

# MITÄ SANOO MIESOPE?

Mies kuvataideopettajana naisistuneella alalla

Pro gradu -tutkielma

Piia Pippuri

0148205

Taiteiden tiedekunta

Kuvataidekasvatus

Lapin yliopisto

Syksy 2014

Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Mitä sanoo miesope? Mies kuvataideopettajana naisistuneella alalla

Tekijä: Piia Pippuri

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu –tutkielma

Sivumäärä: 92, Liitteitä 4

Vuosi: Syksy 2014

Tiivistelmä:

Kuvataideopettajuus on sukupuolisegregoitunut ammattikunta, jossa miehet muodostavat sukupuolivähemmistön. Tässä laadullisessa ja kriittisessä miestutkimuksessa tarkastelen, kuinka mieskuvataideopettajat suhtautuvat sukupuoleensa ja työhönsä naisistuneella alalla – millaisia merkityksiä miehet sukupuolelleen antavat ja millaisia merkityksiä naisistunut ala luo kuvataideopettajamiehen miehuudesta ja maskuliinisuudesta. Tutkielmani empiirisen aineiston keräsin teemahaastattelemalla viittä työelämään sijoittunutta kuvataideopettajamiestä ja yhtä maisteriasteen miesopiskelijää. Aineistoni analysoin teemahaastatteluaineiston käsittelyyn soveltuvalla sisällönanalyysimallilla.

Kuvataideopettajamiehet suhtautuivat alan vahvaan naisisuuteen annettuna asiatilana. He merkityksellistivät sukupuolensa suhteessa valtaan, sillä mieheys koettiin vaikutusvaltaa ja arvostusta aikaansaavana ja lisäävänä ominaisuutena. Poikaoppilaille he näkivät itsensä merkityksellisinä malleina taiteeseen, miehuuteen ja miesnormista poikkeavaan ammatinvalintaan. Kuvataideopettajamiesten maskuliinisuus ei lukeudu idealisoituun maskuliinisuuskäsitykseen, sillä heidän työnsä ja kiinnostuksen kohteensa näyttävät kulttuurisesti feminiinisinä. Tämän vuoksi miesopettajuuteen suhtauduttiin mieskuvaa ja valtavirtaistettua maskuliinisuutta avartavana vaikuttimena.

Avainsanat: Sukupuoli; mieheys ja maskuliinisuus, sukupuolisegregaatio, naisistuminen, kuvataideopettajuus ja kriittinen miestutkimus

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen käytettäväksi kirjastossa *x*

Suostun tutkielman luovuttamiseen käytettäväksi Lapin maakuntakirjastossa *x*

University of Lapland, Faculty of Art and Design

The title: What does the teacher say? Being a male art educator in feminised occupation

Author: Piia Pippuri

Degree programme: Art Education

The type of the work: Pro gradu thesis

Number of pages: 92, Annexes 4

Year: Autumn 2014

Summary:

Art education is gender segregated occupation and the minority of art teachers consists of men. In this qualitative critical study on men and masculinities I aim to examine how male art teachers feel about their gender and how they react to their work in female predominated art education. What kind of significance male teachers give to their gender? How does being a male art teacher in feminised occupation implicate to their manhood and masculinity? The empirical data of this thesis was collected by theme interviewing six male art teachers one of which was soon to graduate master's stage student. I processed the collected empirical data using qualitative analysis method.

Male art teachers regarded feminised art education as a given state of things. They signified their gender in relation to power – gender was seen as a way to achieve and gain influence and appreciation. Male teachers also regarded themselves as valuable models for boy schoolers in classroom. They could give them role models in arts, in manhood and in non-traditional occupational choice. Men as art teachers do not fit in the idealized concept of masculinity because of the feminine features of their interests and work. That is why they saw themselves as factors towards more versatile masculinity.

Keywords: Gender; manhood and masculinity, gender segregation, feminisation, art educators, critical studies on men and masculinities

Other information:

I give permission the pro gradu thesis to be used in the library x

I give permission the pro gradu thesis to be used in the Provincial library of Lapland x

## SISÄLTÖ

1. JOHDANTO	6
2. TUTKIELMANI ESITTELY	9
2.1 Laadullinen tutkimus	9
2.2 Kriittisen miestutkimuksen teemoissa	10
2.3 Aiemmin tutkittua	13
2.4 Tutkimustehtäväni	15
3. SE MERKITSEVÄ SUKUPUOLI	16
3.1 Sosiaalinen sukupuoli	17
3.2 Sosiaaliset sukupuoliroolit ja niiden stereotypittäminen	18
4. SUKUPUOLITTAVA TYÖELÄMÄ	21
4.1 Horisontaalinen ja vertikaalinen sukupuolisegregaatio	21
4.2 Sukupuolisegregoituneet koulutusvalinnat	24
5. SUKUPUOLISEGREGAATIO OPETTAJUUDESSA	26
5.1 Opettajuuden naisistuminen	26
5.2 Naisistunut kuvataideopettajuus	28
5.3 Opetusalan vertikaalisesti eriytyneet työt ja tehtävät	31
6. TUTKIELMANI TOTEUTUS	33
6.1 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	33
6.2 Esihaastattelun strukturoidusta haastattelusta teemahaastatteluun	35
6.3 Aineiston hankinta	38
7. AINEISTON KÄSITTELY JA ANALYYSI	43
7.1 Puhetta naisistuneesta kuvataideopettajuudesta ja sukupuolesta	46
7.2 Onko se miestä?	51
7.3 Patriarkaatin perilliset opetustyössä	57
7.4 Miesopettajuus mahdollistajana	63
8. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	70
8.1 Tutkimustulokseni	70
8.2 Tutkielmani luotettavuuden ja eettisyyden arviointi	72
LÄHTEET	76

*Liite 1:* Lapin yliopisto, syksy 2013. Hakeneet, hyväksytyt ja koulutuspaikan vastaanottaneet opiskelijat

*Liite 2:* Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmasta valmistuneiden sukupuoli-jakauma

*Liite 3:* Teemahaastattelurunko

*Liite 4:* Haastattelupyyntö

## 1. JOHDANTO

Osallistuin syksyllä 2009 koulutuksen sukupuolistavat käytänteet -kurssille, joka kyseenalaisti aiemmat käsitykseni sukupuolesta. Ymmärsin samalla opiskelevani alaa, jossa minulla on mahdollisuus sekä tuottaa että muokata vallitsevia käsityksiä sukupuolista. Kurssilla huomioni kiinnittyi erityisesti sukupuolten mukaan jakautuneisiin ammattikuntiin ja naisenemmistöiseen opettajuuteen. Kiinnostuin erityisesti siitä, kuinka tilanteeseen oli päädytty. Vielä 1800-luvun lopulla koulu- ja yliopistokasvatus oli naisten alueena pidetyn kotikasvatuksen vastakohtana miesten aluetta. 1900-luvun aikana myös koulukasvatus muuttui naisten alueeksi ja nykyään onkin harvinaista, että julkisessa kasvatustyössä on miehiä. (Varto 2002, 159.) Miesopettajien vähyys opetustyössä peruskoulu- ja lukioasteella on tiedostettu ilmiö ja se on herättänyt paljon keskustelua. Esimerkiksi tammikuussa 2011 ilmestyneessä Opettaja -lehden kiintiömiesluokanopettajista kertoneessa artikkelissa mainittiin, kuinka miehiä kaivataan opetustyöhön muun muassa tasapainottamaan naisistunutta opettajakuntaa sekä antamaan pojille miehen malleja (Kulonen & Korkkala & Somerpuro 2011, 10).

Miesten kaipuu opetustyöhön vaikuttaa perustellulta, ainakin tilastojen valossa. Tasa-arvolain (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986) viidennen pykälän vastaisena lakkautettu opettajaopintojen mieskiintiö piti opettajaksi opiskelevien sukupuolisuhteen tasapainossa. Mieskiintiön poistuminen vuonna 1989 vaikutti heti miesten hakeutumiseen opettajaopintoihin. Neljä vuotta kiintiön lakkauttamisen jälkeen miesopiskelijoiden prosentuaalinen osuus oli laskenut tasolle, jossa se on näihin päiviin saakka pysytellyt. Vuosien 1994-2013 aikana (tilanne 31.03.2013 mennessä) luokanopettajan koulutusohjelmasta valmistuneista miehiä on ollut 25,6 %. Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmasta valmistuneista miehiä on ollut samalla aikavälillä vain 12,4 prosenttiyksikköä. (Martiini 2013.) Kun luokanopettajaksi valmistuneista joka neljäs on mies, kuvataiteen aineenopettajaksi valmistuneista vain joka kahdeksas on mies.

Tutustuttuani työelämän sukupuolittaviin erontekoihin, opettajuuden vahvaan sukupuolisegregaatioon, miesopettajien sukupuolivähemmistöasemaan sekä ajankohtaiseen miesmalli -keskusteluun, pro gradu -tutkielmani kohteeksi määrittyivät mieskuvataide-

opettajat naisistuneella alalla. Tutkielmani tavoitteeksi tarkentui tutkia sukupuolta ja kuvataideopettajuuden vahvaa sukupuolisegregaatiota miesopettajien henkilökohtaisten merkitystenantojen kautta. Tutustuessani tarkemmin tutkielmani aiheeseen teoriaa keräten, huomasin kuinka sukupuolen mukaista eriytyneisyyttä käsitellään tavallisemmin suhteessa naiseen ja heidän kokemusmaailmaansa. Tutkielmassani vastavuoroisesti käsitteelin sukupuolisegregaatiota mieskuvataideopettajien näkökulmasta ilmiönä, jolla on oma kulttuurihistoriallinen kontekstinsa.

Tutkielmani tutkimusmenetelmät liittyvät kvalitatiiviseen eli laadulliseen tutkimusperinteeseen. Laadullinen tutkimusote sallii tutkijalle subjektiivisen, ymmärtävän, selittävän ja soveltavan lähestymistavan, sillä laadullisen tutkimuksen lähtökohta on tutkijan työstämässä teorian, käsitteistön ja aineiston vuorovaikutuksessa. (Anttila 1996, 135-136.) Tutkielmani laadullisten piirteiden lisäksi siinä on kriittinen, miestutkimuksellinen ote. Kriittinen miestutkimus kohdistuu miesten näkökulmaan ja miehenä olemisen ilmiöihin tuoden esille miehiin ja maskuliinisuuteen liitettyjä itsestään selviä totuuksia (Jokinen 1999, 16). Pirkko Anttila (1996, 21) lisää kriittisen tiedonintressin pyrkivän paljastamaan subjektiivisiin käsityksiin, arvostuksiin ja olettamuksiin liittyvät tekijät. Hänen mukaansa kriittinen tiedonintressi tulee kysymykseen juuri silloin, kun halutaan arvioida ja vertailla sukupuolten väliseen työnjakoon vaikuttavia hallitsevia merkitysrakenteita. Ensimmäisessä teoriakappaleessa esitän tutkielmani metodologisen viitekehysten ja tutkimuskysymykseni.

Tutkielmani teoriapohjan kokosin kriittisen miestutkimuksen tutkimuskirjallisuuden lisäksi nais- ja sukupuolentutkimuksen, kuvataidekasvatuksen ja kasvatustieteen tutkimuskirjallisuudesta. Miesopettajien ja mieskuvataideopettajien vähemmistöasemaa havainnollistin hankkimillani Lapin yliopiston opiskelijatilastoilla sekä erilaisilla tilastojulkaisuilla. Tutkielmani keskeisiä käsitteitä ovat kriittisen miestutkimuksen lisäksi sukupuoli; mieheys ja maskuliinisuus, sukupuolisegregaatio, naisistuminen ja kuvataideopettajuus. Avaan tutkielmani keskeiset käsitteet 3.-5. teoriakappaleissa.

Tutkielmani empiirisen aineistoni keräsin keväällä 2013 teemahaastattelemalla viittä työelämään sijoittunutta kuvataideopettajamiestä ja yhtä luokanopettajan sekä kuva-

taiteen aineenopettajan kaksoistutkintoa suorittavaa maisteriasteen miesopiskelijaa. Teemahaastattelulla keräämäni aineiston analysoin teoriasidonnaisella, aineistoa ja empiriaa yhdistävällä Jari Eskolan (2010, 179-203) laadullisen tutkimuksen analyysimallilla. Kappaleissa 6.-8. johdattelen lukijan aineistoni keruuseen, analyysiin sekä tutkielmani tuloksiin ja pohdintaan.



## 2. TUTKIELMANI ESITTELY

### 2.1 Laadullinen tutkimus

Ihmistieteissä keskeisen ja vakiintuneen paikan ottaneen laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen juuret ovat humanistisessa tutkimusperinteessä (Ronkainen & Pehkonen & Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 79) ja tutkimussuuntausta saatetaan nimittää myös pehmeäksi ja ymmärtäväksi tutkimukseksi sekä ihmistutkimukseksi. Usein laadullinen tutkimus määritellään suhteessa kvantitatiiviseen eli määrälliseen tutkimukseen, silloin sen nähdään olevan kaikkea sitä, mitä määrällinen tutkimus ei ole. Laadullinen tutkimusmenetelmä voi kuitenkin sisältää määrälliselle tutkimukselle ominaisia piirteitä, mutta tutkimussuuntauksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin määrällisen tutkimuksen tavoin. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 23, 66, 87.)

Laadullisessa tutkimuksessa on kyse empiirisen eli kokemusperäisen analyysin tavasta tarkastella, tulkita ja argumentoida havaintoaineistoa (Tuomi & Sarajärvi 2004, 21). Tutkimussuuntauksen lähtökohtana on todellisen elämän kokonaisvaltainen kuvaaminen ja tyypillisesti laadullisen tutkimuksen kohteina ovat kielen piirteet, säännönmukaisuuksien keksiminen, tekstin tai toiminnan merkityksien ymmärtäminen ja reflektio (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2009, 161, 165). Tavoitteena on luonnehtia, kuvailla, ymmärtää ilmiöitä, toimintaa tai tapahtumia – tutkimusmenetelmä pyrkii nimensä mukaan tutkittavan kohteen laadulliseen, siinä piilevien ominaisuuksien kuvaukseen (Anttila 1996, 182). Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 161) summaavat, että laadullisen tutkimuksen tarkoitus on löytää, paljastaa ja tulkita enemmän kuin todentaa jo olemassa olevia totuuksia ja väittämiä.

Tutkimussuuntauksessa korostetaan ihmistä aikaan, paikkaan ja tilanteisiin sidoksissa olevana elämismaailmansa kokijana, havainnoitsijana ja toimijana. Yksi merkittävin laadullisen tutkimusmenetelmän piirteistä on korostainen tutkijakeskeisyys, sillä useissa tutkimusotteiden työtavoissa tutkija on keskeinen tutkimuksen toimija ja valintojen tekijä. Tutkija, ajattelutaidollaan ja päättelykyvyllään, on tutkimuksensa keskeinen työkalu vaikuttaen aina tuottamaansa tietoon. (Ronkainen et al. 2011, 82.) Tutkimusmenetel-

mässä pyritään kontekstuaalisuuteen, läpi tutkimusprosessin kestävään tulkintaan ja tutkimuksen kohteina olevien toimijoiden näkökulman ymmärtämiseen. Siinä missä määrällinen tutkimus pitää tutkimuksensa kohdetta tutkijasta riippumattomana, laadullinen tutkimus syntyy tutkijan ja tutkimuskohteen vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 22-23.)

Laadullinen tutkimus on tutkimuskäytäntöjen ja analyysimenetelmien suhteen joustava tutkimusmenetelmä, ja sen ominaisia piirteitä ovat muun muassa mahdollinen hypoteesittomuus, kokonaisvaltainen tiedonhankinta, aineiston kokoaminen luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa sekä ihmisten suosiminen tiedonkeruun välineenä. Yleensä tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti ja harkinnanvaraisesti, mieluummin kuin esimerkiksi satunnaisotannalla. Kerätty aineisto analysoidaan useimmiten laadullis-induktiivisesti, jolloin päätelmiä pyritään tekemään aineistossa esiintyvien asioiden perusteella. (Hirsjärvi et al. 2009, 164; Eskola & Suoranta 1998, 15; Ronkainen et al. 2011, 82.) Tutkimustyypiltään empiirisen tutkimuksen tarkoitusta luonnehditaan yleensä neljän piirteen perusteella. Tutkimus voi olla kartoittava, selittävä, kuvaileva tai ennustava. (Hirsjärvi et al. 2009, 138.) Pro gradu -tutkielmani on hypoteesiton ja teoriasidonnainen, kartoittava sekä kuvaileva laadullinen tutkielma, jossa on miestutkimuksellinen ote.

## 2.2 Kriittisen miestutkimuksen teemoissa

Tiede on perinteisesti tarkoittanut miesten tekemää tutkimusta miehistä, mutta tätä länsimaisesta näkökulmasta tieteellisesti tarkasteltua miestä ei ole kutsuttu mieheksi vaan ihmiseksi. Miehen ruumis on edustanut lääketieteelle ihmisen ruumista ja miehen historia (*His-story*) ihmiskunnan historiaa. (Jokinen 1999, 15.) Suomalaisen miestutkimuksen uranuurtaja, kulttuuri- ja sukupuolentutkija Arto Jokinen (1999, 17; 1999b, 7) huomauttaa, että miehet ovat perinteisesti olleet miehiä, itsestään selvästi. Miehillä ei ole ollut tarvetta pohtia itseään ja mieheyttään, teoretisoida sukupuoltaan tai paikkaansa sukupuolijärjestelmässä. Arto Jokisen miestutkimukselliset julkaisut rakentavat tärkeän teoreettisen tietopohjan tutkielmassani.

Ennen 1970-lukua miesten kokemuksia elämästään miehinä ei nähty analyttisesti mielenkiintoisena. Suomessa miehiin keskittyneen sukupuolentutkimuksen alku sijoittuu 1980-luvulla tehtyihin elämäntapatutkimuksiin, joissa tutkittiin niin miesten ongelmakäyttäytymistä kuin isyyttä ja isän rooleja. Tutkitut ilmiöt liittyivät kiinteästi miehiseen elämismaailmaan, mutta sivuuttivat miehet sukupuolisina toimijoina. (Jokinen 1999, 16, 23-25.) Naistutkimus tarkasteli jo aiemmin myös miehiä ja maskuliinisuutta, mutta naistutkimuksessa mies yleensä nähtiin vertailukohteena, naisen elämän esteenä sekä epätaasa-arvoisen aseman aiheuttajana (Hearn 1992, 17-18; Husu 2005, 25; Jokinen 1999, 20).

Naistutkimuksen aloittamaan sukupuolen ja sukupuolijärjestelmän tutkimustraditioon syntynyt, miehiä ja maskuliinisuuksia tarkastelevaa tutkimusta kutsutaan miestutkimukseksi. Miestutkimus ei kuitenkaan ole vakiintunut tieteenala tai oppiaine, vaan se toimii sukupuolen- ja seksuaalisuuden tutkimuksen piirissä. Miestutkimusta voikin luonnehtia poikkitieteelliseksi temaattiseksi eli teemaa käsitteleväksi ja kehittäväksi kentäksi, jossa eri tieteenalat kohtaavat tutkijoiden käyttäessä omalle tieteenalalleen ominaisia metodeja. Miestutkimus tunnetaan myös nimellä kriittinen miestutkimus angloamerikkalaisen *critical studies on men and masculinities* -mallin mukaisesti. (Jokinen 2010, 137.) Brittiläinen sosiologi ja yksi kriittisen miestutkimuksen kansainvälisistä pioneereista, Jeff Hearn (2005, 171-172) huomauttaa, että käytettäessä termiä kriittinen miestutkimus miehet ovat selvemmin kriittisen tarkastelun kohteena: heitä tarkastellaan juuri sukupuolensa näkökulmasta osana sukupuolittuneiden suhteiden järjestelmää.

Kriittinen miestutkimus vastaa feministisen tutkimuksen, nais- ja sukupuolentutkimuksen esittämään haasteeseen tarkastelemalla mieheyttä ja maskuliinisuutta sosiaalisesti, kulttuurisesti sekä historiallisesti tuotettuna monimuotoisena sosiaalisen sukupuolen rakenteena, eikä vain biologisena sukupuolena. (Hearn 2005, 172; Jokinen 2010, 128, 137.) Jeff Hearn toteaaakin suurimman osan tieteestä olevan epätieteellistä, sillä miehiä tarkastellaan neutraaleina eli sukupuolettomina yksilöinä, kansalaisina ja ihmisinä. Miehen kokemus on perinteisesti kuvattu universaaliksi ihmisyyden kokemukseksi. (Hearn 2005, 170.) Kriittinen miestutkimus tutkii miestä, jolla on sukupuoli ja jonka sukupuoli vaikuttaa hänen asemaansa, identiteettiinsä ja mahdollisuuksiinsa ihmisenä. Se esittää kysymyksiä kuten, mitä merkityksiä sukupuolella on miehille ja miten mies

tuottaa ja rakentaa sukupuoltaan. Mitä miehenä oleminen on? Mikä on miestä, miehistä, miehekästä, miesten ruumista, miesten kulttuuria tai maskuliinista? (Jokinen 1999, 16; 1999b, 8.)

Tutkielmassani esiintyy kriittiselle miestutkimukselle ominaiseen tapaan useita eri käsitteitä koskien miessukupuolta. Puhun tutkielmani aikana maskuliinisuuden lisäksi miehistä, mieheydestä sekä miestapaisuudesta. Termi mies viittaa yksiselitteisesti yksilön biologiseen viitekehykseen, mutta mieheys, maskuliinisuuden ohella, on moniselitteisempi. Usein mieheys ja maskuliinisuus käsitetään toistensa synonyymeiksi, sillä molemmat kuvaavat miehiin liitettyjä kulttuurisia tekijöitä – tapaa, jolla mies miestä esittää. Siinä missä maskuliinisuus sisältää ajan ja paikan suhteen vaihtelevia miestyyppejä piirteitä, määreitä ja rooleja, mieheys viittaa biologiseen sukupuoleen liitettyihin käyttäytymismalleihin. Myös miestapaisuus liittyy käsitteenä tapaan, jolla mies miestä esittää. (Säävälä 1999, 52-53.) Tutkielmassani käytän mieheyden lisäksi käsitettä miehiisyys, joiden käsitän olevan synonyymeja toisilleen.

Kriittistä miestutkimusta voivat tehdä niin miehet kuin naiset – yhteistyössä tai erikseen. Maskuliinisuudella ei ole perimmäistä olemusta, vaan miehiä on tutkittava niin sosiaalisena ryhmänä kuin yksittäisinä miehinä muuttuvine piirteineen. Jeff Hearn painottaa, että miehiä tutkittaessa on tarpeellista tarkastella tiedonmuodostukseen liittyviä tekijöitä. Tiedonmuodostukseen vaikuttaa esimerkiksi se, kuka tutkimusta tekee ja millaisen ensitietämyksen pohjalta. (Hearn 2005, 171-172.) Olen nainen toteuttamassa kriittisen miestutkimuksen piiriin lukeutuvaa tutkielmaa. Se, mitä tiedän miehistä, liittyy havaintoperäisiin kokemuksiini lähiympäristööni niin arjessa, työssä kuin opiskeluaikana lukeutuneista miehistä. Minulla ei ole koskaan pääsyä miehisen kokemusmaailman syvimpään ytimeen, mutta tämän tutkielman puitteissa koen mahdolliseksi ymmärtää tutkimuskohteena olevia kuvataideopettajamiehiä suhtautumalla heidän puheeseensa tutkijalta vaadittavalla ymmärtävällä objektiivisuudella.

### 2.3 Aiemmin tutkittua

Kappaleen voisi nimetä myös aiemmin tutkimattomaksi, sillä kuvataideopettajuuden sukupuolittuneisuutta miesnäkökulmasta käsitteleviä tutkimuksia ja tutkielmia on toteutettu vähän. Sukupuolinäkökulma oppilaiden sekä kuvataideopetuksen sisältöjen kannalta on edellistään tutkitumpi ilmiö. Sukupuolinäkökulmasta toteutettuja, opettajuuteen keskittyviä lopputöitä löytyy eniten kasvatustieteen tiedekunnan puolelta. Seuraavissa tutkimuksissa sekä tutkielmissa perehdytään sukupuoleen liitettyihin luonnollistettuihin kulttuurisiin jakoihin ja niissä käy ilmi sukupuolen mukainen jakautuneisuus niin harrastuneisuuden, koulutuksen kuin työelämän tasolla.

Lapin yliopistossa, pro gradu -tutkielman laajuudessa sukupuolinäkökulmaa kuvataideopettajuudessa on sivunnut Marko Paksuniemi (2004). Hän tutki kuvataideopettajuuden vahvaa sukupuolen mukaista segregatiota selvittäen miesopettajien käsityksiä naisemmistöisestä alasta heidän uransa alussa. Paksuniemi tutki lisäksi miesten hakeutumista kuvataideopettajakoulutukseen sekä selvitti mieskuvataideopettajien käsityksiä opettajuudesta ja taiteilijuudesta ammatti-identiteetin näkökulmasta. Hän esitti tutkielmassaan sukupuolittuneen käsityksen miehestä ja naisesta kuvataideopettajana. Mies toimi työssä taiteilijuutensa, nainen kasvattajuutensa pohjalta.

Tutkielmani aihepiiriin lukeutuvaa kansainvälistä taidekasvatustutkimusta edustaa Pen Dalton (2001), joka käsitteli teoksessaan kuvataideopetuksen sukupuolittumista teollistuvan Englannin työväenluokan tyttöjen näkökulmasta. Dalton esitti oppiaineen sisällöissä ja kuvataideopettajien ammattikunnassa tapahtuneet muutokset liittäen ne ajan yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja arvoihin. Hänen mukaansa taidekasvatus osallistui työväenluokan naisten identiteettien rakentamiseen, siksi taideopetuksen voi nähdä palvelevan yhteiskunnan feminiinisiä eli naisellisiksi miellettyjä arvoja.

Taiteen tohtori Tuula Vanhatapio (2010) käsitteli väitöskirjassaan kuvataideharrastuneisuuden sukupuolittuneisuutta. Hän tarkasteli tutkimuksessaan kuvataideharrastuneisuuden vahvaa sukupuolisegregatiota, kehitti toiminnallisesti poikia palvelevaa kuvataideopetusta sekä selvitti poikien vähäiseen taideharrastuneisuuteen johtavia tekijöitä erityi-

sesti pohjoisten poikien fyysisen elinpiirin näkökulmasta. Vanhatapio totesi muun muassa, kuinka poikien elinpiirien asettamat rajat muodostuivat keskeisiksi harrastusmahdollisuuksiin vaikuttaviksi tekijöiksi. Vanhemmat ohjasivat poikalapsiaan stereotyyppiseen miesideaaliin suosimalla maskuliiniseen kulttuuriin lukeutuvia harrastuksia. Kuvataideharrastuneisuus ei rakenna liikunnan tapaan käsitystä aktiivisista ja toiminnallisista pojista. Kuvataideharrastus taidealan instituutiona esiintyi feminiinisenä ja suljettuna maailmana, jonka ei nähty koskettavan poikien elämää.

Lapin yliopistossa Riku Seppälä (2004) käsitteli pro gradu -tutkielmassaan työelämään siirtyneiden miesopettajien käsityksiä naisistuneesta työyhteisöstä sekä sukupuolirooleista kulttuurisesta ja historiallisesta näkökulmasta. Hän toi tutkielmassaan esiin koulu-yhteisöjen selkeät rooliodotukset ja eriteltyt työtehtävät mies- ja naisopettajille. Myös Pauliina Lahtela (2004) tarkasteli pro gradu -tutkielmassaan sukupuolirooleja. Hän tutki luokanopettajia sekä lukioikäisiä oppilaita tarkoituksenaan selvittää, millaisena mies- ja naisopettajan roolit koulu-yhteisössä näyttäytyvät ja millaisia mielikuvia opettajiin sukupuolisina toimijoina liitetään. Hän esitti tutkielmansa tulososiossa neljä eri sukupuolisidonnaista opettajatyyppeä; miesopettajat nähdään joko rentoina kokeilijoina tai etäisinä asiantuntijoina siinä missä naisopettajat roolitetaan äidillisiksi huolehtijoiksi tai tiukoiksi puurtajiksi.

Sonja Penttilä ja Anna-Riikka Pöykiö (2007) selvittivät pro gradu -tutkielmassaan, millaisia alkuopetusta koskevia sukupuolittuneita merkityksiä Lapin yliopiston miesluokanopettajaopiskelijat puheessaan tuottivat. Heidän tutkielmansa käsitteli myös suomalaisten työmarkkinoiden sekä luokanopettajakoulutuksen vahvaa sukupuolenmukaista eriytymistä ja eriytymisen vaikutusta opetusosalalle. Tutkielmasta käy ilmi, kuinka miesopiskelijat määrittelivät alkuopetuksen naisten työksi mieltäen itsensä soveltuvammiksi varttuneempien lasten opetukseen. Penttilä ja Pöykiö esittivät, kuinka vielä 2000-luvulla koulutuksen rakenteet tukevat opintojen sukupuolen mukaista segregaatiota sijoittamalla mies- ja naisopiskelijoiden oletetut erikoistumisopinnot päällekkäin.

## 2.4 Tutkimustehtäväni

Toteutettaessa kriittistä miestutkimusta, miehet voivat olla tutkimuksen kohteina erilaisista näkökulmista käsin. Tutkimuksen kohteena voivat olla miesten ja mieheyden representoiminen ympäröivässä yhteiskunnassa, kulttuurinen mieskuva tai miesten oma kuva. (Paasonen 2010, 46.) Tutkin mieskuvataideopettajia aikaan, paikkaan ja tilanteisiin sidoksissa olevina elämismaailmansa kokijoina juuri sukupuolensa näkökulmasta. Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on selvittää, millaisina sukupuolisina toimijoina miehet kuvataideopettajina itse itsensä näkevät vahvasti sukupuolisegregoituneella alalla. Kiinnitän huomiota myös kulttuuriseen mieskuvaan, eli siihen, millaisina miehet kuvataideopettajina nähdään. Tässäkin tapauksessa pitäydyn mieskuvataideopettajien puheessa tarkastellen kulttuurista mieskuvaa heidän omien kokemuksiansa perusteella. Tutkielmani tarjoaa yhden näkökulman laajaan ja monisyiseen ilmiöön. Toivon tutkielmani tuottavan uusia tapoja puhua miehistä kuvataideopettajina naisistuneen ammattikunnan edustajina sekä tarjoavan lähtökohtia tuleville aihepiiriin lukeutuville tutkielmille ja tutkimuksille.

Tutkimuskysymykseni ovat:

Miten mieskuvataideopettajat suhtautuvat sukupuoleensa ja työhönsä naisistuneella alalla?

Millaisia merkityksiä miehet sukupuolelleen naisistuneella alalla antavat?

Millaisia merkityksiä naisistunut ammatinkuva luo mieskuvataideopettajan miehyydestä ja maskuliinisuudesta?

### 3. SE MERKITSEVÄ SUKUPUOLI

Sukupuoli on yksi keskeisimmistä asioista, joihin huomio toisessa ihmisessä kiinnittyy. Ihmiseksi tunnistaminen edellyttää sukupuolen tunnistamista ja sukupuolen tunnistamattomuus saatetaan kokea epämiellyttäväksi. (Tainio & Palmu & Ikävalko 2010, 13.) Ymmärrettävän toimijan on toimittava kuin mies tai nainen, sillä vain nämä kaksi sukupuolta ovat käytettävissä. Yksilöiden on pakko sukupuolittua ja sijoittua sukupuolikategoriaan, sillä sukupuolen hylkääminen tai sukupuolen ulkona oleminen on mahdotonta. (Ojala & Palmu & Saarinen 2009, 19.) Sukupuoli on tutkielmani tärkein merkityksiä rakentava tekijä ja samalla pro gradu -tutkielmani tärkein käsite. Ilman kahta luokiteltua sukupuolta en toteuttaisi tutkielmaa miehistä kuvataideopettajina naisistuneella alalla.

Arkisessa ajattelussa sukupuolen käsite vaikuttaa yksinkertaiselta. Edustamme miehenä tai naisena sukupuolta, johon olemme syntyneet. Ihmiset nähdään valmiiksi sukupuolituneina ruumiillisina miehinä ja naisina. (Juvonen & Rossi & Saresma 2010, 14.) Kun sukupuoli nähdään luonnollisena erona, toimii se silloin stereotyyppisenä itsestäänselvytenä. Sukupuolierot miesten ja naisten välillä perustellaan biologisilla tekijöillä ja niitä pidetään yllä ajattelemalla miehen olevan kaikkea sitä, mitä nainen ei ole ja päinvastoin. (Jokinen 2003a, 9.)

Sukupuoli mies sai rinnalleen naisen vasta 1500-luvulla. Oivalluksen myötä tapahtui siirtyminen kaksiulotteiseen sukupuolimalliin. (Hyyppä 2005, 113.) Biologisia eroja korostanut sukupuolimalli kyseenalaistui vasta 1960- ja 1970-luvuilla, jolloin biologisen sukupuolen *sex* rinnalle kehitettiin käsite sosiaalisesta ja kulttuurisesta sukupuolesta *gender* (Rossi 2010, 26). 1980-luvulla syntynyt tieteen ja sukupuolen tutkimus paljasti, ettei sukupuoli ole ainoastaan ihmisten ominaisuus vaan monitahoinen ilmiö, joka jäsentää ihmisten arkielämää usealla eri tavalla (Husu & Rolin 2005, 8). Kääntein saivat aikaan niin sanotun toisen aallon feminismiin piirissä toimineet naiset, jotka ryhtyivät pohtimaan sukupuolijärjestelmän rakennetta sekä sukupuolen merkitystä ihmisen, erityisesti naisen, elämään. (Hearn 2005, 170; Jokinen 1999, 16.)



### 3.1 Sosiaalinen sukupuoli

Siinä missä biologinen sukupuoli viittaa geneettisiin ominaisuuksiin ja sukupuolien ruumiillisiin eroihin, sosiaalinen sukupuoli viittaa käsityksiin miesten ja naisten sosiaalisesta sekä kulttuurisesta olemuksesta ja olemisesta (Rossi 2010, 21). Sukupuoli ei ole pelkästään biologiasta kumpuava, kiinteä ja muuttumaton ihmisen ominaisuus vaan monitahoinen, ihmisten arkielämää jäsentävä kulttuurisidonnainen ja sosiaalinen ilmiö. Sosiaalinen sukupuoli pitää sisällään naiseutta ja mieheyttä koskevat uskomukset ja arvostukset. (Husu & Rolin 2005, 8.) Sukupuolet eivät vain ole tai ilmaannu myötäsytteisesti ilman sosiaalisen ja kulttuurisen ulottuvuuden muokkaavaa ja aikaansaavaa vaikutusta (Rossi 2010, 27).

Yhdysvaltalainen Filosofian tohtori ja feminismin teoreetikko Judith Butler (2006, 54) huomauttaa, että alkujaan biologisen ja sosiaalisen sukupuolen erottelulla oli tarkoitus kyseenalaistaa ajatus biologiasta kohtalona ja luonnollistettuna itsestäänselvytenä. Tavoitteena oli korostaa, ettei sosiaalinen sukupuoli ole suoraviivainen seuraus biologisesta sukupuolesta, vaikka biologinen sukupuoli on pääsääntöisesti muuttumaton. (Butler 2006, 54.) Vartalomme määrittää meidät viime kädessä miehiksi tai naisiksi – olemme tiettyä sukupuolta ja toimimme joko sukupuolemme mukaisesti tai sitä vastaan (Ojala et al. 2009, 17). Sosiaalinen sukupuoli ei ole siis annettu itsestäänselvyys, vaan se on muuttuva ja jatkuvasti liikkeessä. Tutkielmassani käsitän sukupuolen sosiaalisesti konstruoiduksi rakennelmaksi ennemmin kuin biologiasta kumpuavaksi staattiseksi ominaisuudeksi.

Judith Butlerin (2006, 235-236) mukaan sukupuoli tulee näkyväksi tekemisen ja toiston kautta. Arto Jokinen (2003a, 26) puhuu sukupuolen tuottamisesta performansiona eli esityksenä ja Susanna Paasonen (2010, 40-41) puolestaan representaationa eli uudelleen esittämisenä. Sosiaalisessa mielessä sukupuoli on esittävä, edustava, tuottavaa ja uusintavaa. Sukupuolinen esittäminen rakentaa erilaisia arvostuksia, mielikuvia, määritelmiä ja ymmärryksiä sukupuolista, meistä ja muista. Sukupuolen representoiminen vaikuttaa myös tapoihin hahmottaa omaa itseämme ympäröivän yhteiskunnan ja sen sosiaalisten suhteiden osana. (Paasonen 2010, 40-41, 46.)

Sukupuoli voidaan käsittää tapana, jolloin sukupuoli näkyy arkisissa tavoissamme toimia. Sukupuoli voidaan ymmärtää myös roolina, tyylinä tai olemuksena. Sukupuolittumisessa on näin ollen kyse prosessista, jossa yksilö toiminnassaan ja teoissaan rutiinimaisesti hyväksyy kulttuurisen mielikuvan naisesta tai miehestä omaksi kuvakseen. (Jokinen 2005, 32; Ojala et al. 2009, 18.) Sukupuolta voi miettiä paitsi ihmisiin liittyvinä määreinä, myös suhteina: valtasuhteina, hierarkioina ja järjestelminä. Sukupuolta muotoilevat monenlaiset rakenteelliset, sosiaalisesti tuotetut, institutionaalisesti järjestäytyneet ja vaihtelevat politiikat. (Jokinen 2010, 130; Ojala et al. 2009, 16; Rossi 2010, 22-23.) Tällaisia edellä mainittuja, sosiaalisesti tuotettuja ja institutionalisoituneita sukupuolittavia rakenteita tuottavia yhteiskunnallisia tahoja ovat esimerkiksi koulutus ja työelämä. Ne muokkaavat käsityksiä sukupuolista sekä sukupuolen yhteiskunnallisia ja kulttuurisia järjestyksiä. (Jokinen 2005, 32.)

### 3.2 Sosiaaliset sukupuoliroolit ja niiden stereotypittäminen

Sukupuolen rakentuminen, sen tuottaminen sekä sukupuolena toimiminen ovat sosiaalisia ja kulttuurisidonnaisia prosesseja. Sukupuoli opitaan kulttuuriin ja yhteiskuntaan sosiaalistumisen myötä. Sukupuoli näyttäytyy opittuna käyttäytymismallina ja sukupuolisen identiteetin rakentuminen tapahtuu ihmisten oppiessa omaa sukupuoltaan koskevia sääntöjä ja tehtäviä – järjestyksiä, normeja, miesten ja naisten rooleja. Sukupuolen rakentuminen on siis vallitsevaan sukupuolijärjestelmään oppimisen kautta asettumisen tulosta. (Ojala et al. 2009, 17; Syrjäläinen & Kujala, 2010, 30.) Sukupuoliroolit, maskuliinisuudet ja feminiinisyydet, ovat kulttuurisesti muuttuvia ja ne muotoutuvat yhteiskunnan asettamien odotusten ja normien tuloksena. Ne ovat aika- ja paikkasidonnaisia ihmisten ja yhteisöjen sosiaalisissa tilanteissa tuottamia merkitysrakenteita sukupuolista. (Jokinen 2010, 129; Syrjäläinen & Kujala 2010, 30.)

Miehuuden ja naiseuden, maskuliinisuuden ja feminiinisyyden vaikutelmat aikaansaadaan toistamalla sosiaalisesti ja kulttuurisesti hyväksytyjä sukupuoliin liitettyjä eleitä, puhetapoja, mielipiteitä, harrastuksia ja työtapoja. (Jokinen 2005, 32.) Maskuliinisuudella viitataan miehiin ja miehisiin pidettyihin asioihin, ilmiöihin ja tekoihin, feminiini-

syydellä taas viitataan naisiin ja naisellisina pidettyihin asioihin, ilmiöihin ja tekoihin. (Jokinen 2003a, 12.) Feminiinisiksi ja maskuliinisiksi määritellyt ominaisuudet tuottavat naisen ja miehen kategoriat: mitä enemmän yksilö omaa näitä piirteitä, sitä suuremmalla varmuudella hän on mies tai nainen. Luokittelu luo käsityksiä muun muassa tavallisesta ja epätavallisesta, miehekkäästä ja ei-miehekkäästä, naisellisesti ja ei-naisellisesta. (Jokinen 2010, 129.) Mielikuvat sukupuolista ja sukupuolille sopivista piirteistä tulevat yksilöille ja yhteiskunnalle todellisiksi ja luonnollisiksi toiston kautta (Butler 2006, 235-236).

Yleensä länsimaisissa kulttuureissa miestä ja maskuliinista ovat Jokisen (2010, 128) ja Huttusen (1997, 71) mukaan piirteet, kuten tilanteiden ja tunteiden kontrolli, toiminnallisuus, toisten ihmisten hallinta, suoriutuminen, rationaalisuus sekä fyysinen voima. Merja Kinnunen (2005, 124-125) listaa teoksessaan Luokiteltu sukupuoli miesten ja naisten taitojen kulttuurisia määritelmiä työelämässä. Miehillä odotetaan edellisten ominaisuuksien lisäksi asiasuuntautuneisuutta, vastuunkantoa, ongelmanratkaisukykyä, kokonaisuuksien hallintaa, riskinottoa, tehokkuutta, liikkuvuutta, teknisiä taitoja, suurpiirteisyyttä ja vapautta persoonallisista siteistä. Työelämässä toimivilta naisilta odotetaan puolestaan henkilökohtaista sitoutumista, vastuuntuntoa, toisten ongelmien ymmärtämistä, paineensietokykyä, kannustavuutta, palveluallttiutta, myötäelämistä, tunnollisuutta, huolellisuutta, kärsivällisyyttä, pikkutarkkuutta, joustamiskykyä ja toisten tukemista, nopeutta, näppäryyttä ja järjestelmällisyyttä. Kulttuurisesti naista ja feminiinistä ovat siis muun muassa yhteisöllisyys, emotionaalisuus ja empaattisuus.

Maskuliinisuus ja feminiinisyys ymmärretään usein toistensa vastakohtiksi niin, ettei maskuliinisuuteen sekoitu mitään feminiinisydestä. Kyse on jatkumosta, joiden ääripäinä ovat puhdas maskuliinisuus ja feminiinisyys. (Jokinen 2003a, 8; 2010, 128-129.) Kuitenkin jokaisesta löytyy sekä maskuliinisiksi että feminiinisiksi nimettyjä piirteitä, jotka eri yhteyksissä ja tilanteissa tulevat esiin. Esimerkiksi työelämässä vaadittavien taitojen erottelu ei tarkoita, että elävässä elämässä miesten ja naisten toiminta olisi palautettavissa pelkästään maskuliinisiin ja feminiinisiin piirteisiin. (Kinnunen & Korvajärvi 1996, 13.) Maskuliinisuudet ja feminiinisydet käsittävät useita mahdollisia paikkoja sosiaalisissa suhteissa. Niistä on mahdotonta esittää yhtenäistä määritelmää, siksi

ei ole tarkoituksenmukaista vain tietynlaisen olemisen tavan asettaminen kaiken kattavaksi normiksi. (Jokinen 2010, 130; Tainio et al. 2010, 18.) Arto Jokinen (2010, 130) puhuukin maskuliinisuuden ja feminiinisuuden ymmärtämisestä suhteina, mikä mahdollistaa piirteille muuttuvat ja tilapäiset aika- ja paikkasidonnaisuudet. Maskuliinisuus ei silloin olisi kiinteä eikä selkeästi rajattava kategoria tai vain miehen sukupuoli. Käsittelemän tutkielmassani maskuliinisia ja feminiinisiä piirteitä mahdollisena määreiden joukkona, en normittavana määreiden joukkona.

Ihmisten välisessä sosiaalisessa kanssakäymisessä sukupuolirooleista saattaa muotoutua normittavia kategorioita, jotka muodostuvat pelkistetyiksi odotuksiksi siitä, millaisina eri sukupuolet yleensä nähdään, on nähty aiemmin ja halutaan jatkossakin nähdä. Sukupuolirooli-odotukset muovaavat stereotyyppioita, jotka määrittelevät kulttuuriset käyttäytymistavat ja luonteenpiirteet, jotka ovat tietyille sukupuolelle sopivia ja sopimattomia. Sukupuoliroolistereotyyppiat ovat kaavamaisia sekä rajoittavia odotuksia ja käsityksiä siitä, miten miesten ja naisten, tyttöjen ja poikien odotetaan käyttäytyvän ja olevan olakseen oikeanlaisia miehiä ja naisia, tyttöjä ja poikia. Stereotyyppittävä ajattelu ei näe sukupuolisia miehiä ja naisia yksilöinä muuttuvine piirteineen, vaan heidät käsitetään osaksi homogeenistä sukupuolista koostuvaa ryhmää. Sukupuolistereotyyppiat ovat voimakkaasti kulttuurisidonnaisia ja monesti tiedostamattomia itsestäänselvyyksiä. (Syrjäläinen ja Kujala 2010, 32-33.)

## 4. SUKUPUOLITTAVA TYÖELÄMÄ

Suomalaiset työmarkkinat ovat selkeästi jakautuneet sukupuolen mukaan siten, että suurin osa työllisistä miehistä ja naisista työskentelee joko hyvin mies- tai naisennemmistöisissä työympäristöissä. Viimeisen kymmenen vuoden aikana vain viidenneksellä työsäkävistä on työtovereinaan sekä miehiä että naisia, jotka tekevät samantyyppistä työtä. (Korvajärvi 2010, 185.) Miehet ja naiset eivät jakaudu tasaisesti eri aloille, töihin ja tehtäviin, vaikka heitä on työelämässä lähestulkoon yhtä paljon. Kolehmainen (1999, 7) lisää, että miehet ja naiset usein valitsevat tai valikoituvat omalle sukupuolelleen tyypilliseen koulutukseen tai koulutuksesta riippumatta oman sukupuolensa tyypillisiin ammatteihin.

Sukupuoli rakenteistaa työmarkkinoita ja kansainvälisesti verrattuna suomalaisten työmarkkinoiden sukupuolen mukainen jakautuminen on Euroopan kärkeä. Vaikka tasa-arvo on edennyt hyvin monilla yhteiskunnan eri alueilla, työmarkkinoiden ja koulutuksen sukupuolen mukaista eriytymistä ei ole onnistuttu lieventämään. (Elinkeinoelämän keskusliitto 2011.) Sukupuolen mukainen eriytyminen on merkittävässä osassa tutkielmassani. Sukupuolen lisäksi se on yksi tärkeimmistä käsitteistä, joihin tutkielmani perustuu. Kuvataideopettajuus on voimakkaasti sukupuolisegregoitunut ammatti ja miehet kuvataideopettajina ovat alalla selkeässä sukupuolivähemmistöasemassa.

### 4.1 Horisontaalinen ja vertikaalinen sukupuolisegregaatio

Segregaatio tarkoittaa sukupuolen mukaisesti eriytynyttä työnjakoa (Kolehmainen 1999, 17-18; Korvajärvi 2010, 185). Sukupuolen mukainen eriytyminen voidaan määrittellä tapauskohtaisesti joko horisontaaliseksi tai vertikaaliseksi segregaatioksi. Horisontaalisella segregaatiolla tarkoitetaan miesten ja naisten paikkojen, tehtävien, ammattien, toimialojen tai työnantajasektoreiden eriytymistä. Vertikaalinen segregaatio puolestaan kuvaa miesten ja naisten hierarkkisten asemien, urakehityksen ja palkkauksen eroja. Segregaatiota voi siis ilmetä koko ammattirakenteessa kuin yksittäisten ammattiryhmien sisäisenä ilmiönä. (Kolehmainen 1999, 6.)

Marja-Liisa Anttalainen (1986, 38) esittelee tutkimuksessaan 5-portaisen segregatioluokituksen, jossa ammatit ja toimialat ryhmitellään viiteen luokkaan eli eriytyneiksi ja eriytymättömiksi sen mukaan, kuinka suuri osuus kyseisessä ammatissa tai toimialalla työskentelevistä henkilöistä on samaa sukupuolta. Eriytymättömissä eli tasa-ammateissa toimivista samaa sukupuolta on kaikista 40-60 %. Eriytyneissä ammateissa samaa sukupuolta edustaa ammatissa toimivista 61-100 %. Eriytyneet ammatit voidaan jakaa edelleen melko eriytyneisiin ammatteihin, samaa sukupuolta 61-90 % ja täysin eriytyneisiin ammatteihin, samaa sukupuolta 91-100 %. (Anttalainen 1986, 38.)

Sirpa Kolehmainen (1999, 46) esittelee 5-portaisen segregatioluokituksen lisäksi 3-portaisen luokituksen, jossa ammatit jaetaan tasa-ammatteihin, mies- ja naisammatteihin. Tasa-ammattit työllistävät 5-portaisen luokituksen tavoin 40-60 % miehiä tai naisia, kun taas miesammattien työllisistä päälle 60 % on miehiä ja naisammattien työllisistä sama prosenttiosuus on naisia. (Kolehmainen 1999, 46.) Määrittelytavasta riippuen kuvataideopettajuus voidaan nähdä joko melko eriytyneenä, naisenemmistöisenä ammattina tai täysin naisammattina.

Ammattien sukupuolen mukaiselle eriytymiselle on ominaista, että toisissa ammateissa eriytyminen voi vähetä ja toisissa vahvistua. Eriytymisen syvyydestä huolimatta miesten ja naisten työmarkkinoilla tapahtuu muutoksia. Naiset ovat 2000-luvun aikana monipuolistaneet selvästi miehiä enemmän koulutus- ja ammatinvalintojaan. Kuitenkin oman sukupuolen ammatista vaihdetaan harvoin vastakkaisen sukupuolen ammatteihin tai edes tasa-ammatteihin. Ammattirakenteiden miehisyys on lieventynyt, samalla naisenemmistöisten ammattien ja toimialojen osuus kokonaistyöllisyydestä on lisääntynyt. Suurin osa nykyisistä tasa-ammateiksi määritellyistä toimialoista ovat entisiä miesenemmistöisiä ammatteja. (Elinkeinoelämän keskusliitto 2012; Kolehmainen 1999, 7, 294-297.)

Päivi Korvajärvi ja Merja Kinnunen (1996, 235) toteavat, että työelämän sukupuolen mukaiset rakenteelliset jaot on helppo osoittaa tosiasioiksi numeroin. Luvut todentavat, että työelämä jakautuu miesten ja naisten erillisiksi alueiksi ja paikoiksi. Vuonna 2012 kolme melko eriytyntä, naisenemmistöistä toimialaa olivat terveys- ja sosiaalipalvelut,

joissa toimivista naisia oli 87 %, majoitus- ja ravitsemisala, naisia 71 % sekä koulutus, naisten muodostaessa 67 prosenttiyksikön enemmistön alalla toimivista. Kolme melko eriytynyttä, miesenemmistöistä toimialaa olivat puolestaan rakentaminen, kuljetus ja varastointi sekä teollisuus; sähkö-, lämpö-, vesihuolto ja jätehuolto. Miehet muodostivat edellä mainituille aloille työllistyneistä 79-92 prosentin osuuden. (Naiset ja miehet Suomessa 2014, 47.)

Horizontaalinen sukupuolen mukainen segregatio näkyy myös tarkasteltaessa miesten ja naisten sijoittumista julkisen ja yksityisen sektorin ammatteihin. Julkisella sektorilla työskentelee enemmän naisia kuin miehiä ja vastaavasti yksityisellä sektorilla työskentelee enemmän miehiä kuin naisia. Vuonna 2012 julkiselle sektorille työllistyneistä miehiä oli 14 %. Naisten osuus julkiselle sektorille työllistyneistä oli vertailuvuonna 40 %. Yksityisellä sektorilla miesten osuus oli vuonna 2012 86 %, siinä missä 60 % työllistyneistä naisista sijoittui yksityiselle työnantajasektorille. (Naiset ja miehet Suomessa 2014, 46.) Jakautuneisuus näkyy myös yrittäjäkentässä, sillä yrittäjistä vain noin kolmannes on naisia ja he toimivat usein perinteisillä naisten aloilla (Elinkeinoelämän keskusliitto 2011).

Työn horisontaalisen eriytymisen ja alalle hakeutumisen lisäksi myös ammattialojen sisällä naiset ja miehet eriytyvät vertikaalisesti erilaisiin tehtäviin. Miesvoittoisilla aloilla toimiessaan naiset työskentelevät usein sellaisissa tehtävissä, joita miehet pitävät alempiarvoisina. Miehisillä teollisuudenaloilla naiset työskentelevät pääosin toimisto- tai hallintotehtävissä ja naisistuneilla terveydenhoito- tai koulutusaloilla miehet toimivat usein johto- ja esimiestehtävissä. Myös naiset hakeutuvat johto- ja esimiestehtäviin, mutta lähinnä vain naisenemmistöisillä aloilla. Vertikaalinen segregatio heijastuu suoraan naisten ja miesten palkkaeroihin. (Elinkeinoelämän keskusliitto 2011.)

## 4.2 Sukupuolisegregoituneet koulutusvalinnat

Suomessa niin ammatillisessa koulutuksessa, ammattikorkeakouluissa kuin yliopistoissa on nykyisin naisten enemmistö valtaosassa koulutusaloista. Tarkasteltaessa koulutustilastoja ammatillisen tutkinnon ja korkeakoulututkinnon suorittaneiden mukaan, vuonna 2005 tutkinnon suorittaneista 51,5 % oli naisia ja 48,5 % miehiä. Vuosina 2009 ja 2012 tutkinnon suorittaneista naisia oli 51,7 % ja miehiä 48,3 %. Tarkasteltaessa yksinomaan yliopistojen opiskelijatilastoja, vuonna 2012 yliopisto-opiskelijoista naisia oli 54 % ja miehiä 46 %. Kyseisenä vuonna tutkinnon suorittaneista 29 357 opiskelijasta miehet muodostivat vähemmistön 40 % osuudella. Naisten suorittamien yliopistotason tutkintojen määrä mukailee Euroopan unioniliittoon lukeutuvien maiden naisten opiskeluintoa, sillä lähes 60 % Euroopan korkeakoulututkinnoista on naisten suorittamia. (Elinkeinoelämän keskusliitto 2012; Naiset ja miehet Suomessa 2007, 21; Naiset ja miehet Suomessa 2011, 22; Naiset ja miehet Suomessa 2014, 23, 31-32.)

Naiset ja miehet hankkivat tutkintoja, mutta eri aloilta. Sukupuolen mukaan horisontaalisesti eriytyneen työelämän jakolinjat heijastuvat selvästi eri aloille hakeutuneiden opiskelijoiden sukupuolijakaumassa. Koulutusalojen sukupuolen mukainen eriytyminen oli vuoden 2005 tilastoissa selkeää. Melko eriytyneitä, naisenemmistöisiä koulutusaloja olivat muun muassa terveys- ja sosiaali- ja terveysala, jonka opiskelijoista naisia oli 89 %, kasvatustieteet ja opettajankoulutus, joissa naiset muodostivat 76,1 % osuuden opiskelijakunnasta sekä humanistinen ja taidealan koulutus, naisia 71,1 %. Melko eriytyneiksi, miesenemmistöisiksi koulutusaloiksi luokituitivat tekniikka, miesten muodostaessa 83,4 % enemmistön alan opiskelijoista sekä maa- ja metsätalous miesten pitäessä hallussaan opiskelijoiden enemmistöä 68,8 % osuudella. Vain luonnontieteelliset koulutusalat jäivät eriytymättömiksi aloiksi miesten 44,5 ja naisten 55,5 prosenttiosuudella. (Naiset ja miehet Suomessa 2007, 21.) Sukupuolittuneet jaot näkyvät selvästi koulutusvalinnoissa, naisten hakeutuessa miehiä todennäköisemmin ihmisläheisiin ammatteihin valmistavaan koulutukseen. Miehet puolestaan suuntautuvat opiskelemaan aloja, joissa painottuvat tekninen osaaminen ja tuotanto.



Sukupuolen mukainen opintolinjojen segregoituminen näkyy miesten ja naisten hakeutumisessa erilaisiin koulutusohjelmiin, mutta myös yksittäisten alojen ja koulutusohjelmien sisällä erilaisina valittuina syventymisalueina. Esimerkiksi tekniikan alan opiskelijoista ammattikorkeakouluissa naiset suosivat tekstiili- ja vaateustekniikkaa ja alojen opiskelijoista naisia onkin yli 95 %. Sen sijaan kone-, metalli- ja energiatekniikan sekä sähkö- ja automaatiotekniikan koulutuslinjalla miehet muodostavat opiskelijoiden enemmistön yli 90 % osuudella. (Elinkeinoelämän keskusliitto 2012)

Hieman laajemmassa mittakaavassa, sukupuolen mukainen opintolinjojen eriytyminen näkyy myös Lapin yliopiston Taiteiden tiedekunnassa. Syksyllä 2013 koottu opiskelijatilasto (Liite 1) kertoo, millaisia eroja opiskelijoiden sukupuolisuhteessa on tiedekunnan viiden eri koulutusohjelman välillä. Siinä missä tiedekunnan kolmesta koulutusohjelmasta on selkeä naisenemmistö, kahdessa koulutusohjelmasta on lähestulkoon yhtä paljon miehiä ja naisia. Naisistuneimmat opintolinjat ovat sisustus- ja tekstiilimuotoilu, jonka opiskelijoista 95,5 % on naisia, vaatesuunnittelu, naisia 94,3 % ja kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma, naisten muodostaessa 87,6 % enemmistön koulutusohjelman opiskelijoista. Teollisen muotoilun koulutusohjelman opiskelijoista miehiä on 47,8 % ja audiovisuaalisen median opiskelijoista 46,4 %. Teollisen muotoilun ja audiovisuaalisen median koulutusohjelmat ovat Lapin yliopiston miesenemmistöisimmät opintolinjat heti oikeustieteen jälkeen. Oikeustieteen opiskelijoista miehiä on 49,8 %. (Opetushallitus, Lapin yliopiston opiskelijatilasto 2013.)

## 5. SUKUPUOLISEGREGAATIO OPETTAJUUDESSA

### 5.1 Opettajuuden naisistuminen

Varhaisin tunnettu opetus tapahtui mieheltä miehelle eli kisälli – mestari -järjestelmällä käytännön käsityöammattikuntien sisällä. Mestarit opettivat oppipoikiaan, jotka vuosia kestäneen ammatin tarkkailun ja harjoittamisen kautta valmistuivat ammattiin. (Tynjälä 2002, 168-169.) Kun koulutus laitostui, oli syntynyt instituutio alkuhetkestään saakka sidoksissa yhteiskuntaluokkaan ja sukupuoleen. Koululaitos perustettiin pääasiassa elii- tin ja säätyläispoikien sekä -miesten yhteiskunnallisen aseman vakauttajaksi. (Kolehmainen 1999, 56.) Ennen naisten koulutusurien avautumista ja mahdollisuutta opiskella rajoitteetta, opettajuus oli monen muun yliopistotason koulutusta vaatineen viran tavoin miesten ammatti.

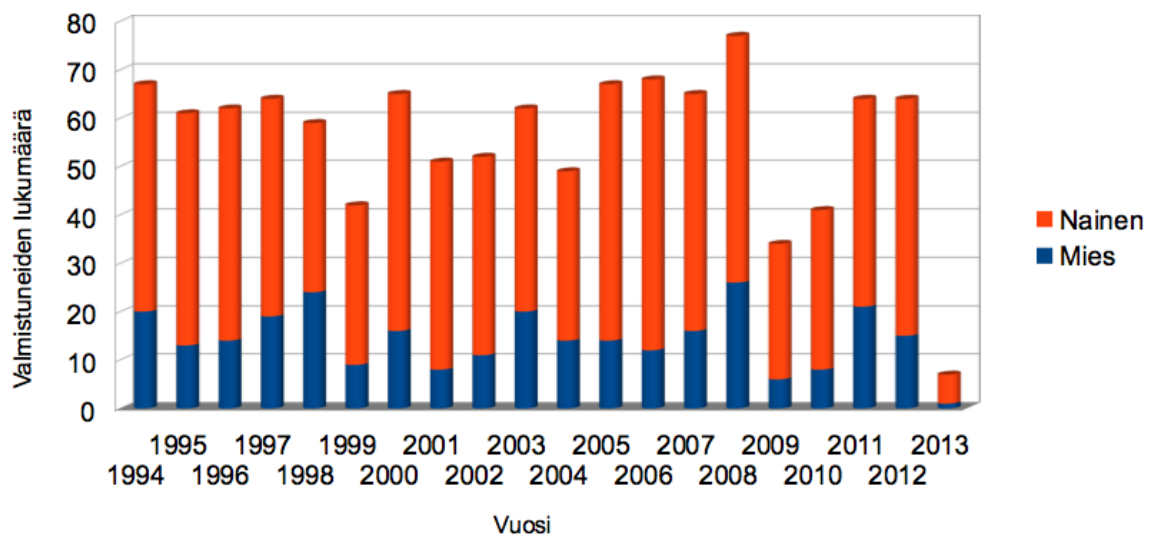
1800-luvun lopulla naiset alkoivat suorittaa ylioppilastutkintoja ja hakeutua erivapau- della yliopistolliseen koulutukseen. Naisylioppilaiden yliopisto-opiskelu helpottui vuonna 1901, kun siihenastinen erivapausmenettely kumottiin ja naiset saivat miesten tavoin vapaan opinto-oikeuden. Vaikka yliopisto-opiskelu avautui naisille vuosisadan taitteessa, sukupuoli vaikutti edelleen naisten virkakelpoisuuteen. Naisia ei voinut ni- mittää opettajavirkoihin, elleivät he anoneet erivapautta sukupuolestaan. Erivapausme- nettely kumottiin yliopistollisten virkojen osalta vuonna 1916 ja valtiollisten virkojen osalta vuonna 1926. (Juvonen 2010, 259; Kiuasmaa 1982, 166; Korpi-Tommola 2005, 28; Tiirakari 2005, 26; Utrio 2005, 203, 244.) Kun naiset pääsivät vapaasti osallisiksi yliopisto-opinnoista sekä saivat oikeuden vastaanottaa virkoja ja opettaa, naisten osuus yliopistojen opiskelijakunnasta kasvoi merkittävästi. Akateemiset koulutusurat, jotka olivat vuosisatoja varattu yksinomaan miessukupuolelle, alkoivat naisistua nopeaa tah- tia. (Husu 2005, 22, 31.)

1900-luvun alussa miehet pitivät lukumäärällään hallussaan valtion oppikoulujen sekä lyseoiden opettajaenemmistöä, tuntiopettajista sen sijaan naisia oli miltei yhtä paljon kuin miehiä. Yksityisissä oppikouluissa ja lyseoissa naiset puolestaan muodostivat opet- tajien enemmistön. Valtion koululaitoksissa naisopettajuuden yleistymiseen vaikuttivat

kasvavat ikäluokat ja lisääntynyt tuntiopetuksen tarve. Tuntiopettajuuden naisistuminen ennakoi tulevaa kehitystä – naisopettajien määrä oli voimakkaassa kasvusuhdanteessa myös erivapausmenettelyn poistumisen takia. Oppikoulun historiassa lukuvuosi 1926-1927 onkin käännteentekevä, sillä silloin maan kaikkia kouluja ajatellen naisopettajien määrä ylitti miesopettajien lukumäärän ja piti sen takanaan koko oppikoululaitoksen olemassaoloajan. (Kiuasmaa 1982, 90, 236-237.)

Sota-aikana alkanut oppikouluopettajiston naisistuminen jatkui entistä voimakkaampana 1950- ja 1960-luvulla. 1940-luvun keskivaiheilla miesopettajien osuus oli 42,9 % ja 1960-luvun keskivaiheilla 41,8 %. Vuosikymmenen lopulla miesopettajien osuus laski 39,3 prosenttiin ja 1970-luvun alkuvuosina heidän osuutensa oppikoulun opettajista läheni 38 prosenttiyksikköä. (Kiuasmaa 1982, 398.) Kasvatustieteen emeritusprofessori Jouko Kari totesi 1990-luvun loppupuolella ilmestyneessä miesopettajuutta käsitelleessä teoksessa *Miehiä kouluun?*, kuinka vuonna 1982 peruskoulun luokanopettajista miehiä oli 38,8 % ja kymmenen vuotta myöhemmin enää 34,1 prosenttiyksikköä. Aina kahdeksankymmentäluvulta tähän päivään saakka opettajien enemmistö on selkeästi koostunut naisista. (Kari 1997, 36.)

1980-luvun loppupuolelle saakka miesten ja naisten määrällinen tasavertaisuus luokanopettajan koulutusohjelmassa turvattiin mieskiintiöillä. Lapin yliopistossa, entisessä Lapin korkeakoulussa miehiä ja naisia valittiin luokanopettajan koulutusohjelmaan sama määrä, lukuun ottamatta vuosia 1982 ja 1988 (Lapin Korkeakoulun opintotoimiston oppaat opiskelemaan aikoville vuosilta 1983-1989). Luokanopettajaksi opiskelevien sukupuolisuhteessa tapahtui muutos vuonna 1989, kun mieskiintiö lakkautettiin tasavertaisuuden vastaisena. Lukuvuonna 1988-1989 luokanopettajaopiskelijat jakautuivat prosentuaalisesti sukupuolen mukaan niin, että miehet muodostivat opiskelijoista 47,7 prosenttiyksikön osuuden. Seuraavana lukuvuonna miesten prosenttiosuus opiskelijoista oli 42,9 % ja lukuvuonna 1990-1991 miehiä oli 39,8 %. Neljä vuotta mieskiintiöiden lakkauttamisen jälkeen miesten prosenttiosuus opiskelijoista oli enää 29,8 %. (Lapin korkeakoulun opiskelijatilasto lukuvuosi 1988-1989, 10; Lapin korkeakoulun opiskelijatilasto lukuvuosi 1989-1990, 10; Lapin yliopiston opiskelijatilasto lukuvuosi 1990-1991, 11; Lapin yliopiston opiskelijatilasto lukuvuosi 1993-1994, 9.)



Kuvio 1. Luokanopettajan koulutusohjelmasta valmistuneiden sukupuolijakauma

Miesten prosentuaalinen osuus luokanopettajaopiskelijoista on pysynyt viimeisen 20 vuoden ajan miltei lukuvuoden 1993-1994 lukemissa. Esimerkiksi syksyllä 2013 Lapin yliopistossa luokanopettajan koulutusohjelmassa aloittaneista opiskelijoista miehiä oli 28,8 prosenttiyksikköä (Opetushallitus, Lapin yliopiston opiskelijatilasto 2013, Liite 1). Vuodesta 1994 vuoteen 2012 (Kuvio 1) valmistuneiden luokanopettajien joukossa on ollut vuosittain 9-26 miestä. Luokanopettajaksi oli vuoden 2013 maaliskuun loppuun mennessä ehtinyt valmistua vain yksi miesopettaja. Kaiken kaikkiaan vuodesta 1994 kevääseen 2013 luokanopettajaksi valmistuneiden miesten prosenttiosuudeksi muodostuu 25,6 prosenttiyksikköä. (Marttiini 2013.)

## 5.2 Naisistunut kuvataideopettajuus

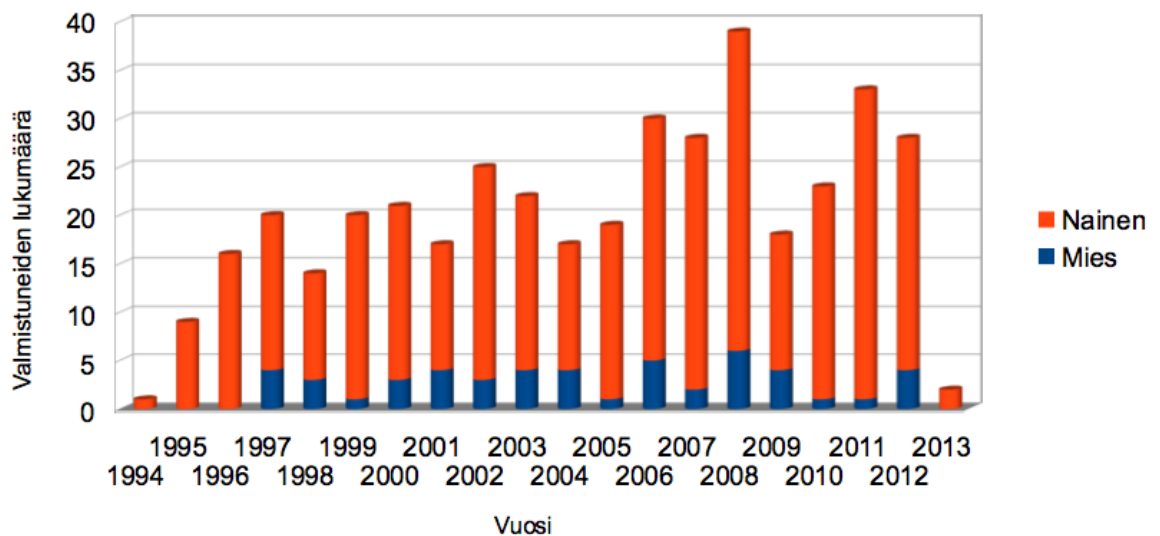
Nykymuotoisen kuvataideopetuksen juuret ulottuvat pitkälle Suomen kouluhistoriaan, sillä jo ensimmäisessä kansakouluasetuksessa vuodelta 1866 kansakouluun ja opettajaseminaariin määrättiin pakollinen piirustuksenopetus. Uno Cygnaeuksen ehdotuksesta opetusohjelmaan sisällytettiin alusta asti piirustus käsityön rinnalle, sillä kehittyvän teollisuuden palvelukseen tarvittiin piirtämis- ja suunnittelutaitoisia sekä esteettiseltä maultaan harjaantunutta työvoimaa. (Pohjakallio 1996, 21; Viljo 2001, 1.) Opettajase-

minaareissa ja kansakouluissa piirustuksen asema oli alusta alkaen vakaa, lisäksi kansakoulun opettajankoulutuksessa jokaiselle oppiaineelle oli omat lehtorinsa. Oppikoulun taidekasvatuksellisten aineiden eli käsityön, piirustuksen, voimistelun ja musiikin opettajankoulutukset olivat sen sijaan kokonaan järjestämättä, eikä johdonmukaista taideaineiden opetusta saattanut sisältyä lainkaan oppikoulujen opetusohjelmaan ennen vuosisadan vaihteen taidekasvatusaatteen läpimurtoa. (Tuomikoski-Leskelä 1979, 97-98, 291.)

Vuonna 1871 Helsinkiin perustettiin vapaaehtoisin opettajavoimin taideteollisen alan oppilaitos, joka nimettiin Veistokouluksi. Vuonna 1885 Veistokoulu muutti keisarillisella julistuksella Taideteollisuuden Keskuskouluksi. (Huovio 1999, 311; Smeds 1999, 61.) Vuodesta 1885 lähtien Taideteollisuuden keskuskoulu tarjosi lukuvuoden mittaisen opintolinjan käsityöläiskoulujen piirustuksen opettajiksi aikoville. Oppikoulujen aineenopettajakoulutus huomioitiin opintosuunnitelmauudistuksessa kuitenkin vasta vuonna 1915. (Pohjakallio 1999, 97; Smeds 1999, 56.) Oppikoulujen piirustuksenopettajien valmistus aloitettiin osastolla G, joka oli muista Taideteollisuuskeskuskoulun kuuden osaston kolmivuotisista kursseista poiketen kaksivuotinen (Huovio 1999, 316). Piirustuksenopettajien peruskoulutuksen voi nähdä alkaneeksi varsinaisesti vasta vuonna 1918, sillä silloin Taideteollisuuden keskuskoulun piirustuksenopettajaosasto määrättiin pakolliseksi kurssiksi valtion oppikoulujen piirustuksenopettajille (Kiuasmaa 1982, 188; Smeds 1999, 56).

Taideteollisuusyhdistyksen Veistokoulusta vuonna 1871 lähtenyt taideteollisen alan koulutus on muotoutunut eri vaiheiden jälkeen nykyiseksi Aalto-yliopiston Taiteiden ja suunnittelun korkeakouluksi, joka antaa taideteollisen alan yliopistotason koulutusta yhdessä Lapin yliopiston kanssa (Kuvataiteen koulutus ja tutkimus Suomessa 2007, 11). Nykymuodossaan tunnettu Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu ehti vastata yli 100 vuotta maamme taidekasvattajien koulutuksesta. Tilanne muuttui vuonna 1990, jolloin Lapin yliopistoon perustettiin toinen kuvataideopettajien koulutusyksikkö. Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma on Taiteiden tiedekunnan pisimpään toiminnassa ollut opintolinja. (Kuvataiteen koulutus ja tutkimus Suomessa 2007, 27; Pohjakallio 2005, 25.)

Kansainvälisesti huomionarvoista on, että Taideteollisuusyhdistyksen Veistokoulu oli perustamisestaan saakka avoin myös naisille. Piirustus ja maalaaminen olivat kuuluneet jo aiemmin säätyläistyttöjen ja -naisten kasvatukseen ja arkeen. Soveltavan taiteen koulutuksen piiriin alkoi hakeutua naisia, vaikkakin yhteiskunnalliset normit hankaloittivat naisten ammatillista etenemistä monin tavoin aina 1900-luvun alkuvuosikymmenille saakka. (Huovio 1999, 308-311.) Filosofian tohtori Kyösti Kiuasmaa (1982, 188) esittää, että mahdolliset syyt piirustuksenopettajien varhaiseen järjestäytymiseen olivat aineenopettajiston naisenemmistö ja aikakauteen sijoittunut naisasialiikkeen nousu. Piirustuksenopettajat perustivat oman ainejärjestönsä vuonna 1906, nykyään perustettu Piirustuksenopettajayhdistys tunnetaan nimellä Kuvataideopettajat Ry. Kun aineenopettajisto oli jokseenkin täydellisesti 1900-luvun alussa naisenemmistöinen, haluttiin järjestäytymisellä ja asianmukaisen koulutuksen luomisella eroon siihenastisesta aliarvostetusta asemasta.



Kuvio 2. Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmasta valmistuneiden sukupuolijakauma

Tilastoja tarkastellessa käy selväksi, että Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman alkuhetkistä saakka siinä on vallinnut naisopiskelijoiden enemmistö. Ensimmäisenä lukuvuonna kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaan valittiin yhteensä 25 opiskelijaa, joista neljä oli miehiä. Opiskelunsa kyseisenä lukuvuonna valituista opiskelijoista aloitti 24. (Lapin yliopiston opiskelijatilasto lukuvuosi 1990-1991, 11.) Ensimmäisenä lukuvuonna kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaan valittiin yhteensä 25 opiskelijaa, joista neljä oli miehiä. Opiskelunsa kyseisenä lukuvuonna valituista opiskelijoista aloitti 24. (Lapin yliopiston opiskelijatilasto lukuvuosi 1990-1991, 11.) Ensimmäisenä lukuvuonna kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaan valittiin yhteensä 25 opiskelijaa, joista neljä oli miehiä. Opiskelunsa kyseisenä lukuvuonna valituista opiskelijoista aloitti 24. (Lapin yliopiston opiskelijatilasto lukuvuosi 1990-1991, 11.)

mäiset neljä miespuolista kuvataideopettajaa valmistuivat koulutusohjelmasta vasta vuonna 1997 (Kuvio 2). Useina vuosina valmistuneiden joukossa on ollut vain yksi miespuolinen kuvataidekasvattaja. Kevääseen 2013 mennessä kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmasta on valmistunut 50 miestä ja 352 naista. Miesten prosentuaalinen osuus ammattiin valmistuneista jää 12,4 prosenttiyksikköön. (Marttiini 2013, Liite 2.)

### 5.3 Opetusalan vertikaalisesti eriytyneet työt ja tehtävät

Tarkasteltaessa Opettajat Suomessa -julkaisuja, tilastoista käy ilmi, kuinka miehet ja naiset työllistyvät opetuslalle eri tavoin. Julkaisujen ajankohtina, vuosina 2005, 2008, 2010 ja 2013 perusopetuksen puolella naiset muodostivat lehtoreiden ja opettajien enemmistön miltei 72 % osuudella. Sen sijaan miehet muodostivat perusopetuksessa rehtoreiden ja johtavien opettajien enemmistön keskimäärin 57,5 prosenttiyksiköllä. Myös lukio-opetuksen puolella naiset muodostivat tutkimuksien ajankohtina lehtoreiden ja opettajien enemmistön keskimäärin 67,5 prosentin osuudella. Miehet puolestaan pitivät hallussaan rehtoreiden ja johtavien opettajien enemmistöä 64,5 prosenttiyksiköllä. (Opettajat Suomessa 2005, 19, 31; Opettajat Suomessa 2008, 32, 45; Opettajat Suomessa 2010, 40, 54; Opettajat Suomessa 2013, 68, 81.)

Naiset sijoittuvat miehiä useammin erityisluokanopettajiksi, erityisopettajiksi ja maahanmuuttajien opetukseen (Ks. Opettajat Suomessa). Naiset muodostavat kuvataideopettajaenemmistön lisäksi valtaosan myös tekstiilikäsitöiden ja kotitalouden opettajista. Miehet puolestaan hakeutuvat naisia useammin teknisen käsitöiden ja liikunnan aineopintoihin. Aineenopettajien sukupuolijakaumat vaihtelevat merkittävästi opetettavan aineen mukaan. (Heinonen & Mikkola 1997, 27)

Useimmiten koulutuskeskusteluissa puhutaan neutraalisti sukupuolettomista opettajista ja ohitetaan ammattikunnan sukupuolittuneet rakenteet ja alan naisisuus. Opetusalan sisällä on selvä hierarkkinen jako sukupuolen mukaan: naiset tekevät käytännön perustyön eli opettavat. Alalla toimivat miehet vastaavat pääosin opetustyön käytännön hallinnosta ja johtamisesta koulutusorganisaatiossa. Miehet myös vastaavat naisia useam-

min kasvatustieteen tutkimuksesta ja kasvatustieteellisten oppien kehittämisestä. Lisäksi opettajien ammattikunta on sukupuolen mukaan jakautunut siten, että naisvaltaisuus on erityisen suuri alemmilla kouluasteilla ja pienten lasten opetuksessa. Mitä varttuneempien opettamiseen siirrytään, sitä suuremmaksi nousee miesopettajien osuus. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 37; Vuorikoski 2003, 18; Vuorikoski 2005, 2.)

Tarkasteltaessa julkaisuja *Naiset ja miehet Suomessa yliopistokoulutuksen osalta*, vuonna 2004 yliopistojen professoreista miehiä oli 79 % ja neljä vuotta myöhemmin 75 %. Yliopistojen lehtoreista ja yliassistentteista miehiä oli vuonna 2004 51 % ja vuonna 2008 48 %. Assistentteista ja tuntiopettajista miehiä oli tutkimusvuosina 49 ja 42 prosenttiyksikköä. Tarkasteltaessa pelkästään korkeakoulujen ja yliopistojen johtoa vuodelta 2006, miehet muodostavat rehtoreiden enemmistön 75 prosentin osuudella. Vararehtoreista miehiä oli 74 % ja professoreista 79 prosenttiyksikköä. (*Naiset ja miehet Suomessa* 2007, 32, 107; *Naiset ja miehet Suomessa* 2011, 34.) Kokonaisuutena yliopistojen opettajakunta on selkeästi miesenemmistöinen, vaikkakin viime vuosina miesten prosentuaaliset osuudet assistentti- ja opettajakunnasta ovat laskeneet.

Opettajuutta leimaa vahva horisontaalinen sukupuolen mukainen segregatio naisten muodostaessa opettajakunnan enemmistön. Esimerkiksi vuonna 2012 opettajuus ja muu opetusalan erityisasiantuntijuus olivat työllisten naisten viidenneksi yleisimpiä ammatteja (*Naiset ja miehet Suomessa* 2014, 48). Samalla opettajuus on vertikaalisesti segregoitunut mies- ja naisopettajien päätyessä eri koulutusasteilla erilaisiin töihin ja tehtäviin. Miehet ovat kouluissa vähemmistö, mutta toimivat enemmistönä rehtoreina ja koulunjohtajina siinä missä opettajien ja lehtoreiden enemmistö koostuu naisista. Töiden jakautuminen miesten ja naisten kesken noudattelee samoja linjoja kuin työmarkkinoilla luoden käsityksiä miesten ja naisten malleista sekä heille soveltuvista töistä.



## 6. TUTKIELMANI TOTEUTUS

### 6.1 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelu on yksi laadullisen tutkimuksen tavanomaisimmista aineistonkeruumenetelmistä. Kun halutaan tietää, mitä yksilö ajattelee tai miksi hän toimii niin kuin toimii, on perusteltua kysyä asiaa häneltä itseltään. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 74.) Haastattelu korostaa haastateltavan subjektiivuutta, sillä haastattelutilanteen suorassa vuorovaikutuksessa haastateltavalle annetaan mahdollisuus tuoda itseään koskevia asioita esiin mahdollisimman vapaasti. Haastateltava on tutkimuksessa tiedonantaja eli aktiivisesti merkityksiä luova osapuoli. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35; Hirsjärvi et al. 2009, 205.)

Haastattelu muistuttaa keskustelua monessa suhteessa. Molempiin sisältyy kommunikaatiota, jonka avulla haastateltava välittää haastattelijalle ajatuksensa, asenteensa, mielipiteensä, tietonsa ja tunteensa. Haastattelu eroaa keskustelusta vain yhdessä suhteessa: haastattelu tähtää luotettavan ja pätevän informaation keräämiseen ja se on ennalta suunniteltua päämäärähakuista, tavoitteellista toimintaa. Haastattelu tapahtuu haastattelijan ehdolla ja hänen johdolla. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 42; Eskola & Vastamäki 2010, 26.) Haastattelussa päähuomio on haastateltavan verbaalisessa ilmaisussa, mutta huomioon voidaan ottaa myös ei-verbaaliset ilmaisut, kuten eleet, ilmeet, äänenpainot, tahattomat ja tahalliset äännähdykset (Anttila 1996, 230).

Haastattelu sopii menetelmällisesti monenlaisiin tutkimustarkoituksiin, mutta haastattelun käyttöä on aina harkittava suhteessa omaan tutkimusongelmaan, tutkimuksen kohteena olevaan ilmiön luonteeseen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 15). Jos tutkitaan sitä, miten ihmiset hahmottavat ja jäsentävät erilaisia asioita, aineistona tulee olla tekstiä, jossa he itse puhuvat asioistaan omin sanoin (Alasuutari 2011, 83). Haastattelu sopii hyvin tutkimuksen tarkoituksiin, mikäli tutkimuksen kohteena ovat henkilökohtaiset asiat, kuten yksilöiden arvostukset, tulkinnat ja merkityksenannot tai heikosti tiedostetut ja tuntemattomat asiat. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 36; Hirsjärvi et al. 2009, 205.) Itselleni, tutkimushenkilöideni kanssa eri sukupuolta edustavalle tutkielmantekijälle, miehinen

kokemusmaailma on vieras. Haastattelun myötä miehet saivat vapaasti tuottaa puhetta suhtautumisestaan sukupuoleensa ja työhönsä naisistuneella alalla.

Aineistonkeruuhaastattelu voidaan suorittaa tarpeen mukaan myös virtuaalisesti tai puhelimitse. Puhelinhaastatteluiden avulla voidaan tavoittaa kiireisiä tai kaukana asuvia ihmisiä, mikä onkin puhelinhaastattelun yksi suurimmista eduista. Itse haastattelu on perusteiltaan samanlaista, tosin kysymykset on hyvä pitää lyhyinä ja puhetyyli mahdollisimman selkeänä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 64-65.) Virtuaalisesti suoritettussa aineistonkeruussa puolestaan haastattelijä lähettää haastateltavalle esimerkiksi sähköpostitse aina yhden kysymyksen kerrallaan. Kun haastateltava on vastannut kysymykseen, lähetetään hänelle uusi haastattelukysymys. (Tiittula & Rastas & Ruusuvuori 2005, 267.) Aineistonkeruuprosessini puitteissa haastattelin kuvataideopettajamiehiä myös puhelimitse, ja yhden haastattelun kohdalla puhelimitse aloitettu tutkimuskeskustelu käytiin loppuun sähköpostitse.

Haastattelun luonne tuo mukanaan sekä etuja että haittoja. Haastattelun etu on ennen kaikkea menetelmän joustavuus. Haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymyksiä, oikaista väärin ymmärrettyjä kysymyksiä, selventää ilmausten sanamuotoja ja käydä syventävää keskustelua haastateltavan kanssa. Haastattelun eduksi voi lukea myös sen, että tiedonantajat luvan annettuaan harvoin kieltäytyvät haastattelusta tai kieltävät tehdyn haastattelun käytön tutkimusaineistona. Lisäksi haastatteluun valittavilla henkilöillä on jo ennestään kokemusta tutkittavasta ilmiöstä tai tietoa halutusta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 75-76.) Haastateltavat on mahdollista tavoittaa myöhemminkin, jos aineisto vaatii täydennystä haastattelutilanteessa huomiotta jääneissä kohdissa. Haastattelulla voi aikaansaada myös tutkittavaa ilmiötä kuvaavia aineistoesimerkkejä, huomauttavat Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 36, 205-206).

Haastattelun toteuttamiseen on hyvä varata aikaa, lisäksi haastattelusta aiheutuu aina kustannuksia, kuten materiaali- ja matkakuluja. Lisäksi hyvältä haastattelijalta vaaditaan taitoa ja kokemusta, jopa koulututtautumista. Siksi vähintään esihaastattelujen suorittaminen ja metodikirjallisuuteen perehtyminen on haastattelun aineistonkeruumenetelmäkseen valinneelle tutkijalle suotavaa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35; Tuomi & Sarajärvi

2004, 76.) Ennen varsinaisen aineistonkeruuvaiheen alkua suoritin kaksi esihaastattelua. Ensimmäisen toteutin helmikuussa 2012, seuraavan helmikuussa 2013. Esihaastattelemani henkilö oli molemmilla haastattelukerroilla sama miespuolinen luokanopettajan sekä kuvataiteen aineenopettajan tutkintoja suorittava opiskelija. Esihaastattelujen avulla testasin haastattelun suorittamista käytännössä ja keräsin alustavaa tietoa. Samalla syvennyin tarkemmin tutkielmani kohteena olevaan ilmiöön hankkien tietoa niin haastateltavan kohdejoukon kokemuksista kuin esiin nousseista teemoista. Kiinnostukseni ensimmäisessä esihaastattelussa kohdistui erityisesti käsitteisiin, joita haastateltavani käytti.

Haastatteluaineisto on aina konteksti- ja tilannesidonnaista. Tutkittavat saattavat puhua haastattelutilanteessa toisin kuin jossakin toisessa tilanteessa, siksi tulosten yleistämistä ei pidä viedä liian pitkälle. (Hirsjärvi et al. 2009, 206-207.) Konteksti- ja tilannesidonnaisuutensa takia haastattelu olisi hyvä suorittaa ympäristössä, jossa ei ole liikaa keskittymistä häiritseviä virikkeitä (Eskola & Vastamäki 2010, 29). Pertti Alasuutarin (2011, 149) mukaan haastateltava pyrkii muodostamaan oman tulkintakehyksensä siitä, mihin haastattelukysymyksillä pyritään. Haastateltava pyrkii myös päättelemään, mitä tutkimus oikeastaan käsittelee ja mitkä asiat tutkimuksen taustalla ovat niin sanotusti oleellisia. Omaan tulkintakehystään muodostava haastateltava voi tahallisesti tai tahattomasti pyrkiä vastaamaan niin, kuin olettaa haastattelijan haluavan. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 35) huomauttavat, että haastateltava voi teeskennellä tai jopa valehdella vääristäen tutkimustulosta.

## 6.2 Esihaastattelun strukturoidusta haastattelusta teemahaastatteluun

Toteutin ensimmäisen esihaastattelun tarkkarajaisten kysymysten mukaan, eli suorittamani haastattelu oli strukturoitu tutkimushaastattelu. Strukturoidun haastattelun edetessä huomasin laatineeni liikaa ja liian vaikeita kysymyksiä. Osaan kysymyksistäni haastateltava ei osannut vastata lainkaan. Kokemattomana haastattelijana hämmennyin myös haastateltavani vähäsanaisuudesta. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 211) mukaan esihaastattelujen suorittaminen auttaa haastattelijaa tutustumaan ja asennoitu-

maan erilaisiin, niin puheliaisiin kuin vähäsanaisiin, haastateltaviin. Hyvärinen ja Löytyniemi (2005, 191) lisäävät, että haastattelutilanteen vuorovaikutuksen onnistumiseen ja epäonnistumiseen vaikuttaa eniten se, miten haastattelija saa haastateltavan kertomaan kokemuksistaan juuri kyseisessä tilanteessa. Virheellinen oletukseni haastateltavan runsaspuheisuudesta vaikutti esihaastattelun vuorovaikutukseen kielteisesti.

Hirsjärvi ja Hurme (2001, 72) mainitsevat esihaastattelun eduksi myös sen, että esihaastattelun aikana tutkijalle selviää tutkimuksen kannalta turhat teemat ja aihepiirit. Esihaastattelu sai minut ennen kaikkea pohtimaan laatimieni haastattelukysymysten laatua sekä valmiuksiani haastattelijana. Tiedostin samalla, että tutkimustehtäväni vaati muutosta ja tarkentumista. Tekemieni havaintojen perusteella päädyin rajaamaan tutkimustehtäväni, samalla päätin vaihtaa aineistonkeruumenetelmäni strukturoidusta haastattelusta teemahaastatteluksi.

Ensimmäisen esihaastattelun myötä huomasin myös ajattelevani hypoteettisesti tutkimukseni kohteena olevasta ilmiöstä. Hylkäsin tutkielmani alkuvaiheessa ajatteluani sekä strukturoidun haastattelun kysymysten laadintaa ohjanneet hypoteesit, sillä tutkimukseni tarkoitus ei ole todentaa omia ennakkokäsityksiäni. Kuten Hirsjärvi ja Hurme (2001, 66) huomauttavat, teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänä käytettäessä, tutkija on kiinnostunut erityisesti tutkittavan ilmiön perusluonteesta ja -ominaisuuksista sekä aineistopohjaisten hypoteesien laatimisesta kuin ennalta asetettujen hypoteesien todentamisesta.

Teemahaastattelu voi olla tutkimuksen viitekehyksen tai kyseessä olevan haastattelun mukaan joko avoimesti intuitiiviset ja kokemusperäiset havainnot salliva, tai etukäteen tiedettyihin kysymyksiin perustuva ja niissä pitäytyvä aineistonkeruumuoto (Tuomi & Sarajärvi 2004, 78). Useimmiten teemahaastattelusta puuttuu strukturoidulle haastattelulle ominainen kysymysten tarkka muoto sekä järjestys. Teemahaastattelussa edetään tiettyjen keskeisten etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. (Eskola & Vastamäki 2010, 28-29, 36.) Tämän vuoksi teemahaastattelu saattaa valitun avoimuutensa tason vuoksi tuottaa myös tutkimuksen kannalta epäoleellista tietoa. Alasuutari (2011, 51) painottaakin, että teemahaastattelulla hankitun aineis-

ton määrää tulee tarvittaessa rajoittaa käsittelemällä vain tutkittavaan teemaan olennaisesti tai oletettavasti liittyviä asioita.

Teemahaastatteluun valittavat teemat voivat pohjautua niin tutkijan ennakkokäsityksiin, tutkimuskirjallisuuteen kuin vaikkapa tutkimuksen lähtökohtana olevaan teoriaan (Eskola & Vastamäki 2010, 35). Laadin ensimmäisen esihaastattelun haastattelukysymykset, tosin strukturoidut sellaiset, lähinnä tutkimuskirjallisuuden ja omien ennakkokäsityksieni pohjalta. Teemahaastattelun aihepiirit puolestaan rakentuivat ensimmäisessä esihaastattelussa esiintyneiden käsitteiden ja aihekokonaisuuksien ympärille. Toteuttamani teemahaastattelu (Liite 3) rakentui kolmen pääteeman ympärille. Nämä teemat olivat kuvataideopetusalan naisenemmistö, sukupuoli ammatissa ja kuvataideopettajuuden mieskuva. Teemahaastattelurunko säilyi muuttumattomana läpi aineistonkeruuprosessini.

Teemarungon voi ajatella sisältävän kolmentasoisia teemoja: laajoja, tarkentavia ja spesifejä. Ylimmällä tasolla ovat laajat aihepiirit, joista on tarkoitus keskustella. Toisella tasolla on teemoja tarkentavia alakäsitteitä tai apukysymyksiä, joilla varsinaista teemaa voi pilkkoa pienemmiksi osa-alueiksi. Kolmannella tasolla sijaitsevat hyvinkin tarkat ja yksityiskohtaiset täsmäkysymykset tai iskusanalistat. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 66; Eskola & Vastamäki 2010, 38.) Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 66) mukaan juuri nuo kolmannen tason kysymykset ovat niitä alueita, joihin haastattelukysymyksien tulisi kohdistua. Eskola ja Vastamäki (2010, 38) puolestaan painottavat kolmannen tason kysymysten käyttöä vain niissä tapauksissa, joissa ylempien tasojen kysymykset eivät ole tuottaneet tyydyttävää vastausta.

Haastattelutilanteessa lähestyin kulloinkin kyseessä ollutta tutkimusteemaa laajalla kysymyksellä edeten yleisestä yksityiseen. Teemahaastattelurungossani (Liite 3) versaalitekstillä eli isoilla kirjaimilla kirjoitetut otsikot ovat tutkimushaastatteluni teemat. Versaalitekstin alapuolella olevat kysymykset ovat kysymyksiä, jotka esitin jokaiselle haastateltavalleni. Niiden alapuolella olevat, sisennetyt ja kursivoidut kysymykset ovat haastatteluissani esittämiä täydentäviä täsmäkysymyksiä. Kyseessä on listamainen koonti kaikista kuudessa haastattelussa esittämistäni kysymyksistä. Esittämieni täydentävien

kysymyksien lukumäärä ja muoto vaihtelivat haastatteluiden välillä. Osat täydentävistä kysymyksistä olivat valmiiksi pohdittuja, osat intuitiivisesti haastattelutilanteessa muotoutuneita kysymyksiä.

Teemahaastattelu sisältää myös hyväksi havaitsemani joustavuuden periaatteen, millä tarkoitetaan teema-alueiden ja kysymyssarjojen esittämistä siinä järjestyksessä, joka kulloiseenkin haastattelutilanteeseen tuntuu luontevimmalta. On turha jatkaa haastattelua suoraviivaisesti hahmotellun teemarungon mukaan, jos jokin teema ei tunnu herättävän haastateltavassa kyseisellä hetkellä mitään sanottavaa. Aiempaan teemaan voi aina tarvittaessa palata. Teema-alueet ja jopa kysymysmuodot on hyvä hahmotella mahdollisimman pitkälle tarvittavan tiedon saannin turvaamiseksi, silti tutkijalla on oltava tarpeeksi liikkumavaraa tilanneratkaisujen tekoon. Huolella rakennettu teemahaastattelurunko toimii samalla haastattelijan muistilistana ja keskustelua ohjaavana kiintopisteenä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 66, 103-104.)

### 6.3 Aineiston hankinta

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään, kuvaamaan tai antamaan mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä, tällöin tutkimus keskittyy usein melko pieneen määrään analysoitavia tapauksia. Laadullisen tutkimuksen aineiston kriteeri ei näin ollen ole määrä vaan laatu sekä aineistolähtöisen käsitteellistämisen kattavuus. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Tutkielmani aineisto ei poikkea yleisistä laadullisen tutkimuksen aineistoille asetetuista periaatteista, sillä keskityn pieneen määrään tapauksia ja otantani on harkinnanvarainen. Harkinnanvaraisella otannalla tarkoitetaan tarkoituksenmukaisesti valittua aineistoa, jota ei ole hankittu satunnaisotannalla (Metsämuuronen 2006, 45).

Tutkielmani aineistonkeruutottamien kriteereiksi muodostuivat ammatti ja sukupuoli. Lähdin tavoittelemaan yläkoulu- ja lukioasteen mieskuvataideopettajia sähköpostitse ensin Lapin ja Pohjois-Karjalan alueelta. Pohjois-Karjalan maakunnan valitsin kohteekseni oman paikallistuntemukseni takia. Myöhemmin laajensin tutkimushenkilöideni etsintää myös Pohjois-Pohjanmaan yläkouluihin ja lukioihin. Jokaista opettajaa lähes-

tyin internetistä koulukohtaisilta sivuilta löytyneisiin sähköpostiosoitteisiin. Muutamille mieskuvataideopettajille lähetin haastattelupyynnön niin opiskelukavereideni kuin kirjoitusprosessiani ohjanneiden lehtoreiden suosituksesta.

Haastattelun tärkein tehtävä on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä. Haastattelun onnistumisen ja mahdollisimman suuren informaatioarvon kannalta on suositeltavaa, että tiedonantajat voivat tutustua kysymyksiin tai ainakin haastattelun aiheeseen etukäteen. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 75.) Kirjoitin haastattelupyynnön (Liite 4) yhteyteen muutaman lauseen tutkielmani aiheesta. Annoin haastattelupyynnössä tietoa juuri sen verran, minkä ajattelin herättävän mieskuvataideopettajien mielenkiinnon tutkielmaani kohtaan. Niille, jotka vastasivat haastattelupyyntöni myöntävästi, kuvailin tiiviisti tutkielmani pääteemoja, metodologisia valintoja sekä tutkimusprosessini kulkua ja vaihetta. Halusin mieluummin kertoa valmisteilla olevasta tutkielmasta kokonaisuutena kuin keskittyä pelkästään tulevan aineistonkeruuhaastattelun teemoihin.

Pohtiessani tutkielmani aineiston suuruutta, asetin tavoitteekseni haastatella vähintään neljää kuvataideopettajamiestä. Päädyin kuitenkin laajentamaan aineistoani pitäen mielessä saturaation eli aineiston kylläntymisen käsitteen. Kun uudet tapaukset eivät enää tuota tutkimuksen kannalta uutta tietoa, ja samat asiat alkavat kertautua haastatteluissa, aineisto on kylläntynyt. Silloin aineiston keruuta ei ole enää välttämätöntä jatkaa. (Hirsjärvi et al. 2009, 182; Tuomi & Sarajärvi 2004, 87.) Päätin ottaa toisen suorittamani esihaastattelun mukaan tutkimusaineistoon, sillä teemahaastattelulla kerätty aineisto vastasi aineistonkeruutavaltaan muita toteuttamiani tutkimushaastatteluja. Lisäksi esihaastattelemani miesopiskelija oli ehtinyt esihaastatteluiden aikavälillä tehdä runsaasti käytännön opetustyötä. Lukeuttaessani toisen esihaastattelun osaksi aineistoani, ymmärsin aineistoni kylläntyneen. Keräämäni viiden miesopettajan ja yhden opettajaopiskelijan laajuinen haastatteluaineisto oli riittävä vastaamaan tutkimuskysymyksiini.

Toteutin aineistonkeruuhaastatteluni yksilöhaastatteluina helmi-huhtikuussa 2013. Mieskuvataideopettajille toteuttamani yksilöhaastattelut olivat toteuttamistavan ja keskustelun tyypin perusteella avoimia sekä osin tarkkarajaisia teemahaastatteluja. Tee-

mahaastatteluiden luonne vaihteli haastateltujen mukaan – mitä puheliaampi haastateltava, sitä avoimempi temahaastattelu.

Ensimmäinen aineistonkeruuhaastatteluni oli siis suorittamani toinen esihaastattelu, jonka toteutin haastattelemalla luokanopettajan sekä kuvataiteen aineenopettajan kaksoistutkintoa suorittavaa 27-vuotiasta miesopiskelijaa. 35 minuuttinen haastattelu sujui ongelmitta ja haastateltava oli pohtivaisen puhelias. Haastattelun jälkeen hän antoi palautetta eräästä harhaanjohtavasti muotoilemastani kysymyksestä, joka sisälsi haastateltavalle tuntemattoman käsitteen. Seuraavissa haastatteluissa varoin käyttämästä käsitteistä, jotka olisivat saattaneet johtaa haastateltaviani harhaan.

Toisen aineistonkeruuhaastatteluni suoritin haastattelemalla puhelimitse kolmen oppilaitoksen kuvataiteen lehtorin virassa toimivaa miesopettajaa. Haastateltava oli tutkimusjoukosta ainoa kuvataiteen opettaja, joka toimi ammatissa ilman pedagogista pätevyyttä. Kuvataiteilijaksi (KuM) Kuvataideakatemiasta vuosituhanteen vaihteessa valmistunut 43-vuotias haastateltava oli kuitenkin ehtinyt toimia kuvataiteen opettajana jo 11 vuotta. Hänen kanssaan käyty tutkimushaastattelu oli kestoaltaan 55 minuuttia. Hän oli harkitsevainen ja selkeäsanainen, omat mielipiteensä tarkkaan perusteleva haastateltava. Haastattelun alussa korostunut harkitsevaisuus väheni haastattelun kuluessa vaihtuen vuolaaseen puheliaisuuteen. Vaikka haastattelu tapahtui puhelimitse, vuorovaikutus tuntui luontevalta ja välittömältä.

Kolmas haastateltavani oli 62-vuotias kuvataidepainotteisen lukion kuvataiteen lehtori. Hän oli valmistunut kuvataiteen aineenopettajaksi (TaM) Taideteollisesta korkeakoulusta ja hän oli ehtinyt tehdä 30-vuotisen uran kuvataiteen opettajana eri asteen oppilaitoksissa. Tapasin hänet haastattelun merkeissä henkilökohtaisesti. Kesken haastattelun luokkaan saapui muutamia oppilaita valmistamaan keskeneräisiä töitään. Oppilaista syntyi hieman häiriötä, sillä opettaja keskeytti haastattelun hetkeksi neuvoakseen oppilaitaan. Häiriö oli kuitenkin vain tilapäinen, eikä vaikuttanut aineistonkeruun jatkumiseen tai kerätyn aineiston laatuun kielteisesti. Haastateltavani oli puhelias ja mielipiteissään perusteellisen selkeä. Hän puhui laveasti, välillä myös aiheen vierestä. Haastattelulle varattu aika oli rajallinen, ja erityisesti haastateltavan puheliaisuuteen nähden haas-



tattelu olisi voinut jatkua kauemmin. Huomioimatta tilapäisiä häiriötekijöitä, haastattelu kesti 40 minuuttia.

Neljännän aineistonkeruuhaastatteluni suoritin haastattelemalla puhelimitse 36-vuotiasta, yläkoulun ja lukion kuvataiteen lehtorin virassa toimivaa miesopettajaa. Hän oli valmistunut kuvataiteen aineenopettajaksi (TaM) Lapin yliopistosta 2000-luvun alkupuolella. Työkokemusta kuvataiteen opettajana hänelle oli kertynyt 10 vuotta. Puhelinhaastattelun aikana taustalta kuului aika ajoin häiriöääniä, jotka vaikuttivat olevan lähtöisin tietokoneen näppäimistöstä ja hiirestä. Haastattelun vuorovaikutus oli aika ajoin takeltelevaa ja hän käytti välillä pitkiäkin aikoja vastauksiensa pohtimiseen. Haastateltava kertoi olevansa enemmän kirjoittaja kuin puhuja ja olinkin havaitsevinani hänen kokevan vaikeutta asennoitua sekä syventyä meneillään olevaan tutkimuskeskusteluun. 30 minuuttia kestäneen haastattelun päätteeksi ehdotin haastateltavalle lähettäväni hänelle kolmannen, kuvataideopettajuuden mieskuvaa käsitelleen tema-alueen kysymykset sähköpostitse. Puhelimitse aloitettu haastattelu käytiin siis loppuun virtuaalisesti sähköpostin välityksellä.

Viidennen haastattelun suoritin jälleen puhelimitse haastatellen kuvataidepainotteisessa lukiossa kuvataiteen lehtorin virassa toimivaa 57-vuotiasta miesopettajaa. Hän oli valmistunut luokanopettajaksi (KM) 80-luvulla ja kuvataiteen aineenopettajaksi (TaM) Taideteollisesta korkeakoulusta 90-luvulla. Kuvataiteen opettajana hän oli kuitenkin toiminut aina luokanopettajaksi valmistumisestaan saakka. 27-vuotisen uransa aikana hän oli ehtinyt toimia kuvataiteen opettajana eri asteen oppilaitoksissa. Puhelinhaastattelu sujui ongelmitta ja vuorovaikutus oli välitöntä. Haastattelu kesti 30 minuuttia joutuessaan hänen selkeästä, suorasanaisestä ja toteavanoloisesta puhetyylistään.

Kuudennen aineistonkeruuhaastattelun suoritin puhelimitse haastattelemalla lukion kuvataiteen lehtorin virassa toimivaa miesopettajaa. Kuvataiteen aineenopettajaksi (TaM) Taideteollisesta korkeakoulusta valmistunut 35-vuotias haastateltava oli toiminut kuvataiteen opettajana 11 vuotta. Hänen kanssaan käyty tutkimushaastattelu oli aineistonkeruuprosessini pisin, litteroitavaa haastattelumateriaalia kertyi tunnin verran. Puhelin-

haastattelun vuorovaikutus oli luontevaa ja välitöntä. Hän oli lisäksi puhelias ja omat ajatuksensa huolella perusteleva haastateltava.

Kun määrittelin tutkimuskohteekseni miehet kuvataideopettajina, tutkimusjoukostoni muodostui ainakin sukupuolen ja ammatin puitteissa harkinnanvaraisesti homogeeninen eli yhdenmukainen otanta. Heterogeenisuutta eli epäyhtenäisyyttä lisääviä piirteitä tutkimusjoukkooni toivat miesopettajien ikä, koulutustausta, työkokemus ja toimenkuva sekä opettajien edustamat koulut esimerkiksi kooltaan, sijainniltaan ja resursseiltaan. Lähestyessäni mieskuvataideopettajien sukupuolelleen ja kuvataideopettajuuden vahvalle sukupuolisegregaatiolle antamia merkityksiä aineistoani kooten, minulle kävi nopeasti selväksi, että miesten suhtautuminen sukupuoleensa on erittäin yksilöllistä. Toteuttamani tutkimushaastattelut tuottivat runsaan ja moniulotteisen aineiston.

## 7. AINEISTON KÄSITTELY JA ANALYYSI

Empiirisessä tutkimuksessa kerätty aineisto on aina tiedon tuottamisen väline (Ronkainen et al. 2011, 122). Aineistoa käsitellessä kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on kulloisenkin tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja kysymyksenasettelun kannalta tärkeää ja oleellista. Samaa aineistoa voi lähestyä aina toisesta tai useammasta näkökulmasta, siksi tutkijan on päätettävä omansa ja pysyttävä siinä läpi tutkimusprosessin. Aineistosta tehdyt havainnot eivät koskaan ole itse tuloksia vaan ne ovat vihjeitä, joita tulkitsemalla pyritään pääsemään havaintojen taakse. Havainnot ovat lähtökohtia tulkinnalle, samalla ne ovat todisteita saaduista tutkimustuloksista. (Alasuutari 2011, 40, 77-78, 155.) Tutkijan suorittama kerätyn aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätösten teko on tutkimuksen ydinasia, sillä niihin jokainen tutkimus tähtää jo alkuvaiheestaan saakka. Analyysivaiheessa tutkijalle myös selviää, millaisia vastauksia hän on tutkimusongelmiinsa saanut. (Hirsjärvi et al. 2009, 221.)

Nauhoitin ja litteroin kaikki suorittamani haastattelut. Ronkaisen, Pehkosen, Lindblom-Ylänteen ja Paavilaisen (2011, 119) mukaan puhutun sisällön ja yksinkertaisten vuoro-vaikutuksellisten piirteiden litteraatio riittää, mikäli tutkimuksen analyysi keskittyy kerätyn aineiston sisällön analyysiin. Tein litteroinnit kirjoittaen näkyviin täytesanat, toistot sekä haastateltavien käyttämät alueelliset murreilmaisut. Litteroituun tekstiin lisäksi vain tärkeimmät ei-sanalliset viestit, kuten pitkittyneen hiljaisuuden (...), empimisen ja naurahtelut. Kuusi haastattelua litteroituivat 77 sivuiseksi tekstiaineistoksi. Osat haastateluista litteroin suoraan tietokoneelle tekstidokumenteiksi, osat taas käsin kirjoittamalla luentolehtiöille. Koodasin haastateltavat heidän sukupuolensa ja ikänsä mukaan. Siten koodaus M35 tarkoittaa haastattelemaani 35-vuotiasta miesopettajaa ja koodaus M43 haastattelemaani 43-vuotiasta miesopettajaa ja niin edelleen.

Litteroinnin aikana moni haastatteluhetkessä huomiotta jäänyt tilanne tarkentui ja ne saivat uusia merkityksiä. Jari Eskola (2010, 179) huomauttaakin, että litteroidessa aineistoon pääsee sisälle eri tavalla kuin keskittyneenä haastatteluja tehdessään, lisäksi litteroinnin aikana tutkija tutustuu alustavasti aineistoonsa. Litterointivaiheessa huomasin myös muutaman vajaaksi jääneen vastauksen, joihin olisin haastattelutilanteessa

voinut puuttua esittämällä tarkentavia ja syventäviä lisäkysymyksiä. Litterointivaiheen jälkeen lähestyin yhtä haastateltavaani (M62) sähköpostitse esittäen muutaman lisäkysymyksen itselleni epäselväksi jääneistä kohdista.

Käsittelin aineistoni Jari Eskolan (2010, 179-203) laadullisen aineiston analyysimallin mukaisesti, sillä se soveltuu hyvin teemahaastatteluaineiston analyysiin. Analyysi tapahtuu teemoittamalla eli järjestämällä, tiivistämällä ja pelkistämällä aineisto tutkimusongelmaan liittyviin teemoihin. Yksinkertaistaen, teemoittelu tapahtuu poimimalla jokaisesta vastauksesta teemaan liittyvä kohta. Eskolan analyysimalli on teoriasidonnainen eli teoriaa ja empiriaa yhdistävä. Analyysissa on teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi ei suoraan pohjautu teoriasta. Analyysimallissa keskitytään aineiston antoisimpiin eli esiintymiskerroiltaan runsaslukuisimpiin teemoihin enemmän kuin koko aineiston tasapuoliseen kuvaamiseen. Poikkeavia tapauksia ei kuitenkaan pidä jättää tutkimuksen ulkopuolelle, kuten Eskola (2010, 202) muistuttaa. Poikkeavat tapaukset on analysoitava erikseen, kun aineistosta löytyvä yleinen on kerrottu. Tällä tavoin toteutettu tutkimus huomioi niin yleisen kuin poikkeavan.

Litteroinnin jälkeen aloitin tutkimusaineistoni analyysin lukemalla sen huolellisesti läpi. Tavoitteenani oli tutustua aineiston sisältöön ja rakentaa kokonaiskuva keräämästäni aineistosta. Luin aineistoni läpi uudelleen toistuvia teemoja hahmotellen ja alustavia muistiinpanoja tehden. Huolellisen läpiluvun ja muistiinpanojen tekemisen jälkeen järjestin aineistoni teemoittain. Tätä työvaihetta Eskola ja Suoranta (2010, 43) pitävät teemahaastatteluaineiston hallintaa ja analysointia helpottavana työvaiheena. Eskola (2010, 190-193) määrittelee teemoittamisen aineiston käsittelyssä vaiheeksi, jossa aineisto järjestetään uudelleen, jolloin kokonaiset lauseet ja puheenvuorot säilyttävät keskustelukontekstinsa. Analyysissa tähdätään aineiston informaatioarvon kasvuun niin, ettei mitään olennaista jää huomioimatta.

Teemoittelin aineistoni tutkimushaastatteluani ohjanneiden kolmen pääteeman, eli naisistunut kuvataideopettajuus, sukupuoli ammatissa ja kuvataideopettajuuden mieskuva, mukaan. Työvaihe tiivistä aineistoa ja karsi tutkimuskysymyksieni kannalta turhan puheen sekä osoitti aihekokonaisuudet, jotka tuottivat toisia enemmän keskustelua. Eskola

(2010, 189-190) huomauttaa, ettei teemoittelu ole välttämättä helppoa, sillä teemahaastattelu ei keskustelunomaisuutensa vuoksi useinkaan etene loogisesti teemasta teemaan. Vastauksia ja kommentteja johonkin kysymykseen voi löytyä eri puolilta yksittäistä haastattelua. Teemoittelu oli hankalaa, sillä haastateltavat saattoivat yhdessä puhumassaan virkkeessä käsitellä asioita, jotka olivat teemoiteltavissa kunkin kolmen pääteeman alle. Suhtauduin ensimmäiseen teemoitteluun lähinnä tutkimuskysymyksieni kannalta turhan puheen karsivana työvaiheena.

Teemoittelun jälkeen luin tematisoidun tekstin läpi useaan otteeseen, samalla muistiinpanoja ja omia huomioita tehden. Keskityin teemoitelluista teksteistä nouseviin asiakokonaisuuksiin ja ilmiöihin, joita nimesin ja käsitteellistin. Ryhmittelin käsitteitä ja asioita, jotka näyttivät ilmaisevan samaa asiaa. Tässä työvaiheessa pyrin keskittymään vain niihin asioihin, jotka olivat tutkimuskysymyksieni kannalta oleellisia ja tärkeitä. Työvaiheen aikana laadin useita teemoja, joille pyrin luomaan havaintoja yhdistäviä yläkäsitteitä. Seuraavaksi järjestin tekstit uusien, havaitsemiani ilmiöitä kuvaavien teemojen alle.

Teemoittelua seuraa varsinainen analyysi. Tutkija lukee aineistonsa riittävän monta kertaa ja esittää siitä tulkintansa. Tässä vaiheessa kannattaa ja täytyy tehdä muistiinpanoja, korostaa ja alleviivata haastatteluiden merkittävimmiltä vaikuttavat kohdat. Analysointi tapahtuu analyyttisen induktion ideaa soveltaen – ensin aineistosta rakennetaan kova ydin kuvaavimmista aineistoesimerkeistä. Tämän jälkeen ytimen ympärille ryhdytään keräämään muista haastatteluista lisää massaa. (Eskola 2010, 191.) Tässä vaiheessa aineistosta kirjoitetaan omansanisesti tulkinnat siitä, mitä aineistosta löytyy. Eskolan (2010, 194) mukaan lopputuloksena on raakatekstiä, jossa yhdistyvät aineistoesimerkit ja tutkijan oma ajattelu. Analyysi ei kuitenkaan saa jäädä raakatekstimuotoon – tutkijan tekemään tulkintaan on liitettävä teoriakytkennät aineistoesimerkkien ja tutkijan oman puheen rinnalle.

Työvaiheessa nostin teemoitelluista teksteistä esiin aineiston antoisimmat teemat. Kirjoitin auki tulkintani kyseisistä teemoista ja yhdistin tekstiin aineistoesimerkit eli analyysin rinnalla kulkevat sitaatit (Tuomi & Sarajärvi 2004, 22). Sitaattien eli haastatelta-

vien omien kommenttien tarkoitus tässä tutkimuksessa on havainnollistaa analyysiprosessia lukijalle, tuoda esille haastateltavien ääntä sekä elävöittää tekstiä. Pyrin rakentamaan analyysitekstini vuoropuhelunomaiseksi kerronnaksi, jossa vuorottelevat oma tulkintani, teoria ja aineistoesimerkit.

## 7.1 Puhetta sukupuolisegregoituneesta kuvataideopettajuudesta ja sukupuolesta

Haastateltavien suhtautuminen sukupuolisegregoituneeseen kuvataideopettajuuteen oli vaihtelevaa. Jokainen miesopettajista mainitsi kiinnittäneensä huomiota naisenemmistöön joko valintakokeissa, opiskelujen aikana tai viimeistään työelämässä. Havainnot naisenemmistöisestä kuvataideopettajuudesta vaihtelivat aina tietyn asiailan vähäsanaisesta toteamisesta muutamiin henkilökohtaisiin merkityksenantoihin. Yksi haastatelluista kertoi yllättyneensä kuvataideopettajuuden vahvasta sukupuolisegregaatiosta, sillä hänen kouluaikaiset kuvataidekokemukset perustuivat miesopettajuuteen. Toinen taas sivuutti haastatteluteeman sanomalla, ettei alan vahvalla sukupuolisegregaatiolla ole mitään väliä mihinkään. Pääosin miesopettajat suhtautuivat kuvataideopettajuuden naisenemmistöön annettuna asiana.

*”Se vaan on tilanne, joka on muodostunu ja joka ei mua yhtään häiritse.”*

*M27*

Syventyminen vahvasti sukupuolisegregoituneeseen kuvataideopettajuuteen tapahtui usean haastatellun kohdalla niin, että he alkoivat esittää tulkintaansa tapahtuneelle ammattikunnan naisistumiselle. He tahtoivat ensin selvittää syitä ja seurauksia sekä tutustua ilmiöön, vasta sen jälkeen pohtia kuvataideopettajuuden vahvan eriytyneisyyden merkityksiä itselleen miessukupuolen edustajana. Naisenemmistöinen kuvataideopettajuus näyttäytyi muutamalle haastateltavalle niinkin luonnolliselta, lähes kyseenalaistamattomalta asiailalta, että aiheen ympärillä käyty tutkimuskeskustelu vaati jatkuvaa tarkennusta ja lisäkysymysten esittämistä. Sama toistui muutamien muun haastatellun kohdalla myös sukupuolta käsitelleen tutkimuskeskustelun äärellä.

Tutustuessani keräämääni aineistoon huomasin yrittäväni johtaa sääntöä mieskuvataideopettajien suhtautumisesta sukupuoleensa naisistuneella alalla. Mikä saa mieskuvataideopettajat pohtimaan itseään sukupuolisena tekijänä ja kokijana? Vastaavasti yritin hahmottaa, miksi joillekin haastatelluista sukupuolensa pohtiminen kuvataideopettajuuden näkökulmasta tuotti äärimmäistä hankaluutta. Minulle selvisi pian, että merkittävimmät syyt huomata sukupuolisia erontekoja eivät ole johdettavissa miesopettajien iästä, koulutustaustasta, työkokemuksesta tai taiteilija-opettaja -identiteetin vahvuudesta.

Miesten suhtautuminen sukupuoleensa riippui täysin heidän herkkyydestään huomata sukupuolisia erontekoja sekä heidän kyvystään ja valmiudestaan kyseenalaistaa oma miehinen olemuksensa. Jos haastateltava oli jossakin tilanteessa, jossakin elämänsä vaiheessa ehdollistunut pohtimaan sukupuoltaan ja sukupuolten välisiä suhteita, he osasivat käsitellä sukupuoltaan sensitiivisesti sitä tutkielmani puitteissa pohtien. Sukupuolisensitiivisyydellä tarkoitetaan miesten ja naisten erilaisuuden tunnistamista ja erojen ymmärtämistä. Sukupuolisensitiivinen ihminen huomioi sukupuolinäkökulman niin erilaisilla yhteiskunnan alueilla kuin ihmisten välisessä toiminnassa. (Sukupuolten välisen tasa-arvon valtavirtaistamisen perussanasto.)

Muutaman mieskuvataideopettajan suhtautumisessa sukupuoleensa oli huomattavissa Arto Jokisen (1999, 17; 1999b, 7) esittämää miessukupuolen kyseenalaistamattomuutta. Jos mieskuvataideopettajilla ei ole ollut aiemmin tarvetta pohtia sukupuoltaan, oma sukupuoli ja miehisuus ovat jääneet kyseenalaistamatta. Sukupuoli näyttäytyy silloin ehdottomalta itsestäänselvyydeltä, eikä sen nähty vaikuttavan toimijuuteen kuvataideopettajana sen suuremmin. Kahden haastatellun kohdalla oli havaittavissa äärimmäistä sukupuolineutraaliutta. Sukupuolineutraali suhtautuminen sukupuoleen taas tarkoittaa, että sukupuolten välisiä eroja tai yhtäläisyyksiä, merkityksiä saati vaikutuksia ei tunnisteta, tunneta tai haluta ottaa huomioon (Syrjäläinen & Kujala 2010, 32).

Suomalaisessa yhteiskunnassa vallitsee vahva käsitys tasa-arvon toteutumisesta. Tämän vuoksi ihmiset, niin miehet kuin naiset, eivät välttämättä huomaa eivätkä osaa purkaa sukupuolten järjestyksiä arkisissa käytännöissään. Heiltä puuttuu tieto ja taito analysoi-

da sukupuolten suhteita omissa tilanteissaan. Äärimmäinen sukupuolineutraalius sekä sokea usko toteutuneeseen tasa-arvoon voivat johtaa sukupuolen kieltämiseen tai sukupuolisokeuteen. Silloin arkiset järjestykset ja käytännöt eivät näytä yhteensopivilta sukupuolesta puhumisen kanssa. (Vehviläinen 2005, 160-161.)

*”On vain kuvataideopettaja, joka sattumalta voi olla miespuolinen. Opetuksen vaatimusten toteuttaminen ei riipu henkilön sukupuolesta, vaan paljon suurempi merkitys on opettajan persoonallisuudella ja sillä, miten hän oppilaat opetustilanteessa kohtaa.” M36*

Opettajan persoona on tärkeä osa opetustyötä, mutta opettaja persoonana edustaa myös sukupuoltaan. Haastateltava ei tahdo myöntää, että hänen sukupuolellaan olisi merkitystä. Vaikka sattuma olisikin ohjannut miehen kuvataideopettajaksi, sukupuoli on silti yksi ihmisiä voimakkaimmin määrittävistä ominaisuuksista. Se, ettei huomioi sukupuolensa ulottuvuuksia ammatissaan, ei tarkoita sitä, ettei sukupuolisidonnaisia ulottuvuuksia olisi olemassa. Korvajärvi ja Kinnunen (1996, 237) huomauttavat, että jokainen meistä toimii subjektina, joka tekee sukupuoltaan ja tulee määritellyksi sukupuolena – halusipa sitä tai ei. Ihmiset valitsevat tavoitteita ja toimintatapoja, jotka kulloisessakin tilanteessa vastaavat omia käsityksiä siitä, miten sovittaa itsensä ja oma toimintansa naisena tai miehenä työelämän sukupuolen mukaisiin rakenteisiin.

Kukaan ei voi olla sukupuolensa ulkopuolella, painottavat Syrjäläinen ja Kujala (2010, 27). Opettajat toimivat luokkahuoneissa miehinä ja naisina, eivät vain opettajina. Synyy ristiriitainen tilanne, sillä opetuskulttuurissa opettajat on perinteisesti ohjattu kantamaan neutraalin, sukupuolettoman ja etäisen ammattilaisen roolia. Abstrakti puhe opettajista häivyttää näkyvistä yksilöt ja heidän välisensä erot. Kun opettajat sekä oppilaat nähdään sukupuolineutraaliin sävyyn vapaina ja yhdenvertaisina, sukupuolten väliset erot jäävät näkymättömiin. (Vuorikoski 2005, 2-5.) Heinonen ja Mikkola (1997, 19) korostavat, että opetussuunnitelmissa ei ole miehiä, naisia, tyttöjä ja poikia. Opettajan työarkea ohjaavat viralliset asiakirjat ovat kirjoitettu ikään kuin sukupuolella ei olisi koulussa merkitystä. Samantyyppinen sukupuoleton puhe peittää allensa myös opetta-



juuden sekä kuvataideopettajuuden sukupuolenmukaisen horisontaalisen sekä vertikaalisen segregaaation.

Työelämän jokapäiväisissä käytännöissä sukupuoli vaikuttaa äärimmäisen henkilökohtaiselta ja yksityiseltä asialta. Korvajärvi ja Kinnunen (1996, 238) sekä Vehviläinen (2005, 160) lisäävät, että useasti sukupuolen henkilökohtaisuus ja neutraalius rikkoutuu ja sukupuolen merkitys tulee tiedostetuksi työelämässä vain äärimmäisten tapahtumien kautta. Tällaisia äärimmäisiä tapahtumia voivat olla sukupuolisen häirinnän ja ahdistelun prosessit. Mieskuvataideopettajat tekivät huomioita sukupuolestaan myös äärimmäisten tilanteiden kautta.

*”Sain lukiotyöltä valokuvan valokuvakurssilla, missä hän oli silleen vähän pin-up -tyyppisesti pukeutunut siinä. Ei mitenkään hullun paljastavasti, mutta selkeesti siinä oli sellainen outo vihjaus opettajalle. Jota... joka on selkeesti mun uralla ainut, jota on koskaan... Siinä mun sukupuoli oli selkeesti niinkö se tekijä.” M35*

Oman sukupuolisen olemisen sanallistaminen tuotti haastatteluaineistoon paljon puhetta naisista. Miesopettajat näyttivät puhuvan mielellään naisista ja naiseudesta, alkuun jopa mieluummin kuin itsestään. Heidän tulkintansa siitä, millaisiksi sukupuoliseksi toimijoiksi miehet itsensä mieltävät, tapahtui useamman haastateltavan kohdalla sen perusteella, miten he puhuivat naisopettajista ja mitä jättivät itsestään sanomatta. Oman mieluuden ja kuvataideopettajuuden pohtiminen tapahtui erontekojen kautta, minkä sukupuolijärjestelmän kaksinapaisuus mahdollistaa. Haastateltavat määrittelivät itseään suhteessa muihin, siksi haastatteluaineistossa oli vahvasti läsnä toiseus eli naiset. Erilaisuus suhteessa naisiin sanallistui huomiona erilaisista mielenkiinnon kohteista ja opetuksen menetelmistä. Miehisen toimintakulttuurin nähtiin eroavan suhteessa työtapoihin ja tehtävänantoihin. Miesopettajat mainitsivat kiinnittäneensä huomioita sukupuolisiin eroihin naispuolisten kollegoidensa lisäksi myös liittyen oppilaisiinsa, järjestötoimintaan ja opiskeluunsa.

Miesopettajat puhuivat vapautuneimmin sukupuolestaan koskien koulun yhteisiä käytäntöjä. He olivat saaneet osakseen erilaisia työtehtäviä ja vastuualueita, jotka johtuivat heidän sukupuolestaan. Miesopettajien saamat työtehtävät liittyivät niin tekniseen osaamiseen, fyysiseen voimaan kuin kurinpidollisiin toimenpiteisiin. Muutamat haastelluista kertoivat myös työtehtävistä, joiden hoitajaksi valikoitui miestä useammin naispuolinen opettaja. Myös työyhteisöön aiemmin lukeutuneet miesopettajat olivat suunnanneet muiden opettajien oletuksia kuvataideopettajamiehen taidoista, valmiuksista ja osaamisesta. Mieskuvataideopettajat olivat siis kohdanneet stereotyypittävää ajattelua koskien mieheyttään ja kuvataideopettajuuttaan – silloin sukupuoli ja sukupuoleen liitetyt ominaisuudet peittävät allensa yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet. Sukupuolen muodostaessa selkeän luokitusryhmän miehiä ja naisia saatetaan käsitellä samankaltaisista piirteistä koostuvana yhdenmukaisena ryhmänä, ei suinkaan yksilöinä. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 32-33.)

*”Että jos siitä joitakin painotuksia on, jotka tuota kohdistetaan mieheen ja tämmöiseen naisvaltaisen alan takia niin sitten ne ehkä paikantuu taas vähän sillä, että mieheltä silleen toisaalta odotetaan niinkun, tai uskotaan miehellä olevan semmosia ominaisuuksia kuvataiteen opettajana, joita naisilla ei taas ole.” M43*

Sukupuolijärjestelmä on kaksinapainen ja se määrittelee mieheyden ja naiseuden sekä sukupuoliselle toiminnalle asetetut odotukset. Ojala, Palmu ja Saarinen (2009, 27) painottavat sukupuolen merkitystä toimijuudelle, sillä sukupuoliin kohdennetut odotukset muotoutuvat erilaisiksi toiminnallisiksi velvoitteiksi eri instituutioissa ja yhteisöissä. Sukupuolensa ja vähemmistöasemansa takia miehiin oli kohdistettu erilaisia odotuksia suhteessa naisiin. Lisäksi kuvataideopettajuuden vahva sukupuolen mukainen segregatio muovaa käsityksiä ammattien sukupuolittuneista sisällöistä (Ojala et al. 2009, 26). Kuvataideopettajuuden horisontaalinen sukupuolen mukainen eriytyneisyys ohjaa näkemään miesten ja naisten taidot vertikaalisesti toisistaan eriävinä ja luo oletuksia erilaisesta työnjaosta mies- ja naisopettajien kesken.

## 7.2 Onko se miestä?

Sukupuolta, mieheyttä ja naiseutta, maskuliinisuuksia ja feminiinisyyksiä tuotetaan yhteiskunnallisissa ja kulttuurisissa rakenteissa, kuten työelämässä. Sukupuoli suuntaa yhteiskunnallista työnjakoa ja samalla työelämän sukupuolisegregoituneisuus suuntaa käsityksiä sukupuolesta. Sukupuolia muovaavia erojen ulottuvuuksia esiintyy kaikkialla, mutta juuri koulutuksessa ja yhteiskunnallisessa työnjaossa ne tulevat selkeimmin esille (Ojala et al. 2009, 13). Tästä kertoo esimerkiksi se, millaisten töiden ja tehtävien nähdään soveltuvan miehille ja naisille. Mieskuvataideopettajat tuottivat puheessaan kuvataideopettajuuden aikaansaamista ajatuksista suhteessa heidän sukupuoleensa ja kulttuuriseen mieskuvaan.

*”Ammattipiirissä on se julkisuuskuva sit sillä lailla et siellä on niinkö johdossa mies, mutta tuota... Onko se yleinen käsitys ehkä kuviksen opettajasta kuitenkin sellainen, että se on, koska on naisvaltainen niin ihmiset yleisesti ajattelee, et kuviksen opettaja on nainen. – – Mielikuva et täällä on nainen, joka vie asioita eteenpäin.” M35*

Mieskuvataideopettajat mainitsivat, kuinka kulttuurisen ja yhteiskunnallisen työnjaon mukaan kuvataideopettajuus näyttäytyy naisen ammatinvalinnalta. Opettajakunnan vahva sukupuolen mukainen segregatio ohjaa ajattelemaan opettajuutta naisten työnä, sen vuoksi mielikuvien kuvataiteen opettaja on nainen. Miltei jokainen haastatelluista totesi kuvataideopettajuuden miellyvän enemmän naisten kuin miesten työksi. Haastateltava M35 viittasi puheessaan myös sukupuolen mukaiseen vertikaaliseen segregatioon mainitsemalla, kuinka kuvataiteen aine- ja ammattijärjestön johdossa on mies naisten viidessä asioita eteenpäin. Asetelma uusintaa vakiintunutta käsitystä opetusalan työnjaon hierarkiasta: miehet vastaavat johtamisesta ja hallinnosta, siinä missä naiset vastaavat opetustyön käytännöistä.

Taideopettajuudessa on useimmiten kyse kutsumusammattista, jolloin kiinnostus taiteeseen ja tarve hakeutua taiteen parissa työskentelyyn johtaa taiteen opettamisen (Pohjakallio 2005, 225). Pen Daltonin (2001, 123-126) mukaan kuvataideopettajuudessa on

kyse palveluammattista, jossa tuotetaan palveluja asiakkaille. Palveluammattimainen opetustyö nähdään soveltuvaksi hyvin naisille, koska työ vaatii älyllisiä ja henkisiä resursseja sekä vanhemmilta vaadittavaa kasvattavaa otetta. Juvonen (2010, 260) ja Vuori (2010, 116) lisäävät, että naisten kouluttautuessa ja siirtyessä työelämään, he oikeuttivat toimijuutensa opettajana yhteiskunnallisella äitiydellä. Siten opettajuutta ei nähty naisille haitallisena työnä. Kun yhä harvempi mies kouluttautui opettajaksi, vahvistuivat mielikuvat opettajuudesta sekä kuvataideopettajuudesta naisten alana. Opettajuus sekä kuvataideopettajuus saivat naisellisen leiman, niiden olemus on feminisoitunut. Näin tapahtui Jeff Hearnin (1992, 44) mukaan myös muille kodeista eli yksityisen piiristä julkiselle elämänalueelle siirtyneille institutionalisoituneille töille.

Taide on pääasiassa tunteiden kieltä, yksityisen sisäisen mielikuvamaailman suhteuttamista ulkoiseen todellisuuteen. Tunteita on kulttuurisesti pitkään pidetty naisiin ja naiseuteen liittyvänä ominaisuutena. Tämän vastakohtana, miehiseksi ominaisuuksiksi konstruoidaan järki, loogisuus ja ennakoitavuus. Asetelmassa toistuu vanha valistuksen aikakautena alkunsa saanut tunteen ja järjen vastakkainasettelu. Siinä missä tiede on järkeä ja taide on tunnetta, mies näyttäytyy järkenä ja nainen tunteena. Tämän vuoksi taide liitetään usein feminiiniseen maailmanjärjestykseen ja voi tulla monen miehen suunnalta torjutuksi. (Varto 2002, 168; Vira & Pohjakallio 2011, 135.) Kulttuurisesti taide ja taideopettajuus eivät lukeudu osaksi miehistä, maskuliiniseksi käsitettyä elämissä maailmaa.

*”Se on sillä tavalla et se ehkä luo sellaisen kuvan et se on sellainen henkilö, joka on kuvisopettajana niin se on niinku... Semmonen herkempi ihmisenä, semmonen niinku tunne... No okei, sanotaan, että semmonen niinku tietyllä tavalla sanotaanko naisellisempi ihminen. Mie näkisin sen näin et mie uskoisin et se on yleisempi käsitys siitä, koska sanotaanko vaikka et matematiikan opettaja on teknisempi, niinku enemmän niinku maskuliinisempi.” M62*

Kuvataideopettaja on sukupuoleen katsomatta tunneherkkä ihminen. Haastateltavan mukaan tunteet ja herkkyys liittyvät taiteen ja kuvataideopettajuuden tapaan naiselliseen

elämismaailmaan. Haastateltavan mielestä kulttuurisesti sukupuoleen sidottujen piirteiden puolesta mies kuvataiteen opettajana on feminiinisempi kuin teknistä taitoa ja osaamista työssään tarvitseva matematiikan opettaja. Teknisyys on haastateltavalle osoitus maskuliinisuudesta, eikä kuvataideopettajuuteen lukeutuva teknisyys tai teknologiavälitteinen taiteen tekeminen aikaansaa vastaavanlaista maskuliinisuuden vaikutelmaa. Vaikka naiset sekä miehet ovat teknisiä ja käyttävät ahkerasti teknologiaa, määrittyy tekninen asiantuntijuus kulttuurisesti miehiseksi (Vehviläinen 2005, 152, 156). Tekniikan sukupuoli on miehinen ja tämä näkyy työelämän sukupuolisegregoitumisessa teknisten alojen miesenemmistönä. Edes naisten kouluttaminen teknisille aloille ei ole onnistunut häivyttämään mielikuvaa tekniikasta miesten alueena. (Rojola 2010, 197, 201-202.)

*”Kyllähän se tietenkin tuollaisen perinteisen miehen malli on aika tiukassa täällä. Että mies on jämäkkä ja tuota... Ootetaan ehkä sellaista johtajuutta ja ja tämmöstä kurinpidollista taitoa ja tahtoa, voimaa. – – Urheilu on valtavan suosittua ja siinä jotenkin sitten tuommosta miehisyyttä voi näyttää. Sillä tavalla voisin kuvitella, että jos jotain stereotyyppioita on niin tää ei oo niin... Tää on tämmösten sisäisten tuntemusten laittamista kuvalliseen muotoon ja tämmönen keskittymislaji tää kuvantekeminen.” M43*

Haastateltava työskentelee pienellä maalaispaikkakunnalla, jossa taiteen ja kulttuurin harrastajat ovat selkeänä vähemmistönä. On kokenut itsensä poikkeavaksi, erikoiseksi ilmestykseksi ja ihmettelyn kohteeksi. Kuvataideopettajuus ei tunnu paikkakunnan kontekstissa normaalilta miehen uravalinnalta, eikä mies kuvataideopettajana aivan normaalilta mieheltä. Usein miehiltä odotetaan stereotyyppin mukaista maskuliinisuutta – miehen on oltava juuri tietynlainen mies, auktoritaarinen ja voimallinen johtajahahmo. Sisäisten tuntemusten järjestäminen kuvalliseen muotoon ei rakenna mieheyttä samaan tapaan kuin maskuliinisuuden määreinä pidetyt fyysisuus, suorituskkyky ja kestävyys, joita urheilu ilmentää. Urheilu onkin miesten keskuudessa suosittua, sillä se koetaan sekä tavaksi rakentaa että osoittaa miehistä kyvykkyyttä. Arto Jokinen (2000, 229) huomauttaakin, että miehille luontevaa toimintaa leimaa kehollisuus, sillä miehen ruu-

mis on samalla myös miehen mitta. Vaikka maskuliinisuus on sosiaalisesti ja kulttuurisesti muotoutuva rakennelma, se rakentuu myös suhteessa itseen ja omaan ruumiiseen.

Arto Jokisen (2000, 210, 217) mukaan länsimaisen miesideaalin viisi odotusta ovat valta, voima, menestys, tunteiden hallinta ja heteroseksuaalisuus. Näiden kautta miehisen identiteetin rakentaminen usein miessukupuolta edustavilla tapahtuu. Kun maskuliiniset piirteet muodostuvat pakottavaksi - normittavaksi ideaaliksi, eräänlaiseksi johtavassa asemassa olevaksi ihannemiehisyydeksi, kyse on silloin maskuliinisuuden hegemoniasista. Käsitteellä viitataan siihen, miten tietyssä ajassa ja paikassa esiintyvä kulttuurisesti idealisoitu maskuliinisuus ja siihen liittyvät arvot ja maailmankatsomus ovat hallitsevassa asemassa. Hegemoninen maskuliinisuus ei viittaa ainoastaan siihen, mitä kulttuurissa pidetään miehisenä vaan myös siihen, mitä miesten odotetaan tuntevan, tekevän ja puhuvan. Hegemonia sisältää niin miehen mentaaliset, psyykkiset, sosiaaliset kuin fyysiset ihannemitat – tällainen miehen tulisi olla. (Jokinen 2003a, 10-12; 2010, 131.)

Mieskeskeisissä kulttuureissa miehisyyden normittaminen ja normien täyttymiseen pyrkiminen on tärkeää, sillä monesti miehen arvostus syntyy hänen kyvystään täyttää ihannemaskuliinisuuden mitat. (Jokinen 2003a, 9-10.) Hegemonisen maskuliinisuuden johtava asema perustuu sen kykyyn hallita todellisuudesta tehtäviä tulkintoja erityisesti siitä, mikä on luonnollista ja normaalia. Suurin osa miehistä omaksuu hegemonisen tulkinnan todellisuudesta, vaikka eivät onnistu täyttämään hegemonian vaatimuksia kuin osittain. Enemmistö miehistä omaksuu tulkinnan myös siksi, että muunlaiset maskuliinisuudet alistetaan ja marginalisoidaan helposti. (Jokinen 2010, 132-133.) Tästä näkökulmasta hegemoninen maskuliinisuus on Michel Foucault'n (2001, 39-42) kuvailema normalisoiva hallintavallan väline.

*”Jäi semmonen juttu mieleen, – – oli siihen aikaan kuvaamataidon ylitar-  
kastaja niin siis se kaveri kerto että se oli tuumannu sitten vaan opiskelija-  
ryhmälle, että jos nuo mieskuvisopet ei oo homoja, niin kummallisia ne  
ainakin on. Se niinku hämmästytti meitä ja sen takia jäänyt mieleen.” M57*

Haastateltavan kommentti ilmensi, kuinka kulttuuristen odotusten mukaan miehessä tulee olla huomattavasti enemmän maskuliinisuutta kuin feminiinisyyttä. Maskuliinisuuden hegemonia ja sen määreiden täytyminen erotteleekin erityisen maskuliiniset miehet vähemmän maskuliinisista miehistä. Haastateltavan kuvaileman tilanteen tapaan ongelmallisiksi maskuliinisuuksiksi koetaan usein ne, joihin lukeutuu paljon feminiinisiä piirteitä. Sekoittamalla kulttuurisesti feminiiniseksi miellettyjä eleitä, tyylejä ja tapoja omaan maskuliinisuuteensa, miehet ottavat tietoisestikin marginaalisen aseman suhteessa vallitsevaan maskuliinisuuden hegemoniaan. (Jokinen 2003b, 244; 2010, 129.) Feminiiniset piirteet maskuliinisuudessa saattavat aikaansaada niin hämmästyä, kumastelua kuin jopa seksuaalisen suuntautumisen kyseenalaistuksia, kuten muutaman haastateltavan kohdalla oli tapahtunut.

Kun länsimaalaisen miesideaalin viisi odotusta ovat valta, voima, menestys, tunteiden hallinta ja heteroseksuaalisuus, miehet kuvataideopettajina voivat vaikuttaa miesideaalin piirteiden rinnalla miehiltä, jotka eivät täytä vaadittuja määreitä. Heillä on paikallista valtaa, rajatusti voimaa sekä vähäisesti menestystä ja he tekevät tunneperäistä työtä. Kuten Jokinen (2000, 227-228) mainitsee, miehillä kaikki voiman ja vallan puute sekä kieltäytyminen miesten välisestä kilpailusta tai emootioiden näyttäminen ja toisten ihmisten läheisyyden tarve leimautuvat naismaisuuksi. Kuvataideopettajuuden rakentama kuva miehestä ja hänen maskuliinisuudestaan on ongelmallinen suhteessa ideaaliin. Haastateltavan kertoma ilmensi kuvataideopettajamiehen maskuliinisuuden marginaalista asemaa suhteessa idealisoituun maskuliinisuuden hegemoniaan. Mies kuvataideopettajana voi näyttäytyä epätavallisena miehenä, sillä perinteisestä maskuliinisuuskäsityksestä poikkeavalla ammatinvalinnallaan hän ei asetu hegemonisen maskuliinisuuden normalisoivaan valtarakennelmaan.

*”Ehkä siinä tämmösessä suomalaisessa kulttuurissa on tilausta tällaiselle kuvataiteen miesopettajuudelle kyllä. Että tuota suomalainen mies vaikka se nyt on stereotypia ja klisee niin tahtoo olla vielä pikkaisen sellainen jurottaja. – – Minä toivon, että se avartaa mieskuvaa, et ei ainakaan sovinistista. Kun miehenä toimii tämmöisessä ammatissa opettaa sitä, että oppilas olis ja tutkii omaa itseään ja elämistään tässä maailmassa ja tun-*

*nustella niitä omia tunteitaan ja ilmaista ajatuksiaan kuvalla vapaasti ja antaa keinoja, miten minä ilmaisen tällaisia ajatuksia ja tunteita.” M43*

Mies kuvataideopettajana haastaa perinteisen käsityksen maskuliinisuuden hegemonian täyttymiseen pyrkivästä, tunteitaan hallitsevasta ja pidättelevästä miehestä. Mieheys opetuksessa ja taidekasvatuksessa edistää uudenlaisen mieskuvan syntyä. Monimuotoisempaa maskuliinisuutta edustava mies on kytköksissä tunteisiinsa ja haluaa opastaa myös muita tunteiden käsittelyyn sekä itsensä ilmaisuun kuvallisin keinoin.

Vaikka maskuliinisuuden hegemonia on normalisoiva valtarakennelma ja se valtavirtaistaa tietynlaisen miehisen olemisen tavan, se sisältää Jokisen (2003a, 12) mukaan myös uudenlaista maskuliinisuuden teoriaa: naisten siirryttyä kodista kohti yhteiskunnan julkista aluetta, valtaa sekä päätöksentekoa, miehet ovat siirtyneet julkisesta kohti yksityistä elämänaluetta. Uudenlaista ymmärrystä maskuliinisuudesta aikaansaavat esimerkiksi miehet, jotka osallistuvat lastenhoitoon, kasvatukseen ja kotitöihin sekä miehet, jotka ottavat avoimesti maskuliiniseksi mielletyn äärimmäisen voiman- ja vallankäytön eli väkivallan vastaisen asenteen (Jokinen 2010, 134; Vuori 2010, 110). Jokinen (1999, 29) huomauttaa, että muutokset perinteisessä sukupuolijärjestyksessä tai maskuliinisuuden määrittelyssä eivät ole olleet suuria, silti ne ovat muovanneet maskuliinisuutta monipuolisemmaksi ja joustavammaksi. Tätä moninaisempaa ja joustavampaa maskuliinisuutta miehet kuvataideopettajina edustavat.

Valtaosa haastatelluista tuotti puhetta ammatistaan naisenemmistöisellä alalla suhteuttamalla huomionsa sukupuoleensa, mieheyteensä ja maskuliinisuuteensa sekä kulttuuriseen mieskuvaan. Yksi haastatelluista ei kuitenkaan kokenut mukavuutta pohtia sukupuoltaan kuin ammattiansakaan niitä kulttuuriseen mieskäsitykseen suhteuttaen. Haastatelluaineistossa hän puhui paljon oppilaistaan sukupuolisidonnaisuudet tunnistavaan ja ymmärtävään sävyyn, muttei osannut asennoitua samoin itseensä.

*”Haluaisin uskoa, että ihminen määritellään ennemminkin persoonallisuuden ja luonteenpiirteiden perusteella, ei sen mukaan, mitä tekee työkseen. Kiinnostus kuvataiteeseen voi rakentaa mielikuvaa henkilöstä, jolla*



*on esimerkiksi muototajua, visuaalisten asioiden ymmärrystä, luovuutta ja käsillä tekemisen taitoa. Jos tällainen henkilö sattuu olemaan miespuolinen, niin silloin... No, siinä on vain mies, jolla on kyseisiä ominaisuuksia.”*  
M36

On totta, että sukupuoli muodostaa selkeän luokituksen ryhmän ja se saattaa peittää alensa yksilöllisiä ominaisuuksia. Sukupuoliin sitoutuvien piirteiden luomat mies- ja naistapaisuudet ovat muuttuvia ja jatkuvassa liikkeessä, siksi tietynlaisen olemisen tavan asettaminen normiksi ei ole johdonmukaista. Jokaisesta löytyy sekä maskuliinisia että feminiinisiä piirteitä, eikä esimerkiksi työelämässä tarvittavien taitojen luokittelu tarkoita sitä, että tosielämässä miesten ja naisten toiminta olisi palautettavissa pelkästään kyseisiin maskuliinisiin tai feminiinisiin piirteisiin. (Jokinen 2010, 130; Kinnunen & Korvajärvi 1996, 13.) Kuitenkin luokittelut ovat läsnä, eikä niiden kieltäminen hävitä kulttuuristen odotusten ja mielikuvien olemassaoloa. Haastateltavan kohdalla sijoittuminen naisistuneeseen ammattiin ei tuottanut irrallisia piirteitä ohittavaa pohdintaa mieheydestä ja maskuliinisuudesta. Hän asettui puheessaan niin työnsä kuin sukupuolensa aikaansaamien kulttuuristen merkitysrakenteiden ulkopuolelle.

### 7.3 Patriarkaatin perilliset opetustyössä

Michel Foucault'n mukaan valta ei ole keskittynyt vain tietyille henkilöille tai tiettyihin instituutioihin, vaan valtaa on kaikkialla. Vallan ulkopuolista toimintaa tai kanssakäymistä ei ole olemassakaan – valtaa on siis kaikissa niissä käytänteissä, joissa ihmiset vaikuttavat toinen toisiinsa. (Foucault 2001, 39-42.) Ihmiset toimivat yksilöinä ja yhteisöinä suhteessa toisiinsa vallan rakenteissa. Valtasuhteissa vaikuttavat yksilöt eivät kuitenkaan ole sukupuolettomia toimijoita vaan miehiä ja naisia. Siten valta ja sukupuoli nivoutuvat toisiinsa. Tämän vuoksi sukupuolta voi mieltää valtaan kietoutuneina suhteina, ei vain ihmisiin liittyvinä kulttuurisina määreinä eli olemisen ja tekemisen tapoina tai tyyleinä.

Suppeimmillaan valta käsitetään vain alistamiseksi. Kuitenkin valta on muokkaavaa, tuottavaa ja uusintavaa. Valtasuhteet tuottavat sukupuolta ja sukupuolisegregoituneita valtajärjestyksiä niin koulutuksessa kuin työelämässä. Sukupuolisegregoituneisuus jakaa valtaa miesten ja naisten kesken, siksi olisi syytä kiinnittää huomiota niin vallan rakenteeseen kuin eroihin miesten ja naisten vallankäytön tavoissa ja arvostuksessa. (Husu 2005, 27; Kantola 2010, 80.) Myös mieskuvataideopettajat tuottivat puheessaan näkökulmia valtasuhteisiin ja vallan sukupuolisidonnaisuuteen.

*”Ku se koulussa se kuvantekeminen on tällaisten tilarajoitusten takia tämmöstä aika pientä ihan kooltaan, niin sitä voi helposti pitää välihupina pikkuaskarteluna. Se nyt on ehkä semmonen jos vois jotakin vaikutuksia olevan tällä naisopettajuudella että siellä herkästi mennään tällaiseen pikkusievään näpertelyyn, vaikka se nyt ei suora seuraus missään tapauksessa tietenkään ole.” M43*

Haastateltava mainitsi asiayhteydessä, kuinka mies- tai naisenemmistöinen työympäristö vaikuttaa ammatinkuvaan sitä yksinkertaistavasti. Hän koki niin rajallisten resurssien kuin naisenemmistöisen opettajakunnan pelkistävän mielikuvaa oppiaineen sisällöistä ja tehtävistä. Haastateltavan mukaan kuvataidetta voidaan pitää helposti välihupina ja pikkusievänä askarteluna – varsinkin naisten opettamana. Hän lisäsi edelliseen:

*”Siis kun mä nyt aattelen naisia kuvataiteilijoina ja kuvataiteen opettajina niin ehkä se paremminkin tulee ehkä sieltä luokanopettajan alueelta se semmoinen näpertelyyn suuntautuminen, koska ei oo mahdollisuuksia eikä resursseja, ei ajallisia eikä tilallisia. Tämmöseen tuota... Syvempään kuvantekemiseen. Mutta aineenopettajilla en nää sitä sukupuolijakoa niin selkeänä.” M43*

Haastateltava puhui alakoulun kuvataiteen opetuksen rajallisista resursseista, jotka johtavat pienimuotoisempaan ja kapeampaan tekemiseen. Hän saattoi puheessaan tarkoittaa myös riittävän koulutusohjelman puuttumista alakoulun kuvataideopetuksessa. Haastateltavan pohdinnat mukailevat totuutta, sillä peruskoulun ja lukion kuvataiteen opetuksen

resurssit eivät aina tavoitteistaan huolimatta näytä olevan määrällisesti kuin laadullises-  
tikan riittäviä kuvallisen yleissivistyksen turvaamiseksi. Opetuksen varhaisvaiheessa  
alakoulussa kuvataiteen koulutuksesta vastaavat luokanopettajat, joista vain harvoilla on  
alan riittävää tuntemusta. Usein annetut tehtävät ovat kaavamaisia ja pääosin lasten mo-  
torisia valmiuksia kehittäviä. (Kuvataiteen koulutus ja tutkimus Suomessa 2007, 14.)  
Haastateltava kuitenkin liitti asiayhteyteen sukupuolinäkökulman mainitsemalla, ettei  
näe aineenopettajilla sukupuolijakoa niin selkeänä. Hänen puheessaan riittämättömät  
resurssit mieltäytyvät sukupuolisegregoituneen ja naisenemmistöisen luokanopettajuuden  
kautta naisopettajuuteen liittyväksi ominaisuudeksi.

Sukupuolisegregaatio ja ammattikuntien naisistuminen on herättänyt pohdintoja ilmiön  
mahdollisista haitoista ja hyödyistä miehille sekä naisille. On selvää, että sukupuolen  
mukainen segregatio on naisille haitallisempaa kuin miehille, sillä eriytymisen on ha-  
vaittu johtavan naisenemmistöisten ammattien pienempään arvostukseen. Naisistuneet  
ammatit nähdään myös vähemmän vaativina kuin miesenemmistöiset alat ja ammatit.  
(Korvajärvi 2010, 186-187; Vuorikoski 2003, 35-36.) Korvajärvi ja Kinnunen (1996,  
236) lisäävät, että työelämän ja ammattien sukupuolen mukaisen segregatian vuoksi  
tiettyt työt ja tehtävät saattavat sisältää jo valmiiksi mielikuvia ja määrittymiä työn sisäl-  
löstä, vaatimuksista ja arvosta. Haastateltava M43 kuvaili naisten opettamaa kuvataideta  
väliluviksi, pikkuaskarteluksi ja pikkusieväksi näpertelyksi ja haastateltava M62  
puolestaan hanttiaineeksi. Vaikka miehet ja naiset toteuttavat kuvataiteen opettajina  
samaa opetussuunnitelmallista lähtökohtaa, haastateltavien puheessa naisten tekemä  
käytännön opetustyö kuvailtiin vähemmän arvostavaan sävyyn.

Suhtautuminen naisistuneeseen opetustyöhön on kaksijakoista. Opettajan ideaalina pi-  
detään hallitsevaa ja asiansa tietävää osaajaa – ei niinkään lapsia ja nuoria hoivaava ja  
kasvattavaa äitihahmoa, jollaisena koulutuskulttuurissa nainen usein nähdään. Opettajan  
ideaali on ammattikunnan naisistumisesta huolimatta neutraali asiantuntijuuden malli,  
jota kutsutaan myös maskuliiniseksi asiantuntijuuden malliksi. Siihen kytkeytyvä tiedon  
ja ammatin tieteellisen koulutuksen korostaminen saattaa johtaa helposti työn tunnepe-  
räisyyden ja muiden yhteiskunnallisessa työnjaossa naisellisiksi mieltäytyvien piirteiden  
sivuuttamiseen. Tämän vuoksi naisten ammattiosaaminen saatetaan nähdä miesten am-

mattiosaamista vähempiarvoisena. (Vuorikoski 2003, 36; 2005, 2-3.) Sen lisäksi, että naisten tekemä työ luokitellaan hierarkkisesti alempiarvoiseksi miesten töihin ja tehtäviin nähden, naisenemmistö hankaloittaa neutraalin asiantuntijan aseman saavuttamista. Siksi naiset useasti toivovat miehiä työtehtäviinsä alan yhteiskunnallisen arvostuksen kohottamiseksi. (Eräsaari 2010, 212, 192.)

*”Voi olla sillai, et ehkä pääsee paremmin esille mieskuvataideopettajana. En kyllä pysty sanomaan mitään konkreettista tilannetta silleen, koska kuviksen opettaja on ainakin täällä näin semmonen niinkö yksinäinen susi. Et meitä ei tässä oo montaa ja kaupungissa on kolme... neljä kuviksen opettajaa, joista muut on naisia. – – Niin tuota onko niin, että saa jotenkin äänensä kuuluviin paremmin kuin... Kun on tuota mies tällä alalla.” M35*

Kuvataiteen opettaja on koulu yhteisössään usein ainoa laatuaan, sillä vain suuremmissa kouluissa tai kuvataidepainotteisissa oppilaitoksissa heitä on useampia. Koulu yhteisön ainokaisena itseään on tehtävä näkyväksi omalla osallistuvuudellaan. Vaikka haastateltava ei pystynyt haastatteluhetkellä nimeämään mitään kokemaansa konkreettista tilannetta, jossa olisi sukupuolensa vuoksi päässyt naisopettajaa paremmin esille, haastateltavan kertoma viestitti miessukupuoleen sitoutuvasta vaikutusvallasta ja arvostuksesta. Mieskuvataideopettaja pääsee naisopettajaa paremmin esille, tulee kuulluksi ja huomatuksi naisopettajaa helpommin jo pelkästään sukupuolensa, mutta myös vähemmistö- asemansa takia.

Yleiset vallan määritelmät ovat kulttuurisia järjestyksiä, joissa ylin valta on tarkoitettu ensisijaisesti miehille (Jokinen 2003a, 13). Patriarkaattiteorioiden mukaan patriarkaatti on julkinen yhteiskunta, miesten luoma hierarkkinen konstruktio, jossa miehet ovat johdattavassa asemassa. Patriarkaalinen miesten ylivalta määrittelee niin muodollisen kuin epämuodollisen päätöksenteon käytäntöjä ja on universaalia. Patriarkaatissa miehet ovat etuoikeutettuja ja heillä on sukupuolensa perusteella naisia paremmat mahdollisuudet valtaan. (Jokinen 1999, 33; Kantola 2010, 82.) Määriteltäessä valtaa, voidaan tarkastella sitä, mihin miehet sijoittuvat ja millaista valtaa he pitävät hallussaan. Miehet ovat naisia useammin päättävissä virka-asemissa, kuten talouselämän johdossa, yritysjohtajina,

hallituspaikoilla sekä koulutuksen johtotehtävissä. Naiset puolestaan edustavat enemmistöä alemmilla virka-asteilla. (Husu 2005, 27.) Naisten valta on vallan hierarkiassa miesten valtaa alemmalla tasolla ja vallan hierarkisointi noudattelee niin työelämän kuin koulutuksen sukupuolen mukaista horisontaalista sekä vertikaalista segregatiota. Siinä missä naisten käyttämä valta kohdistuu työelämän käytäntöihin lukeutuviin asioihin ja ihmisiin, miesten valta kohdistuu useasti edellä mainittujen lisäksi naisiin.

Vaikka valta ja vallankäyttö assosioituvat miehiin, se ei tarkoita, että kaikilla miehillä olisi tasavertaisesti valtaa. Asetettaessa kuvataideopettajamies ja talouselämän johdossa toimiva mies rinta rinnan, on selvää, että rahan ja materian eli aineellisten tuotosten parissa työskentelevä mies sijoittuu vallan hierarkiassa aineettoman, uusintamis- ja kasvatusyötä tekevän kuvataideopettajamiehen yläpuolelle. Jokisen (1999, 32; 2003a, 14; 2003b, 241, 243) mukaan yhteiskunnassa, jossa miehet pitävät valtaa, ihmiset eivät jakaudu vain miehiin ja naisiin vaan menestyneisiin miehiin, muihin miehiin, naisiin ja lapsiin. Miehet ja maskuliinisuudet asettuvat hierarkkisesti, mutta suurelta osin ne liittyvät yhteen suhteessa naisiin ja feminiinisyyteen. Miehillä mahdollistuu erilaisia positiota ja niihin liittyvää toimijuutta suhteessa miesten valtaan. Miesten valta ja etusijainen asema naisista on erilaisten miehisyksien keskeinen tekijä, sillä länsimaisessa kulttuurissa vallankäyttö ymmärretään tavaksi rakentaa maskuliinista subjektia. Valtaa käyttävä mies on maskuliininen, siinä missä vallankäytön kohteena oleva mies tai nainen vaikuttaa feminiiniseltä.

*”Se on aika merkittävä asia se kuvaamataidon opetuksessa se, että millä tavalla se opettaja niinku pystyy vaikuttaa siihen, minkälaiset opetustilat ja -materiaalit sillä on. Ja siinä väittäisin että naiset on siinä heikommasa asemassa. Et pitää osallistua, aika rajusti pitää osallistua keskusteluun resursseista. – – Elikkä siis se niinku siinä mie väitän että silloin tuota jos oot mieshenkilö ni se auttaa paljon. Se ikävä kyllä niinku sie tiität, mikä merkitys sillä on yleensäkin tässä politiikassa. Naisia on vähemmän siellä ja kaikilla johtopaikoilla.” M62*

Kuvataideopettajan toimenkuvaan kuuluu vaatimusten esittäminen ja osallistuminen resurssien jakoon. Haastateltavan mukaan nainen ja mies kuvataiteen opettajina eivät ole vaikutusmahdollisuuksien suhteen yhdenvertaisia. Vaikka naiset voivat olla myös miehiä parempia esittämään vaatimuksia opetuksen järjestämisen suhteen, haastateltavan mielestä naiset eivät pärjää miesten tavoin. Hän perusteli väitteensä viittaamalla yhteiskunnalliseen työnjakoon ja sen jakamaan valtaan miesten ja naisten kesken. Val-lankäytön maskuliinisuuden vuoksi naisen täytyy ansaita arvostus ja vaikutusvaltainen asema tekojen ja toiminnan kautta. Naisen kuvataideopettajana täytyy tehdä itsensä merkitykselliseksi tapaan, jota miehen ei välttämättä tarvitse tehdä. Naisen täytyy nähdä vaivaa asemansa lunastamiseksi ja vakauttamiseksi, muutoin hänet saatetaan jättää huomiotta. Haastateltavan mielestä miesopettajalla on enemmän vaikutusmahdollisuuksia työyhteisössään sekä sukupuolisidonnaista vaikutusvaltaa ja arvostusta.

Arto Jokinen (2000, 218-219) huomauttaa, että jos nainen haluaa osakseen yleensä miehille kuuluvaksi miellettyä poliittista tai taloudellista valtaa, naisen on omaksuttava maskuliinisia asenteita, arvoja ja käytöstapoja. Naisen täytyy näyttäytyä vieläkin kovemmalta, kuin yksikään hänen kanssaan kilpaileva mies. Tässä tapauksessa, kun kuvataideopettajuus on naisennemistöinen ammatti, arvo- ja vaikutusvaltaa haluavan naisen on myös erottauduttava muista naisista edukseen. Kun nainen saa valtaa osakseen, hän on osoittanut maskuliinisuutensa. Jokinen huomioikin, että naisten menestymiseen auttaa kyky pystyä yhdistämään feminiinisyys ja maskuliinisuus tarpeellisella tavalla. Naisennemistöisessä työympäristössä taas mies tulee huomioiduksi ja naisia arvovaltaisemmaksi jo pelkästään sukupuolensa ja vähemmistöasemansa vuoksi.

Patriarkaattiteorioita mukaillen miehillä on sukupuolensa vuoksi paremmat mahdollisuudet valtaan ja tämän mieskuvataideopettajat tiedostivat. Mieskuvataideopettajat ymmärsivät oman arvonsa, asemansa ja mahdollisuutensa kouluyhteisössä kuvataiteen opettajina, sillä mieheyteen suhtauduttiin vaikutusvaltaa ja arvostusta aikaansaavana sekä lisäävänä ominaisuutena. Kaksi haastatelluista huomioi myös yksilö- ja persoonakohtaiset erot sukupuolinäkökulman lisäksi.

*”Että onko se niinku sukupuolikysymys vai enempiin tällainen persoonakohtainen kysymys niin... Kyl kait mää enempi kallistun sille puolelle et enempi sillä on merkitystä, miten sen tilanteen ottaa ja minkälainen on oma luonne, persoonallisuus. En sitä niinku sukupuolikysymyksenä näkis sitä ollenkaan...” M36*

*Se ei välttämättä tuu sukupuolen kautta, ainakaan en uskalla sanoa sitä ääneen, vaan enemmän niinkö sen oman asenteen kautta.” M35*

Haastateltavien mukaan kuvataiteen opettajan vaikutusvalta ja arvostus työyhteisössään eivät ole sidoksissa opettajan sukupuoleen. He näkivät vaikutusvallan ja arvostuksen syntyvän enemmän persoonakohtaisten piirteiden sekä oman asenteen kautta. Jos opettaja kokee opettamansa aineen ja itsensä merkitykselliseksi, on todennäköisempää, että muutkin tekevät niin. Heidän puheensa ei kuitenkaan aikaansaanut vilpittömiä ajatuksia sukupuolen merkityksettömyydestä. Puheen epävarmuus ja arvelunoloisuus sai sanotun kuulostamaan puheenaihetta neutralisoivalta vastaväitteeltä ja yritykseltä mitätöidä miessukupuolen merkitys suhteessa vallan hierarkkisiin rakenteisiin.

#### 7.4 Miesopettajuus mahdollistajana

Miesopettajat tuottivat haastatteluaineistossa paljon puhetta poikaoppilaiden vähyydestä kuvataideluokissa kuin myös vapaan sivistystoimen piirissä. Koululuokissa poikien vähyyks korostuu erityisesti valinnaiskursseilla tyttöjen muodostaessa oppilaiden enemmistön. Poikien valitessa kouluaikaansa pois kuvataiteesta, naiset päätyvät miehiä useammin hakeutumaan kuvataiteen alalle ja erityisesti taideopettajaopintoihin. Eriytyneisyys vahvistaa jo ennestään voimakasta kuvataiteen aineenopettajien sukupuolen mukaista segregatiota.

*”Niin no, kyllä sitä oon sillä tavalla miettiny että mikä on se pohjimmiltaan se syy siihen, että ne pojat ei hirveesti tätä valinnaiseksi ota. Mut en tiää, onko siinä tällä aineella niinkö sellanen tietynlainen mielikuva et se*

*olis ehkä enemmän niinku tyttöjen juttu. – – Kyllähän kaikki seiskat tämän käy läpi tämän saman putken tässä ja kyllä niillä tieto on, että minkälaista työtä tässä tehdään ja minkälaisilla periaatteilla. Siitä huolimatta ne niin kun valikoituu sillä lailla et pojat jää niinku vähemmistöön siinä.” M36*

Taitoaineet voivat parhaimmillaan tuoda kouluun oma-aloitteisuuden ja näkemyksellisyiden ilmapiirin, josta syntyy myönteisesti ihmistä luova koordinaatio. Käsillä tekemistä ja aistisuutta pidetään ajattelemisen avaimena. Kuitenkin tietoyhteiskunnassamme taito ja taide erotetaan toisistaan, mistä onkin seurannut mielenkiintoinen tilanne. Pojat ja miehet eivät ainakaan sananmukaisesti harrasta taidetta. (Varto 2002, 97-101.) Pojat ohjataan useimmiten liikuntaharrastuksiin, joissa he saavat purkaa energiaansa liikkumalla ja olemalla aktiivisia. Poikien harrastusvaihtoehdot näyttävät liittyvän fyysisyyttä vaativiin toimintakulttuureihin enemmän kuin itseä rauhallisesti, pitkäjänteisesti ja staattisesti rakentaviin harrasteisiin, kuten kuvataiteeseen. (Vanhatapio 2010, 214.)

*”Että miksi poikana innostuisin taiteesta?” M27*

Haastateltavan toteamuksessa on kyseenalaistava sävy – Miksi todella poikana kiinnostuisin taiteesta? Haastateltavan lausahdus saa tukea Opetushallituksen Taito- ja taideaineiden oppimistulokset -julkaisusta. Riitta Vira ja Pirkko Pohjakallio selvittävät aineistolähtöisesti poikien suhtautumista kuvataiteeseen oppiaineena. Poikien taidekielteisyys on selkeää sen tullessa esille lähes kaikissa sellaisissa oppiaineeseen liittyvissä suhteissa, jotka vaikuttavat oppilaiden motivaatioon kuvataiteen oppimista ja opiskelua kohtaan. (Vira & Pohjakallio 2011, 129-132.) Poikia on ollut vaikea saada kiinnostumaan taiteesta ja ymmärtämään sen hyödyt, vaikka he olisivat kuinka lahjakkaita taiteen tekemiseen liittyvässä taitamisessa, kuten kehon, käsien ja silmien välisessä yhteistyössä (Varto 2002, 106).

Miesopettajat huomioivat, kuinka heidän sukupuolellaan olisi merkitystä erityisesti kuvataideryhmien poikaoppilaille. He antaisivat miehinä pojille suotuisan samaistumiskohteen taideaineiden opiskeluun innostuneena ja innostavana henkilönä. Viran ja Pohjakallion (2011, 138) mukaan poikien motivoiminen taideaineiden opiskeluun on tärke-



ää, että myös muutkin kuin vain erityislahjakkaat pojat löytäisivät kuvataiteen kiinnostavana ja opiskelun arvoisena aineena. Vira (2007, 119) lisää taidekasvatuksen ongelmakohdan olevan siinä suuressa määrässä tavallisia poikia, jotka eivät innostu koulun taideaineista eivätkä niitä harrasta tai valitse valinnaisaineikseen.

*”Mulla on sellainen tunne, että tarjoan jonkinikäisen roolimallin, et taide voi olla miesten juttu myöskin.” M35*

Haastateltava mainitsee, kuinka miehenä voisi antaa mallia taiteesta ja taideharrastuneisuudesta esimerkiksi nostamalla taidehistoriasta miestaiteilijat esille nykyisen naisistuneen taiteilijasukupolven rinnalle. Hän mainitsi taiteen itseisarvon lisäksi taiteen mahdollisuuden myös välineenä. Jos pojat eivät kiinnostu taiteesta itseisarvoisesti, on osoitettava taiteen välillinen hyöty. Kuvataiteen kautta mies, naisen tapaan, pystyisi vieämään tärkeitä asioita eteenpäin esimerkiksi graafikkona, pelisuunnittelijana ja arkkitehtinä. Edellä mainitut vaativat taiteellista kuin teknistä ja teknologista osaamista, jotka kulttuurisesti nähdään miehisenä kiinnostuksen kohteena ja osaamisen alana. Haastateltavan mukaan hän voisi miehenä antaa taiteen kautta mallia pojille miestä kiinnostavasta ammatillisesta toiminnasta taiteen kentässä.

Kuvataiteen pienet tuntimäärät koulussa eivät välttämättä mahdollista sellaista opetusta, jossa havainnollistetaan visuaalisen osaamisen merkitystä ympäröivässä yhteiskunnassa. Kuvataiteen sisällöt ja niiden yhteydet esimerkiksi arkkitehtien, muotoilijoiden ja visuaalisen alan suunnittelijoiden töihin saattavat jäädä lapsille ja nuorille epäselviksi ilman tavoitteellista yhteyksien luomista. Kuvataideopetus tulisi kytkeä koulun ulkopuoliseen elämään, oppilaiden arkeen kuin ympäröivään visuaaliseen kulttuuriin. (Vira & Pohjakallio 2011, 138.) Yhteyksien rakentaminen oman elämismaailman ja koulun kuvataideopetuksen välille olisi taidekielteisille pojille tärkeää, erityisesti taiteellista osaamista vaativaan työhön sijoittuneen miesopettajan osoittamana. Mies voisi motivoida poikia kuvataiteen opiskeluun liittämällä kuvataide osaksi maskuliinista kulttuuria.

Poikakulttuuriin ei kuulu innostua avoimesti mistään järjestäytyneestä ja institutionalisoidusta taideopetuksesta. Kiinnostus kuvataiteeseen välittyy vahvasti sukupuolisidon-

naisena ominaisuutena, siksi pojat kehittävät itseään ja rakentavat minuuttaan muilla tavoin. (Vira 2007, 118.) Poikien rakentamaan perinteiseen, urheilullisuuden ja fyysisyyden ryhdittämään maskuliinisuuteen ei sisälly älyllistä etevyyttä, lukeneisuutta ja taiteellisuutta. Ne nähdään feminiinisiksi, paremmin tytöille ja naisille soveltuviksi ominaisuuksiksi. (Vanhatapio 2010, 214.) Kuten aiemmassa analyysikappaleessa Onko se miestä? ilmeni, taide, tunteet ja itseilmaisuus eivät ole yleisiä tapoja rakentaa maskuliinisuutta, sillä ominaisuudet eivät mukaile länsimaisen miesihanteen maskuliinisuuden hegemoniaa. Riitta Vira (2007, 118) huomauttaa, että poikien jättäytyminen kuvataiteesta, sen opinnoista sekä harrastuneisuudesta, vain vahvistaa totuttua käsitystä ihanemaskuliinisuudesta. Pojat näyttävät erikoistuvan mieluummin perinteistä maskuliinisuutta tukevan ajattelun mukaisesti.

Pojat eivät näe yhtymäkohtaa taiteen ja oman elämänsä välillä. Haastavaksi on muodostunut myös oman miehisen elämismaailman sitominen koulukulttuuriin, sillä opettajuuden näkyvät merkit perustuvat naiseudelle. Poikien tilanne on erikoinen, sillä julkinen kasvatusyhteiskunta osoittaa yhä vähemmän merkkejä miehisydestä. Opettajuus on naisistunut, jolloin feminiinisen olemiset tavat ovat korostuneet maskuliinisten kustannuksella. Pojilla ei ole koulussa malleja miehuudesta, siksi koulutus näyttäytyy sopivalta vaihtoehdolta tytöille. Pojat saattavat ihmetellä, mihin koulumaailmassa sijoittua, kun suurin osa kasvatuksellisista piirteistä perustuu naiseuteen. (Varto 2002, 159-162.) Sukupuolisegregoituneelle ja vahvasti naisistuneelle kouluinstituutiolle esitetty kritiikki koskeekin toimintamallien naisistumista. Ratkaisua tilanteeseen on etsitty houkuttelemalla miesopettajia alalle miehen malleiksi (Vuorikoski 2005, 1). Miesopettajan mahdollisuus miehen mallina ilmeni haastateltavien puheessa. He huomioivat sukupuolensa tärkeyden mallina koulussa ja koulutyössä, eivät vain taiteessa.

*”No vois oikeestaan ajatella sellaisen miehen roolimallin kannalta, erityisesti ala-asteella, ehkä lukiossakin vois olla, siellä kasvuiässä olevat nuoret niin tuota kyllä miehiä siinä mielessä tarvittas opetuslalle että on niinkö molempia sukupuolia siellä niinkö, jollain en mä tiää, esimerkkinä vaikka ehkä opettamassa siinä ja nuorten arjessa.” M35*

Koulu, perheen ja ystäväpiirin lisäksi, on lapsille ja nuorille tärkeä yhteisö kasvaa aikuiseksi mieheksi tai naiseksi sekä rakentaa maskuliinisuuksia ja feminiinisyyksiä. Koulussa opitaan paitsi ammattiin tai oppiarvoon vaadittavien tietojen ja taitojen ohella myös oikeanlaisia arvoja ja käyttäytymistapoja sekä näihin kiinnittyviä identiteettimalleja. Kouluinstituutio rakentaa sukupuoli-identiteettejä antaen nuorille viestejä siitä, mitä he voivat olla ja mitä he voivat tehdä tarjottujen maskuliinisuuksien ja feminiinisyyksien kautta. Sukupuoli siis määrittelee käsityksiä omista mahdollisuuksista ja rajoituksista toimia. Sukupuolen ollessa sosiaalinen, mutta myös kognitiivinen konstruktio, lapset ja nuoret oppivat tarkkailemalla muiden harjoittamaa miehisyyttä ja naiseutta – tapoja olla mies ja nainen paikallisissa yhteisöissä ja instituutioissa, joihin he lukeutuvat. (Ojala et al. 2009, 26-27; Paechter 2007, 2, 112, 152-153.)

Kulttuuriset merkitysrakenteet sukupuolista suuntaavat sukupuolittumista, sillä sukupuoleen oppiminen on sosiaalisen havainnoinnin tulosta. Poikien sukupuolittuminen mukailee totuttua maskuliinisuuskäsitystä, mikäli heille tarjotaan malliksi vain valtavirtaistetun maskuliinisuuden mukaista miehisyyttä. Kun koulussa vietetään paljon aikaa, olisi hyvä saada myös miehiä paikalle jakamaan nuorten arkea – opettamaan ja olemaan läsnä. Miesopettajuuden myötä koulussa olisi malleja siitä, miten olla miehenä sukupuolensa edustaja sekä miten olla mies naiselliseksi miellettyssä ammatissa ja naisistuneessa työympäristössä. Miesopettajat läsnäolollaan toisivat naisistuneeseen kouluun miehistä otetta ja antaisivat malleja maskuliiniseen olemisen tapaan feminiinisten toimintamallien rinnalle. Heillä olisi myös mahdollisuus kyseenalaistaa vakiintuneet stereotyyppittävät käsitykset miesten kiinnostuksen kohteista ja erityisosaamisen aloista.

*”Vois olla hyvä, että joskus ees kohtaa taidealalla miespuolisen opettajan ja huomaa et okei, et se voi olla niin et mieshenkilökin voi olla tällä alalla töissä ja kiinnostua näistä asioista. Se nyt ei aina ole rakennusmies se mies, se voi olla muutakin.” M27*

Haastateltavan huomioida on luettavissa niin miehen antama malli mieheyteen kuin taideaineiden opiskeluun, mutta hänen puheensa liittyi myös yhteiskunnalliseen työnjakoon miehen mahdollisuutena haastaa työelämän sukupuolen mukainen horisontaalinen

eriytyneisyys. Vira ja Pohjakallio (2011, 135-136) huomauttavatkin, että taideaineiden valinnaisuus sijoittuu pojilla kehitysvaiheeseen, jossa maskuliinisten käsitysten muotoutuminen on voimakkaimmillaan. Taideaineisiin erikoistuminen kyseisessä vaiheessa vaatisi pojilta erityistä vahvuutta vallitsevan kulttuurisen maskuliinisen miesihanteen ulkopuolelle asettumiseksi. Mies kuvataideopettajana ja sukupuolensa edustajana voisi mahdollistaa monille pojille ajatuksen itsestä kuvataiteen opettajana naisistuneella alalla. Mies kuvataideopettajana toimisi silloin itse esimerkkinä perinteisestä miesmallista ja kulttuurisesta työnjaosta poikkeavalla ammatinvalinnallaan antaen miehen mallia naiselliseksi miellettyyn ammattiin.

Sukupuolen mukaisen segregoitumisen syvyydestä ja laajuudesta huolimatta eriytymissä tapahtuu muutoksia. Muutokset tapahtuvat kuitenkin useammin naisten kuin miesten toimesta, sillä naiset ovat rohkeampia monipuolistamaan koulutus- ja ammatinvalintojaan. Miehet näyttävät tekevän perinteisiä valintoja pysyttelemällä miesenemmistöisillä aloilla, koska naisammattien miehistyminen on miesammattien naisistumista huomattavasti harvinaisempaa. (Kolehmainen 1999, 7, 294-297.) Päivi Korvajärvi (2010, 186) huomauttaa, että työmarkkinoiden sukupuolten mukainen segregatio näyttää pysyvältä naisten ja miesten jakolinjalta, jota koulutus- ja ammatinvalinnat vain vahvistavat. Samalla koulutuksen ja ammattien eriytyminen luovat ammatillisia identiteettejä, joiden mukaan ammattivalintoja tehdään tai suositellaan tehtäväksi. Jos pojat eivät saa kouluaikanaan malleja miehen sijoittumisesta opetustyöhön, opettajuus saa feminiinisen ammatillisen identiteetin. Ilman suotuisia malleja he myös itse sukupuolittuvat käsittämään kuvataideopettajuuden paremmin naiselle sopivaksi ammatiksi.

Kun sukupuoli nähdään kulttuurisesti määräytyvänä ja sosiaalisesti opittuna moniulotteisena ilmiönä, sukupuolinen oleminen on ajan, ympäristön ja ihmisten suhteen vaihtelevaa (Säävälä 1999, 52). Mieheys ja naiseus eli tavat, joilla miehiä ja naisia esitetään ovat tulosta siitä, miten tietyssä ajassa ja paikassa sukupuolittuneista ihmisistä ajatellaan (Jokinen 1999, 26). Sukupuoliroolisosialisaatioon sisältyy siksi muutoksen mahdollisuus. Feminiinisen koulun ja feminiiniseksi mielletyn taiteen luomien mielikuvien sekä hegemonisen maskuliinisuuden aikaansaaman ihannemiehisyyden vuoksi nuorille pojille ja miehille välittyy kuva, ettei koulutaide tarjoa heille mitään. Pojat ja miehet eivät

näe – ainakaan ilman suotuisia malleja – koulua tulevaisuuden työympäristönä eivätkä taidetta tulevaisuuden työn erityisosaamisen alana. Siksi mieskuvataideopettajat ovat sukupuolensa sekä työnsä vuoksi tärkeässä asemassa. Heillä on mahdollisuus vaikuttaa niin kulttuuriseen mieskuvaan antamalla poikaoppilaille miehen malleja, malleja taiteeseen sekä malleja miehen sijoittumisesta naiselliseksi miellettyyn ammattiin.

*”Mutta näin kokonaisuutena kun aatellaan niin ehdottomasti se on niin että se on tämmöinen avartava ja ja tuota niin vaikutin miesopettajuus tällä alalla.” M43*

## 8. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

### 8.1 Tutkimustulokseni

Pro gradu -tutkielmani kulkua ohjannut pääkysymys oli selvittää, miten mieskuvataideopettajat suhtautuvat sukupuoleensa ja työhönsä naisistuneella alalla. Pääkysymystä täsmentänyt ensimmäinen alakysymys oli, millaisia merkityksiä miehet sukupuolelleen naisistuneella alalla antavat. Toisen aineistoni käsittelyä suunnanneen alakysymyksen muotoilin, millaisia merkityksiä naisistunut ammatinkuva luo kuvataideopettajamiehen miehuudesta ja maskuliinisuudesta. Teemahaastatteluin keräämästäni empiirisestä aineistosta hahmottui neljä teemakokonaisuutta, jotka vastasivat tutkielmalleni esittämiin kysymyksiin.

Aineistosta selviää, kuinka kuvataideopettajamiesten suhtautuminen sukupuoleensa riippuu heidän herkkyystään huomata sukupuolisia erontekoja sekä heidän kyvystä ja valmiudesta kyseenalaistaa oma miehisuus. Toiset kykenevät pohtimaan sensitiivisesti sukupuolensa luomia merkitysrakenteita, toiset taas suhtautuvat normatiivisesti sukupuoleensa kyseenalaistamattoman kaltaisena ominaisuutena. Tiedonantajajoukosta kahdelle miesopettajalle kuvataideopettajuuden arkiset järjestykset ja käytännöt näyttävät yhteensopimattomilta sukupuolesta puhumisen kanssa.

Mieskuvataideopettajat suhtautuvat kuvataideopettajuuden vahvaan sukupuolen mukaiseen eriytyneisyyteen ja opettajakunnan naisenemmistöön annettuna asiatilana. Naisenemmistön nähdään kuitenkin muovaavan käsityksiä ammatin sukupuolittuneista sisällöistä, tämä ilmenee erilaisina mies- ja naisopettajiin kohdistuvina odotuksina ja oletuksina. Mieskuvataideopettajien mielestä ammatin naisenemmistö ohjaa ajattelemaan kuvataideopettajuutta naisten työnä ja kuvataideharrastuneisuutta tyttöjen juttuna. Kuvataideopettajuuden sukupuolen mukaisen segregaatoin vuoksi ammatilla on feminiininen leima, eikä taiteen tai taideopettajuuden nähdä kuuluvan osaksi miehistä elämämaailmaa.

Kun taide ja taidekasvattajuus nähdään kulttuurisesti feminiinisinä, naisen sijoittumista kuvataideopettajaksi ei ihmetellä. Kuvataideopettajuus ei näyttäyty yhteiskunnassamme miestapaiselta ammatinvalinnalta, sillä kuvataideopettajuuden sisältämät piirteet, kuten työn ihmisläheisyys, tunteet ja itseilmaisuus eivät lukeudu perinteiseen käsitykseen mieheydestä. Mies kuvataideopettajana voi näyttäytyä epätavallisena miehenä, sillä perinteisestä maskuliinisuuskäsityksestä poikkeavalla ammatinvalinnallaan hän ei asetu hegemonisen maskuliinisuuden normalisoivaan valtarakennelmaan. Kuvataideopettajuus ei siis rakenna valtavirtaistettua ja idealisoitua maskuliinista subjektia. Miehet kuvataideopettajina kokevat haastavansa perinteisen käsityksen maskuliinisuuden hegemonian täyttymiseen pyrkivästä, tunteitaan hallitsevasta ja pidättelevästä miehestä. Mieheys opetuksessa ja taidekasvatuksessa edistää uudenlaisen mieskuvan syntyä. Monimuotoisempaa maskuliinisuutta edustava kuvataideopettajamies on kytköksissä tunteisiinsa ja haluaa opastaa myös muita tunteiden käsittelyyn sekä itsensä ilmaisuun kuvallisin keinoin.

Mieskuvataideopettajat merkityksellistävät sukupuolensa suhteessa vaikutusvaltaan ja arvostukseen. Patriarkaattiteorioita mukaillen miehillä on sukupuolensa vuoksi paremmat mahdollisuudet valtaan ja tämän mieskuvataideopettajat tiedostavat. Miesopettajat kertovat pääsevänsä naisopettajaa paremmin esille, tulevansa kuulluksi ja huomatuksi naisopettajaa helpommin jo pelkästään sukupuolensa, mutta myös vähemmistöasemansa takia. Mieskuvataideopettajat suhtautuvat sukupuoleensa vaikutusvaltaa ja arvostusta aikaansaavana sekä lisäävänä tekijänä. Vaikka vallankäyttö määrittyy kulttuurisesti osaksi miehistä identiteettiä ja tavaksi rakentaa maskuliinista subjektia, eivät miesopettajat nimitä sukupuoltaan ainoaksi vaikutusvaltaa ja arvostusta aikaansaavaksi ominaisuudeksi. Kuvataideopettaja näkyy työyhteisössään vaikutusvaltaisena ja arvostettuna ihmisenä asenteensa, tekojensa ja yksilöllisten ominaisuuksiensa kautta.

Kuvataideopettajamiehet kokevat olevansa sukupuolensa sekä työnsä vuoksi tärkeässä asemassa nähden itsensä merkityksellisinä vaikuttimina kuvataideluokkien poikaoppilaille. Miehinä he sijoittuvat kuvataideluokkiin antamaan pojille mallia feminiiniseksi mielletystä taiteellisesta toiminnasta, joka sisältää itsensä ilmaisuja, sisäisen maailman ja tunteiden käsittelyä kuvalliseen muotoon. Mieskuvataideopettajat voivat motivoida poi-

kia kuvataiteen opiskeluun ja harrastuneisuuteen liittämällä kuvataide miehisellä esimerkillään osaksi maskuliinista kulttuuria. Miesopettajat näkevät sukupuolensa tärkeyden myös miehen mallina kouluun ja koulutyöhön, ei vain taiteeseen ja taideharrastuneisuuteen. Miesopettajat läsnäolollaan tuovat naisistuneeseen kouluun miehistä otetta ja antavat malleja maskuliiniseen olemisen tapaan feminiinisten toimintamallien rinnalle. Malleja, miten olla miehenä sukupuolensa edustaja sekä miten olla mies naiselliseksi mielletyssä ammatissa ja naisistuneessa työympäristössä. Kuvataideopettajamiesten kolmas merkityksenanto miessukupuolelle nähdään liittyväksi yhteiskunnalliseen työnjakoon. Miesopettajilla on mahdollisuus haastaa ja kyseenalaistaa yhteiskunnallista työnjakoa ohjaavat stereotyyppittävät käsitykset miesten kiinnostuksen kohteista ja erityisosaamisen aloista sekä miehille soveltuvista töistä ja tehtävistä. Kaiken kaikkiaan mieskuvataideopettajat voivat vaikuttaa niin kulttuuriseen mieskuvaan antamalla poikaoppilaille malleja miehuuteen, malleja taiteeseen sekä malleja miehen sijoittumisesta naiselliseksi miellettyyn ammattiin.

## 8.2 Tutkielmani luotettavuuden ja eettisyyden arviointi

Kaikissa tieteellisissä tutkimuksissa ja tutkielmissa pyritään välttämään virheiden syntymistä, sen vuoksi on hyvä arvioida tehdyn tutkimuksen laatua ja luotettavuutta. Tutkimuksesta riippumatta, luotettavuuden ja laadun peruskysymykset pysyvät aina samoina. Tutkiiko tutkimus tai tutkielma sitä, mitä se sanoo tutkivansa? Onko tuotettu tieto pätevää ja aineiston perustelemaa? (Hirsjärvi et al. 2009, 231; Ronkainen et al. 2011, 129-130.) Tutkielman raportoinnissa kaikki tutkielman tekoon lukeutuneet vaiheet ja valinnat on selitettävä ja perusteltava niin, että tutkielma tulee saatettua hyvää tieteellistä käytäntöä noudattavaan muotoon. Kuten hyvän tieteellisen käytännön ohjenuoriin kuuluu (Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitleminen 2002, 3) noudatin tutkielmani teossa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja. Pyrin olemaan rehellinen, huolellinen ja tarkka tutkimustyössäni, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimuksen arvioinnissa. Toteutin tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluvaa avoimuutta ja yksityiskohtaisuutta läpi tutkimusprosessini vaiheiden.



Tieteen sisäisten tieteellisten käytäntöjen noudattaminen on edellytys laadukkaalle ja luotettavalle tutkimukselle. Arja Kuula (2011, 39) lisää hyvää tutkimusetiikkaa ilmentävän kyky ja halu käsitellä tutkimusprosessin eri vaiheissa ilmenneitä kriittisiä kysymyksiä ja ongelmia, koskettivat ne sitten tutkimuksen kohdetta, valittuja tutkimusmenetelmiä tai tutkijan omaa roolia. Tällaisen tutkimuseettisen tilanteen kohtasin toteuttaessani ensimmäistä esihaastattelua. Tutkielmani aineistonkeruumenetelmäksi valitsemani strukturoitu, tarkkarajaisten kysymysten varassa edennyt haastattelu osoittautui sopimattomaksi tutkielmani tarkoituksiin. Haastattelun myötä huomasin suhtautuvani hypoteettisesti tutkielmani aiheeseen, lisäksi silloinen tutkimusasetelma tutkimuskysymyksiin olivat laadukkaan ja luotettavan tutkimustiedon aikaansaamiseksi liian jäsentymättömiä. Esihaastattelukokemuksen myötä tarkensin ja rajasin tutkimustehtävääni, vaihdoin aineistonkeruumenetelmää ja hylkäsin ajatuksiani ohjanneet hypoteesit. Esihaastattelun suorittaminen myös paransi tutkielmani luotettavuutta, sillä Ronkaisen ja kumppaneiden (2011, 133) mukaan esihaastattelu ei vain osoittanut aineistonkeruumuodon toimimattomuutta mittaamaan tutkittavaa ilmiötä, se myös toi minulle tutkijana varmuutta myöhempää aineistonkeruuprosessiani ajatellen.

Tutkielmani sijoittuu kriittisen miestutkimuksen tutkimustraditioon, sillä tutkielmani tavoitteena oli miestutkimukselliseen tapaan tarkastella miehiä kriittisesti sukupuolensa näkökulmasta osana koulun ja kuvataidekasvatuksen sukupuolittuneiden suhteiden järjestelmää. Vastasin tutkijana nais- ja sukupuolentutkimuksen esittämään haasteeseen tarkastella miehiä, mieheyttä ja maskuliinisuutta sosiaalisena sukupuolen rakenteena, ei vain biologiana. Tutkin naisena miehiä, joiden sukupuoli vaikuttaa heidän asemaansa, identiteetteihinsä ja mahdollisuuksiinsa miehenä koulu yhteisössä kuvataiteen opettajina. Vaikka en naiseuteni vuoksi päässyt jakamaan tutkittavieni kanssa sukupuolisen olemisen syvintä olemusta, koen kuitenkin onnistuneeni suhtautumaan miehiin tutkimuskohteenani objektiivisesti, eettiseltä ja luotettavaa tutkielmaa toteuttaneelta tutkijalta vaadittuun tapaan. Tutkijaposition avaaminen niin kriittisessä miestutkimuksessa kuin laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, sillä tutkija itse omana persoonanaan on yksi tärkeimmistä tieteellisen tiedon tuottamisen välineistä (Metsämuuronen 2006, 17).

Suunnatessani kohti tieteellistä tietoa aineistonkeruuprosessiani hahmotellen, asetin tavoitteekseni yksilöhaastatella mieskuvataideopettajia henkilökohtaisesti haastattelutilanteessa aineistooni fyysisesti vuorovaikuttaen. Yksilöhaastattelut eivät kuitenkaan toteutuneet suunnittelemani tavalla keskellä kevään koulukiireiden – vain kaksi suorittamistani teemahaastatteluista tapahtuivat välittömässä fyysisessä vuorovaikutuksessa. Aineistoni rakentui siis pääasiassa etähaastatteluilla hankitun informaation pohjalta. Alussa ajattelin haastattelujen kontekstittomuuden vaikuttavan keräämäni aineiston laatuun ja luotettavuuteen niitä heikentävästi, näin ei kuitenkaan käynyt. Tiittula, Rastas ja Ruusuvuori (2005, 267) mainitsevatkin, että tietyissä aineistonkeruutilanteissa anonyymisyys ja välimatka voivat luoda avoimuutta, joka välittömässä kanssakäymisessä saattaisi jäädä saavuttamatta. He vahvistivat tekemäni huomion; naiseuteni menetti merkityksensä, sillä etähaastattelutilanteessa minun ja haastateltavieni sukupuoli- ja sukupuolvierot jäivät tutkimuskeskustelun taka-alalle.

Vaikka valtaosalta tutkimushaastatteluistani jäi uupumaan tiedonkeruutilanteeseen vaikuttanut konteksti, naissukupuoleni näkymättömyys tiedonkeruutilanteessa saattoi auttaa mieskuvataideopettajia esittämään mielipiteitä, jotka he muussa tilanteessa olisivat voineet hienotunteisuussyistä jättää esittämättä. Tiittula, Rastas ja Ruusuvuori (2005, 267) lisäävät, että haastateltavien voi olla helpompi käsitellä arkaluontoisia asioita, olla kriittisiä ja esittää vastakkaisia mielipiteitä haastattelijan näkymättömyyden vuoksi. Suurin osa haastatelluista kykeni käsittelemään sukupuoltaan tutkielmani kohteena olevana ilmiönä, käymään vastavuoroista keskustelua aiheen ympärillä ja esittämään mielipiteitään. Poikkeuksen muodosti eräs haastattelemani miesopettaja, joka tunsu mukavuutta esittää eriävät mielipiteensä vasta, kun puhelinhaastattelu vaihtui sähköpostitse loppuun viedyksi haastatteluksi. Vaikka miesopettaja vapautui lopulta mielipiteissään, aineistonkeruutilanteen katkonaisuus ja monimenetelmällisyys saattoi vaikuttaa kyseisen haastattelun informaatioarvoon sitä heikentävästi.

Ennen yhteydenottoa haastateltaviini pohdin, mikä on sopiva määrä ennakkotietoa jaettavaksi mahdollisille tiedonantajilleni. Missä kulkee raja liian informaation ja haastateltavalle tärkeän ja olennaisen tiedon välillä? Tämä on Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 20) mukaan haastattelun aineistonkeruumenetelmäkseen valinneen tutkijan yleinen pään-

vaiva. Periaatteena heidän mukaansa tulee pitää sitä, että haastateltava on antanut suostumuksensa asianmukaisen ja riittävän informaation pohjalta, eikä osallistuminen tutkimukseen aiheuta tiedonantajalle tutkimuseettisiä ongelmia. Haastattelupyynnöni ja tutkielmasta kertomani herättivät mielenkiintoa ja positiivista palautetta myös niissä kuva-taideopettajamiehissä, jotka eivät aikataulullisista syistä lukeutuneetkaan tutkielmani tiedonantajien joukkoon. Haastatelluiksi tulleista miesopettajista jokainen antoi minulle luvan olla heihin yhteydessä, mikäli aineistossa ilmenee epäselvyyksiä. Jos mieskuva-taideopettajat olisivat kokeneet tulleensa johdatelluiksi väärin perustein haastateltavikseni, he tuskin olisivat lupautuneet vastaamaan mahdollisiin lisäkysymyksiin haastatelluita koskien. Tutkielmaani myös pyydettiin luettavaksi sen valmistumisen jälkeen.

Tutkimusprosessini on ollut pitkä sekä eriskummallinen, sillä sitä on vuosien saatossa ohjannut yhteensä kolme taidekasvatuksen lehtoria. En voi sanoa hyötyneni ohjaajien moninaisuudesta, sillä aktiivisin tutkimustyöni sijoittui menneeseen vuoteen viimeisimmän tutkielmaani ohjanneen lehtorin opissa ja ojennuksessa. Tutkimusaiheeni haastoi minut useasti ajattelemaan toisin ja palaamaan kerta toisensa jälkeen takaisin lähdekirjallisuuden pariin. Lisäksi ensimmäisen esihaastattelun myötä tapahtunut tutkimusasetelmani rajaus mitätöi valtaosan siihenastisesta tutkimustyöstäni. Motivoin itseäni tutkielmantekoon ajatellen, ettei helppous ole kriteeri hyvälle tutkielmalle. Vuosikautisen tutkimustyöni tuloksena onnistuin toteuttamaan tutkielman, joka ei vain täytä tieteelliselle tutkimukselle asetettuja luotettavuuden ja eettisyyden kriteereitä vaan myös tyydyttää minut tutkijana. Tutkielmani tuottaa uutta tietoa mieskuvataideopettajien sukupuolisidonnaisesta kokemusmaailmasta ja antaa tutkimuspohjaa tuleville aihepiiriin lukeutuville tutkimuksille ja tutkielmille. Toivon, että naisistuneelle alalle työllistyneiden miesten ympärillä käyty tutkimuskeskustelu jatkaa kulkuaan, sillä miehet eivät vain ole miehiä – itsestään selvästi.

## LÄHTEET

Alasuutari, Pertti, 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Neljäs, uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Anttalainen, Marja-Liisa, 1986. Sukupuolen mukaan kahtiajakautuneet työmarkkinat Pohjoismaissa. Naistutkimusmonisteita 1:1986. Tasa-arvoasian neuvottelukunta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Anttila, Pirkko, 1996. Tutkimuksen taito ja tiedonhankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Helsinki: Akatiimi.

Butler, Judith, 2006. Hankala sukupuoli. Feminismi ja identiteetin kumous. Suom. Pulkkinen, Tuija & Rossi, Leena-Maija. Helsinki: Gaudeamus.

Dalton, Pen, 2001. The Gendering of Art Education. Modernism, Identity and Critical Feminism. Buckingham: Open University Press.

Elinkeinoelämän keskusliitto EK ry, 2012. Koulutus. Saatavissa: [http://www.ek.fi/ek/fi/tyomarkkinat\\_ym/tyoelama/tasa\\_arvo/naiset\\_miehet/koulutusvalinnat.php](http://www.ek.fi/ek/fi/tyomarkkinat_ym/tyoelama/tasa_arvo/naiset_miehet/koulutusvalinnat.php) [Luettu 23.10.2013]

Elinkeinoelämän keskusliitto EK ry, 2013. Naiset ja miehet työelämässä. Saatavissa: [http://www.ek.fi/ek/fi/tyomarkkinat\\_ym/tyoelama/tasa\\_arvo/naiset\\_miehet/index.php](http://www.ek.fi/ek/fi/tyomarkkinat_ym/tyoelama/tasa_arvo/naiset_miehet/index.php) [Luettu 23.10.2013]

Elinkeinoelämän keskusliitto EK ry, 2011. Työmarkkinoiden jakautuneisuus. Saatavissa: [http://www.ek.fi/ek/fi/tyomarkkinat\\_ym/tyoelama/tasa\\_arvo/naiset\\_miehet/ammattillinen\\_jakautuminen.php](http://www.ek.fi/ek/fi/tyomarkkinat_ym/tyoelama/tasa_arvo/naiset_miehet/ammattillinen_jakautuminen.php) [Luettu 23.10.2013]

Eräsaari, Leena, 2010. Miksi hyvinvointivaltio on tärkeä naisille? Teoksessa Käsikirja sukupuoleen. Toim. Juvonen, Tuula & Rossi, Leena-Maija & Saresma, Tuija. Tampere: Vastapaino, 210-222.

Eskola, Jari, 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Toim. Aaltola, Juhani & Valli, Raine. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 179-203.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha, 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana, 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Toim. Aaltola, Juhani & Valli, Raine. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-44.

Foucault, Michel, 2001. Tarkkailla ja rangaista. Suom. Nivanka, Eevi. 2. painos. Helsinki: Otavan Kirjapaino Oy.

Hearn, Jeff, 2005. Miesten ja maskuliinisuuksien sukupuolistuminen tieteessä, tiedeyhteisöissä ja tutkimuksessa. Suom. Laakso, Ville & Husu, Liisa. Teoksessa Tiede, tieto ja sukupuoli. Toim. Husu, Liisa & Rolin, Kristina. Helsinki: Gaudeamus, 170-199.

Hearn, Jeff, 1992. Men in the Public Eye: The Construction and Deconstruction of Public Men and Public Patriarchies. Critical studies on Men and Masculinities 4. London: Routledge.

Heinonen, Olli-Pekka & Mikkola, Armi, 1997. Tavoitteena tasa-arvo. Teoksessa Miehiä kouluun? Taustaa ja keskustelua tasa-arvosta. Toim. Heinonen Olli-Pekka & Huttunen,

Jouko & Kari, Jouko & Mikkola, Armi & Silvennoinen, Mika. Opetus 2000. Helsinki: WSOY, 5-34.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena, 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula, 2009. Tutki ja kirjoita. 15., uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Huovio, Ilkka, 1999. Veistokoulusta korkeakouluksi. Teoksessa Ateneum Maskerad. Taideteollisuuden muotoja ja murroksia. Taideteollinen koulu 130 vuotta. Toim. Sotamaa, Yrjö. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 62. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 308-339.

Husu, Liisa, 2005. Sukupuolta ja tiedeyhteisöä tutkimassa. Teoksessa Tiede, tieto ja sukupuoli. Toim. Husu, Liisa & Rolin, Kristina. Helsinki: Gaudeamus, 12-36.

Husu, Liisa & Rolin, Kristina, 2005. Johdanto. Teoksessa Tiede, tieto ja sukupuoli. Toim. Husu, Liisa & Rolin, Kristina. Helsinki: Gaudeamus, 7-11.

Huttunen, Jouko, 1997. Miehen mallit ja opettaja: Mihin miehiä koulussa tarvitaan? Teoksessa Miehiä kouluun? Taustaa ja keskustelua tasa-arvosta. Toim. Heinonen, Olli-Pekka & Huttunen, Jouko & Kari, Jouko & Mikkola, Armi & Silvennoinen, Mika. Opetus 2000. Helsinki: WSOY, 67-111.

Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen, 2002. Saatavissa: [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Hyva\\_Tieteellinen\\_FIN.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Hyva_Tieteellinen_FIN.pdf) [Luettu 02.04.2013]

Hyvärinen, Matti & Löyttyniemi, Varpu, 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Toim. Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 189-222.

Hyypä, Markku, T., 2005. Aivojen sukupuolittaminen. Teoksessa Tiede, tieto ja sukupuoli. Toim. Husu, Liisa & Rolin, Kristina. Helsinki: Gaudeamus, 112-131.

Jokinen, Arto, 2010. Kriittinen mies- ja maskuliinisuustutkimus. Teoksessa Käsikirja sukupuoleen. Toim. Juvonen, Tuula & Rossi, Leena-Maija & Saresma, Tuija. Tampere: Vastapaino, 128-139.

Jokinen, Arto, 2003a. Miten miestä merkitään? Johdanto maskuliinisuuden teoriaan ja kulttuuriseen tekstitutkimukseen. Teoksessa Yhdestä puusta. Maskuliinisuuksien rakentuminen populaarikulttuureissa. Toim. Jokinen, Arto. Tampere: Tampere University Press, 7-31.

Jokinen, Arto, 2003b. Vallan syrjässä vaan ei sivussa. Teoksessa Yhdestä puusta. Maskuliinisuuksien rakentuminen populaarikulttuureissa. Toim. Jokinen, Arto. Tampere: Tampere University Press, 238-246.

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

Jokinen, Arto, 1999. Suomalainen miestutkimus ja -liike: muutoksen mahdollisuus? Teoksessa Mies ja muutos. Kriittisen miestutkimuksen teemoja. Toim. Jokinen, Arto. Tampere: Tampere University Press, 15-51.

Jokinen, Arto, 1999b. Tuntuu mieheltä. Teoksessa Mies ja muutos. Kriittisen miestutkimuksen teemoja. Toim. Jokinen, Arto. Tampere: Tampere University Press, 7-12.

Jokinen, Eeva, 2005. Aikuisten arki. Helsinki: Gaudeamus.

Juvonen, Tuula, 2010. Naisaktiivisuuden muuttuvat muodot. Teoksessa Käsikirja sukupuoleen. Toim. Juvonen, Tuula & Rossi, Leena-Maija & Saresma, Tuija. Tampere: Vastapaino, 257-274.

Juvonen, Tuula & Rossi, Leena-Maija & Saresma, Tuija, 2010. Kuinka sukupuolta voi tutkia? Teoksessa Käsikirja sukupuoleen. Toim. Juvonen, Tuula & Rossi, Leena-Maija & Saresma, Tuija. Tampere: Vastapaino, 9-17.

Kantola, Johanna, 2010. Sukupuoli ja valta. Teoksessa Käsikirja sukupuoleen. Toim. Juvonen, Tuula & Rossi, Leena-Maija & Saresma, Tuija. Tampere: Vastapaino, 78-87.

Kari, Jouko, 1997. Sukupuolinäkökulma opettajan ammattiin. Teoksessa Miehiä kouluun? Taustaa ja keskustelua tasa-arvosta. Toim. Heinonen, Olli-Pekka & Huttunen, Jouko & Kari, Jouko & Mikkola, Armi & Silvennoinen, Mika. Opetus 2000. Helsinki: WSOY, 35-66.

Kinnunen, Merja, 2005. Luokiteltu sukupuoli. Tampere: Vastapaino.

Kinnunen, Merja & Korvajärvi, Päivi, 1996. Johdanto: Naiset ja miehet työelämässä. Teoksessa Työelämän sukupuolistavat käytännöt. Toim. Kinnunen, Merja & Korvajärvi, Päivi. Tampere: Vastapaino, 9-19.

Kiuasmaa, Kyösti, 1982. Oppikoulu 1880-1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.

Kolehmainen, Sirpa, 1999. Naisten ja miesten työt. Työmarkkinoiden segregoituminen Suomessa 1970-1990. Tutkimuksia 227. Helsinki: Tilastokeskus.

Korpi-Tommola, Aura, 2005. Toivon vuosikymmenet. Teoksessa Suomen naisen vuosisadat. 2 Toivon rakentajat. Toim. Utrio, Kaari. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 15-82.

Korvajärvi, Päivi, 2010. Sukupuolistunut ja sukupuolistava työ. Teoksessa Käsikirja sukupuoleen. Toim. Juvonen, Tuula & Rossi, Leena-Maija & Saresma, Tuija. Tampere: Vastapaino, 183-196.



Korvajärvi, Päivi, 1996. Sukupuoli työpaikalla. Teoksessa Työelämän sukupuolistavat käytännöt. Toim. Kinnunen, Merja & Korvajärvi, Päivi. Tampere: Vastapaino, 89-108.

Korvajärvi, Päivi & Kinnunen, Merja, 1996. Lopuksi: Työelämän sukupuolistaminen. Teoksessa Työelämän sukupuolistavat käytännöt. Toim. Kinnunen, Merja & Korvajärvi, Päivi. Tampere: Vastapaino, 233-240.

Kulonen, Sirpa & Korkkala, Ari & Somerpuro, Veikko, 2011. Kiintiön kautta kutsumusammattiin. Opettaja, 1-2 / 2011, 10-14.

Kuula, Arja, 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Toinen, uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Kuvataiteen koulutus ja tutkimus Suomessa 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2008: 11, Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto 2008. Helsinki: Helsingin yliopistopaino.

Lahtela, Pauliina, 2002. Rennosta kokeilijasta tiukkaan puurtajaan. Mies- ja naisopettajien roolit koulussa. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta, luokanopettajakoulutus. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (609/1986). Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1986/19860609> [Luettu 04.04.2014]

Lapin korkeakoulun opintotoimisto, 1983. Opas opiskelamaan aikoville. Toim. Lunnas, Raija. Rovaniemi: Lapin korkeakoulun opintotoimisto.

Lapin korkeakoulun opintotoimisto, 1984. Opas opiskelamaan aikoville. Toim. Lunnas, Raija. Rovaniemi: Lapin korkeakoulun monistuskeskus.

Lapin korkeakoulun opintotoimisto, 1985. Opas opiskelamaan aikoville. Toim. Lunnas, Raija. Rovaniemi: Lapin korkeakoulun offset -monistus.

Lapin korkeakoulun opintotoimisto, 1986. Opas opiskelemaan aikoville. Toim. Lunnas, Raija & Yliniemelä, Kaisa. Kemi: Pohjolan Sanomat Oy.

Lapin korkeakoulun opintotoimisto, 1987. Opas opiskelemaan aikoville. Toim. Yliniemelä, Kaisa. Tornio: Tornion Kirjapaino Oy.

Lapin korkeakoulun opintotoimisto, 1988. Opas opiskelemaan aikoville. Toim. Yliniemelä, Kaisa. Rovaniemi: Lapin korkeakoulun monistokeskus.

Lapin korkeakoulun opintotoimisto, 1989. Opas opiskelemaan aikoville. Toim. Laine, Sirkka-Liisa & Siivola, Risto. Rovaniemi: Lapin korkeakoulun monistokeskus.

Lapin korkeakoulun opintotoimisto, 1989. Lapin korkeakoulun opiskelijatilasto lukuvuosi 1988-1989. Toim. Harju, Vesa. Rovaniemi: Lapin korkeakoulun monistuskeskus.

Lapin korkeakoulun opintotoimisto, 1990. Lapin korkeakoulun opiskelijatilasto lukuvuosi 1989-1990. Toim. Hetta, Pertti. Rovaniemi: Lapin korkeakoulun monistuskeskus.

Lapin yliopisto, 1991. Lapin yliopiston opiskelijatilasto lukuvuosi 1990-1991. Toim. Hetta, Pertti. Rovaniemi: Lapin yliopiston monistuskeskus.

Lapin yliopisto, 1994. Lapin yliopiston opiskelijatilasto lukuvuosi 1993-1994. Toim. Laine, Sirkka-Liisa. Rovaniemi: Lapin yliopiston monistuskeskus.

Lähteenmäki, Maria, 2005. Uuden rakentajat. Teoksessa Suomen naisen vuosisadat. 2 Toivon rakentajat. Toim. Utrio, Kaari. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 85-106.

Marttiini, Hanna, 2013. Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman opiskelijatilastot. Tilanne 31.03.2013 saakka. PDF-tiedosto koottu tekijän pyynnöstä. [Luettu 04.04.2013]

Marttiini, Hanna, 2013. Lapin yliopiston luokanopettajan koulutusohjelman opiskelijatilastot. Tilanne 31.03.2013 saakka. PDF-tiedosto koottu tekijän pyynnöstä. [Luettu 04.04.2013]

Metsämuuronen, Jari, 2006. I Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Toim. Metsämuuronen, Jari. Helsinki: International Met-help Oy, 15-78.

Naiset ja miehet Suomessa 2014. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavissa: [http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti\\_namisu\\_201400\\_2014\\_10367\\_net.pdf](http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_namisu_201400_2014_10367_net.pdf)

Naiset ja miehet Suomessa 2011. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavissa: [http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti\\_namisu\\_201100\\_2012\\_6057\\_net\\_p2.pdf](http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_namisu_201100_2012_6057_net_p2.pdf)

Naiset ja miehet Suomessa 2007. Sukupuolten tasa-arvo. Tilastokeskus. Helsinki: Multiprint Oy.

Ojala, Hanna & Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana, 2009. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Toim. Ojala, Hanna & Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana. Tampere: Vastapaino, 13-38.

Opettajat Suomessa 2013. Toim. Kumpulainen, Timo, 2014. Koulutuksen seurantaraportit 2014: 8. Opetushallitus. Tampere: Juvensis Print – Suomen yliopistopaino Oy.

Opettajat Suomessa 2010. Toim. Kumpulainen, Timo, 2011. Koulutuksen seurantaraportit 2011: 6. Opetushallitus. Tampere: Tammerprint Oy.

Opettajat Suomessa 2008. Toim. Kumpulainen Timo, 2009. Opetushallitus. Tampere: Esa Print Oy.

Opettajat Suomessa 2005. Toim. Kumpulainen, Timo & Saari, Seija, 2006. Opetushallitus. Tampere: Tammerpaino Oy.

Opetushallitus, Yliopistojen hakija- ja opinto-oikeusjärjestelmä HAREK. Lapin yliopisto, syksy 2013. Hakeneet, hyväksytyt ja opiskelupaikan vastaanottaneet opiskelijat. Tilanne 05.09.2013 mennessä. Saatavissa: <http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=c7836aec-5b0d-4084-ae4f-d976c3671ade> [Luettu 04.02.2014]

Paasonen, Susanna, 2010. Sukupuoli ja representaatio. Teoksessa Käsikirja sukupuoleen. Toim. Juvonen, Tuula & Rossi, Leena-Maija & Saresma, Tuija. Tampere: Vastapaino, 39-49.

Paechter, Carrie, 2007. Being Boys, Being Girls: Learning Masculinities and Feminities. Maidenhead, United Kingdom: Open University Press.

Paksuniemi, Marko, 2004. "Miespuolisten kuvataideopettajien kolme maailmaa". Tutkimus miesten kuvataideopettajiksi hakeutumisesta sekä heidän käsityksistään opettajuudesta, taiteilijuudesta ja alan naisvaltaisuudesta uran alussa. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto. Taiteiden tiedekunta, kuvataidekasvatus. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Penttilä, Sonja & Pöykiö, Anna-Riikka, 2007. Leevi ihmemaassa: miesluokanopettajaopiskelijoiden ryhmäkeskustelussa rakentunut sukupuolittunut alkuopettajuus. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta, luokanopettajakoulutus. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Pohjakallio, Pirkko, 2005. Miksi kuvista? Koulun kuvataidekasvatuksen muuttuvat perustelut. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 60. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Pohjakallio, Pirkko, 1999. Onko piirustuksenopetuksesta hyötyä? Teoksessa Ateneum Maskerad. Taideteollisuuden muotoja ja murroksia. Taideteollinen koulu 130 vuotta. Toim. Sotamaa, Yrjö. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 62. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 96-103.

Pohjakallio, Pirkko, 1996. Kuvitella vuosisata. Vuosisata koululaisten piirtämänä. Teoksessa Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhla- ja muistokirja. Toim. Piironen, Liisa & Salminen, Antero. Taidekasvatuksen osasto. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 19-29.

Rojola, Sanna, 2010. Teknologia ja sukupuoli. Teoksessa Käsikirja sukupuoleen. Toim. Juvonen, Tuula & Rossi, Leena-Maija & Saresma, Tuija. Tampere: Vastapaino, 197-205.

Ronkainen, Suvi & Pehkonen, Leila & Lindblom-Yläne, Sari & Paavilainen, Eija, 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOY.

Rossi, Leena-Maija, 2010. Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin. Teoksessa Käsikirja sukupuoleen. Toim. Juvonen, Tuula & Rossi, Leena-Maija & Saresma, Tuija. Tampere: Vastapaino, 21-38.

Seppälä, Riku, 2004. Miehen malli? : haastattelututkimus miesopettajasta naisvaltaisessa työyhteisössä. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, luokanopettajakoulutus. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Smeds, Kerstin, 1999. Teollisuutta Suomeen! Teoksessa Ateneum Maskerad. Taideteollisuuden muotoja ja murroksia. Taideteollinen koulu 130 vuotta. Toim. Sotamaa, Yrjö. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 62. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 52-87.

Sukupuolten tasa-arvon valtavirtaistamisen perussanasto, 2003. Saatavissa: <http://www.eurofem.org/valtavirtaan/sanasto.html> [Luettu 08.07.2014]

Syrjäläinen, Eija & Kujala, Tiina, 2010. Sukupuolittietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Toim. Suortamo, Markku & Tainio, Liisa & Ikävalko, Elina & Palmu, Tarja & Tani, Sirpa. Jyväskylä: PS-kustannus, 25-40.

Säävälä, Hannu, 1999. Mieheyden psykologia. Teoksessa Mies ja muutos. Kriittisen miestutkimuksen teemoja. Toim. Jokinen, Arto. Tampere: Tampere University Press, 52-73.

Tainio, Liisa & Palmu, Tarja & Ikävalko, Elina, 2010. Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki. Teoksessa Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Toim. Suortamo, Markku & Tainio, Liisa & Ikävalko, Elina & Palmu, Tarja & Tani, Sirpa. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-22.

Tiirakari, Leeni, 2005. Tiennäyttäjät. Teoksessa Suomen naisen vuosisadat. 4 Tiennäyttäjät. Toim. Utrio, Kaari. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 13-165.

Tiittula, Liisa & Rastas, Anna & Ruusuvoori, Johanna, 2005. Kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta tietokonevälitteiseen viestintään. Virtuaalihaastattelun näkymiä. Teoksessa Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Toim. Ruusuvoori, Johanna & Tiittula, Liisa. Tampere: Vastapaino, 264-271.

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

Tuomikoski-Leskelä, Paula, 1979. Taidekasvatus Suomessa. Taidekasvatuksen teoria ja käytäntö koulupedagogiikassa 1860-luvulta 1920-luvulle. Taidekasvatuksen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tynjälä, Päivi, 2002. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja

koulutuksen näkökulmia. Toim. Eteläpelto, Anneli & Tynjälä, Päivi. 1.-2. painos. Vantaa: Dark Oy, 160-179.

Utrio, Kaari, 2005. Suomen naisen vuosisadat. 1 Piikasesta maisteriksi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vanhatapio, Tuula, 2010. Poikavoimaa kuvataideharrastukseen. Pohjoinen näkökulma poikien ja lasten vanhempien näkemyksiin kuvataideharrastuksesta ja kuvataideopetuksesta. Acta Universitatis Lapponiensis 189. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Varto, Juha, 2002. Isien synnit. Kasvatuksen kulttuurinen ja biologinen ongelma. Tampere: Tampere University Press.

Vehviläinen, Marja, 2005. Tekniikan miesten käytäntöjen jäljillä: sukupuolen ja teknologian tutkimuksesta. Teoksessa Tiede, tieto ja sukupuoli. Toim. Husu, Liisa & Rolin, Kristiina. Helsinki: Gaudeamus, 150-169.

Viljo, Eeva-Maija, 2001. Jyväskylän seminaarin piirustuksenopetus 1863-1898. Piirustuksen asema Cygnaeuslaisessa työkoulussa. Jyväskylän yliopiston museon julkaisuja 11. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Vira, Riitta, 2007. Taidekasvatuksesta, pojista ja väkivaltakulttuurista. Teoksessa Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Toim. Aittola, Tapio & Eskola, Jari & Suoranta, Juha. Harmaasarja. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 117-134. Saatavissa: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65380/978-951-44-7166-7.pdf?sequence=1>

Vira, Riitta & Pohjakallio, Pirkko, 2011. Miksi poikia ei kuvataide kiinnosta? Teoksessa Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Toim. Laitinen, Sirkka & Hilmala, Antti. Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2011:11. Tampere: Ju-

vensis Print - Tampereen yliopistopaino, 128-141. Saatavissa:  
[http://www.oph.fi/download/131643\\_Taito- ja\\_taideaineiden\\_oppimistulokset\\_-  
\\_asiantuntijoiden\\_arviointia.pdf](http://www.oph.fi/download/131643_Taito- ja_taideaineiden_oppimistulokset_-_asiantuntijoiden_arviointia.pdf)

Vuorikoski, Marjo, 2005. Opettaja – sukupuoleton mallikansalainen? Kasvatustieteen  
laitos, Tampereen yliopisto. Julkaistu Minnassa 05/2005. Saatavissa:  
[http://www.minna.fi/c/document\\_library/get\\_file?uuid=e3b0d61d-40ee-41d9-8fef-  
2be1a2755085&groupId=10136](http://www.minna.fi/c/document_library/get_file?uuid=e3b0d61d-40ee-41d9-8fef-2be1a2755085&groupId=10136) [Luettu 06.02.2014]

Vuorikoski, Marjo, 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Opet-  
tajan vaiettu valta. Toim. Vuorikoski, Marjo & Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka. Tam-  
per: Vastapaino, 17-53.



## LIITTEET

*Liite 1:* Lapin yliopisto, syksy 2013. Hakeneet, hyväksytyt ja opiskelupaikan vastaanottaneet opiskelijat

Opetushallitus		05.09.2013											
HAKENEET, HYVÄKSYTYT JA OPISKELUPAIKAN VASTAANOTTANEET													
Tulostustapa: hakukohteittain				Valintalaji: päävalinnat									
Yhteishaku:				Äidinkieli: kaikki									
Tutkinnon taso: kaikki tutkinnot				Kansalaisuus: kaikki									
Lukuvuosi: 2013				Valintatapa: kaikki									
Koul. aloitusajankohta: syksy				Avoinväylä: -									
Koulutusala: kaikki				Hakuperuste: kaikki									
Vaiheet: kaikki													
		Hakeneet 1)		Kokeisiin osallistuneet 1)		Hyväksytyt 1)		Opiskelupaikan vastaanottaneet 2)		Kirjoittautuneet			
		Yht. joista naisia		Yht. joista naisia		Yht. joista naisia		Yht. joista naisia		länä poissa		Yht. joista naisia	
Lapin yliopisto													
Kasvatustieteiden tiedekunta													
Kasvatusalan koulutus		509	406	381	305	181	149	70	57	61	8	69	56
Luokanopettajan koulutus, Rovaniemi		1022	724	364	269	75	53	73	52	63	8	71	50
Oikeustieteiden tiedekunta													
Oikeustiede		980	492	555	280	146	81	146	81	140	6	146	81
Taiteiden tiedekunta													
Audiovisuaalinen mediakulttuuri		97	52	25	13	21	13	19	12	17	2	19	12
Graafinen suunnittelu		189	132	116	91	17	15	17	15	15	2	17	15
Kuvataidekasvatus		241	211	153	135	30	25	27	23	26	1	27	23
Sisustus- ja tekstiilimuotoilu		67	64	32	31	12	12	12	12	9	2	11	11
Teollinen muotoilu		92	48	43	21	21	11	18	10	15	3	18	10
Vaatetus suunnittelu		79	75	37	36	11	11	10	10	10	0	10	10
Yhteiskuntatieteiden tiedekunta													
Hallintotiede ja soveltava psykologia		509	336	248	155	53	41	30	22	26	4	30	22
Johtaminen		381	222	381	222	37	28	15	12	12	3	15	12
Matkailututkimus		197	151	61	43	28	25	25	22	21	4	25	22
Politiikatieteet ja sosiologia		304	179	134	82	53	39	35	25	32	3	35	25
Sosiaalityö, Rovaniemi		439	379	211	182	62	54	53	46	47	6	53	46
		3805	2563			674	504	550	399				
		Hakijat yht <sup>3)</sup> joista naisia		Hyväksytyt yht <sup>3)</sup> joista naisia		Vastottaneet yht <sup>3)</sup> joista naisia							

HAREK, yliotiib.pdf

Opetushallitus		05.09.2013											
HAKENEET, HYVÄKSYTYT JA OPISKELUPAIKAN VASTAANOTTANEET													
Tulostustapa: hakukohteittain				Valintalaji: päävalinnat									
Yhteishaku:				Äidinkieli: kaikki									
Tutkinnon taso: kaikki tutkinnot				Kansalaisuus: kaikki									
Lukuvuosi: 2013				Valintatapa: kaikki									
Koul. aloitusajankohta: syksy				Avoinväylä: -									
Koulutusala: kaikki				Hakuperuste: kaikki									
Vaiheet: kaikki													
1) Hakeneiden, valintakokeisiin osallistuneiden ja hyväksytytjen henkilöiden määrät riveittäin on laskettu poistamalla saman henkilön eri hakutapaukset, valintakokeisiin osallistumistapaukset ja hyväksymistapaukset. Eri riveillä sama henkilö voi esiintyä useampaan kertaan													
2) Hakija voi esiintyä sarakkeessa hakukriteereistä riippuen kerran tai useasti. Jos tilastossa on esimerkiksi lukuvuodelle 'syksy2010' alkavaan yhteishaun koulutukseen hakeneet, hakija esiintyy sarakkeessa vain kerran. Jos tilastossa on kalenteri- tai lukuvuoden yhteishaussa hakeneet, sama hakija voi esiintyä sarakkeessa kaksi kertaa. Jos tilastossa on rillishakujen hakijat tai kaikki hakijat, hakija voi esiintyä sarakkeessa useita kertoja.													
3) Hakija on laskettu ko. luvussa vain kerran.													

HAREK, yliotiib.pdf

*Liite 2: Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmasta valmistuneiden sukupuolijakauma*

LAPIN YLIOPISTON KUVATAIDEKASVATUKSEN KOULUTUSOHJELMASTA  
VALMISTUNEET TAITEEN MAISTERIT AJALLA 1994-2013

Vuosi	Mies	Nainen	YHT.
1994	0	1	1
1995	0	9	9
1996	0	16	16
1997	4	16	20
1998	3	11	14
1999	1	19	20
2000	3	18	21
2001	4	13	17
2002	3	22	25
2003	4	18	22
2004	4	13	17
2005	1	18	19
2006	5	25	30
2007	2	26	28
2008	6	33	39
2009	4	14	18
2010	1	22	23
2011	1	32	24
2012	4	24	28
2013	0	2	2
YHT.	50	352	402
YHT. (%)	12,4	87,6	100

Tilasto sisältää myös kuvataidekasvatuksen maisteriohjelmasta valmistuneiden lukumäärät. Tilanne 31.03.2013 mennessä.

### Liite 3: Haastattelurunko

#### TAUSTATIEDOT

Ikä, opinnot, tutkintonimike, pääaine / sivuaine / erikoistumisopinnot, mahdollinen aiempi koulutus, valmistuminen ammattiin, työkokemus vuosina, työkokemus nykyisessä koulussa, koulun suuruus, koulun mahdollinen painotus, kuvataideopettajien lukumäärä, opettaja-kollegoiden sukupuolijakauma

#### NAISISTUNUT KUVATAIDEOPETTAJUUS

Oletko kiinnittänyt huomiota kuvataideopettajuuden naisemmistöön? Millaisia huomioita olet tehnyt?

*Näkyikö opinnoissa, näkykö työelämässä? Millaiseksi luonnehtisit naisistunutta kuvataideopetusalaan? Onko naisemmistöinen opettajakunta vaikuttanut käsityksiisi yleisesti opettajuudesta? Onko naisvoittoisuus muovannut käsitystäsi kuvataideopettajan työstä? Onko naisistunut opettajakunta vaikuttanut käsityksiisi itsestäsi opettajana? Näetkö naisvoittoisuuden vaikuttavankuvataideopettajuuden ammatinkuvaan? Oletko kokenut hyötyneesi kuvataideopetusalan naisvoittoisuudesta? Onko naisvoittoisuudesta ollut sinulle haittaa?*

#### SUKUPUOLI AMMATISSA

Onko sukupuolesi huomioitu työyhteisössä, opetustyössä tai yleisesti koulun arjessa? Millaisia huomioita sukupuolestasi on tehty? Millaisia huomioita olet itse tehnyt?

*Odotetaanko eri sukupuolilta eri asioita kuvataiteen opettajina? Miten ja missä kuvataideopettajan sukupuoli näkyy? Oletko koskaan kokenut, että sinulta on odotettu tiettyjä asioita sen takia, että edustat miessukupuolta? Millainen on oma roolisi miehenä naisemmistöisessä työyhteisössä? Miten mieheen kuvataideopettajana suhtaudutaan? Oletko kohdannut ennakkoluuloja mieskuvataideopettajuutta koskien / koskien itseäsi miesopettajana?*

#### KUVATAIDEOPETTAJUUDEN MIESKUVA

Millainen olet kuvataideopettajana?

*Millainen on kuvataideopettajamies? Millaisen kuvan miehestä kuvataideopettajuus antaa? Minkälaista maskuliinisuutta / mieheyttä kuvataideopettajuus rakentaa / luo / edustaa?*

*Liite 4: Haastattelupyyntö*

Hei!

Olen Piia Pippuri, kuvataidekasvatuksen maisteriopiskelija Lapin yliopistosta. Valmistelen pro gradu -tutkielmaani naisenemmistöisestä kuvataideopettajuudesta ja etsin tutkimukseeni haastateltaviksi työelämässä olevia mieskuvataideopettajia. Olisin kiinnostunut kuulemaan Teidän kokemuksistanne vahvasti sukupuolisegregoituneella alalla miesopettajana toimimisesta.

Pyydän Teitä ottamaan osaa tutkimukseeni haastattelun merkeissä. Toteuttaisin haastattelun yksilöhaastatteluna Teille parhaiten sopivana ajankohtana, mieluiten ennen maaliskuun loppua. Tarpeen vaatiessa haastattelu voidaan toteuttaa puhelimitse tai esimerkiksi Skypen välityksellä. Tutkimusta varten antamanne tiedot käsittelen ja säilytän luottamuksellisesti. Toivon, että suhtaudutte myönteisesti haastattelupyyntöni.

Aurinkoista kevättalvea toivottaen Piia Pippuri

ppippuri@ulapland.fi

050-3747568