

**MIESALKUOPETTAJAT HOIVAN DIKOTOMIOITA
YLITTÄMÄSSÄ**

Isyydestä vahvistusta kasvatushoivaan

Ulla Häivälä

Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Syksy 2016

1 JOHDANTO	5
2 HOIVAAN LIITTYVÄT DIKOTOMIAT	9
2.1 Dikotominen ajattelutapa ja oppositioparit	9
2.2 Hoiva tiedon vastakohtana	11
2.3 Hoiva ja seksuaalisuuden paradoksi	13
2.4 Hoiva ei kuulu miehelle?	15
2.5 Kasvatushoivan jatkumo	16
3 SUKUPUOLINEN JA AMMATILLINEN SEGREGAATIO	19
3.1 Sukupuolinen ja ammatillinen segregatio syrjintänä	19
3.2 Sukupuolisesti eriytynyt opetusala	21
3.4.1 Opetusala on naisvaltainen toimiala	22
3.4.2 Miesten ja naisten työtehtävät	22
3.3 Sukupuolisen eriytymisen vaikutukset opetuslalla	25
4 MIESOPETTAJIEN ROOLIT OPETUSKENTÄLLÄ	27
4.1 Miesopettajista sukupuolineutraaleiksi opettajiksi	27
4.2 Miesopettajat opetusalan pelastajina	29
4.2.1 Miesopettajat naisvaltaisuuden haittoja korjaamaan?	30
4.2.2 Miesopettajia miehen malleiksi ja isähahmoiksi	31
4.3 Miesten työt ja heihin kohdistuvat odotukset koulumaailmassa	33
4.4 Opettaja kuin vanhempi - miesopettaja kuin isä	34
4.4.1 Pedagoginen rakkaus	35
4.4.2 Miesopettaja isähahmona	35
5 ISYYDEN RAKENTEET JA HOIVA	37
5.1 Isyyden eri kerrokset	37
5.2 Isyyden historiaa	38
5.3 Nykypäivän isyyden eri tyypit	40
5.4.1 Avustava ja hoivaava isyys	41
5.4.2 Jaettu vanhemmuus	42
5.4 Hoiva ja hoivaava isyys	43
6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA MENETELMÄT	45
6.1 Tutkielman tarkoitus ja tutkimuskysymykset	45
6.2 Tutkimusmenetelmät ja tutkimusotteet	48

6.2.1 Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus -----	49
6.2.2 Hermeneuttinen tutkimusote -----	50
6.2.3 Laadullinen teorialähtöinen sisällönanalyysi -----	54
6.2.5 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä -----	56
7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS -----	59
7.1 Aineistonhankinta -----	60
7.1.1 Aineistonhankinnan taustatekijät -----	60
7.1.2 Aineiston keruu miesalkuopettajilta -----	61
7.2 Aineiston analyysi -----	63
7.2.1 Analyysirunko -----	63
7.2.2 Analyysin vaiheet -----	66
7.3 Tutkielman luotettavuus ja eettisyys -----	69
8 HOIVAN DIKOTOMIOIDEN YLITTÄMINEN -----	73
8.1 Miesalkuopettajat ja ammatillinen ja sukupuolinen segregatio -----	73
8.1.1 Horisontaalisen segregaaation purkamista -----	73
8.1.2 Vertikaalisen segregaaation purkamista -----	74
8.1.3 Vertikaalisen segregaaation vahvistamista -----	75
8.2 Mies opettajana ja alkuopettajana -----	75
8.2.1 Sukupuolineutraalit alkuopettajat ja miesalkuopettajat -----	76
8.2.2 Miesopettajan roolit -----	78
8.2.3 Miesopettajat ja kasvatushoiva -----	81
8.3 Miesalkuopettajien isyys -----	83
8.3.1 Henkilökohtainen isyys -----	83
8.3.2 Isyys ja alkuopettajuus	
Tulosten yhteenveto	
8.4.1 Tiedon korostaminen	
8.4.2 Miessukupuolen häivyttäminen	
8.4.3 Hoivan feminiinisen latauksen häivyttäminen	
8.4.4 Hoivan häivyttäminen	8.4
8.4.5 Pääsy kasvatushoivaan isyyden avulla	

9 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

LÄHTEET

LIITE

TIIVISTELMÄ

Häivälä, U. 2016. Miesalkuopettajat dikotomioita ylittämässä. Isyydestä vahvistusta kasvatushoivaan. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 107s. ja 1 liite.

Tutkielman kohteena ovat miesalkuopettajat. Työssään pienten lasten parissa he joutuvat ylittämään hoivan dikotomioita, jotka osoittavat hoivaamisen kuuluvan naiselle. Tutkielmassa tarkastellaan millaisia keinoja miesalkuopettajat käyttävät saadakseen ympäröivältä yhteisöltä luvan antaa oppilailleen kasvatushoivaa alkuopetuksen opettajina. Lisäksi tarkastellaan miesopettajan isyyden merkitystä kasvatushoivan tukena ja apuna. Tutkielman keskeinen teoreettinen viitekehys on hoivan dikotomiat, jotka läpäisevät ilmiön kolme teoreettista tasoa: ruohonjuuritason, kulttuurisen ja yhteiskunnallisen tason.

Tutkielma on laadullinen tutkimus. Sen aineisto on kerätty puolistrukturoituina teemahaastatteluina, joihin osallistui 6 miesalkuopettajaa. Haastateltavat olivat myös isiä. Aineiston analysoinnissa sovellettiin teorialähtöistä sisällönanalyysiä, jonka analyysirunkona oli teoreettisen tarkastelun tuloksena itse kehitelty teoriakokonaisuus. Tutkielman tavoitteena oli paitsi tarkastella miesalkuopettajien keinoja ylittää hoivan dikotomioita, myös testata teoriakokonaisuuden vastaavuutta käytännössä. Teoriakokonaisuuden laadinnassa, tulosten analysoinnissa ja johtopäätösten vetämisessä on sovellettu hermeneuttista tulkintaa.

Analyysin tuloksena ilmeni, että miesalkuopettajat ylittävät hoivan dikotomioita joko häivyttämällä miessukupuolensa, tai häivyttämällä kasvatushoivan feminiinistä latausta. Lisäksi isyydestä koitui heille sisäistä ja ulkoista vahvistusta kasvatushoivan antamiseen. Analyysirunkona toimineelle teoriakokonaisuudelle löytyi vastinetta käytännössä. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että ruohonjuuritason hoivaavalla isyydellä on positiivinen vaikutus sekä miesalkuopettajan suhtautumisessa kasvatushoivaan käytännön työssään, että sukupuolisen ja ammatillisen segregaaation lieventämiseen.

Asiasanat: miesalkuopettaja, kasvatushoiva, hoivan dikotomiat, sukupuolinen ja ammatillinen segregatio, teorialähtöinen sisällönanalyysi

1 JOHDANTO

Naisistumisen ongelma kasvatus- ja opetuslalla on osa laajempaa koko suomalaisen yhteiskunnan läpäisevää sukupuolista ja ammatillista segregatiota, eli ammattien eriytymistä sukupuolen mukaan. Koulutuspoliittiset uudistukset eivät kuitenkaan ole toistaiseksi onnistuneet torjumaan opetusalan yhä voimistuvaa naisvaltaisuutta. Naisistumisen tarkastelu opetuslalla on perusteltavissa ainakin kolmella seikalla, jotka tekevät aiheesta todella tärkeän; 1) sukupuolinen ja ammatillinen segregatio on syrjintää ja YK:n ihmisoikeusjulistuksen periaatteiden vastaista (Aaltonen, Joroinen & Villa 2009,56), 2) koulutusekonomiset teoriat ovat osoittaneet, ettei segregatiosta koidu kansantaloudellista hyötyä, vaan pikemminkin kansalaisissa piilevä talouskasvua tuottava potentiaali jää osittain hyödyntämättä (Strober 1995,248), 3) joukko muita syitä, esimerkiksi yksilöiden lahjakkuus ja soveltuvuus ei ohjaa ammatinvalintaa, vaan sen määrittelee sukupuoli. Oikealla ammatinvalinnalla on suuri merkitys ihmisen hyvinvoinnille (Tanhua 2012,25).

Opetusalan naisistumisen ongelman ratkaiseminen voi onnistua useilla eri keinoilla ja useisiin eri lähtökohtiin ja katsontakantoihin tukeutuen. Tässä pro gradu -työssäni keskityn tarkastelemaan opetusalan naisistumisen ongelmaa ja sen ratkaisemista hoiva-käsitteen avulla. Opetustyössä miesten osuus työvoimasta laskee dramaattisesti sitä mukaa kun työtehtävien sisältämä kasvatushoiva lisääntyy. Hoivalla näyttäisi olevan iso rooli opetusalan naisistumisessa. Kulttuuriset maskuliinisuuden määritelmät eivät useinkaan tue miesluokanopettajuutta ja varsinkaan miesalkuopettajuutta (Drudy 2008,309). Miesopettajat saattavat joutua, tai pelkäävät joutuvansa osoittamaan vääriksi epäilykset homoseksuaalisuudesta tai tulevansa leimatuksi naismaisiksi (Vuorikoski 2005b,2; Farquar 2008,737). Pohdin miten miehet saataisiin aikaisempaa innokkaammin tarttumaan hoivaa sisältäviin opetustehtäviin. Hoiva ja hoivaaminen, tai pikemminkin niiden puute on tällä hetkellä ajankohtainen aihe yhteiskunnassamme, jossa odotellaan ”eläkepommia” ja kasvavaa työvoimapulaa vanhusten huollon piirissä. Miesten saaminen mukaan kaikenlaiseen hoivatyöhön voisi olennaisesti helpottaa hyvinvointiyhteiskuntamme tilannetta.

Lähestyn hoivan käsitettä siihen liittyvien dikotomioiden avulla, keskittyen kahteen hoivan oppositiopariin – tieto-hoiva ja hoiva-seksuaalisuus, jotka ovat johdannaisia oppositioparista mieli-ruumis. Tarkastelen hoivan, tiedon ja seksuaalisuuden käsitteiden merkitystä mies- ja naisopettajuuksiin ja opetusalan naisistumiseen. Dikotomiat toimivat apunani myös tarkastellessani hoivaavia miehiä - isiä. Tämän pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on tutkia millä keinoilla miesalkuopettajat, jotka ovat myös isiä ylittävät hoivan dikotomiat työssään pienten lasten parissa. Miehinen hoivaaminen on ehkä suomalaisessa kulttuurissa luontevimmillaan kun se yhdistetään isyyteen. Isyys saattaisi avata miehille turvallisen väylän hoivaamiseen, ensin yksilötasolla ja mahdollisesti laajemminkin yhteiskunnallisella ja kulttuurisella tasolla. Hoivaava ja vastuuta kantava isyys saattaisi pystyä hegemonia-asemasta käsin muokkaamaan yhteiskunnassa vallitsevia käsityksiä hoivan kuulumisesta myös miehelle, ja siten osaltaan lieventää opetusalan, ja myös muiden naisenemmistöisten alojen naisvaltaisuutta.

Itselläni on tavoitteena hankkia muodollinen pätevyys luokanopettajaksi. Aikaisemmin olen suorittanut filosofian maisterin tutkinnon venäjänkielen ja kulttuurin koulutusohjelmassa, jossa opiskelijoista noin 96% oli naisia. Olen siis vapaaehtoisesti siirtymässä voimakkaasti naisvaltaiselta alalta toiselle naisvaltaiselle alalle. Tulen työssäni kohtaamaan naisvaltaisen alan ongelmat, esimerkiksi matalampi palkka kuin miesvaltaisilla aloilla, huonot työehdot, mahdollinen työn arvostuksen lasku ja enimmäkseen naispuoliset työkaverit. Naisvaltaisuus näkyy joka päivä kouluarjessa, jossa minun naisopettajana oletetaan suhtautuvan luonnollisesti hellivään kasvatushoivaan ja äidillisyyden katsotaan olevan sisäsyntyinen ominaisuus alkuopetuksen naisopettajalle. Halaaminen ja sylittäminen ei kuitenkaan ole minulle helppo asia, minkä vuoksi saan usein kollegoilta sanattomia tai sanallisiakin viestejä outoudestani. Mieluiten opettaisin 5.-6. -luokkia, mutta ne paikat on usein varattu miesopettajille. Koen törmääväni ”lasikattoon” jo heti luokanopettajaurani alkumetreillä.

Ohjaavana arvona pro gradu -tutkielmassani on tasa-arvo ja sen edistäminen, sekä syrjivien rakenteiden paljastaminen ja niiden purkaminen. Lasten hyvinvointi ja lapsinäkökulma saattaa jäädä tässä tutkielmassa vähemmälle huomiolle, mutta

mielestäni naisistumisen lieventäminen hyödyttää välillisesti ennen kaikkea myös lapsia. Sukupuolitietoinen koulutusinstituutio tukisi erilaisten tyttöjen ja poikien kehitystä yksilöiksi – ei vain tytöiksi tai pojiksi.

Pro gradu -tutkielmani keskiössä on miesalkuopettajien antama kasvatushoiva kouluarjessa 1.-2. -luokilla. Opettajat eivät kuitenkaan ole erillään ja yksikseen toimivia olentoja, vaan heidän kasvatustapahtumiensa ja toimintaperiaatteisiinsa vaikuttavat kulttuuriset ja yhteiskunnalliset ilmiöt, usein tiedostamatta. Kasvatushoivan tarkastelu dikotomioiden avulla edellyttää laaja-alaista lähestymisnäkökulmaa. Tästä johtuen tutkielmani on luonteeltaan poikkitieteellinen. Pohdinnan kohteena on miesalkuopettajien suhde kasvatushoivaan. Luokanopettajia ja opetusalan kenttää tarkastellaan kasvatussociologian viitekehyksen puitteissa. Työkalun tutkimusongelman tarkasteluun olen kuitenkin löytänyt filosofiasta. Ratkaisua puolestaan haen vanhemmuustutkimuksesta, joka on yksi kasvatussociologian osa-alue. Lisäksi nais- ja miestutkimuksen aihealueet läpäisevät kaikki tutkielmani vaiheet. Käsittelen tutkimusongelmaa nimenomaan suomalaisessa kasvatus- ja opetusalan kentässä. Isyyttä tarkastelen lähinnä kantasuomalaisten heteroseksuaalien miesten ja biologisen isyyden näkökulmasta, joita enemmistö suomalaisista isistä edustaa.

Kasvatus- ja opetusalan naisistumisen ongelmaa olen tutkinut tasa-arvon ja syrjinnän näkökulmasta. Tähän aihealueeseen olen löytänyt tietoa muun muassa Työ- ja elinkeinoministeriön Valtava -kehittämishankkeen selvityksestä ja Leena Lahden *Monikulttuurinen työelämä: hyväksi ihmiselle, hyväksi bisnekselle* -teoksesta. Opetusalan sisäistä keskustelua ovat valottaneet Jouko Huttusen ja Tuula Gordonin artikkelit. Dikotomiateorian lähteenä olen pääasiallisesti käyttänyt Marjo Vuorikosken artikkelia *Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa?*. Johtava suomalaisen vanhemmuustutkimuksen asiantuntija on Jouko Huttunen, jonka teos *Isänä olemisen uudet suunnat* ja artikkeli *Muuttunut ja muuttuva isyys* ovat isyyden tarkastelun pääasialliset lähteet. Mykkäsen ja Aallon raportti isyyden tutkimuksesta on valottanut isyyden historiaa ja kerrostumia. Ilana Aallon tutkimuksista olen ammentanut kriittistä näkemystä isyystutkimukseen. Miesopettajista on vaikea löytää tieteellisiä tutkimuksia, koska suomalaisten kasvatustieteilijöiden sukupuolineutraalin ihanteen mukaisesti miesopettajia ei ole – on vain opettajia. Kasvatushoivaa olen tarkastellut muun muassa Vogt'n (2002) kasvatushoivan jatkumon viitekehyksessä.

Tutkielmani on laadullinen tutkimus, joka on toteutettu hermeneuttisella tutkimusotteella. Naisistumisen ja kasvatushoivan muodostavasta monimutkaisesta ja -tasoisesta ilmiöstä on laadittu teoriakokonaisuus, jota tässä tutkielmassa testataan teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Tutkielmani teoriaosuus on laaja ja monitieteellinen koska teoriakokonaisuuden luominen, analyysitulosten tulkinta ja johtopäätösten tekeminen vaatii laajasti ja syvällisesti ymmärrettyä tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tutkielman aineisto on kerätty puolistrukturoituina temahaastatteluina kuudelta miesalkuopettajalta, jotka ovat myös isiä.

2 HOIVAAN LIITTYVÄT DIKOTOMIAT

Sukupuolinen segregatio ja siitä koituvat palkkaerot, ammattien eriytyminen sekä naisten vähäinen osuus johtajistossa ovat kytköksissä dikotomiseen ajatteluun. Dikotomijärjestelmään kannattaa siis tutustua kun pyritään pääsemään käsiksi yhteiskunnassa ja kulttuurissa ilmeneviin eriaroistaviin käsityksiin siitä, mikä kuuluu miehelle ja mikä naiselle, ja mitä odotuksia, ihanteita ja mielikuvia naisiin ja miehiin liitetään. Mielenkiintoni opetusalan segregatiota kohtaan täsmentyy sen yhteen ilmenemismuotoon – naisten ja miesten eriytymiseen opetusalan työtehtäviin niiden sisältämän *hoivan* määrän mukaan. Eniten miehiä löytyy opetusalan johtajista, professoreista, asiantuntija ja suunnittelutehtävistä, joissa hoivan osuus työstä on erittäin vähäinen. Alle kouluikäisten lasten parissa tehtävästä työstä miehiä ei juurikaan löydy, kuten olen jo edellä todennut. Lähestyn hoivan käsitettä kielessä piilevien dikotomioiden kautta.

2.1 Dikotominen ajattelutapa ja oppositioparit

Dikotomiat ovat länsimaiselle kulttuurille ominaisia käsitejärjestelmiä, jossa sanat saavat merkityksensä vastakohtansa kautta, esimerkiksi valkoinen-musta, rationaalisuus-irrationaalisuus, subjekti-objekti, mies-nainen, järki-tunteet jne. Tällaiset oppositioparit on asetettu hierarkkiseen suhteeseen arvottamalla toinen puoli aina toista arvokkaammaksi. Dikotomiat rakentavat subjektipositioita polaarilla, komplementaarilla ja hierarkkisilla vastakkainasetteluillaan, ja sen seurauksena totuuksien kirjo pelkistyy yksinkertaiseksi kahtiajaoksi. (Matero 1996:247-248; Hakala 2007:15,159.)

Dikotomiat ovat aina palautettavissa oppositiopariin mies-nainen. Näin kaikki vastakohtaparit ilmentävät miehen ja maskuliinisuuden paremmuutta ja naisia sulkeistavaa ja marginalisoivaa ideologiaa. Dikotomiat siis sekä oikeuttavat, että poissulkevat, ja jos toinen osapuoli ei suostu asettumaan hänelle osoitettuun positioon,

seuraa siitä usein sanktio. Esimerkiksi naiset törmäävät urillaan ”laskikattoon” tai eksyvät ”lasilabyrinttiin”, ja isät usein häviävät huoltajuuskiistoissa äideille. Siksi dikotominen ajattelujärjestelmä voidaan luokitella mekanismiksi, jolla miesten ja naisten erilaisuudesta tehdään eriarvoisuutta ja näin ollen luodaan epätasa-arvoa ja syrjintää. Tällainen yksinkertaistava vastakkainasettelu pitää yllä mielikuvia ja uusintaa sukupuoleen liittyviä valtarakenteita. Siksi maskuliinisuus on kulttuurissamme ja yhteiskunnassamme arvostetumpaa kuin feminiinisyys. Dikotominen järjestelmä vääristää ja vinouttaa ajattelua ja käsityksiä. Dikotomisten ajattelutapojen purkaminen on avainasemassa tasa-arvoisemman yhteiskunnan uudelleenrakentamisessa. (Matero 1996:247-248; Vuorikoski 2005a:31-32; Brunila 2009:69; Tanhua 2012:22.)

Dikotomiat ”asuu” kielessä, koska kieli ohjaa ajatteluamme. Kielellä voidaan käsitellä vain nimettyjä asioita, mikä antaa käytetylle kielelle mahdollisuuden ohjata sekä havaintoja ja siinä samalla myös rajoittaa ajattelun ja havaintojen käsittelyn mahdollisuuksia. Kieli on ikään kuin todellisuuden käsitteellistämisen väline ja se heijastaa yksilön tuntemusten lisäksi myös yhteisön kokemus- ja elämismaailmaa. (Vygotski 1982:243,248-249.)

Kielen omaksuminen tapahtuu sivistysprosessissa tai interaktiossa, kuten yhdysvaltalainen sosiaalipsykologi G. H. Mead on asian muotoillut. Interaktiossa eli yksilöjen välisessä vuorovaikutuksessa rakentuvat merkitykset, kieli ja minä. Aluksi lapsi on määrittelemätön, mutta aistimalla ympäristön objekteja ja havainnoimalla niiden toimintaa hän voi oman plastisuutensa ansiosta määrittyä. Toiminnassa kukin lapsi luo yksilökohtaisen suhteen ympäristönsä objekteihin ja siksi jokaisen yksilöiden tulkinnat ympäristöstään ovat erilaiset. Kasvatuksella kasvatettavan toiminta jäsennetään kielellisesti tietyille kulttuurihistoriallisesti tyypilliselle symbolijärjestelmälle. Interaktiossa omaksuttu symbolijärjestelmä ja siihen kuuluvat käsitteet antavat kasvatettavalle työkalun luovasti ratkaista toiminnassa ilmeneviä ongelmia. Lapsen alun perin määrittelemättömästä toiminnasta tulee kulttuurisesti ja historiallisesti määräytynyttä juuri interaktiossa omaksutun symbolijärjestelmän, usein miten kielen oppimisen kautta. (Sutinen 2000:128-129,140,144-146.)

Kaikki se, mitä kasvatuksella siirretään kasvatettavalle sivistysprosessissa tai interaktiossa ja sosiaalisessa toiminnassa yleensä, ei välttämättä palvele parhaalla

mahdollisella tavalla tai ei palvele ollenkaan kasvatettavaa tulevaisuudessa. Yhteiskunta, ihmiset ja olot muuttuvat alati, eikä niiden suuntaa voida varmasti ennustaa, ja tästä johtuen kasvatettavalle saatetaan syöttää hänen tulevaisuutensa kannalta vääränlaista tai virheellistä ”tietoa”. (Mielityinen 2000:106.) Tällaisena virheellisenä tietona voidaan pitää kielessä piileviä ajattelutapojamme vääristeleviä dikotomioita.

Sosialisaatioprosessissa omaksuttu kieli ja siinä piilevät dikotomiat ohjaavat ajatteluumme suhteessa hoivaan, tietoon ja seksuaalisuuteen. Pohtimalla tieto-hoiva ja hoiva-seksuaalisuus (johon päästään ruumis-hoiva oppositioparin välityksellä) oppositiopareja voidaan löytää alkujuuret vallalla oleville käsityksille ja asenteille, joiden mukaan hoiva kuuluu ensisijaisesti naiselle ja miehet suljetaan pois hoivan piiristä.

2.2 Hoiva tiedon vastakohtana

Oppositiopari tieto-hoiva on johdannainen mieli-ruumis oppositioparista. Länsimaisessa kulttuurissa on muun muassa antiikin ajan filosofeja askarruttanut oppositiopari mieli-ruumis, jossa mieli edustaa kulttuuria, järkeä, tietoisuutta ja teoriaa ja se sijoittuu hierarkkisesti ensisijaiseksi ja palautuu maskuliinisuuteen. Tieteen ja tiedon miehisuus vahvistui 1600-luvulla kun tieteen päämääräksi muotoutui luonnon alistaminen tiedolla, mikä piti sisällään näkemyksen ruumiin alistamisen mielellä. Tieto on siis mielen ja järjen johdannainen. Ruumis puolestaan edustaa luontoa, seksuaalisuutta, tunnetta, materiaa ja käytäntöä. Ruumiin asema on toissijainen ja se palautuu feminiinisuuteen, koska ruumiillisuuden kuuluminen naiselle pohjautuu äitiyteen. Lapsi ja äiti ovat aluksi ruumiillisessa symbioosissa, mutta isän (miehen) avustuksella lapsi omaksuu symbolisen järjestelmän (kielen) ja vähitellen irtaantuu äidin ruumiista, kunnes lopulta torjuu sen kokonaan. Ruumis oppositioparin kuuluminen naiselle on johtanut siihen, että naiselle on langennut ruumiintoiminnoista huolehtiminen, eli hoivaaminen, joka on laajentunut koskettamaan myös tunne-elämää. Perheissä nimenomaan naiset ruokkivat, huolehtivat hygieniasta, muiden perheenjäsenten ruumiiden tarpeista ja luovuttavat oman ruumiinsa muiden hyvinvoinnin edistämiseen. (Palin 1996:226,232,236; Vuorikoski 2005a:38.)

Oppositioparissa tieto-hoiva tieto siis edustaa parin ylevää, arvostettua, vaativaa ja rationaalista osapuolta, ja siten tieto palautuu maskuliinisuuteen. Hoiva puolestaan on emotionaalista, luontaista ja pehmeää ja palautuu feminiinisuuteen. Tästä johtuen miehen osana on rationaalisen järkiolennon edustaminen ja naiselle lankeaa epärationaalisen tunneolennon rooli. Esimerkiksi vuosina 1898-1981 julkaistuissa suomalaisissa terveysoppaissa näkyy selkeästi käsitys tiedon kuulumisesta miehelle – tiedon ei ajateltu olevan vaarallista miehille ja uskottiin miesten kykyyn käyttää sitä. Naisille sen sijaan tiedon tarjoamista jouduttiin perustelemaan ja vielä ohjaamaan naisia käyttämään tietoa oikein. (Vuorikoski 2005a:31-32; Mäki-Kuutti & Torkkola 2014:48-49.)

Opetustusalalla käytännössä dikotominen ajattelutapa tieto-hoiva oppositioparin muodossa toteutuu ensinnäkin opettajan mallien sukupuolisena eriytymisestä. Alakouluissa opettajan asiantuntijuus painottuu pedagogisiin taitoihin, kun taas yläkoulussa, lukiossa ja erityisesti yliopistossa asiantuntijuus perustuu oppiaineen tuntemukseen. Toisin sanoen alakouluissa opettajan työ nähdään emotionaalisesti virittyneeksi kasvatushoivaksi, joka vähenee siirryttäessä luokka-asteissa ylemmäksi, jolloin rationaalisuus ja kontrolli puolestaan enenee. Miehin tieto on dikotomisessa hierarkiassa ylempänä kuin naisinen hoiva, ja siitä johtuen miesten sijoittuminen opetustusalalla vähän hoivaa sisältäviin työtehtäviin näyttäytyy luonnollisena valintana. Miehisen tiedon paremman statuksen seurauksena siihen liittyvät ammatit, kuten teknisen alan ammatit ovat naisisia hoiva-ammattitehtäviä arvostetumpia ja paremmin palkattuja. (Gordon 1991:207; Julkunen 2010:16.)

Toisekseen tieto-hoiva oppositiopari toteutuu opetustusalalla niin, että oppilaitoksissa uusinnetaan maskuliinista käsitystä järjestyksestä ja tiedosta, ja samalla työnnetään syrjään, ohitetaan ja mitätöidään feminiinisiä ominaisuuksia. Feminiinisinä pidettyjä oppositioita, kuten tunne (-tieto) ja ruumis (-henki) pidetään lähinnä uhkana ja esteenä tehokkuudelle ja näin ollen ihmisen henkinen puoli jää alistaiseen asemaan järjestykseen nähden. (Vuorikoski 2005a:31-32.) Tämä ilmiö saattaisi osaltaan selittää suomalaisnuorten menestystä PISA -tutkimuksissa ja samalla kärkeisjoihtuksia masennus- ja itsemurhatilastoissa. Miesten työskentelyä opetustusalalla tietoa sisältävissä työtehtävissä ei siis voida selittää pelkästään miesten pyrkimyksillä. Dikotomisesta

ajattelusta johtuva kahtiajako naisiseen hoivaan ja miehiseen tietoon on mahdollistanut naisten pääsyn vallan toimintakentille, tosin vain naisisille aloille. Naisten pääsy valtaan kompensoi muutoin alisteista statusta hoivan kantajina suhteessa miehisiin tiedon kantajiin. Tämä kompensatio vain vahvistaa ja takaa dikotomisen tieto-hoiva oppositioparin jatkuvuuden toimijuuden kentillä. (Liljeström 1996;126.)

2.3 Hoiva ja seksuaalisuuden paradoksi

Dikotominen ajattelujärjestelmä ei ole muuttumaton vaan se elää jatkuvassa uudelleen määrittelytilassa. Siksi dikotomioiden muuttuminen on mahdollista. Näin on käynyt muun muassa seksuaalisuuden kohdalla. Naiselle on väliin kuulunut seksuaalisuus, väliin aseksuaalisuus. 1600-luvulta lähtien tieteessä pyrittiin ihmisen (jota mies edusti) taholta alistamaan luonto ja siihen liittyvä ruumiillisuus ja seksuaalisuus. Näin seksuaalisuus palautui dikotomiajärjestelmässä naisiseen. Ihmisyys haluttiin kohottaa eläimellisyyden yläpuolelle ja siksi vastustettiin ihmisen eläimellisiä puolia, varsinkin seksuaalisuutta. Dikotomisessa ajattelussa samalla ylevällä puolella olivat mies ja ihminen naisen, eläimen ja luonnon jäädessä alistettavan ja kesytettävän osaan. Samalla naisen ruumiista ja seksuaalisuudesta tuli minuudesta irrallista, alempiarvoista, kontrolloitavaa, hävettävää ja likaista. Renessanssin ajan teksteissä nainen on usein kuvattu eläimellisenä ja luonto puolestaan on kuvattu naisena, johon mies tunkeutuu ja jota mies hallitsee. Koska seksuaalisuus palautui holtittomaan eläimellisyyteen eli naisiseen miehen osana oli aseksuaalisuus. (Suutala 2001:9-10, 39, 57–68, 137; Oinas 2011: 318.)

Myös kristillinen naiskuva on osaltaan muokannut suhtautumista hoivaan ja seksuaalisuuteen. Kristillisen maailmankuvan nainen on polarisoitunut kahdeksi äärimmäisyydeksi. Toisaalta sieltä löytyvät Maria Magdaleena ja Eeva, joiden hahmojen syntisyyden lähde on ruumiillisuus, ja toisaalta löytyy myös Neitsyt Marian hahmo, joka on nostettu pyhäksi äidiksi. Äitiyden pyhittäminen on vahvistanut ajattelutapaa, jossa hoiva kuuluu naiselle. Dikotomisesti ajatellen tästä seuraa, että seksuaalisuuden täytyy näin ollen kuulua miehelle. Kristillinen naiskuva on siis seksuaalisuuden suhteen paradoksaalinen; naiset jakaantuvat ”kunnollisiin” aseksuaalisiin äideiksi kelpaaviin naisiin ja ”huonoihin” seksuaalisiin naisiin. Uhkaava

ja kontrolloitava naisen seksuaalisuus ladataan kollektiivisesti huoran mielikuvaan, ja synnyttäjiksi ja äideiksi kelpaavat vaimoaines -naiset vapautetaan seksuaalisuudesta eli epäseksualisoidaan (Palin 1996:229-230; Saarikoski 2001:122-123; Aaltonen 2011:272.)

Kristillinen mieskuva perustuu käsitykseen naisen ruumiin perisynnillisyyteen – se oli jatkuva uhka miehen lankeamiseen ”lihan himolle” ja syntiin. Mieheissä mieli ja kamppailee seksuaalisuutta vastaan kuten hyvä taistelee paha vastaan ja ”erektioon noussut penis on Jumalaa vastaan nousseen ihmisen vertauskuva”. Kristillisessä maailmankuvassa miehiä ei siis ole dualisoitu, vaan seksuaalisuus ja pyhyys, ruumis ja mieli elävät samassa kehossa, kaikkien miesten vartaloissa. Kamppailusta huolimatta miehen mielen kapasiteettia on pidetty riittävänä pitämään kurissa ruumiin viettejä ja tarpeita, sillä kristillisessä maailmankuvassa mies on ensisijaisesti ihminen ja vasta toissijaisesti sukupuolensa edustaja – mies. (Palin 1996:230; Eerikäinen 2006: 20-21).

1800-luvun loppu puolella ja 1900-luvun alussa naisille avautui mahdollisuus lunastaa paikka yhteiskunnallisessa elämässä eli miehisellä alueella. ”Yhteiskunnallisen äitiyden” -käsitteellä äitiys politisoitiin ja naisruumis kansallistettiin. Naisesta tuli sivilisoija ja hoivaaja, jonka toimintakenttä ulottui nyt kodin lisäksi myös työelämään ja muuhun julkiseen toimintaan. Samalla miehen ruumiillisuus joutui uudelleen määrittelyn kohteeksi. Yhteiskunnallisen äitiyden seurauksena oppositiopari mieli-ruumis säilytettiin ajattelutavoissa, mutta kuitenkin muuttuneena niin, että parin sukupuolittuneet navat kääntyivät toisin päin – ruumiista ja seksuaalisuudesta tuli maskuliininen ja siveys tai aseksuaalisuus varattiin feminiinisyydelle. Yhteiskunnallisen äitiyden varjolla naisten uudeksi yhteiskunnalliseksi missioksi tuli miehen ruumiillisuuden, viettien ja fyysisten tarpeiden kesyttäminen yhteiskuntarauhan nimissä. (Palin 1996:228-229; Vuorikoski 2005a:38; Mäki-Kuutti ym. 2014:47.)

Koulumaailmassa välitetään ylevää ja rationaalista miehistä tietoa ja siksi siellä ei ole sijaa dikotomiajärjestelmän naisisille ominaisuuksille kuten tunne, ruumiillisuus ja seksuaalisuus. Tämä ilmiö on vain voimistunut, sillä koulutus on valjastettu entistä tiiviimmin palvelemaan taloudellisia arvoja ja tuottamaan entistä tietokeskeisempiä tehokkaita kuluttajia ja työntekijöitä miehiseen julkiseen yhteiskunta- ja työelämään, johon yksityiseksi koettu seksuaalisuus ei kuulu. Koululaitos pyrkii aseksuaaliseksi

tilaksi, koska dikotomiajärjestelmässä alempiarvoinen seksuaalisuus on uhka ja häiriötekijä ylempiarvoiselle tiedolle. Tässä ei kuitenkaan onnistuta sillä oppilaitosten toimijat, niin lapset kuin opettajatkin ovat seksuaalisia toimijoita. Seksuaalisuus ja siihen liittyvät ilmiöt sijoittuvat virallisen koulun sijaan informaalin koulun kentälle, joka on asiallisuuden, järjestyksen ja valvonnan ulottumattomissa. (Vuorikoski 2005a:32,33,38,43,46.)

2.4 Hoiva ei kuulu miehelle?

Molemmat hoivan oppositioparit, tieto-hoiva ja hoiva-seksuaalisuus osoittavat hoivan kuuluvan naiselle. Mutta pitääkö siitä automaattisesti seurata, että hoiva ei kuulu miehelle? Kuten edellä olen jo todennut, dikotomiat vääristävät ajatteluamme. Meidän ei tarvitse tyytyä dikotomioiden sanelemiin ehtoihin, vaan voimme katsoa niiden ohi kohti todellisempaa asioiden tilaa. Nykyajan yhteiskunnassamme on haasteena kyseenalaistaa hoivan kuuluminen ainoastaan naiselle ja raivata miehille tie hoivaamisen pariin ja siten avata heille mahdollisuus kokonaisvaltaiseen ihmisenä kehittymiseen (Vuorikoski 2005a:39).

Hoivan käsitteen määritelmiä tarkastellessa missään ei ole luettavissa että hoiva kuuluisi vain naiselle. Hoivaa on kuvailtu toisen ihmisen aitona läsnäolona ja osana ihmisyyttä, fyysiseen, psyykkiseen ja emotionaaliseen huolenpitoon, jota ilman hoivan kohde ei tule toimeen. Hoivan antaminen on välittämistä, hoitamista, huolehtimista. Hoivaan liittyy aina eettinen piirre, joka ilmenee tarpeena, velvoitteena, sosiaalisena paineena, inhimillisyytenä ja välittämisenä. Lisäksi hoivan antamisella ja saamisella on terapeuttisia merkityksiä, se voimauttaa, yhdistää, luo uskoa hyvyyteen ja tulevaisuuteen. Hoiva käsitteessä on sisäänrakennettuna kaksi aspektia; huolenpito ja hoiva. Huolenpidolla viitataan yllä mainittuihin käsityksiin, mutta hoiva sana pitää sisällään lisäksi yhteiskunnallisen ulottuvuuden. Hoiva käsite on siis laaja-alainen ja kattaa niin eri-ikäisten ihmisten hoivaamisen, fyysisen ja psyykkisen hoivaamisen kuin ruumiillisen hoivatyön ja läsnäolonkin. Siksi varhaiskasvatuksen piirissä ero hoivan ja kasvatuksen välillä on vaikea hahmottaa. Naistutkimus teoretisoi hoiva käsityksen 1980-luvulla ja hoivasta tuli tieteellisen tutkimuksen kohde. (Anttonen & Zechner 2009:16-17; Huttunen 2013:3-4.)

Hoiva kuuluu ihmisluontoon, myös miessukupuoleen. Varsinkin Pohjoismaissa pojilla on suurempi taipumus tukahduttaa itsessään emotionaalinen herkkyys ja empatia, joita aito hoiva edellyttää. Pojat voivat jopa karttaa aitoa läsnäoloa ja jäädä yksin. Tämä ei johdu itse sukupuolesta vaan kulttuurista, jossa isät, toiset miehet ja mieskulttuuri eivät tue pojan emotionaalista ja hoivakyvyn kehitystä. Isyystutkijan ja kasvatustieteen professorin Jouko Huttusen (2013) mukaan hoivaa ei voi jakaa maskuliiniseen ja feminiiniseen hoivaan – on vain naisten tai miesten antamaa hoivaa, jossa yksilön persoonallisuus vaikuttaa yksilöllisiin hoivataitoihin sukupuolesta riippumatta. Hoivan vastaanottajat ja sivusta katsojat tosin saattavat luokitella hoivan miehiseksi tai naisiseksi perustuen omiin kokemuksiinsa. Lapselle tärkeintä on vanhemman läheisyys, ei hänen sukupuoli, jolloin on aivan samantekevää, onko hoivaaja mies vai nainen. Huttusen mukaan mies hoiva-alalla ei ole välttämättömyys, mutta miestoimija hoiva-alalla ensinnäkin antaa signaalin väljemmästä ja laajemmasta miehisyyden tulkinnasta ja toisekseen hoivan universaaliudesta. (Sinkkonen 2012:64; Huttunen 2013:5-6,16.) Tätä näkemystä voi soveltaa myös opetuslalle – mies pienten lasten opettajana (lastentarhaopettajana) antaa viestin perinteisen hegemonisen miehisyyden tulkinnan muutoksesta avarammaksi ja toisaalta osoittaa lasten kasvatuksen ja hoivan olevan inhimillistä ja siten kaikille ihmisille kuuluvaa, sukupuoleen katsomatta. Huttusen näkemyksistä poiketen Smedley ja Pepperell (2000) katsovat, että hoiva on sukupuolittunutta. Kasvatushoivaa problematisoidessa miehet sijoittuvat maskuliinisuuden ja sen tulkintojen vuoksi eri asemaan kuin naiset. (Smedley & Pepperell 2000,266.)

2.5 Kasvatushoivan jatkumo

Smedley ja Pepperell (2000) viittaavat Neufedin (1991) ja Noddingsin (1992) näkemyksiin, joiden mukaan kasvatushoiva kuuluu opettajan ammatin velvollisuuksiin ja se tulee nähdä olennaisena osana niin nais- kuin miesopettajien työtä (Smedely ym. 2000:262-264). Vogt'n (2002,262) tutkimuksen mukaan alaluokkien opettajat näkevät kasvatushoivan tärkeänä elementtinä opettajan työssä. Sekä mies- että naisopettajat katsovat kasvatushoivan kuuluvan tärkeänä ja luonnollisena osana toimenkuvaansa, eli opettajan sukupuolella ei ollut vaikutusta näkemyksiin kasvatushoivasta. Suurin osa

tutkimuksen opettajista katsoi, että opettajan tulisi osoittaa välittämistä vuorovaikutussuhteissa oppilaiden kanssa ja sitoutumista työhönsä. Tutkimuksessa paljastui erilaisia käsityksiä siitä, millainen on hoivaava opettaja. Kasvatushoivaan kohdistuvienn tutkimusten perusteella on kehitetty malli kasvatushoivan jatkumosta, joka kuvastaa opettajien näkemyksiä ja sukupuolen vaikutusta suhteessa kasvatushoivaan. (Vogt 2002,257-262.)

Kasvatushoivan jatkumossa on 6 käsitystä: välittäminen ja sitoutuminen, vuorovaikutussuhteiden vaaliminen ja kehittäminen, fyysisen hyvinvoinnin ylläpitäminen, helliminen, vanhemmuuden kaltaisuus ja äidillisyyys. Jatkumon alkupää on opettajan sukupuolen suhteen rajoittamaton ja inklusiivinen. Jatkumon loppupää on rajoitettu ja eksklusiivinen niin, että miesopettajien mahdollisuudet toteuttaa kasvatushoivaa kaventuvat. Jatkumon loppupään äidillinen hoiva on miesopettajilta kokonaan poissuljettu. (Vogt 2002,262.)

Vogt'n (2002,262) mukaan kasvatushoiva hellimisenä, vanhemmuuden kaltaisena ja äidillisenä nähdään epäammattimaisina kasvatushoivan muotoina, jotka ovat lisäksi tiiviisti yhteydessä feminiinisyyteen. Nämä kasvatushoivan jatkumon kolme viimeistä muotoa eivät saisi olla määrittämässä kasvatushoivaa käsitettä, koska ne yhdistävät kasvatushoivan feminiinisyyteen, luovat sukupuolieroja ja säilyttävät patriarkaalista diskurssia opettajan työn professionaalisuudesta. Samoilla linjoilla ovat myös Hansen ja Mulholland (2005,129-130), jotka kannustaisivat miesopettajia toteuttamaan kasvatushoivan jatkumon alkupään muotoja. Ne antavat miesopettajille luvan tarjota kasvatushoivaa oppilailleen, jolloin he samalla välittävät kuvaa pienten oppilaiden opettamisesta professionaalisenä toimintana epäprofessionaalisenä naisille luonnollisena pidetyn toiminnan sijaan. (Hansen & Mulholland 2005,129-130.)

Vogt'n kasvatushoivan jatkumon loppupäässä on kasvatushoivan äidillinen muoto, mutta siellä ei ole tilaa isällisyydelle. Yhteiskunnassamme kuitenkin elää miehiä, jotka hoivaavat lapsia – he ovat isiä. Tällä seikalla on yhteys opettajakunnassa vallitsemaan ”in loco parentis” -käsitykseen, jonka mukaan opettaja toimii koulussa kuten kuka tahansa vastuullinen vanhempi. Näin ollen miesopettajat toimivat kuten isät – pitävät yllä kuria, ohjaavat ja kontrolloivat. (Gordon 1991:207.) Jos heillä olisikin toisenlainen käsitys isyydestä, toimisivat he myös opettajana toisella tavalla? Jos isyys pitäisikin

sisällään hoivaamista, voisivat myös miesopettajat hyväksyä kasvatushoivan kuuluvaksi ammattinsa harjoittamiseen. Samalla opetusalan miestyöntekijät saatettaisiin hyväksyä yleisesti luonnollisena näkynä pienten ja isompienkin oppilaiden parissa.

3 SUKUPUOLINEN JA AMMATILLINEN SEGREGAATIO

YK:n kaikkinaisen naisten syrjinnän poistamista koskevan sopimuksen toimeenpanoa valvova CEDAW-komitea on raportissaan vuonna 2008 huomauttanut Suomea tasa-arvon toteutumisesta koulutuksessa ja työelämässä (Aaltonen, Joroinen & Villa 2009, 78). Vuonna 2014 CEDAW ilmaisi uudelleen huolensa muun muassa siitä, kuinka eri oppiaineiden opetussuunnitelmat kuvastavat vieläkin perinteisiä arvoja ja sukupuolistereotyyppioita. Merkille pantavaa oli myös naisprofessoreiden yhä edelleen pieni osuus maamme yliopistoissa. Huoli sukupuolten välisestä suuresta palkkaerosta on yhä edelleen vahva. (CEDAW 2014, 3,7-8.) Sukupuolinen ja ammatillinen segregatio on edelleen voimakasta suomalaisessa yhteiskunnassa ja kulttuurissa, mutta mitä sukupuolisella ja ammatillisella segregatiolla tarkalleen ottaen tarkoitetaan?

3.1 Sukupuolinen ja ammatillinen segregatio syrjinnän muotona

Naisistuminen on ammatillista segregatiota, jonka katsotaan olevan sukupuolista syrjintää. Syrjintä -käsitettä voidaan käyttää oikeudellisesta, poliittisesta tai moraalisesta lähtökohdasta käsin. Syrjintäperusteita ovat muun muassa ikä, etninen tai kansallinen alkuperä, vammaisuus, seksuaalinen suuntautuminen, terveydentila, uskonto, kieli ja sukupuoli. (Ihmisoikeudet 2014.) Useat kansainväliset julistukset, suomalaiset lait ja lakisäädökset kieltävät syrjinnän ja sukupuolisen syrjinnän, mutta lait ja säädökset eivät kuitenkaan ole pystyneet takaamaan tasa-arvon todellista toteutumista. Suomalainen yhteiskunta on ollut melko kykenemätön valvomaan täytöntöönpanoja ja laiminlyönneistä ei ole langetettu tarpeeksi vaikuttavia sanktioita. (Pietiläinen 2013,105.)

Segregatiolla tarkoitetaan eriytymistä, eriyttämistä tai eristämistä. Sukupuolinen

segregaatio viittaa eriytymiseen sukupuolen perusteella ja se pitää sisällään hierarkisoinnin periaatteen, jonka mukaan kaikki kulttuurisesti miehille kuuluva tai miehiin liitettävä arvotetaan korkeammalle kuin kaikki naisille kuuluva tai naisiin liitettävä. Siksi sukupuolinen segregatio on eriarvoistavaa ja syrjivää. Ammatillinen segregatio tarkoittaa työntekijöiden eriytymistä ammatteihin ja ammattialoille sellaisten ominaisuuksien perusteella, jotka eivät ole olennaisia työn tekemisen, ammatin harjoittamisen tai työstä suoriutumisen kannalta. Sukupuolen mukaan ammattiin eriytymistä kutsutaan sukupuoliseksi ja ammatilliseksi segregatioksi. (Aaltonen ym. 2009, 11,105; Tanhua 2012,21-22; Järvensivu, Nikkanen & Syrjä 2014, 81.)

Sukupuolinen ja ammatillinen segregatio voidaan karkeasti jakaa kahteen luokkaan; vaakasuoraan eli horisontaaliseen ja pystysuoraan eli vertikaaliseen. Horisontaalinen sukupuolinen ja ammatillinen segregatio tarkoittaa eri ammattikuntien eriytymistä nais- ja miesaloiksi ja -ammateiksi. Joillakin saroilla horisontaalinen segregatio on lieventynyt, mutta toisilla aloilla jopa vahvistunut. Suurin osa suomalaisista työskentelee yhä edelleen nais- tai miesalalla. (Tanhua 2012, 22; Järvensivu ym. 2014, 85.)

Vertikaalisella sukupuolisella ja ammatillisella segregatiolla viitataan sukupuolen mukaista eriytymistä rahalliselta korvaukseltaan tai valta-asemaltaan eritasoihin aseisiin ja tehtäviin. Suomessa tällaisia ilmenemismuotoja voi erottaa kolme. Ensinnäkin miehet ovat korostuneen yliedustettuja esimies- ja johtotehtävissä ja yhtiöiden hallituksissa ja naiset eriytyvät hierarkiatason alempiin tehtäviin. Naisten urakehitys ylöspäin esimies- ja johtotehtäviin usein pysähtyy ”lasikattoon” ja yhä useammin myös ”lasilabyrinttiin”. Lasikatto toimii metaforana esteille, jotka jättävät naiset vaille huippuvirkoja, kun taas lasilabyrintti kuvaa naisten urakehitystä huipulle – huipulle pääsee, mutta kiertoteitse ja pidemmän ajan kuluessa. Toisekseen valtaosa epätyypillisistä, eli määräaikaisista ja osa-aikaisista töistä on langennut naisille. Kolmanneksi, naisten eriytyminen julkiselle ja miesten yksityisille sektorille on myös vertikaalista sukupuolista ja ammatillisesta segregatiota, koska miesvaltainen yksityinen sektori nauttii paremmista työsuhteiden muodoista palkoista ja arvostuksesta julkisen sektorin jäädessä heikompaan asemaan edellä mainittujen seikkojen suhteen. (Aaltonen ym. 2009,11,105; Tanhua 2012,22,71; Järvensivu ym. 2014,162.)

Ammatillinen ja sukupuolinen segregatio ei itsessään ole se varsinaisesti ongelma, vaan se, mitä siitä seuraa. Sukupuolinen ja ammatillinen segregatio on mekanismi, jolla tuotetaan ja ylläpidetään sukupuolten välistä yhteiskunnallista ja kulttuurista eriarvoisuutta. Muodollinen tasa-arvo ehkä saavutetaan lainsäädännön turvin, mutta käytännön tasa-arvoa ei saada toteutumaan ilman segregatian pintaa syvemmälle ulottuvaa purkamista. Parempaa tasa-arvoa voitaisiin lakipykälien sijaan etsiä ruohonjuuritasolta ja arkielämän käytänteistä, jolloin juurrutetaan ”tasa-arvoajattelua sinne kaikista tärkeimpään paikkaan – jokaisen korvien väliin”. (Aaltonen ym. 2009, 105; Tanhua 2012, 12, 21.)

Ammatillisen ja sukupuolisen segregatian purkaminen edellyttää myös feminiinisten ja maskuliinisten kvalifikaatioiden tarkastelua ja tiedostamista. Työelämässä, kuten myös arkielämässäkin tarvitaan erilaisia tietoja, taitoja ja motivaatiotekijöitä. Näitä kutsutaan kvalifikaatioiksi. Feminiinisiä kvalifikaatioita peräänkuulutetaan naisemmistöisissä työtehtävissä, kun taas maskuliinisia kvalifikaatioita tarvitaan ja vaaditaan miesemmistöisillä aloilla ja työpaikoilla. Sukupuolisen ja ammatillisen segregatian purkaminen suurelta osin edellyttää vastakkaisen sukupuolen kvalifikaatioiden omaksumista. Lisäksi niiden pitäisi saada tunnustusta työelämässä. (Tanhua 2012, 23.)

3.2 Sukupuolisesti eriytynyt opetusala

Opetusalalla näkyy selkeitä merkkejä niin horisontaalisesta kuin vertikaalisestakin sukupuolisesta ja ammatillisesta segregatiosta. Sen on ehkä lainsäädännön ulottumattomissa, mutta sen purkaminen on siltikin moraalinen velvollisuus, tasa-arvo- ja ihmisoikeuskysymys. Opettajien eettiset arvot edellyttävät, että opettajan pitää toiminnassaan oikeudenmukaisuuden toteutumista tärkeänä. ”Oikeudenmukaisuuteen kuuluu erityisesti tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen sekä syrjinnän ja suosimisen välttäminen”. (OAJ 2010,3.)

3.2.1 Opetusala on naisvaltainen toimiala

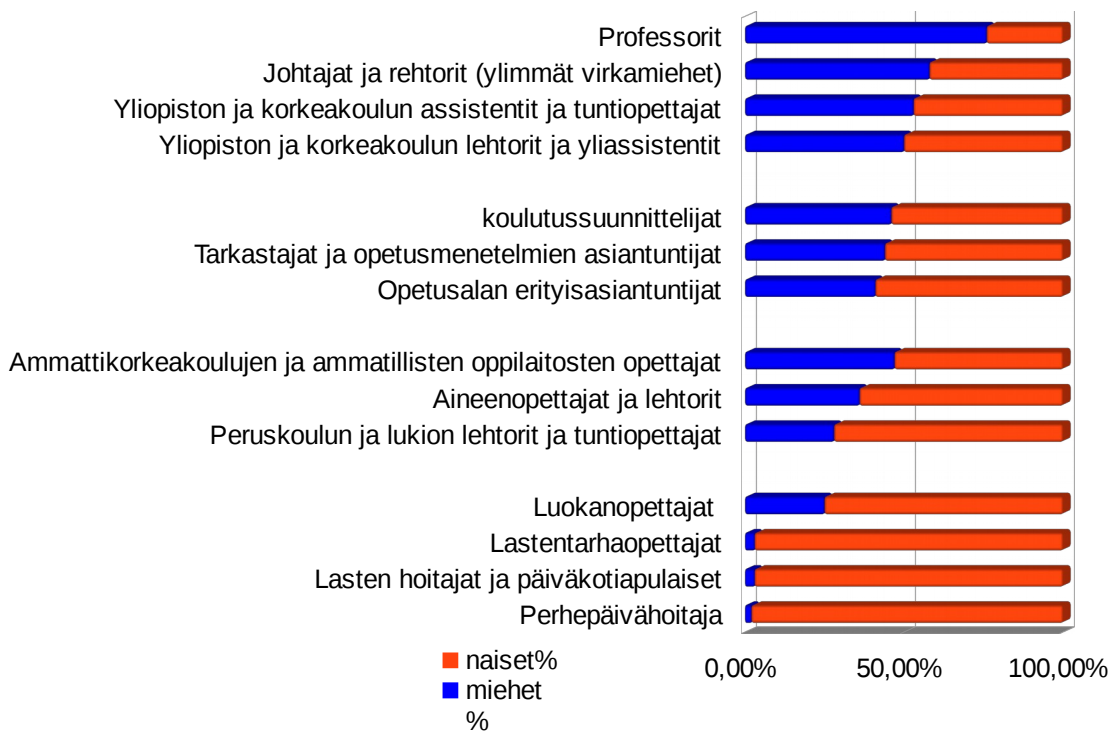
Opetusalalla toteutuu sukupuolisen ja ammatillisen segregaaation yleisin muoto - se on eriytynyt naisvaltaiseksi toimialaksi ja näin ollen ilmentää horisontaalista segregatiota. Vuonna 2010 maamme oppilaitoksissa työskentelevistä opettajista 65,5 % oli naisia (Tilastokeskus 2013, 58) ja vuonna 2012 koulutuksen toimialalla naisten osuus oli 67 % (Tilastokeskus 2014b). Lisäksi valtaosa opetusalan työnantajista on julkisen sektorin toimijoita (Tilastokeskus 2013, 19), mikä onkin tyypillistä naisvaltaisille aloille kuten olenkin jo edellä maininnut. Naisvaltaisuus on ollut kasvava suuntaus opetusalailla ja keskusteluja sukupuolijakaumasta ja miespuolista on käyty jo 1980-luvulta lähtien.

Opetusalan naisvaltaisuuden syitä on tarkasteltu useista eri näkökulmista käsin. Yhteiskunnallisesti tarkasteltuna kasvatus- ja opetusala ovat olleet ensimmäisiä aloja, joihin naisilla on ollut pääsy (Vuorikoski 2005b, 1). Yhteiskunnallinen kehitys, kuten talouden kasvu ja urbanisaatio ovat tukeneet opetusalan naisistumista. Naisten huono asema näkyy myös naisvaltaisten alojen huonona asemana niin yhteiskunnallisesti kuin kulttuurisestikin. Yleisimmäksi syyksi alan etenevään naisistumiseen nähdäänkin työn matalapalkkaisuus, joka johtaa edelleen vielä matalampaan sosiaaliseen arvostukseen ja statukseen. Kyseinen ilmiö synnyttää negatiivisen kierteen - miehet eivät hakeudu huonosti palkattuun opetustyöhön, josta seuraa alan arvostuksen laskua, mikä puolestaan ajaa miehiä pois miespalkka-alojen pariin, ja niin edelleen. (Vuorikoski 2005b,2; Drudy 2008,309.) Miehiä työntää alalta pois myös olemattomat mahdollisuudet edetä urallaan ylöspäin (Bullough 2015,13). Ainoa porras on yletä rehtoriksi tai koulun johtajaksi, mikä on usein riittämätöntä korkeasti koulutetulle miestyövoimalle.

3.2.2 Miesten ja naisten työtehtävät

Naisvaltaisuuden lisäksi opetusalailla vallitsee selkeästi myös vertikaalinen sukupuolinen ja ammatillinen segregatio, mikä on saman alan työtehtävien eriytyminen naisten ja miesten töihin (Aaltonen ym. 2009, 105). Opetusalailla kyseinen ilmiö liittyy naisten eriytymisenä kasvatushoivaa sisältäviin työtehtäviin ja miesten työtehtävät liittyvät pikemminkin tietoon ja sen opettamiseen. Eli naiset työskentelevät nuorimpien

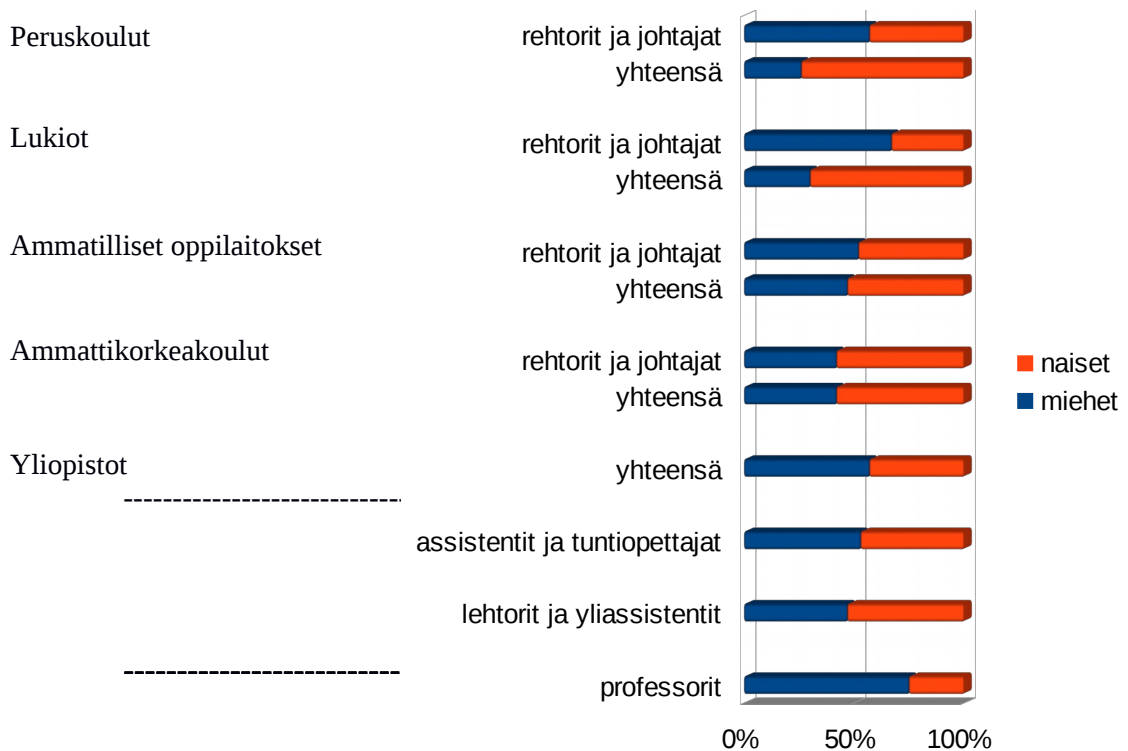
oppilaiden parissa ja miehet lähinnä vanhempien oppilaiden ja opiskelijoiden parissa. Esimerkiksi vuonna 2008 lastentarhaopettajista 97% oli naisia. Heidän toimenkuvansa sisältää paljon kasvatushoivaa ja tiedon opettaminen on vähäisemmässä roolissa. Eniten miehiä opetuslalla on professoreina, joista vuonna 2008 76 % oli miehiä. Professorin työtehtävissä tiedon osuus korostuu kasvatushoivan jäädessä täysin taka-alalle. (Tilastokeskus 2011.) Alla olevassa diagrammissa (kuvio 1), joka esittää vuoden 2008 tilannetta, on luettavissa miesten osuuden yhteys toimenkuvan sisältävän hoivan ja tiedon määrään – mitä enemmän työ sisältää hoivaa, sitä pienempi osuus opettajista on miehiä.



KUVIO 1. Työtehtävien mukainen sukupuolijakauma 2008 Tilastokeskuksen (2011) Työssäkäynti tilastoon perustuen

Selkein vertikaalinen sukupuolisen ja ammatillisen segregaaation ilmenemismuoto on työorganisaatioiden statuksissa ilmenevä miesten eriytyminen johtotehtäviin ja naisten eriytyminen hierarkiatason alempiin tehtäviin (Tanhua 2012, 71; Järvensivu ym. 2014, 83-84). Opetusalalla tämä näkyy miesjohtajien ja -rehtorien alan sukupuolijakauman keskiarvoa suurempaan osuuteen, kuten alla olevasta diagrammista (kuvio 2.) on

luettavissa. Opetusalan sukupuolinen ja ammatillinen segregatio on yhtä aikaa sekä horisontaalinen että vertikaalinen, koska opetusalan miehet ovat eriytyneet tietoa sisältäviin työnkuviin, jotka sattuvat olemaan myös koulutusalan hierarkiatason yläpäässä.



KUVIO 2. Peruskoulujen, lukioiden, ammatillisten oppilaitosten, ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opettajat vuonna 2010 Tilastokeskuksen (2014a,36) Tasa-arvotilastoon perustuen.

Yllä olevia diagrammeja (kuviot 1. ja 2.) vertaamalla voi huomata pientä muutosta vuoden 2008 ja 2010 tilanteista. Naisia on ollut vuonna 2010 lehtoreina ja yliassistentteina enemmän kuin assistentteina ja tuntiopettajina. Tämä tekee koulutusalan toimenkuviin poikkeaman tieto-hoiva näkökulman suhteen. Myös professoreiden osuudessa on pientä muutosta, sillä naisia oli heistä 1 prosenttiyksikkö enemmän vuonna 2010 kuin 2008. Opetusala ei ole segregoitunut pelkästään niin, että miehet johtavat ja toimivat asiantuntijoina ja naiset toimijoina, vaan myös luokanopettajien ammattikunnan sisällä nähdään segregoitumista sukupuolen mukaan erilaisiin tehtäviin ja rooleihin (Cantell 2000,110-111).

Koulun johtajan tai rehtorin töiden, sekä ylempien luokkien opettamisen lisäksi miesopettajille usein osoitetaan sukupuolistereotyyppisiä työtehtäviä, kuten esimerkiksi matemaattisten aineiden ja teknisen työn opetusta. (Cantell 2000,110-111.) Myös liikunta ja luonnontieteelliset aineet ajautuvat miesten opetettaviksi (Kari, Rähä & Varis 1997,71). Tekniikka ymmärretään voimakkaasti maskuliinisuuteen liittyväksi osalaksi. Näin ollen koulujen tieto- ja viestintäteknologisten laitteiden huolto ja käytön tuki jää usein miesopettajien tehtäväksi, vaikka naisopettajatkin niistä selviytyisi. Teknologinen osaaminen ja varsinkin asiantuntijuus määrittyy kulttuurisesti miehiseksi, eikä edes naisten kouluttaminen alalle ole onnistunut muuttamaan vallitsevaa mielikuvaa. (Vehviläinen 2005,152,156; Rojola 2010,197,201-202.) Muut kuin luokanopettajan varsinaisiin opetustehtäviin kuuluvat tehtävät lankeavat opettajille usein sukupuolen perusteella – ei henkilökohtaisten ominaisuuksien perusteella. Tokihan joskus miesopettajaa saattaa dokumenttikamerat kiinnostaa enemmän kuin naisopettajaa.

3.3 Sukupuolisen eriytymisen vaikutukset opetuslalla

Opetusalan naisistuminen vaikuttaa yksilöllisellä, kulttuurisella ja yhteiskunnallisella tasolla. Yhteiskunnallisella tasolla opetusalan naisistuminen ja sukupuolisen ja ammatillisen segregaaation eri muodot ovat osaltaan mukana kasvattamassa palkkaeroja, mikä hidastaa talouskasvua ja luo epätasa-arvoa. Opetusalalla palkkaeroista johtuva epätasa-arvo näkyy monella tasolla.

- 1.) Opetusala on naisvaltainen ala ja samalla myös julkishallinnon ala, jolloin palkat ovat matalammat verrattuna miesvaltaisiin aloihin ja yksityisaloihin.
- 2.) Opetusalan sisällä naiset ovat eriytyneet työtehtäviin, jotka kuuluvat alempiin palkkaluokkiin.
- 3.) Opetusalalla miehet työskentelevät useammin ylempillä hierarkiatasoilla verrattuna naisiin, ja näin ollen saavat parempaa palkkaa kuin naiset. (Kinnunen & Korvajärvi 1996, 11,13-14; Tilastokeskus 2014a, 47,59.)

Opetusalan työtehtävät naisvaltaisina kunta-alan työpaikkoina ja sen mukaisine palkkatasoineen ei välttämättä näyttäydy vetovoimaisena miehen silmissä, joilla on

pääsy parempaakin arvostusta nauttiville aloille. Valitessaan opetusalan mies menettää mahdollisuutensa miespalkkaan.

Kulttuurisella tasolla opetusalan naisvaltaisuus uusintaa sukupuolten eriarvoisuutta ja patriarkaalista yhteiskuntajärjestelmää. Sukupuolten välinen epätasa-arvo on sisäänrakennettuna koulutusjärjestelmään ja koululaitoksiin. Oppilaat esimerkiksi näkevät jokaisena koulupäivänä kuinka miehet johtavat ja naiset hoivaavat. Koululaitos itsessään on siis merkittävä sukupuolisen ja ammatillisen segregaaation uusintamisinstituutio sukupuolittuneine piilo-opetussuunnitelmineen ja opetuskäytäntöineen. (Vuorikoski 2005a, 31; Naskali 2010, 283-285.)

Yksilöllisellä tasolla tarkasteltuna sukupuolisella ja ammatillisella segregaaatiolla on inhimillisen pääoman -teorian mukaan vaikutusta myös yksittäisen ihmisen elämäntapaan, hyvinvointiin ja onnellisuuteen. Kyseistä teoriaa mukailemalla voisi päätellä, että miehet, joilla olisi potentiaalia opetuslalle valitsevat herkästi jonkin miesvaltaisen alan, jossa eivät ehkä viihdykään. Samalla lukuisat naiset valitsevat saman alan kuin naapurintytötkin, vaikka heillä olisi enemmän potentiaalia jollekin muulle, mahdollisesti jopa miesvaltaiselle alalle. (Strober 1995, 248; Asplund & Maliranta 2006, 35.) Voidaankin kysyä, onko opetuslalla paljon naisia, joilla olisi paremmat edellytykset toimia jollain muulla alalla? Miten sopivimmat henkilöt saataisiin rekrytoitua opetuslalle? Millainen ylipäänsä on sopiva henkilö opetuslalle?

4 MIESOPETTAJIEN ROOLIT OPETUSKENTÄLLÄ

Sukupuoli on suomalaisissa koulutus- ja kasvatust keskusteluissa häivytetty taka-alalle. Sukupuolineutraalius käsitetään sukupuolten tasa-arvoksi ja samalla opettajien ammattikunnan sukupuolittuneet rakenteet ohitetaan. Tästä johtuen opettajat näyttävät yhtenäisenä sukupuolettomien tai epäseksuaalisten olentojen joukkiona. (Lehtonen 2003, 103–115; Vuorikoski 2005b, 2; Rantala 2007,188.) Suomalaiset tutkimukset kohdistuvat harvoin opettajan sukupuoleen ja siksi miesopettajista ei juurikaan löydy kuin joitakin pro gradu tutkielmia (Kujala 2008,15). Hajanaista tietoa miesopettajista on mahdollista löytää osana laajempia tutkimuksia opettajuudesta. Poikkeuksena voidaan mainita Jukka Kujalan (2008) väitöskirja *Miesopettaja itsenäisyyden ajan Suomessa elokuvan ja omaelämäkerran mukaan*, jossa keskitytään lähinnä miesopettajuuteen.

4.1 Miesopettajista sukupuolineutraaleiksi opettajiksi

Moderni opettajakoulutus Suomessa alkoi vuonna 1862 Jyväskylän opettajaseminaarissa. Sitä ennen koulutus oli ollut hajanaista. Pääsykokeiden perusteella seminaariin valittiin 33 miestä ja 16 naista, eli miehet edustivat enemmistöä. Miehille ja naisille oli erotettu omat seminaarit, koska tarkoituksena oli kouluttaa miesopiskelijoista ensisijaisesti poikien opettajia ja tästä johtuen heille oli järjestetty enemmän opetusta matematiikassa ja musiikissa. Naisopiskelijat olivat säätyläisperheiden tyttäriä ja tyttökoulun käyneitä, kun taas miesopiskelijat tulivat kansan parista. Seminaarin rehtori Uno Cygnaeus toivoikin miesopettajiksi sotapalveluksen suorittaneita nuorukaisia ja maamiehiä. (Haataja, Lahelma & Saarnivaara 1990,152.)

Hakala (2007,72) viittaa Rinteen (1986) huomioihin, joiden mukaisesti Cygnaeus loi

varsin miehisen ja vahvasti maskuliinisia ihanteita ilmentävän suomalaisen opettajuuden ihannekuvan. Tämä on ihan ymmärrettävää, koska opetus oli ollut miesten käsissä, kunnes lukuvuonna 1926-1927 naisopettajien lukumäärä ylitti miesopettajien määrän oppikouluissa, eikä miesenemmistö palautunut enää (Kiuasmaa 1982, 90, 236-237). Cygnaeus peräänkuulutti opettajilta nuhteetonta elämää myös työn ulkopuolella ja näin opettajille lankesi mallikansalaisen rooli, joka seurasi heitä kaikkialle (Haataja ym. 1990,152). Tämän päivän miesopettajien ympärillä käydyt keskustelut ”miehen mallista” saattavat pohjautua vanhaan käsitykseen opettajasta mallikansalaisena.

1970-luvuille tultaessa koulutuspolitiikkaan yritettiin luoda tasa-arvoa häivyttämällä sukupuolieroja. Sukupuolineutraaliuden nimissä puheesta katosivat sukupuolten asemaan ja tehtäviin vaikuttavat tekijät, mutta Cygnaeuksen ihanteisiin pohjaavat käytännöt säilyivät melko ennallaan. Nykyisin opettajista puhutaan erittäin sukupuolineutraalisti, mutta maskuliiniset painotukset puheessa ovat säilyneet vahvana. Näennäisen sukupuolineutraalin puhutavan sisällä keskusteluissa rakennetaan opettajille sukupuolittuneita positioita. Sukupuolineutraaliuden takana on myös dikotomiat, jotka asettavat feminiinisinä pidetyt tunteet, ruumiillisuuden ja seksuaalisuuden miehisen rationaalisuuden alapuolelle. Tämä vaikuttaa edelleen nykypäivän koulumaailmassa, jossa opettajan tulee esiintyä neutraalina ja sovinnaisena. (Vuorikoski 2005a, 32,35-36, 38,46; 2005b,1; Hakala 2007,72.) Naisvaltaisella opetuslalla naisia ei voida muuttaa tai vaihtaa miehiksi ihannetilän saavuttamiseksi. Siksi mahdollisuudeksi jää ainoastaan sukupuolen, ja siinä samalla myös feminiinisinä ominaisuuksina pidettyjen tunteiden, ruumiillisuuden ja seksuaalisuuden häivyttäminen.

Sukupuolisensitiivisyydellä viitataan ajattelu- ja lähestymistapaan, jonka pyrkimyksenä on sukupuolten välinen tasa-arvo sukupuolitietoisuuden avulla. Sukupuolen neutralisoinnin sijaan pedagogiikassa otetaan huomioon sukupuolijärjestelmän ja sukupuolen vaikutus oppilaisiin ja opettajiin, sekä kaikkeen koulussa käytävään vuorovaikutukseen unohtamatta yksilöllisiä eroja. Siksi opetuksen suunnittelussa ja toiminnassa sukupuolinäkökulma otetaan huomioon, ja pyritään tekemään näkyviksi itsestään selvinä pidettyjä ja stereotyyppisiä sukupuolieroja. Sukupuolisensitiivinen opettaja tunnistaa ja reflektoi omassa toiminnassaan ilmeneviä tiedostamattomia tekijöitä, jotka vaikuttavat hänen suhtautumiseensa naisiin ja miehiin. Reflektoinnin tueksi opettaja tarvitsee teoreettista tietoa sukupuolisosialisaatiosta,

sukupuolijärjestelmästä ja tasa-arvolainsäädännöstä, mutta myös miesten ja naisten erilaisista tarpeista ja viestintätavoista. Vasta kun sukupuolierot on tehty näkyviksi sukupuolisensitiivisellä pedagogiikalla, niihin liittyviin eriarvoisuuksiin voidaan puuttua. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 31–32.)

Vallalla oleva sukupuolineutraali diskurssi ei ole kyennyt korjaamaan epätasa-arvoa kouluissa, koulutuksessa eikä työmarkkinoilla. Yhteiskunnassamme olisi siis tarve sukupuolisensitiiviselle tai sukupuoliherkälle pedagogiikalle. (Syrjäläinen ym. 2010, 31–32.) Sukupuolineutraalius ei ole toiminut, koska sukupuolineutraali opetussuunnitelma sukupuolittuu kohdatessaan yhteiskunnan rakenteet ja vallitsevan kulttuurin. Lisäksi käytännön koulutyössä oppilaille välittyvät oletukset tytöille ja pojille sopivista toiminnoista ja ominaisuuksista tuhansien toistojen myötä. (Lahelma 2014,383.)

4.2 Miesopettajat opetusalan pelastajina

Mielenkiinto miesopettajia kohtaan nousi noin 30 vuotta sitten virinneiden opetusalan naisistumista koskevien keskustelujen myötä. Merkille pantavaa kyseisissä keskusteluissa oli alan naisvaltaisuuden näkeminen uhkana, joka olisi estettävissä miesopettajien määrän lisäämisellä. Ikään kuin koulun sisältöjen maskuliiniset painotukset ja piirteet eivät olisi riittäviä, vaan lisäksi niiden toteuttajien tulisi olla miehiä. (Hakala 2007,74.)

Koulujen naisvaltaisuus ymmärretään kasvatustyöhön vaikuttavaksi ongelmaksi, vaikka asiasta ei ole tutkimuksellista näyttöä (Komiteamietintö 1999, luku VI). Seuraavat ”mututuntumalla” julkilausutut mielipiteet naisistumisen ongelmallisuudesta opetuslalla on kuitenkin syytä huomioida, sillä niiden perusteella on tehty yhteiskunnallisia päätöksiä, joiden nojalla pyritään lieventämään sukupuolista ja ammatillista segregaatiota opetuslalla. Jouko Huttunen (Huttunen 1992,8) on jaotellut opetusalan keskusteluissa esiin tulleet väitteet naisistumisen ongelmallisuudesta kolmeen luokkaan sen mukaan, nähdäänkö se vahingollisena opettajille, kouluorganisaatiolle vai oppilaille.

4.2.1 Miesopettajat naisvaltaisuuden haittoja korjaamaan?

Kun naisistuminen nähdään uhkana opettajille, on tilannetta yleensä tarkasteltu tasa-arvo- tai työyhteisönäkökulmasta. Miesten ja naisten yhtä suuren lukumäärän toivotaan tuovan mukanaan tasa-arvoa koulutyöhön. (Huttunen 1992, 9.) Tämä tuskin ratkaisisi alan sisäistä hierarkkista nais-mies -jakoa työtehtävissä (Gordon 1991, 209). Miesopettajia on myös kaivattu tuomaan rentoutta ja suurpiirteisyyttä opettajien työyhteisön ilmapiiriin, vaikka todellisuudessa työilmapiirin ongelmia tuskin voidaan ratkaista miehiä lisäämällä (Huttunen 1992, 9-10). Opetusalan naisistumisen ja määräaikaaisuusien yleistymisen välillä nähdään myös olevan yhteys. OAJ on huolissaan työnantajien huonosta kohtelusta ”säästöopettajia” kohtaan, jotka määräaikaisuuden vuoksi jäävät kesäajalta ilman palkkaa vaikka ovat tehneet työtä lukuvuoden aikana kesäpäivienkin edestä. (Opettaja 2013,3.)

Naisistumisen pelätään myös vähentävän koulun arvovaltaa ja kasvatuksellista auktoriteettia, jolloin tuodaan esille viestiä, että naiset eivät kykene johtamaan ja olemaan auktoriteettina (Huttunen 1992, 10). Ilman tällaisen ajattelutavan korvaamista jollain muulla mallilla, ei naisistumiseen löydy mielekästä ratkaisua (Gordon 1991, 210). Kurinpidollisesta näkökulmasta katsottuna naisistumisen myötä kouluissa jäädään kaipaamaan isähahmoja, joita tarvitaan asettamaan rajoja ja rankaisemaan. Kuitenkin todellisessa arkisessa koulumaailmassa on olemassa kovaakin kuria pitäviä naisia. (Huttunen 1992, 10.) Mieskiintiöt ovat jälleen nousseet puheenaiheeksi naisistumisen purkamiskeinona. Opetushallituksen pääjohtajaa (v. 2012-2016) Aulis Pitkälää harmittaa opettajakoulutukseen hakeutuvien kilttien ja tunnollisten tyttöjen menestys valintaprosessissa ja ratkaisuksi hän ehdottaa mieskiintiöiden uudelleen arviointia. Mielenkiintoista mieskiintiönäkökulmassa on sen rajoittaminen vain luokanopettajiin. Yhtä hyvin voitaisiin harkita kiintiöimistä myös lastentarhanopettajien, yliopisto- ja ammattikorkeakouluopettajien ja professorienkin kohdalla. (KSLM 2014.) Samalla linjalla Pitkäsen kanssa on myös Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen johtaja, professori Jouni Välijärvi. Hän kaipaa mieskiintiöitä takaisin opettajakoulutukseen paitsi helpottamaan vähemmän kilttien ja tunnollisten hakijoiden pääsyä opettajakoulutukseen, myös turvaamaan koulun moninaisuutta. (IS 2015.)

Opetusalan naisistumisen on herättänyt myös suurta huolta mahdollisista haittavaikutuksista oppilaisiin. Oppilaiden pelätään omaksuvan vääränlainen käsitys vallitsevasta sukupuolijärjestelmästä, jonka mukaan yhteiskunta on sukupuolineutraali tai siellä vallitsevat feminiiniset arvot. Pelko on melko turha, sillä kouluinstituutio itsessään viestii aika selkeästi, että johtaminen kuuluu miehille. Lisäksi kouluarjessa kukoistaa piilo-opetussuunnitelma, joka välittää tehokkaasti oppilaille yhteiskunnan ihanteina olevat oletukset itsekontrollista, kilpailusta ja voittamisesta, jotka kaikki ovat varsin maskuliinisina pidettyjä piirteitä. Naisvaltaisen koululaitoksen pelätään tarjoavan vain feminiinisiä ratkaisumalleja, jolloin oppilaat eivät saa tarpeeksi tukea maskuliiniselle kehitykselleen. Kuitenkin opettajan työssä maskuliinisina pidetyistä ominaisuuksista, kuten aloitteellisuus, hallitsevuus, itseensä luottaminen, järkipärisyys, on selvää käytännön hyötyä. (Huttunen 1992, 11.)

Uusimpien PISA-tutkimusten myötä opetusalan keskustelu on kääntynyt poikien tyttöjä huonompaan koulumenestykseen. Keskustelu on saattanut saada jopa sukupuolisodan merkkejä, jossa puhutaan pojista häviäjinä ja tytöistä voittajina. Syitä poikien heikompaan menestykseen on etsitty naisvaltaisesta opettajakunnasta, joka harjoittaa liian feminiinistä pedagogiikkaa. Kuitenkin yhtä aikaa tulee julki tutkimuksia, joissa opettajat pitävät poikia älykkäämpinä ja sallivat heille ideaalista poikkeavaa käytöstä paremmin kuin tytöille. Opetusministeri (v. 2014-2015) Krista Kiuru on esittänyt asiantuntijaryhmän kokoamista tilanteen selvittämiseksi. Nähtäväksi jää tyytykö selvitysryhmä esittämään pintapuolisia ratkaisuja, vaan lähdetäänkö pohtimaan syitä yhteiskunnan syvistä uumenista, sukupuolijärjestyksestä tai koulutusinstituution rakenteista. (Jauhinena 2009, 105; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014,41.)

4.2.2 Miesopettajia miehen malleiksi ja isähahmoiksi

Naisenemmistöisessä koulumaailmassa naisopettajat ovat yleisemmin ”vain” opettajia. Miehet puolestaan ovat juurikin miesopettajia, ja he edustavat selkeästi ja näkyvästi sukupuoltaan. Lisäksi heidät asetetaan miehen malleiksi. (Hakala 2007,76.) Miehen malli on ollut yksi keskeisimmistä aiheista kasvatus- ja koulukeskusteluissa. Miehiä kaivataan kouluihin kompensoimaan puuttuvaa isähahmoa ja esittelemään maskuliinisuutta, varsinkin pojille. Vaikka miesopettajien määrää lisättäisiinkin, se ei

takaa, että isähahmon tarpeessa oleva poika kääntyisi juuri opettajan puoleen. Voidaan myös kysyä, että onko isäpulan ratkaiseminen edes opettajan tehtävä, vai pitäisikö isähahmon olla joku, joka voi ottaa pysyvemmän roolin pidemmäksi aikaa, kuin vain muutamaksi lukuvuodeksi. Miesopettajien määrän lisääminen ei myöskään takaa, että miehen mallien monipuolisuus lisääntyisi, vaan tarjolla saattaisikin olla vain useampi samanlainen miehenmalli. Lisäksi kannattaa ottaa huomioon, että lapsen sosiaalinen sukupuoli kehittyy kouluaikana enemmänkin kognitiivisen kuin mallioppimisen kautta. Lapset eivät myöskään elä eristyksissä, vaan heille tulvii samaistumiskohteita ja miehenmalleja muun muassa mediasta, myös yksinhuoltajaäitien elinpiiriin saakka. (Huttunen 1992,12-13; Aalto 2012,133.)

Toisaalta miehiä on kaivattu kouluihin myös antamaan vaihtoehtoista hoivaavaa miehen mallia. Yhteistä miehen malli -keskusteluissa on mieskasvattajan näkeminen ennen kaikkea sukupuolensa edustajana, ei niinkään ammattipedagogina. Miehen mallin -keskusteluihin voitaisiin vastata sukupuolitietoisella pedagogiikalla, jossa sukupuolen kätkemisen sijaan se nostettaisiin puheenaiheeksi. Opettajilta vaadittaisiin tietoisuutta sukupuolieroista, niiden rakentumisesta ja uusintamisesta, jotta he voisivat niihin jotenkin vaikuttaa. (Lahelma 2011,94; Aalto 2012, 133.)

Yhteenvedon edellä mainittuihin teeseihin ja antiteeseihin voisin todeta, että koulutuksen ja kasvatuksen ongelmat ovat paljon laajemmat ja kompleksisemmat, kuin naisistumisen melko pintapuolinen käsitteleminen ongelmana antaa ymmärtää. Naisistuminen on ehkä pikemminkin oire jostakin ilmiöstä kuin itse ongelma. Miesopettajien oletetusti mukanaan tuomista myönteisistä vaikutuksista ei ole tutkimuksellista näyttöä (Lahelma 2014,382). Pelkkä miesopettajien lisääminen ei yksistään ole toimiva ratkaisu, vaan ongelman ratkaisussa pitää mennä syvemmälle yhteiskunnan eri kerroksiin ja sukupuolijärjestyksen monitasoiseen maailmaan.

Miesopettajat joutuvat ristiriitaisten ja vastakkaisten viestien ristitilutukseen. Naiskollegat, oppilaiden vanhemmat, hallintoviranomaiset ja yhteisöt koetaan rajoittavina instansseina, kun miesopettaja haluaisi osoittaa luontaista taipumusta olla lämmin, myötätuntoinen ja välittävä ihminen. Toisaalta miehiä kuitenkin toivotaan kasvatushoivaa sisältäviin työtehtäviin. (Hansen ym. 2005,129.) Odotukset miesopettajia kohtaan ovat ambivalentteja – kaivataan juurikin miesopettajia

sukupuolispesifeihin tehtäviin ja rooleihin, mutta yhtä aikaa heidän tulisi olla sukupuolineutraaleja opettajia sukupuolineutraaleissa kouluissa.

4.3 Miesten työt ja heihin kohdistuvat odotukset koulumaailmassa

Työyhteisössä mies- ja naisopettajiin kohdistuu erilaisia odotuksia, mikä näkyy erilaisina rooleina (Cantell 2000, 110-112). Miesopettajat saattavat työelämään astuessaan törmätä ”kuvitteellisen miesopettajan” rooliodotuksiin, joilla avulla pyritään toisintamaan hegemonisia tai oikeana pidettyjä käsityksiä maskuliinisuudesta ja miehen mallista. ”Kuvitteellisen” miesopettajan odotetaan olevan esimerkiksi urheilullinen ja miehekäs mies, joka pitävää tunteet erillään työstä ja työyhteisön vuorovaikutussuhteista. Jokainen miesopettaja on kuitenkin ensisijaisesti yksilö, jolla on oma erityislaatuinen historiansa ja identiteetti. (Mills, Haase & Charlton 2008,72,80.) Opettajien kertomuksista on käynyt ilmi, että miesopettajien uskotaan saavan herkästi osakseen kiitosta, koska osaavat pitää kiinni oikeuksistaan. Miesopettajia pidetään hieman laiskempina, rennompina ja huumorintajuisempina. Lisäksi heidän katsotaan vetäytyvän konfliktitilanteissa. (Cantell 2000, 110-112.)

Miesopettajien suhtautumisesta kasvatuksellisiin haasteisiin on saatu ristiriitaisia tuloksia. Laineen (2004,142) tutkimuksessa miesopettajien ei nähty välttelevän kasvatuksellisia haasteita, vaan miehet olivat yhtä suuressa määrin kuin naisetkin ”vastuullisia välittäjiä”. Jonesin (2007,188) mukaan naisopettajien puolestaan katsotaan kiinnostavan miesopettajia enemmän huomiota kasvatukselliseen asioihin. Martikaisen (2005,241) tutkimuksen tulokset ovat saman suuntaisia Jonesin kanssa. Miesopettajien eettiset periaatteet olivat heikommalla kuin naisopettajilla muun muassa oppilaan käytöksen puuttumisen, välittämisen ja ristiriitojen ratkaisemisen suhteen.

Karin, Rähkön & Variksen (1997) tutkimuksessa haastateltiin 6 naisopettajaa ja 4 miesopettajaa. Haastatteluissa kävi ilmi, että naisopettajien mielestä miesopettajat olivat lepsuja kasvatuksellisten asioiden hoidossa. Alkuopetuksessa opettajat kohtaavat runsaasti kasvatushaasteita ja siksi sinne arvellaan valikoituvan paljon naisia. Tutkimuksessa yksi haastateltava oli tuonut ilmi, että miesopettajat saavat enemmän älyllisiä haasteita opettaessaan ylempiä luokkia, ja siksi heille tulisi se suoda. (Kari ym.

1997,43,71-72.) Mielestäni miesopettajien löyhempi ote opettajan työn kasvatukselliseen ulottuvuuteen on oire, jolla osoitetaan kasvatushoivan kuulumattomuutta miehelle. Myös älyllisten haasteiden järjestäminen miesopettajille puhuu hoiva-tieto dikotomiaparin mukaisen sukupuolisen jakautumisen puolesta.

Miesopettajien odotetaan edelleenkin asettuvan koulu yhteisön auktoriteetiksi. Kujala (2008,252-253) uskoo miesopettajien tuovan naisopettajia paremmin fyysisiä rajoja hillitsemään koulujen työrauhaongelmia ja väkivallan uhkaa. Lisäksi Kujala (2008,252-253) arvelee miesopettajien tuovan lisää auktoriteettia maahanmuuttajaoppilaiden parissa tehtävään opetustyöhön, koska useat heistä tulevat kulttuureista joissa naista ei hyväksytä opettajaksi. Tämä näkemys on ristiriidassa Martikaisen (2005,241) tutkimuksen kanssa, joka osoitti miesopettajien pohtivan vähemmän vähemmistöoppilaiden asemaa.

4.4 Opettaja kuin vanhempi - miesopettaja kuin isä

Kansankunnan identiteetit ovat usein vahvasti sukupuolittuneita. Tämä näkyi Suomessa, varsinkin itsenäisyyden alkuaikoina miesopettajalle on osoitettuna ”kansakunnan isä” -roolina. Samoin naisopettaja on ollut kansakunnan äiti. (Hall 1999, 54.) Opettajuudessa voi nähdä yhtymäkohtia vanhemmuuteen. Opettaja luo emotionaalisen suhteen lapseen ja koulupäivän aikana hän ikään kuin edustaa vanhempaa, turvallista isää tai äitiä varsinkin pienille lapsille. Opettajan ja oppilaan välinen läheinen ja luottamuksellinen suhde voidaan nähdä dialogisena kasvatussuhteena, jota leimaa huolenpito, välittäminen, myötätunto ja kunnioitus. Aidoimmillaan se esiintyy vanhemman ja lapsen välillä. Erotuksena opettajan ja oppilaan välinen kasvatussuhde on rooliperustainen ja sille on ominaista suoritusorientaatio ja opettajan valta suhteessa oppilaaseen. (Värrö 2000,102-103,111,151; Laine 2004,48; Metso 2004,184.) Opettaja kuin vanhempi -ajattelumalli on siis hyvinkin vanha, mutta nykyään sen on sukupuolineutraali ajattelu ja opettajuuden virkamiesmäistyminen. Lähestyn ilmiötä pedagogisen rakkauden -käsitteen kautta.

4.4.1 Pedagoginen rakkaus

Määttä ja Uusinatti (2013,93) viittaavat Uno Cygnaeuksen (1910,197), joka johtaessa opettajakoulutusta 1900-luvun alussa esitti ajatuksia opettajan kasvatuksellisesta rakkaudesta oppilaita kohtaan. Hän kirjoittaa opettajarakkaudesta, joka vaikuttaa oppilaisiin jalostavasti ja kohottavasti, sekä suojelevasti ja varjelevasti. (Määttä & Uusinatti 2013,93.) Salonen (2006,5-6) viittaa tutkimusraportissaan J. E. Salomaahan (1947,118-119), joka on kuvaillut kasvatuksellista rakkautta epätsekkääksi auttamiseksi ja sydämen lämmöksi. Opettajan rakastava asenne auttaa näkemään kasvatettavien huonoja ja hyviä puolia, heidän ainutlaatuisuutta ja yksilöllisyyttä. Kasvatuksellinen rakkaus pitää sisällään myös intuitiivisen aspektin, joka voi auttaa opettajaa ymmärtämään oppilaiden iloja, suruja, heikkouksia ja vahvuuksia. (Salonen 2006,5-6.) Haavion (1949,67-70) mukaan pedagogisesta rakkaudesta voi erottaa eettisen ja luonnonomaisen tekijän. Kiintymys, halu suojata ja ohjata lapsia ilmentää pedagogisen rakkauden luonnonomaista tekijää ja eettinen tekijä näkyy lapsen piilevän persoonallisuuden kunnioituksena.

Opettaja tarvitsee oppilaasta huolehtimiseen ja välittämiseen tietoa, joka ei ole luonteeltaan tieteellistä tai rationaalista vaan ennemminkin kokemuksellista, kokonaisvaltaista ja intuitiivista suhdetietoa. Oppilaan ja opettajan elämät kietoutuvat monin tavoin yhteen oppimisprosessissa ja vähitellen opettajan suhdetieto karttuu. Tällöin opettaja kykenee vastaamaan aina paremmin oppilaan tarpeisiin. Suhdetieto muistuttaa vahvasti vanhempien tietoa lapsestaan. Opettajan kuitenkin erottaa vanhemmasta pedagoginen ja akateeminen tieto, joka yhdessä intuitiivisen suhdetiedon kanssa tekee rakkaudesta pedagogista rakkautta. (Viskari 2003,167-169.) Tässä tutkielmassa käsitteellä ”opettaja kuin vanhempi” viitataan opettajan pedagogiseen rakkauteen ja sen intuitiiviseen ulottuvuuteen ja huolenpitoon. Kysymys ei siis ole siitä, että opettaja alkaa vanhemmaksi oppilaalleen.

4.4.2 Miesopettaja isähahmona

Löytääkseen tietoa opettajan isähahmon roolista, täytyy mennä ajassa kauas taakse päin. Klassinen kreikkalainen mytologia kertoo Odysseuksesta, joka jätti poikansa

Telemakhoksen Mentor-nimisen palvelijan kasvatettavaksi. Hänestä tuli useaksi vuodeksi pojalle isähahmo ja opettaja, joka opasti, auttoi ja neuvoi ongelmatilanteissa. (Emory University.) Hansen ja Mulholland (2005, 120) viittaavat australialaiseen psykologiin Steve Biddulphiin (2002), joka teoksessaan ”Manhood” arvelee poikaoppilaiden ja miesopettajien vuorovaikutussuhteen olevan vahingollinen, jos siitä puuttuu isällinen tai hoivaava ote. Samalla Biddulph epäilee, etteivät miesopettajat välttämättä ole riittäviä miehen malleja, jos he ovat itse kasvaneet ilman vanhemman miehen opastusta. (Hansen ym. 2005, 120.)

Koulussa pätevät samat sukupuoliroolit kuin kotonakin. Ainakin naisopettajien on todettu samaistuvan äidin asemaan. Naisopettajan äidillinen rooli ilmenee muun muassa niin, että lapset tulevat herkemmin jakamaan murheitaan naiselle, aivan kuten kotonakin. Naisopettajien luokanhallintaa ei epäillä, mutta miehiltä sen katsotaan onnistuvan kuin luonnostaan. Koulussa miehen sana painaa, aivan kuten kotonakin. (Kari 1997,46-47; Kari ym. 1997,71.)

Yhteiskunnallinen äitiys ja äidillinen asenne on auttanut naisia pääsemään opettajan ammattiin ja menestymään siinä. Voisiko yhteiskunnallinen isyys ja isän rooli olla hyödyksi miesopettajille ja miesalkuopettajille? Mahdollistaisiko se miesopettajien kehittymisen opettajasta selkeämmin kasvattajaksi? Siinä missä naisopettajan äidillisyydestä löytyy tutkimustietoa, on miesopettajan isähahmon tutkiminen äärimmäisen harvinaista. Ehkä aihe on tabu, varsinkin nyt kun vallitseva opettajaihanne on sukupuolineutraalin asiantuntijan rooli.

5 ISYYDEN RAKENTEET JA HOIVA

Isyys on monimuotoinen ja moniaikainen käsite. Joukoissamme on biologisia, juridisia, sosiaalisia, geneettisiä ja psykologisia isiä. Kaikkien isyyksien ymmärtämiselle on yhteistä se, että isä on mies. Isyys on toimintaa ja olemisen muoto. Isyys pitää sisällään myös lisääntymisaspektin, joka saa isyyden näyttämään biologiselta faktalta. Koska isä on mies, voidaan isyydestä nostaa esiin myös maskuliinisuus. Isän sukupuoli voidaan tarvittaessa myös hävittää ja puhua sukupuolineutraalin ihanteen mukaan vanhemmuudesta. (Aalto 2012:28.)

Aika ajoin jokin isyyden malli tai mielikuva isyydestä nousee hegemoniseksi eli vallitsevaksi isyyden malliksi samalla alistaen muut isyydet huonompaan asemaan. Hegemoninen eli Perinteinen isä on etäinen, kova, tilanteita hallitseva, suoriutuva, tunteitaan kontrolloiva ja vastuullinen elättäjä. Perinteisen isyyden isyysskuva kutistuu leiväntuojan rooliin ja kurinpitäjään. Tällainen perinteinen isyys ei ole sallinut miehelle hoivaavaa, syvällisempää, tunnepohjaisempaa ja vuorovaikutteista vanhemmuutta. Hegemonista isyyttä on tukenut traditionaalinen naiskulttuuri, joka on äitiysideologiansa avulla ominut lasta lähellä olevan vanhemmuuden naiselle. Valtaapitävien ja kansanvalistajien kunakin aikakautena luoma ihannekuva isyydestä on usein tulkittu hegemoniseksi isyydeksi, vaikka suurin osa isistä ei olisikaan ollut sen toteuttajia. (Huttunen 1999:170-172; Mykkänen & Aalto 2010:47; Aalto 2012:66; 2014:159,161.) Hegemonisessa äitiydessä ja isyydessä kulminoituu dikotominen ajattelu. Isä-äiti on oppositiopari, jossa äidille kuuluu hoiva, jolloin isän täytyy olla se, joka ei hoivaa. Tai esimerkiksi isälle kuuluu perheen elättäminen, jolloin äiti ei elätä.

5.1 Isyyden eri kerrokset

Jouko Huttunen (1999) on tutkiessaan isyyttä luonut isyyden käsitteelliset kerrokset.

Hän jakaa isyyden kolmelle eri tasolle, joista ylimpänä ja abstrakteimpana on kulttuurinen isyys. Suomalaisen kulttuurin arvot ja normit määrittävät isyyksien rajoja, mahdollisuuksia, tavoitteita, velvollisuuksia, odotuksia, toiveita ja hyvän isän malleja. Kulttuurinen isyys pitää sisällään uskomuksia, ennakkoluuloja, asenteita ja stereotyyppioita, jotka me kaikki saman kulttuuriin piiriin kuuluvat tunnistamme ja osittain myös jaamme. Kulttuurinen isyys muuntuu ja vaihtelee, ja sen kerros määrittyy aina kunkin ajan ja paikan suhteen. Isyys rakentuu aina suhteessa vallitsevaan kulttuuriin ja isyyttä usein rakennetaan erilaisten kulttuurituotteiden avulla, esimerkiksi median ja sosiaalisen median kautta. (Huttunen 1999:170-172; Mykkänen ym. 2010:65,79.)

Keskimmäisessä isyyden kerroksessa on yhteiskunnallinen isyys, jolla merkityksellistetään miehen vanhemmuutta yhteiskunnallisena kysymyksenä. Niissä vallalla oleva isyyssäitys heijastaa isyyttä, joka olisi suotavaa ja toivottavaa yhteiskunnallisesti ajateltuna. Suomessa yhteiskunnallinen isyys on nojautunut vahvasti kulloinkin voimassa olevaan hegemoniseen isyyteen, minkä seurauksena yhteiskunnallinen lapsiperheiden ja vanhemmuuden tukeminen on ollut konservatiivista. Alimmainen isyyden kerros on ruohonjuuri taso, perheiden isyys, jossa miehet toimivat isinä ja saavat isyyden kokemuksia arjessa. Kunkin isän ajatuksiin isyydestä ja isyyden mallin toteuttamiseen vaikuttavat isyyden kulttuurinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus, mutta silti jokainen isä luo, perheensä myötävaikutuksella, itse oman isyytensä. (Huttunen 1999:172-176; Mykkänen ym. 2010: 32,35,62-65,76,79.)

5.2 Isyyden historiaa

Isyys on historiallista eli se on aikaan ja paikkaan sidottua ja se muuttuu niiden mukana. Siksi isyys koetaan ja on koettu erilaisena eri aikoina. Isyys on historiansa pohjalta rakentunut konstruktio ja sen vuoksi isyyden historiaa tarkastelemalla voi päästä käsiksi nykykäsitteiden juuriin, isyyden rakennusaineisiin joista nykyinen isyyden ymmärrys on rakentunut. (Aalto 2012:18,28; 2014:177.) Isyyden historiasta voidaan erottaa kolme eri aikakautta: isäntävaltaisuuksien kausi, ydinperheideologian kausi ja isyyden murroskaus.

Isäntävaltaisuuksien kausi alkoi jo ennen kristinuskon tuloa Suomeen ja sitä kesti aina 1800-luvulle saakka. Tuolloin mies oli perheen valtiasta ja hänellä oli ehdoton valta talossaan. Isälle kuului moraalinen ja uskonnollinen kasvattaminen, sekä valmentaminen aikuisuuteen. Näin ollen isän rooli oli ennen kaikkea kasvattajan rooli ja äidille jäi hoivaaminen. (Mykkänen ym. 2010:16-17.) Asetelma kuvastaa dikotomiajärjestelmän mieli-ruumis oppositioparia, jonka mukaan miehelle kuuluu rationaalisuus ja järjestys, mikä antaa hänelle paremmat edellytykset lapsen kasvattamiseen. Tästä johtuen naiselle jää lapsen ruumiin tarpeista huolehtiminen, kuten imetys, nukutus ja hygieniasta huolehtiminen, eli hoivaaminen.

1800-lukua voidaan nimittää ydinperheideologian kaudeksi. Perheen korostettu asema palveli väestöpolitiikkaa, nationalismia, liberalismia ja kapitalismia. Ydinperheideologian aikakaudella isät ikään kuin ajettiin talosta ulos osallistumaan kodin ulkopuoliseen elämään eli töihin ja harrastuksiin. Miehen tärkeimmäksi elämänpiiriksi tuli julkinen elämä, jolloin perhe jäi taka-alalle kuuluen yksityiselämän piiriin. Isäntävallan aikakauden isyyteen verrattuna ydinperheideologian isästä tuli diktaattorin sijaan demokraattisempi perheen auktoriteetti. Suomessa ydinperheideologian toteuttaminen jäi pienen vaikutusvaltaisen sivistyneistön piiriin, koska monissa perheissä köyhyys pakotti äidit ja joskus myös lapsetkin töihin kodin ulkopuolelle, jolloin isän rooli elättäjänä ei saanut vahvaa asemaa. (Mykkänen ym. 2010:18-21.)

1900-luvun molemmin puolin uudenlaiset perheideologiat alkoivat nousta esiin aiheuttaen muutostarvetta vanhemmuuteen ja isyyteen. Vanhemmuuden kannalta merkittävää oli vanhemmuuden psykologisoituminen, joka alkoi Yhdysvalloista 1800-luvun lopulla saapuen Suomeen 1930-40-luvuilla. Lapsen ja äidin voimakkaasta ja terveestä tunnesiteestä tuli arvokas ja suojelua vaativa asia, jonka vartijoiksi isät asetettiin. Isän varsinainen tehtävä lapsen vanhempana alkoi vasta kolmen ikävuoden jälkeen, jolloin isän tuli ryhtyä asettamaan lapselle rajoja ja olemaan kelvollinen roolimalli varsinkin poikalapsille. Tällainen ideaali viestitti vahvasti, että mieli-ruumis dikotomiaa tuli noudattaa arjenkäytännössä niin, että naiselle kuuluu hoiva ja miehellä on enemmän mielen kapasiteettia valvomaan lapsen sosiaalista ja moraalista kehitystä. Kyseisessä perheideaalissa miesten oikeus hoivaamiseen ikään kuin riistettiin leimaamalla se äidin ja lapsen symbioosin häirinnäksi. (Mykkänen ym. 2010:22-25.)

1960-luvulla alkoi isyyden murroskausi, kun isyys kytkettiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin ja osaksi hyvinvointivaltioprojektia. Taustalla oli työn, tuotannon ja kansantalouden kasvattamisen tarve, jota varten naiset piti sitoa perusteellisemmin työelämään, pois kotoa ansioäideiksi. Ihanteeksi nostettiin kahden ansaitsijan perhemalli, jossa äiti työn ohella tuotti uusia kansalaisia ja isä tuki äitiä sekä tienaamisessa, että kotitöissä. Hyvinvointivaltion luomisprosessia ja jaettua vanhemmuutta tukivat ajatukset tasa-arvosta, demokratiasta ja yksilöllisyydestä. Isää kaivattiin äidin rinnalle nimenomaan miehenä ja siis sukupuoleltaan erilaisena vanhempana. (Mykkänen ym. 2010:29-30; Aalto 2012:94.)

5.3 Nykypäivän isyyden eri tyypit

Suomessa perinteinen isyys alkoi hitaasti hajoamaan 1960-luvulta alkaen. Elämme keskellä isyyden vähitellen etenevää murroskautta, jossa vanha ja uusi, sekä uuden isyyden eri muodot elävät rinnakkain. Isyyksiä on nyt tarjolla monenlaisia - uusia osallistuvia, avustavia, hoitavia, siittäjiä- tai niukalti osallistuvia isyyksiä uusperhe-, homo,- sijais- ja adoptioisyyksiä unohtamatta. (Huttunen 1999:178-179; 2001:149; Aalto 2012:67;.)

Hegemoniseen isyyteen on jopa 1950-luvulle saakka kuulunut miehisiä kunnia-asioita. Perheen sisällä perinteinen isä edusti miestä, samanlaista miestä kuin perheen ulkopuolisessakin maailmassa. Isyys ei siksi sallinut hoivaamista, koska se olisi ollut uhka miehisyydelle. Perinteisen isyyden ylittäminen vaati uudenlaisen näkemyksen miehisydestä. Vahvistuvan isyyden diskursseissa vakuutellaan miehuuden säilyvän, vaikka isä osallistuukin kotitöihin. (Huttunen 2001:151-152; Aalto 2012:122.)

Pääasiallisesti hegemoninen perinteinen isyys on jakautunut ohenevaksi isyydeksi ja vahvistuvaksi isyydeksi. 1970-luvulla isät alkoivat ensimmäisen kerran vaatimaan äitiyteen verrattavia oikeuksia, mikä lopulta edesauttoi isyyden vahvistumista. Voimistuvan tai vahvistuvan isyyden alakulttuuri alkoi jakautumaan avustavaan (osallistuvaan, tasa-arvoiseen) ja sitoutuneeseen (hoitavaan, hoivaavaan) isyyteen. Samaan aikaan vahvistui myös oheneva isyys, joka voi kapeimmillaan tarkoittaa pelkkää biologista ja juridista isyyttä. Ohenevan isyyden alakulttuuri jakautuu vielä

kahteen isyyden muotoon; aitoon isättömyyteen ja niukkaan isyyteen. Aitoa isättömyyttä voi ilmetä esimerkiksi kun isä on pelkkä sperman luovuttaja tai isän osuus arjessa on niin olematon, että hän ei oikeastaan kuulu perheeseen. Niukka isyys on hieman enemmän kuin pelkkää sukusolujen luovuttamista tai taloudellista tukemista, mutta kuitenkin niin ohutta ja kapea-alaista, että psykologinen suhde ja side lapseen jää syntymättä ja isyys ei pidä sisällään vastuuta lapsen arjesta tai tulevaisuudesta. (Huttunen 1999: 180-181; 2001:154; Mykkänen ym. 2010:11,29; Aalto 2012:75.) Vahvistuvan isyyden eri muodoista hoivaava isyys ja jaettu vanhemmuus nousevat olennaisimpaan osaan tämän tutkielman kannalta.

5.3.1 Avustava ja hoivaava isyys

Erityisesti avustava isyys nousi todelliseksi haastajaksi perinteiselle isyydelle 1990-luvulla. Avustavalla isyydellä viitataan kaupungistumisen myötä ympärivuorokautisista maataloustöistä vapautuneiden isien kotitöiden, lasten kasvatuksen ja hoidon jakamiseen äidin rinnalla. Avustavan isän roolina oli siis toimia äidin avustajana ja olla saatavilla äidin avuksi. Avustavaa isyyttä voitiinkin kutsua myös tasa-arvoiseksi isyydeksi, koska tuolloin juuri kotitöiden ja lasten kasvatuksen jakamisen nähtiin olevan naista tasa-arvoistavaa. Lisäksi avustava isyys oli aluksi todellakin sananmukaisesti avustavaa, sillä miehiltä puuttui se kotitaloudellinen ja lapsiin liittyvä tietotaito. Avustava isä ei myöskään ottanut vastuuta hoivasta. (Huttunen 1999:179,181-184; 2001:163-165; Mykkänen ym. 2010:29.)

Isyyden murroksen vaikutukset miehisyyteen ja maskuliinisuuteen tulivat esiin vahvistuvaa isyyttä pohdittaessa. Usein vahvistuvan isyyden edustajat voivat tehdä ”akkojen hommia” silloin tällöin ilman, että sen koettaisiin olevan uhka miehisyydelle. Osallistuvampi, läheisempi ja aktiivisempi isyys nähdään edistyksenä ja muutoksena parempaan, mutta se voidaan kuvata myös koko vallitsevaa sukupuolijärjestystä uhkaavana rappiona. Avustavia isiä on muun muassa kritisoitu ”pehmoiseksi” ja ”isukeiksi”, jotka ovat luopuneet auktoriteettiasemastaan lapsiin nähden. (Huttunen 2001:151,167-168; Aalto 2012:74,75,76.)

Uusin vahvistuvan isyyden muodoista on hoivaava isyys, jota voidaan kutsua myös

sitoutuneeksi isyydeksi. Hoivaava isä ottaa osaa lastenhoitoon määrällisesti ja laadullisesti voimakkaammin kuin muut isyydet. Olennaisimmaksi käsitteeksi hoivaavan isyyden määrittelyssä nousee vanhemmuuteen sitoutuminen, joka pitää sisällään todellista vuorovaikutusta, läsnäoloa ja vastuun ottamista. Hoivaava isä keskustelee ja ohjaa lastaan kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa. Hän on aktiivinen lastensa asioista huolehtija ja tekee lasta koskevia suunnitelmia. Hoivaava isä luonnollisestikin antaa lapselle hoivaa, hellyyttä ja emotionaalista tukea. Hän ajattelee lasta myös poissa ollessaan ja pitää lasta silmällä ollessaan läsnä. Hoivaava isä tekee siis niitä asioita, joita tekee hoivaava äitikin. Isyys on hoivaavalle isälle kokoaikaista ja kokonaisvaltaista, eikä hän tunne olevansa äidin ”tuuraaja” tai sijainen. (Huttunen 2001:168-170; Aalto 2012:227.)

Jouko Huttunen (2001) pitää hoivaavan isyyden mallia kumouksellisena siinä mielessä, että se vihdoinkin sallii miehelle hoivaamisen. Hoivaava isyys viittaa myös siihen, että isä osallistuu lapsen hoitamiseen jo syntymästä saakka, eikä vasta muutaman vuoden kuluttua. Hoivaava isyys rikastuttaa miehen tunne-elämää, koska aito vuorovaikutus ja hoitosuhde lapseen vaikuttaa positiivisesti miehen tunne-elämään ja sosiaalisiin suhteisiin. (Huttunen 2001:168,170-172.) Vanhaa käsitystä naisen biologisesta taipumuksesta hoivaamiseen murretaan, kun hoiva ja hellyys sisältyvät isyyteen. Hoivaava isyys siis ylittää mieli-ruumis dikotomian ja siitä seuraavan hoivamallin. Hoivaavasta isyydestä voi saada alkunsa kehä, jossa isän sitoutuminen hoivaamiseen lähentää suhdetta lapseen, mikä puolestaan entisestään aktivoi isää kantamaan arkipäivän hoivavastuuta ja mikä edelleen lähentää lapsen ja isän suhdetta. (Mykkänen ym. 2010:17-18,35,44-45; Aalto 2012:76-77,80.)

5.3.2 Jaettu vanhemmuus

Hoivaava isyys on osallisena jaetun vanhemmuuden diskurssissa, mikä vallitsee yhteiskunnallisessa isyyspuheessa. Jaetulla vanhemmuudella tarkoitetaan molempien vanhempien tasapuolista osallistumista hoivaamiseen ja elättämiseen – vanhemmuus siis jaetaan. Se edellyttää luopumista sukupuolitetuista tehtävä- ja aluejaoista isän ja äidin kesken ja täten ravistelee perinteisiä vanhemmuuskäsityksiä. Äidin jakamatonta hoivaa on pitänyt jakaa isien kanssa. Vanhemmuuden jakamista on markkinoitu miehen

eheytyemisellä ja emansipaatiolla, mutta sen alkusyy saattaa kuitenkin olla naisten tasa-arvon ajaminen työelämän ja kodin työnjaon suhteen. (Aalto 2012:78-79.) Huoltajuuskiistoissa jaetusta vanhemmuudesta ja sitoutuneesta isyydestä on hyötyä isälle. Huoltajuus päätöksissä mitataan lapsen parasta, joka ymmärretään hoivana, rakkautena, vastuullisuutena ja fyysisenä ja psyykkisenä läheisyytenä. Vastuullinen lastenhoito jaettuna vanhemmuutena toimii ikään kuin vakuutuksena täysipainoisen isyyden jatkumiselle parisuhteen muutoksissa. (Huttunen 2001:75.)

Jaetulla vanhemmuudella on kuitenkin kriitikkonsa. Esimerkiksi lastenpsykiatrian erikoislääkäri ja lääketieteen tohtori Jari Sinkkonen (2012) peräänkuuluttaa sukupuolierityistä vanhemmuutta. Kodin ja lasten hoitoon liittyvä toiminta ei saisi olla vanhemmuuden tai isyyden keskeinen sisältö. Velvollisuuksien jakaminen on tietenkin hieno asia, koska lapsi varmasti aistii kireyden kodin ilmapiirissä jos työnjako on epätasa-arvoista. Sinkkosen mukaan lapset tarvitsevat kaksi olemukseltaan ja luonnoltaan erilaista vanhempaa. (Sinkkonen 2012:55-56.) On ihan ymmärrettävää, että jos isästä tulee kuin äiti on sukupuolierojen tuottaminen hankalampaa. Ehkä tarvitaankin myös puhetta isyyden erityislaatuisuudesta juuri miesvanhemmuutena, sillä jaettu vanhemmuus voi toisaalta olla keino piilottaa äitien ja isien välistä sukupuolieroja. (Aalto 2012:30-31.)

5.4 Hoiva ja hoivaava isyys

1980-luvulla kiinnostus isyyttä kohtaan kasvoi ja isäkeskusteluihin tulivat aiheiksi isän ja lapsen suhde, isän merkitys lapsen kehityksessä ja miesten kyvykkyys hoivaan. Muutosta hoivaavaan isyyteen ajoivat sekä tasa-arvon vaalijat, että miestutkijat. Myös perhepolitiikassa edelleenkin näkyy yhteiskunnallinen viesti, joka ilmentää kannustusta vahvistuvaan isyyteen. Taustalla saattoi kuitenkin olla piiloagenda, jonka mukaisesti miehiin ja isyyteen kiinnitetään huomiota, ei miesten itsensä vaan naisten aseman paranemisen vuoksi. Yhteiskunnan kannustus vahvistuvaan isyyteen tulee ilmi myös huolena avioerojen myötä kasvavasta ohenevasta isyydestä. Ohenevassa isyydessä ongelmaksi koetaan ”miehen mallin” puuttuminen, mikä kertoo perhepolitiikan rakentuvan käsitykseen kahdesta vanhemmasta – isästä ja äidistä. Sitoutuvan isyyden mallissa on myös luettavissa uusliberalistinen pohjavire. Yksittäisiin isiin kohdistetaan

velvollisuus ottaa vastuuta, kantaa vastuuta, hallita itseään ja tehdä muutos ja vapautua perinteen kahleista. (Mykkänen ym. 2010:31-32; Aalto 2012:201-202; Tanhua 2012:18.)

Hoivaava isyys kohtaa myös kritiikkiä. Hoiva saatetaan nähdä miehen auktoriteettiasemaa murentavana tekijänä, joka on tehnyt miehistä vailla valtaa olevia ”pehmoja” ja ”tohvelisankareita”. Isäkeskusteluissa aika ajoin kuuluu ääniä, jotka kaipaavat takaisin ”vanhoja hyviä aikoja”, jolloin miehellä/isällä oli ehdoton sananvalta perheen asioihin. Kritiikkiä herättää myös isyyden ”yhtenäiskulttuurin” häviäminen ja erilaisten isyyksien moninaisuuden aiheuttama hämmennys ja epävarmuus. Myös ”pehmoisuuden” ja miehisyyden yhteensovittaminen on nähty ongelmalliseksi. Vaatimus isyyden muuttumisesta äitiyden kaltaiseksi herättää pelkoa vaarallisista seurauksista, jotka vaanivat koko yhteiskuntaa. Muutosvastarintaan käydään peräänkuuluttamalla miehen velvollisuutta olla vanhempi, joka nimenomaan on erilainen kuin äiti, eli isä. (Mykkänen ym. 2010:31-32; Aalto 2012:77,85-86.)

Edellä mainitut asenteet isäkeskusteluissa heijastavat halua pitäytyä mieli-ruumis-dikotomian toteuttamisessa. Miehillä siirtyminen maskuliinisesta ja ylempiarvoisesta ”mieli” oppositioparin toteuttamisesta alempiarvoiseen ”ruumis” oppositioparin piiriin koetaan arvonalennuksena jopa siinä määrin, että miehisen auktoriteetin pelätään murenevan täysin. ”Hoiva” siis koetaan uhkaksi miehelle paremmuudelle, jota on pidetty yllä pitäytymällä ”tiedon” piirissä. Hoivaava isyys voidaan siis nähdä uhkakuvana.

6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkielman keskeisimpänä lähtökohtana on henkilökohtainen mielenkiintoni opetuslalla vallitsevaan sukupuoliseen ja ammatilliseen segregatioon ja sen lieventämiseen. Olen valmistumassa luokanopettajaksi eli alalle, jossa ilmenee niin horisontaalista kuin vertikaalistakin segregatiota. Hoivan dikotomioiden ylittäminen on kunnioitettava saavutus miesalkuopettajille, ja toivon pro gradutyöni olevan inspiroiva ja kannustava kaikille miesopettajille, opetushallinnon toimijoille ja myöskin naisopettajille. Olen kehittänyt teoriakokonaisuuden, joka kattaa varsin laajasti tutkittavan ilmiön eri ilmenemismuodot. Tämän vuoksi olen valinnut tutkimusmenetelmät niin, että ne toisivat minulle käsitystä ja ymmärrystä teoriakokonaisuuden toimivuudesta, ja siitä olisiko se käyttökelpoinen jatkotutkimuksissa.

6.1 Tutkielman tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Pro gradu -tutkielmani leikkaa useamman tieteenalan kenttiä. Sukupuolinen ja ammatillinen segregatio on suomalaista yhteiskuntaa vaivaava ilmiö ja sen tarkastelu kuuluu yhteiskuntatieteiden piiriin. Dikotomiajärjestelmä on vanha filosofinen dilemma, jota on pohdittu paljon. Hoivateoriat ovat lähinnä feministisen tutkimuksen teorioita, jotka hyvin pitkälti pohjautuvat kartesiolaisen mieli-ruumis -dikotomian kritiikkiin. Monitieteisyydestä huolimatta pro gradu -tutkielmani keskiössä olevat ilmiöt, kasvatushoiva, miesopettajuus ja isyys, kuuluvat kuitenkin kasvatustieteen tutkimuskenttään. Kaikki edellä mainitut tieteen eri osa-alueet ovat sukupuolinäkökulman läpäisemiä, jolloin tutkielmaani voidaan pitää sukupuolisensitiivisenä. Miesalkuopettajissa, jotka ovat myös isiä, yhdistyvät kaikki edellä mainitsemani käsitteet ja niitä tutkivat tieteenalat, kuitenkin niin, että keskiössä

on kasvatustiede. Aikaisempien tutkimustulosten pohjalta ei ole voinut muodostaa kuvaa siitä, millaiset ovat segregaaation, hoivan dikotomioiden, miesopettajuuden ja isyyden yhteisvaikutukset tai miten nämä käsitteet toimivat vuoropuhelussa ja miten niiden negatiivisia vaikutuksia voitaisiin purkaa ja ennaltaehkäistä. Tämän tutkimustyön avulla pyrin löytämään niitä ajattelun keinoja, joita miesalkuopettajat käyttävät selvitäkseen pienten lasten parissa keskellä hoivaan liittyvien dikotomioiden ristiaallokossa.

Tutkimusaihe on tärkeä kasvatus- ja opetuslalle, mutta samalla myös muille naisvaltaisille aloille. Sukupuolisen ja ammatillisen segregaaation purkamisen yksi lukuisista esteistä ovat käsitykset hoivan kuulumisesta naiselle. Tutkielmani aihe koskettaa suomalaisia työntekijöitä sekä yhteiskunnallisen toimijuuden tasolla, että henkilökohtaisella tasolla. Dikotomisten ajatusmallien ja hoivan dikotomioiden purkamiseen voidaan kyllä kannustaa yhteiskunnallisella tasolla, mutta lopulta ajattelun muutoksen täytyy tapahtua kunkin yksilön sisällä. Ajatus hoivan kuulumisesta miehelle saattaisi olla helpompi omaksua kun havaitsee yhdenkin miehen hoivaavan ja olevan ylpeä siitä.

Tutkielmani tarkoituksena nostaa esille miesalkuopettajat ja hoivaavat isät, ja erityisesti miesalkuopettajat, jotka ovat myös isiä, sillä heissä yhdistyy kaksi hoivaavan miehen mallia. Hoivaamisen salliminen myös miehille on tärkeä aihe yksittäisille ihmisille, isille ja äideille, opettajakunnalle ja opetushallinnolle. Myöskin lapsen näkökulmasta on vain etu, että oppilailla on mahdollisuus oppia ja kasvaa miesalkuopettajan ja ylipäänsä miesopettajan ohjauksessa. Lisäksi lasten vanhempien on tärkeää havahtua kyseenalaistamaan omat dikotomiset ajattelumallit miesalkuopettajia ja mieslastentarhaopettajia kohtaan. Hoivan salliminen miehille on etu niin opetuslalle, opettajakunnalle, vanhemmille kuin lapsillekin.

Pyrin tutkielmassani hakemaan vastauksia yhteiskunnalliseen ilmiöön ruohonjuuritasolta eli miesalkuopettajien, jotka ovat myös isiä, kokemuksista ja käsityksistä. Tutkimustehtävänä minulla on selvittää mihin selviytymiskeinoihin miesalkuopettajat turvautuvat selvitäkseen paljon dikotomisessa ajattelussa naiselle osoitettua hoivaa sisältävästä opetus- ja kasvatustyöstä alkuopetuksessa lasten parissa. Pyrin myös selvittämään edesauttaako hoivaavan isyyden -malli ylittämään hoivan

dikotomioita kodin lisäksi myös opetuslalla. Lisäksi pohdin voiko miesten isyyden mukana tullutta lupaa hoivata siirtää opetuslalle alkuopetukseen, ja tulevatko miehet alkuopettajina paremmin hyväksytyksi isinä tai tukeutuvatko he itse omaan isyyteen ja isärooliin tehdessään työtä pienten lasten parissa.

Tässä tutkielmassa pyrin hakemaan vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

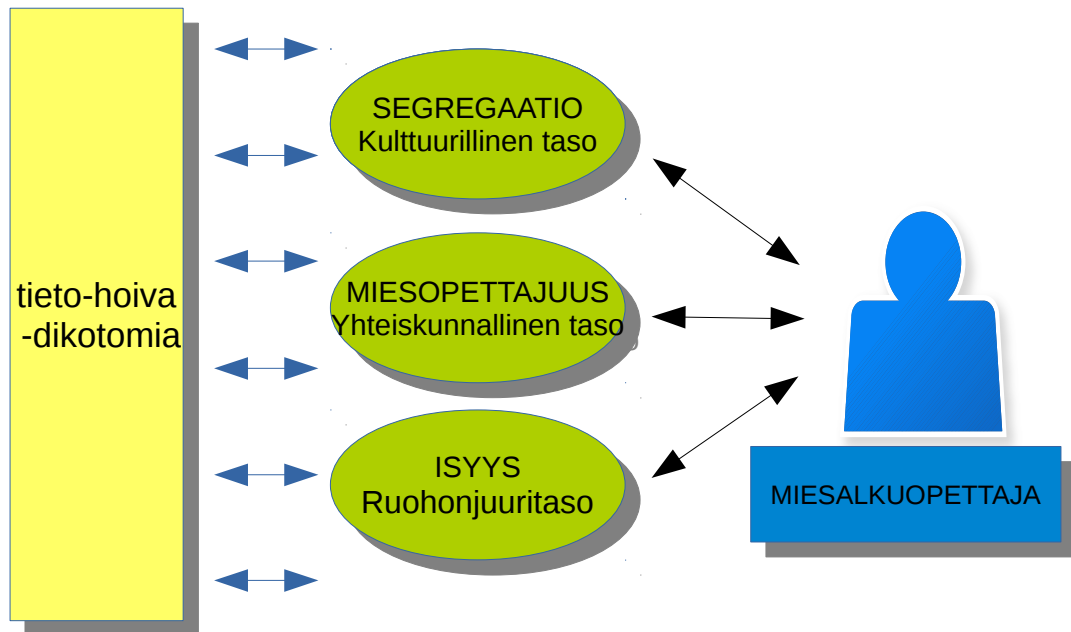
1. Miten miesalkuopettaja ylittää tieto-hoiva -dikotomian työssään lasten parissa?
2. Onko isyydellä vaikutusta miesalkuopettajan suhtautumiseen kasvatushoivaa kohtaan?

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkastelu kohdistuu miesalkuopettajien ajattelumalleihin ja käytänteihin, joiden avulla he ylittävät naiselle osoitetut hoivan dikotomiat. Pohdinnan kohteena on lähinnä kasvatushoiva, jota suuri osa alkuopetuksen oppilaista vielä tarvitsee paljon. Antaessaan kasvatushoivaa miesalkuopettaja joutuu ristiriitaiseen tilanteeseen, joka tulee jollakin tavalla ratkaista. Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkastellaan myös kasvatushoivaa, mutta isyyden näkökulmasta. Isyyden murroksen myötä isät ovat saaneet luvan hoivata lapsiaan eli jokin hoivan dikotomia on onnistuttu ylittämään. Tarkastelun alle asettuu isyyden mukana tulleen hoivaamisluvan laajentaminen kodin piiristä myös työpaikalle ja työhön lasten parissa.

Pro gradu -työni teoreettinen pohja rakentuu monitieteellisistä teorioista. Hoivan, segregaatoin, miesopettajuuden ja isyyden teorioiden yhdistelemisen lisäksi kerätään haastatteluaineistoa, jonka analysointi tuo esille isinä toimivien miesalkuopettajien kokemukset. Laadullisesti rikas aineisto analysoidaan teorialähtöisen sisällönanalyysin menetelmin, koska pyrkimyksenä on saada kuuluviin mahdollisimman hyvin haastateltavien oma ääni.

Tutkielmani etenee kuvion 3. mukaisesti vasemmalta oikealle niin, että aluksi olen tarkastellut tieto-hoiva -dikotomian vaikutuksia sukupuoliseen ja ammatilliseen segregaatioon, miesopettajuuteen ja isyyteen. Tutkimushaastattelujen analyysillä pyrin selvittämään miten miesalkuopettajat, jotka ovat myös isiä, vaikuttavat dikotomioita ylittävällä toiminnallaan kyseisiin ilmiöihin, jolloin tutkimus etenee kuvion mukaisesti

oikealta vasemmalle. Lopulta pohdin voivatko miesalkuopettajat, jotka ovat myös isiä, purkaa tai lieventää hoivan dikotomioita omalla toiminnallaan, ja mitä mahdollisia seurauksia muutoksilla olisi.



KUVIO 3. -----Teoreettinen kokonaisuus, jonka mukaisesti tutkimus etenee.

6.2 Tutkimusmenetelmät ja tutkimusotteet

Tutkimuskysymyksiin saadaan luotettavimmat vastaukset kun valitaan niitä parhaiten palvelevat tutkimusmenetelmät ja tutkimusotteet. Lähestymisnäkökulma saattaa vaikuttaa tutkimuksen lopputulokseen ja siksi ne pitää kirjoittaa esiin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Laadullinen tutkimusote, hermeneuttinen filosofia ja sisällönanalyysi muodostavat yhteensointuvan kokonaisuuden, joka toimii tämän tutkielman tutkimuksellisenä viitekehyksenä. Hermeneutiikkaa voidaan pitää laadullisen tutkimuksen alkuperänä, ja myös sisällönanalyysin juuret ovat tekstianalyysissä, aivan kuten hermeneutiikankin (Gläser-Zikuda 2012,2742).

6.2.1 Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kuvailemaan, selittämään ja ymmärtämään ihmisen toimintaa ja merkitysmaailmaa, tutkittavaa ilmiötä ja sen laatua. Tavoitteina voivat olla myös uuden tiedon hankinta ja asioiden kriittinen tarkastelu. Laadullisella tutkimuksella pyritään tavoittamaan ilmiöitä, jotka ovat tulkinnallisia, vuorovaikutuksessa syntyneitä, näkymättömiä ja abstrakteja. Tutkimusten keskiössä ovat erityisesti merkitykset, jotka ilmenevät elämismaailmassa erilaisin tavoin. Tutkittavat ilmiöt ovat aikaan ja paikkaan sidottuja, minkä vuoksi laadullisessa tutkimuksessa korostuukin todellisuuden ja tiedon luonteen subjektiivisuus kvantitatiivisessa tutkimuksessa korostettavan objektiivisuuden sijaan. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään löytämään pintatietoa syvällisempiä subjektiivisia yksityiskohtaisia rakenteita ja luomaan niistä tulkintoja ja mielekkäitä teorioita. (Saaranen-Kauppinen ym. 2006; Polit & Beck 2010,17-18,565; Puusa & Juuti 2011, 31.)

Olen tutkielmassani tuonut esiin yksittäisten miesalkuopettajien hoivan dikotomioiden ylittämisen keinoja. Miesalkuopettajuuden subjektiivisen merkitysmaailman kuvailu laadullisen tutkimuksen tutkimuskohteena on mahdollistanut hoivan dikotomioiden ja miesopettajuuden välisten yhteyksien selittämisen ja sukupuolisen ja ammatillisen segregaaation ilmiön syvällisemmän ymmärtämisen. Kvalitatiivinen tutkimusote sopii tutkielmaani hyvin, koska tutkielman tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä hoivan dikotomioiden ylittämisen eri keinoista ja mahdollisuuksista.

Kasvatustieteissä laadullisia tutkimuksia usein leimaa naturalistinen lähtökohta ja laadullinen aineiston keruu. Naturalistisuudella viitataan tiedon hankintaan tutkimuskohteiden omassa ympäristössä todellisissa ja luonnollisissa tilanteissa, joissa he ovat aidoimmillaan ja siksi tulevat parhaalla tavalla ymmärretyksi. (Patton 2002,40; Bogdan & Biklen 2003,3-7; Polit ym. 2010,17-18.) Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiksi sopivat muun muassa erityyppiset haastattelut, elämäkerrat, kirjeet ja päiväkirjat. Aineistoa voi kerätä myös observoinnilla, erilaisten kulttuurituotteiden tarkastelulla tai eläytymismenetelmillä. (Saaranen-Kauppinen ym. 2006; Polit ym. 2010,67-68.)

Tässä tutkielmassa olen haastatellut miesalkuopettajia omista kouluissaan, eli heidän omista toimintaympäristöissään miesalkuopettajina. Haastatteluilla olen pystynyt keräämään kertomuksia miesalkuopettajien subjektiivisia kokemuksia tutkielmani aineistoksi. Kannustin haastateltavia kuvailemaan henkilökohtaisia kokemuksia ja mielipiteitä. Tutkijana en pyrkinyt vaikuttamaan tai aiheuttamaan muutoksia kertomuksiin vaan pyrin dokumentoimaan käsitykset, kokemukset ja mielipiteet niiden luonnollisessa muodossa. Aineiston analyysivaiheessa pyrin tavoittamaan tutkittavien omat näkökulmat kasvatushoivaan ja hoivan dikotomioiden ylittämiseen. Tässä tutkielmassa on siis selkeästi nähtävissä kvalitatiiviselle tutkimukselle ominainen naturalistinen piirre.

Tutkielmani noudattaa laadulliselle tutkimukselle ominaista aristoteelista tieteenfilosofian traditiota, jota leimaa deskriptiivisyys ja pyrkimys ymmärtää ilmiöitä. Aristoteelinen tutkimusote soveltuu ihmistieteisiin, sillä inhimilliseen toimintaan kuuluu olennaisesti subjektiivisuus luonnontieteille ominaisen objektiivisuuden sijaan. Ihmisen aikomukset ja päämäärät ohjaavat inhimillistä toimintaa, eli ihmisen toiminnan katsotaan olevan intentionaalista. Aristoteelisen filosofian mukaan inhimillinen tieto nähdään tarkoitustietona, sillä tiedon pääasiallisena kriteerinä on tarkoitus. Tiedon lähtökohtana on teoria, josta käsin edetään empiriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 27-29.)

Aristoteelinen tietokäsitys sopii hyvin tutkielmaani, jossa pyrin kuvailemaan miesalkuopettajien selviytymiskeinoja ja ymmärtämään miesalkuopettajuutta ilmiönä. Kukin miesalkuopettajien toiminta arjen työssä lasten parissa on inhimillistä ja yksilöllistä toimintaa, jota ohjaa kasvatuspäämäärä. Olen tutkielmassani ensin hankkinut teoreettista tietoa segregatiosta, hoivasta, miesopettajuudesta ja isyydestä. Teoriatiedon pohjalta olen jatkanut tutkimista paneutumalla miesalkuopettajien kokemuksiin ja käsityksiin. Tutkielmani siis etenee aristoteelisen tietokäsityksen mukaisesti teoriasta empiriaan.

6.2.2 Hermeneuttinen tutkimusote

Tutkielmani nojaa hermeneuttisiin lähtökohtiin aineiston tarkastelussa ja tulkinnessa,

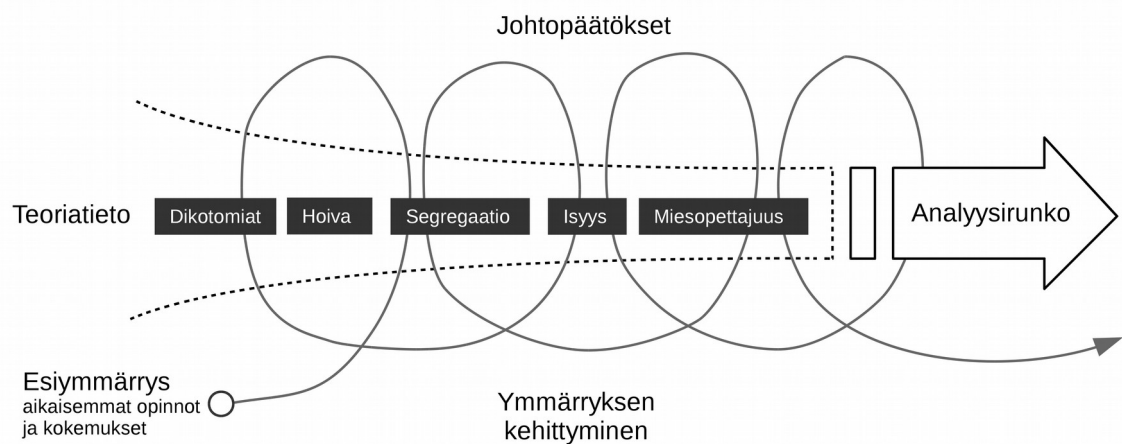
jolloin laadullinen tutkimusote yhdistyy filosofisen hermeneutiikan suuntaukseen. Hermeneuttinen tieteenfilosofia tähtää ympäröivän maailman ymmärtämiseen, missä tulkinnalla on keskeinen rooli. Hermeneutiikka tarkoittaaakin tulkitsemista, ymmärtämistä ja kääntämistä, tai lyhyesti ilmaistuna oppia tekstien tulkinnasta. Usein hermeneutiikalla viitataan myös teoriaan ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Tutkimuskohteina ovat ihmiset, heidän luomukset ja olemukset, joista pyritään tuomaan esille käytännön tieto ja muuttamaan se teoreettiseksi tieteelliseksi tiedoksi. (Saarinen 1994,257-258; Siljander 2002,59; Gadamer 2009, 129–151.)

Hermeneuttisessa tutkimuksessa tulkinta ja ymmärrys etenee hermeneuttisessa kehässä. Ymmärtäminen on tulkintaa, ja ymmärtämisen taustalla on aiemmin ymmärretty tai esiymmärrys. Hermeneuttinen kehä lähtee liikkeelle esiymmärryksen sysäämänä, ja se etenee yksityiskohtien tulkintaan, jolloin syntyy uusi kokonaiskuva ja alkuperäinen ymmärrys muuttuu. Kokonaisuutta siis tulkitaan muuttuvien osiensa perusteella ja kehä etenee jatkuvana yksityiskohtien ja kokonaiskuvan vuoropuheluna niin, että ymmärrys syvenee prosessin edetessä. Tulkintaprosessi on päättymätön, jolloin hermeneuttinen kehä jää osin sulkeutumattomaksi. (Siljander 1988,115-119; Saarinen 1994,258-259;Tuomi ym. 2009,36.)

Hermeneutiikassa esiymmärryksellä tarkoitetaan tutkijan luontaisia tapoja ymmärtää ja käsittää tutkittava asia arkisella tavalla ennen tutkimuksen suorittamista. Hermeneutiikassa korostetaan esiymmärryksen rakentavaa merkitystä, sillä juuri ennakkokäsitykset sysäävät tulkinnan prosessin liikkeelle. Tällaisia ennakkokäsityksiä pidetään väistämättöminä tutkijan ajattelussa ja ne tulee kirjoittaa esiin, jotta ne voidaan havaita ja erottaa niiden sisältämät näkemykset irralleen aineistosta. Tutkijan on hyvä tiedostaa oma esiymmärrys koko tutkimusprosessin ajan. (Gadamer 2009: 34; Moilanen & Rähä 2010, 52–53.)

Esiymmärrykseni tutkittavasta ilmiöstä muotoutui omista kokemuksistani luokanopettajan sijaisena lukuisissa alakouluissa. Myös aiemmat yliopisto-opintoni olivat muokanneet käsityksiäni ja tehneet minusta valveutuneen sukupuolijärjestelmän suhteen. Varsinkin sosiologian ja naistutkimuksen opinnoilla on ollut suuri vaikutus esiymmärrykseeni.

Oman ennakkokäsitykseni mukaan miesopettajat olivat usein rehtoreita ja opettivat yleensä 5. tai 6. luokkia. Tutkimustyö alkoi sukupuolisen ja ammatillisen segregaaation pohdiskelulla. Yksityiskohtien ja kokonaisuuden vuoropuhelun ansiosta minulle muotoutui käsitys hoivasta opetusalan segregaaation alkulähteenä. Hermeneuttinen kehä lähti uudelle kierrokselle hoiva -käsitteen tarkastelulla. Dikotomiajärjestelmän ja varsinkin hoivan dikotomioiden eri aspektien vertailu synnytti käsityksen miesopettajuudesta ja sen rajoituksista. Seuraavassa hermeneuttisessa kehässä kävivät vuoropuhelua jo kaikki edellä mainitsemani käsitteet kun tarkastelin miesopettajien sijoittumista opetusalan kentällä. Sen seurauksena varsinaiseksi tutkimuskohteeksi valikoitui miesalkuopettajat ja hermeneuttinen kehä lähti jälleen uudelle kierrokselle. Tarkastellessani kaikkea edellä opittua ja jatkaessani kokonaisuuksien ja yksityiskohtien vuoropuhelua löysin toisenkin miesryhmän, joka hoivaa dikotomisesta ajattelusta huolimatta. Näin päädyin vielä lisäämään hoivaavan isyyden käsitteiden joukkoon ja vuoropuhelu käsitteiden kokonaisuuksien kesken ja sisällä käynnistyi jälleen. Lopulta tutkimuskohteeksi tarkentui miesalkuopettajat, jotka ovat myös hoivaavia isiä.



KUVIO 4. -----Tutkielman teoreettisen tarkastelun hermeneuttinen kehä

Tässä vaiheessa käsitykseni tutkittavasta ilmiöstä oli voimakkaasti uudelleenmuotoutunut ja esiyymmärrykseni oli jo miltei unohtunut. Ovathan miesalkuopettajat ikään kuin vastakohta käsitykselle miesluokanopettajista, jotka opettavat vain 5. ja 6. luokkia ja ovat koulun johtajia tai rehtoreita. Palaaminen

esiymmärrykseeni palautti mieleeni myös opetusalan segregaatista aiheutuvat epäkohdat ja sukupuolen mukaiset roolit opetuslalla. Tämä helpotti tutkimuskysymysten ja haastattelukysymysten asettamista.

Wilhelm Diltheyn mukaan tutkimusanalyysissä ilmaisut muuttuvat tutkijan tulkinnoiksi, joiden luotettavuutta määrittävät tieteelliset menetelmät (Aaltola & Valli 2007, 31–32). Tutkija saa käyttää päättelykykyään aineiston analyysissä (Hirsjärvi & Hurme 2011,135-136). Analyysissä käydään hermeneuttisen kehän mukaista vuoropuhelua aineiston kanssa ja samalla korjataan ja syvennetään omaa tietoaan peilaamalla sitä aineistoon. Tarkoituksena on synnyttää suhde ja avoin asenne tutkijan ja aineiston välille niin, että on mahdollista muodostaa uutta tietoa. Dialoginen vuoropuhelu aineiston ja tutkijan välillä etäännyttää hänet omasta esiymmärryksestään ja tutkimuksen luotettavuus paranee. (Laine 2007, 36–37.) Hermeneuttiselle tutkimukselle on myös ominaista ettei voida osoittaa selkeästi yksittäisten vaiheiden alkamista ja loppumista, vaan analyysin eri vaiheita voidaan yhdistellä (Hirsjärvi ym. 2011,135-136).

Teoreettisen pohjatyön ja tutkimuskysymysten asettamisen jälkeen hahmoteltiin analyysirunkoa ja tarkasteltiin aineistoa. Analyysirungon laatiminen tapahtui vilkkaan teorioiden välisten vuoropuheluiden avulla, mutta myös teorioiden ja aineiston välisillä vuoropuheluilla. Yhtä aikaa käytiin myös aineistosta nousevien yksityiskohtien ja kokonaisuuden välistä vuoropuhelua. Kaiken kaikkiaan analyysin alkuosuus eteni kiihkaasti hermeneuttisen kehän mukaisesti ja ymmärrys syveni kierros kierrokselta. Lopulta analyysirunko muotoutui lopulliseen muotoonsa ja analyysi jatkui tutkimusaineiston pelkistämällä.

Tutkimusaineistosta poimittiin analyysirunkoon sopivia havaintoja, jotka muutettiin pelkistetyiksi ilmaisuiksi. Tässä vaiheessa käytettiin apuna syventynyttä ja rikasta ymmärrystä, jonka pohjalta tehtiin hermeneuttista tulkintaa siitä, mitkä lauseet ja lauseiden sisällöt ovat merkityksellisiä tutkimuksen kannalta. Pelkistetyt lauseet sijoitettiin analyysirunkoon asianmukaisiin luokkiin, mikä jälleen onnistui hermeneuttisen ymmärtämisen ja tulkinnan avulla. Tutkielman johtopäätösten vetäminen tapahtui aineiston analyysin tulosten ja teorioiden välisten vuoropuhelujen avulla. Näin hermeneuttinen kehä oli tullut pisteeseen, jossa esiymmärrys oli kehittynyt

tieteelliseksi tiedoksi. Hermeneuttinen kehä jatkaa yhä etenemistään tutkielman pohdinta luvussa, jossa käydään läpi tutkielman tulosten mahdollisia vaikutuksia yhteiskunnallisella, kulttuurisella ja ruohonjuuritasolla.

6.2.3 Laadullinen teorialähtöinen sisällönanalyysi

Tässä tutkielmassa teemahaastatteluaineiston analysointiin sovellettiin yhtä laadullisen tutkimuksen yleisimmistä analyysimenetelmistä – laadullista sisällönanalyysia. Sen avulla aineistoa ja sen sisältöjä voidaan pelkistää, kuvata ja eritellä, minkä ansiosta se sopii hyvin laadullisen tutkimusaineiston analyysimuodoksi. Menetelmä sopi myös tähän tutkielmaan, koska tavoitteena oli tehdä tutkimuskysymyksiin vastaavia päätelmiä aineiston sisältämän tiivistetyn informaation avulla. (Eskola & Suoranta 1999,138; Patton 2002,453,457; Tuomi & Sarajärvi 2009,91,103,105,108.) Sisällönanalyysi on tutkimusmenetelmä, jonka avulla tekstit muunnetaan konteksteiksi ja tehdään luotettavia ja valideja johtopäätöksiä. Sisällönanalyysi on pääasiallisesti tekstianalyysia. Hermeneuttisessa tutkimuksessa on pitkät perinteet tekstien, erityisesti Raamatun analysoinnissa ja siksi sisällönanalyysi sointuu hyvin hermeneuttiseen tutkimukseen. (Mayring 2000,2; Tuomi ym. 2009,103; Gläser-Zikuda 2012,2742.)

Laadullinen sisällönanalyysi on narratiivisen aineiston sisällön analyysia, jonka tavoitteena on tunnistaa spesifit teemat ja kuviot tai kaavat teemojen sisällä. Kyseisellä tutkimusmenetelmällä voidaan tutkimusaineisto analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti järjestämällä niin, että sisällöstä voidaan löytää sen koostumus ja merkitys. Laadullinen sisällönanalyysi antaa tilaa luovuudelle, mutta yhtä aikaa vaatii kurinalaisuutta, kriittisyyttä ja analyttisyyttä. (Mayring 2000,4; Patton 2002,452-454; Polit ym. 2006,469.)

Laadullinen sisällön analyysi voidaan toteuttaa induktiivisesti tai deduktiivisesti. Induktiivisessa, eli aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa tutkija luo aineistosta käsin kategorioita, joiden muodostumista ohjaa tutkijan omaksuma teoriapohja tai teoreettinen viitekehys. Deduktiivisessa, eli teorialähtöisessä sisällönanalyysissa kategorisointia ohjaa valmis teoreettinen viitekehys tai kokonaisuus. Luokista laaditaan analyysirunko, joka muodostuu ylä- ja alakategorioista, tai toisin sanoen ylä- ja alaluokista. (Mayring

2000,4-5; Patton 2002, 452-454; Tuomi ym. 2009.)

Teemahaastattelun avulla kerätty aineisto soveltuu hyvin analysoitavaksi sisällönanalyttisin keinoin, koska teemat muodostavat ikään kuin valmiin aineiston jäsenyyksen tai alustavat luokat. Teemahaastattelun teemojen lisäksi laadullisen sisällönanalyysin avulla tulee usein esille monia muita teemoja, ja yhtenä tavoitteena onkin havaita puheen tarkoituksellisia ja ei-tarkoituksellisia seurauksia. Sisällönanalyysin tehtävänä on löytää aineistosta jotain, mitä ei ole ilmaistu suorissa lainauksissa. Tämä edellyttää irtiottoa haastatteluaineistosta ja ajattelun nostamista abstraktimmalle tasolle. Menetelmä on saanut osakseen kritiikkiä siitä, että johtopäätösten teko jää usein aineiston järjestelytulosten varjoon. (Eskola ym. 1999,225; Mayring 2000,1-2; Tuomi ym. 2009,103,108; Hirsjärvi ym. 2011,149,155,173.)

Tutkielmassa aineiston sisällönanalyysi toteutettiin teorialähtöisessä muodossa. Siinä lähtökohtana on aikaisemman tiedon perusteella laadittu teoriapohjainen malli, kehys tai hypoteesi, joidenka mukaan määritellään tutkimuksen kannalta olennaiset käsitteet. Analyysin voi tehdä myös valmiin sapluunan avulla. Aineistosta saatua tietoa peilataan aikaisemman tiedon perusteella rakennettua kehystä vasten. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä päättelyprosessin muotoa voidaan pitää deduktiivisena, jolloin päättely pohjautuu ajatukseen ”yleisestä yksityiseen”. Tutkielmani tarkoituksena on testata laatimaani teoreettista kokonaisuutta ja sen tarkoituksenmukaisuutta silmällä pitäen jatkotutkimuksia. Teorialähtöinen sisällönanalyysi sopiikin ennen kaikkea valmiiden teoriakokonaisuuksien testaamiseen. (Mayring 2000,4; Patton 2002,453-454; Saaranen-Kauppinen ym. 2006; Polit ym. 2006, 13,64,469; Tuomi ym. 2009,97-98,115.)

Tässä tutkielmassa teoriapohjainen kehys perustuu hoivan dikotomioihin, joiden toteutumista keräämässäni aineistossa tarkastellaan segregaaation, miesopettajuuden ja hoivaavan isyyden muodostaman käsitteistön kautta. Aineiston analyysissä tarkastellaan hoivan dikotomioiden ilmentymistä ja vaikutuksia yksittäisten miesalkuopettajien arjessa töissä ja kotona. Tutkimustehtävän kannalta katsottuna teorialähtöinen sisällönanalyysi vaikutti parhaimmalta analyysimuodolta.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi ei tullut kyseeseen, sillä minulla oli jo ennen aineiston keruuta erittäin laaja tietopohja tutkittavasta ilmiöstä, joka oli jo valmiiksi

ennen analyysintavan suunnittelua ohjannut ajattelua ja jäsentänyt näkemyksiäni. Aineistolähtöisen analyysin avainajatuksena on että, aikaisemilla havainnoilla, tiedoilla ja teorioilla ei pitäisi olla vaikutusta analyysin toteuttamiseen ja lopputulokseen. Teoriaohjaava sisällönanalyysi puolestaan perustuu aikaisempiin teorioihin tai käsitejärjestelmiin ja ne ohjaavat vahvasti analyysia. Aikaisemman tiedon vaikutus on luettavissa, mutta teoriaohjaava sisällönanalyysi ei kuitenkaan lähde testaamaan teorioita. (Polit ym. 2006, 64; Tuomi ym. 2009, 95-98.)

6.2.4 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tässä tutkielmassa teoreettinen tietämys tutkimustyyppille sopivista menetelmistä ohjasi aineistonkeruumenetelmän valintaa. Esitutkimusvaiheessa saadut tiedot vielä vahvistivat haastattelun sopivuuden aineistonkeruumenetelmäksi. Tutkimuskysymyksiin vastaaminen vaati tietoa miesalkuopettajien hoivan dikotomioiden ylittämisen keinoista juuri todellisten kokemusten pohjalta. Laadullisessa tutkimuksessa perinteisiä aineistonkeruumenetelmiä ovat observointi, yksityiset dokumentit ja joukkotiedotuksen tuotteet. (Patton 2002,4,349; Metsämuuronen 2006,231; Saaranen-Kauppinen ym. 2006; Tuomi ym. 2009,81-84.)

Observointia pidetään laadullisessa tutkimuksessa tehokkaana aineistonkeruumenetelmänä, mutta se keskittyy toiminnan tarkkailemiseen kokemusten ja tuntemusten jäädessä taka-alalle. Joukkotiedotuksen tuotteita analysoimalla miesalkuopettajien omat kokemukset eivät olisi tulleet esiin autenttina, vaan materiaalin kirjoittajien tulkinnan kautta. Yksityisten dokumenttien kuten päiväkirjojen tai esseiden käyttö aineistona olisi ollut riski sen suhteen kuinka hyvin niissä sattuisi olemaan vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Oletin, että edellä mainittujen aineistonkeruumenetelmien avulla ei olisi pystytty kuvailemaan miesalkuopettajien hoivan dikotomioiden ylittämisen keinoja ja kokemuksia yhtä kattavasti kuin tutkimushaastattelumenetelmällä.

Tutkimusaineisto kerättiin tiedonantajilta, jotka olivat sekä miesalkuopettajia, että isiä. Suomessa on harvoja miesopettajia, jotka työskentelevät alkuopettajina eli työtehtävässä, joka sisältää paljon kasvatushoivaa. He toimivat alalla valtavirran ja

länsimaisen dikotomisen ajattelujärjestelmän vastaisesti ja juuri siksi mielenkiintoni ja tutkielmani kohteena on miesalkuopettajuus. Toinen miesryhmä, joka on onnistunut ylittämään hoivan dikotomiat omalla toiminnallaan, on hoivaavat isät. Isyyden murroskauden ansiosta isyyden kentälle on syntynyt hoivaavien isien joukko, osoittaa omalla toiminnallaan osoittaa, että hoiva voi kuulua myös miehelle. Tutkielmassani yhdistän nämä kaksi hoivan dikotomiat ylittävää miesjoukkoa, jolloin tutkielmani empiirisen tiedon lähteiksi tarkentui miesalkuopettajat, jotka ovat myös isiä.

Haastattelu valikoitui tutkimuskysymysten kannalta toimivimmaksi aineistonkeruumenetelmäksi. Haastattelu on hyvä valinta silloin kun haastateltavan puhe halutaan sijoittaa laajempaan kontekstiin, tässä tapauksessa sukupuoliseen ja ammatilliseen segregatioon opetuslalla. Haastattelu on menetelmä, joka antaa haastateltavalle tilaa toimia subjektina ja tuoda oma ääni esiin. Hoivan dikotomioiden ylittäminen alkuopettajan työssä on vähän kartoitettu ja lähes tuntematon osa-alue kasvatustieteessä. Lisäksi haastateltavat ovat merkityksiä luova ja aktiivisia osapuolia tiedon konstruoinnissa. Tämän vuoksi miesalkuopettajilta voi odottaa yllättäviä näkökulmia aiheeseen, joiden ilmaisemiseen haastattelu antaa mahdollisuuden. Itse haastattelu tosin vaati kouluttautumista, mutta juuri siihenhän pro gradu -tutkielman laatiminen tähtääkin. Haastattelu on aikaa vievää ja siitä koituu kustannuksia, mutta laadullisen tutkimuksen perinteen mukaisesti aineiston ei tarvitse olla määrällisesti laaja, sillä keskeisenä päämääränä ei ole muodostaa tilastollisesti mitattavia säännönmukaisuuksia ja yleistyksiä. (Tuomi ym. 2009, 85; Hirsijärvi ym. 2011, 22,35.)

Haastattelut voidaan toteuttaa yksilö- tai ryhmähaastatteluina. Pari- ja täsmäryhmähaastattelu ovat ryhmähaastattelun alalajeja ja niiden avulla tutkija saa aineistoa, jos tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on kollektiivinen näkemys tutkittavaan ilmiöön. (Hirsijärvi ym. 2011,61.) Tässä tutkielmassa päädyttiin yksilöhaastatteluihin, koska tutkimus keskittyi lähinnä yksittäisten miesalkuopettajien selviytymiskeinoihin hoivan dikotomioiden vastaisessa roolissa työssään pienten lasten parissa. Miesalkuopettajat eivät harvinaisuutensa vuoksi todennäköisestikään muodosta yhtenäistä, yhteyttä pitävää ryhmää ja joilla olisi yhtäläisiä kokemuksia. Pari- ja ryhmähaastatteluissa olisi ollut asetelma, jossa naisopiskelija ja miesryhmä kohtaavat. Tällaisessa tilanteessa miehiä yhdistävät normit olisivat saattaneet ohjata haastateltavien vastauksia suuntaan tai toiseen (Tiainen 2014,6-7). Lisäksi isyys on aihepiiri, joka

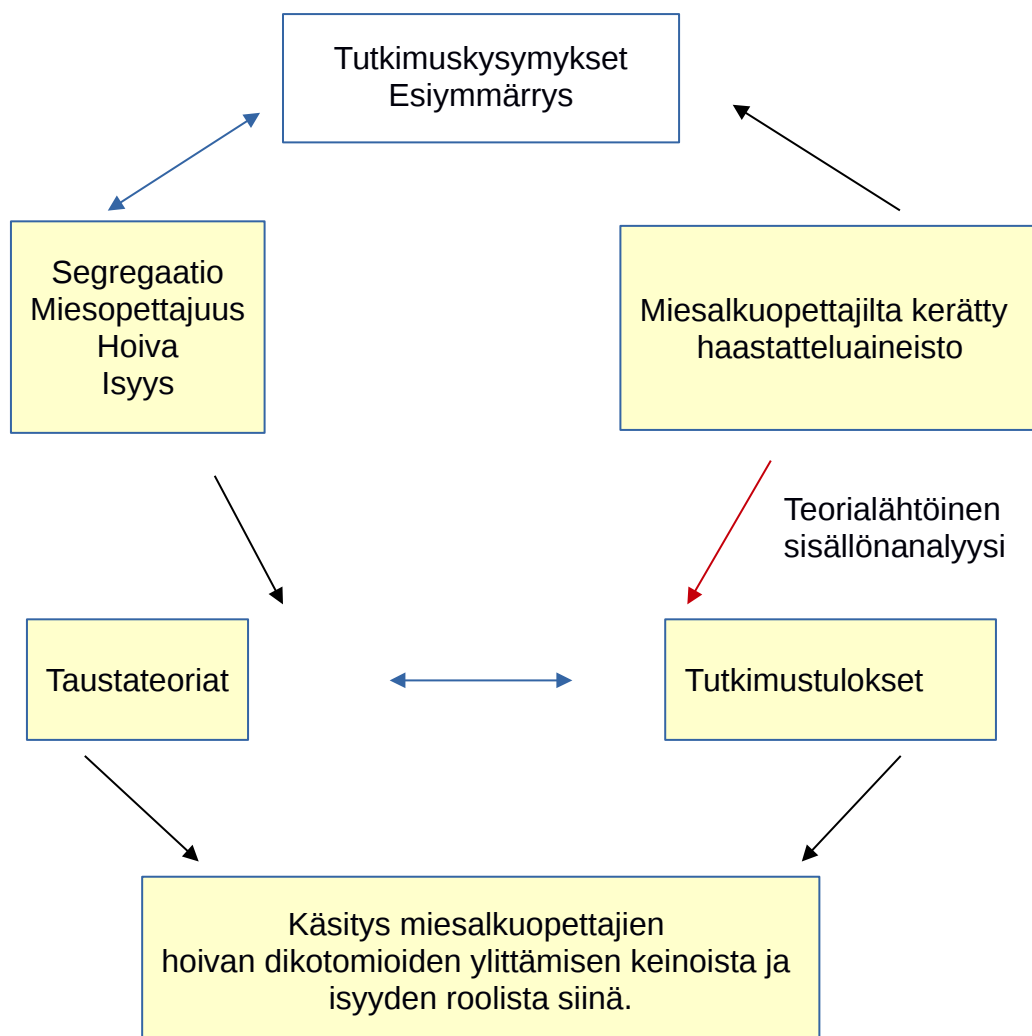
ulottuu yksityisyyden alueelle ja saattaa olla haastateltavalle hyvinkin emotionaalinen kokemus. Yksilöhaastattelu antaa ryhmähaastatteluihin verrattuna paremmin liikkumatilaa avautua arvoihin liittyviin henkilökohtaisen tason kokemuksiin (Hirsjärvi ym. 2011, 35). Isyys ja hoiva ovat hyvin intiimejä ja emotionaalisia aiheita ja sen vuoksi haastateltava ei välttämättä avautuisi kotoisesta aiheesta kollegojen ollessa läsnä. Ryhmähaastattelu olisi ollut myös hankala järjestää, koska miesalkuopettajia on Suomessa todella vähän. Heidän saaminen samalle paikkakunnalle samaan aikaan haastattelua varten olisi ollut todella haasteellista.

Haastattelut voidaan jakaa strukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin kysymysten valmiuden perusteella. Näiden välimaastoon sijoittuu teemahaastattelu, jonka avoimuus voi vaihdella syvähaastattelun ja lomakehaastattelun välillä. Kysymykset voivat liittyä tiedon ja taustatiedon lisäksi myös arvoihin, mielipiteisiin, kokemuksiin ja tunteisiin. Ne voivat myös kohdistua eri ajanjaksoihin. Teemahaastattelu on aineistonkeruumenetelmä, joka soveltuu hyvin tutkittavien henkilöiden käyttäytymisen, kokemusten, ajatusten ja tunteiden selvittämiseen. Teemahaastattelussa tutkittavien oma näkökulman pääsee luontevasti esille. (Patton 2002,145,350; Tiittula & Ruusuvuori 2009,11-12; Tuomi ym. 2009,69; Hirsjärvi ym. 2011,61.) Lomakehaastattelu ei soveltunut aineistonkeruumenetelmäksi tähän tutkielmaan, koska se ei olisi mahdollistanut haastateltavien ajatusten kulun esilletuloa ja pääsyä pintaa syvemmälle olennaisuuksiin (Hirsjärvi ym. 2011,53).

Tutkielman haastattelumuodoksi valikoitui teemahaastattelu. Se edellyttää, että haastateltavat ovat kokeneet ilmiön, johon tutkimus kohdistuu ja että tutkija on selvillä ilmiöön oleellisesti liittyvistä prosesseista, rakenteista ja kokonaisuuksista. Sisällön- ja tilanne analyysin perusteella tutkija kehittää teemoista koostuvan haastattelurungon, jonka puitteissa haastattelut etenevät. Tutkijalla on kuitenkin mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä ja varioida tapaansa kysyä. Haastattelukysymyksillä pyritään tuomaan esiin haastateltavien subjektiiviset kokemukset tilanteista, joihin tutkittava ilmiö liittyy. (Patton 2002,21; Tuomi ym. 2009,75; Hirsjärvi ym. 2011,47-48.) Tämän tutkielman teemahaastattelu-runko (katso liite) suunniteltiin opetussalan sukupuoliseen ja ammatilliseen segregatioon, hoivan dikotomioihin ja isyyteen liittyvien prosessien, rakenteiden ja keskinäisten yhteyksien avulla syntyvän kokonaiskuvan perusteella sekä tutkimuskysymyksiin nojautuen.

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkielmani toteutus voidaan jakaa neljään vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa keräsin teoriapohjaa tutkittavan ilmiön ympäriltä, jonka jälkeen muotoilin alustavasti tutkimusongelman. Toisessa vaiheessa valitsin tutkimukselle tieteenteoreettiset lähestymisnäkökulmat ja metodit. Kolmannessa vaiheessa suunnittelin aineiston analyysin periaatteita ja keräsin haastatteluaineistoa, ja lopulta analysoin aineiston suunnitelmieni mukaisesti. Neljännessä vaiheessa vedin analyysin perusteella johtopäätökset ja raportoin tutkielmani tulokset.



KUVIO 5. ----- Tutkielman rakenne.

7.1 Aineistonhankinta

Tiedonantajien joukkoa on rajattu niin, että luokanopettajan muodollisen pätevyyden lisäksi heidän tuli olla isiä. Näin mahdollistui miesalkuopettajien työurien ja urasuunnitelmien tarkastelu, joilla saattaa olla yhteyttä opetusalan segregaaation eri ilmenemismuotoihin. Tiedonantajan tuli myös työskennellä alkuopettajana haastatteluhetkellä, koska haastattelu tuli suorittaa heidän omassa alkuopettajan työskentely-ympäristössään. Tutkielmassa pyrittiin tuomaan esiin mahdolliset maantieteelliset erot, minkä vuoksi haastateltavia etsittiin Pohjois-, Keski- ja Etelä-Suomesta. Tutkielman laatu olisi saattanut parantua, jos haastateltavia olisi ollut myös Itä-Suomesta. Asetettujen tutkimuskysymysten kannalta aineiston saturaatio tuli kuitenkin täyteen ilman itäsuomalaisia tiedonantajia. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään pieneen määriin tapauksia, mutta ne pyritään valitsemaan tarkoituksenmukaisesti. Tiedonantajat valitaan niin, että kerättävä tieto on mahdollisimman informatiivista ja rikasta voidakseen antaa tutkijalle vastauksia tutkimuskysymyksiin. (Patton 2002,230.)

7.1.1 Aineistonhankinnan taustatekijät

Tässä tutkielmassa tiedonantajien valinta pohjautui osittain satunnaisuuteen ja osittain harkintaan. Satunnaisotanta arpomalla tai eri satunnaislukutaulukoiden avulla lisää tutkimuksen luotettavuutta (Eskola ym. 1999,18; Metsämuuronen 2006,53). Haastateltavien etsintä edellytti harkintaa, koska Suomessa miesalkuopettajia on vähän, eikä ollut varmaa löytyisikö heitä ollenkaan. Siksi ei ollut mielekästä arpoa kaikkein Suomen kuntien joukosta 6-10 kuntaa joista lähtisi etsimään miesalkuopettajia, sillä oli hyvin todennäköistä ettei niissä työskentelisi yhtään miesalkuopettajaa. Ekonomisempi tapa oli jakaa Suomi karkeasti kolmeen osaan, Etelä-, Keski- ja Pohjois-Suomeen, ja valita harkiten 2-3 suurinta kaupunkia kustakin alueesta. Näistä arvottiin yksi kaupunki, jonka alueelta ja ympäryskunnista ryhdyttiin etsimään haastateltavia. Alakoulujen www-sivuilta löytyi 2-5 miesalkuopettajaa kustakin arvotusta kaupungista ja niiden ympäristöstä. Niistä arvottiin aina kaksi. Jos perusjoukko oli tarpeeksi suuri, varalle arvottiin vielä yksi haastateltava. Näin löytyi kahdeksan miesalkuopettajaa, kolme Etelä- ja kolme Pohjois-Suomesta, sekä kaksi Keski-Suomesta.

Yhteydenotoissa kävi ilmi, että yksi haastatteluun valittu ei ollut isä, jolloin häntä ei voinut kelpuuttaa tähän tutkielmaan. Yksi haastateltava perui sovituksen haastattelun, jolloin koehenkilöitä oli lopulta kuusi. Lukumäärä tuntui vähäiseltä, jolloin varmuuden vuoksi tehtiin koehenkilöhaku myös Itä-Suomen alueella noudattaen samoja periaatteita kuin aiemminkin. Heihin ei vielä otettu yhteyttä, sillä heidän ajateltiin olevan varalla, jos tutkielman saturaatio ei tulisikaan täyteen.

Haastateltaviin otettiin yhteyttä puhelimitse ja kaikki lupautuivat haastatteluun. Puhelun aikana esittelin itseni ja kuvailin tutkimukseen liittyviä aiheita lyhyesti ja yleisellä tasolla. Haastattelun nauhoittaminen toimii tutkijalle sekä muistiapuna että tarkistamisen välineenä (Tiittula ym. 2009,14). Muutamaa päivää ennen haastattelua lähetin haastateltaville sähköpostin, jossa muistutin haastattelun ajankohdasta, kysyin lupaa haastattelun nauhoittamiselle ja vakuutin huolehtivani heidän anonymiteetista. Lisäksi lähetin karsitun teemahaastattelurungon, johon pyysin tutustumaan etukäteen. Tähdensin, että tarkoitus ei ole tulla haastatteluun valmiiden vastauksien kanssa, vaan ainoastaan jäsenellä mielessään esiin tulevia asioita. Haastatteluteemat voi lähettää haastateltavalle etukäteen, jos haastattelukysymyksiin tarvitaan jäseneltyjä vastauksia. Tällöin haastateltava pystyy tarjoamaan useampia ulottuvuuksia aiheesta. (Tiainen 2014, 16.) Kaikki haastateltavat eivät kuitenkaan olleet tutustuneet haastattelurunkoon etukäteen, mikä heijastui haastattelun keston.

7.1.2 Aineiston keruu miesalkuopettajilta

Tässä tutkielmassa miesalkuopettajien tuottama aineisto hankittiin teemahaastatteluilla, jotka toteutettiin lokakuussa vuonna 2014 haastateltavien omalla työpaikalla. Viisi haastattelua tehtiin koulupäivän jälkeen haastatellun omassa luokassa. Yksi haastattelu tehtiin työpäivän aikana koulun johtajan huoneessa. Paikasta ja ajankohdasta ei näyttänyt olevan suurta merkitystä haastattelun onnistumiselle ja aineiston laadulle. Haastatelluille opettajille on annettu nimitys haastattelujärjestyksen mukaisesti – Opettaja1, Opettaja2, Opettaja3, Opettaja4, Opettaja5 ja Opettaja6. Kaksi ensimmäistä haastattelua oli esihaastatteluja, joissa testasin muun muassa tallennuksen onnistumista, teemahaastattelurungon toimivuutta ja haastattelun ajankulua ja kestoja. Samalla harjoittelin haastattelijan roolia ja haastattelun ohjaamista eteenpäin. Tallennuksia

kuuntelemalla reflektoin omaa onnistumistani ja etsin mahdollisia virheitä, jotta osaisin välttää niitä jatkossa. Jos esihaastattelut menevät hyvin, niitä on mahdollista käyttää aineistona myös tutkimuksen analyysissä (Eskola & Vastamäki 2007,39-40). Koska esihaastattelujen kokonaislaatu oli hyvä ja aineisto osoittautui rikkaaksi, päätin ottaa ne mukaan varsinaiseen aineistoon.

Haastattelut sujuivat hyvässä hengessä ja haastateltavat olivat motivoituneita, avoimia ja kertoivat vapautuneesti ja mielellään näkemyksistään ja kokemuksistaan. Tutkijana pyrin luomaan keskustelevaa ilmapiiriä muun muassa sanattoman viestinnän ja vahvistamisen avulla. Toteutetut haastattelut olivat kestoltaan eri mittaisia, pisimmillään 57 minuuttia ja lyhimmillään 30 minuuttia. Kahdessa haastattelussa oli keskeytys, jolloin nauhoitus katkaistiin. Molemmissa tapauksessa haastateltava selvitti muutaman minuutin ajan asioita oppilaansa kanssa. Keskeytykset eivät sattuneet katkaisemaan mitään kovin intensiivistä hetkeä ja haastattelut jatkuivat luonnollisesti käsillä olevasta asiasta. Teemahaastattelurungon teemat mukailivat tutkimuskysymyksiäni ja muutamassa haastattelussa reagoin haastateltavan vastaukseen niin, että poikkesin teemarungon aihejärjestyksestä.

Haastattelu on inhimillistä vuorovaikutusta ja siksi haastateltavat helposti pyrkivät toimimaan tilanteessa sovinnaisesti. Tämä voi tarkoittaa, että he pyrkivät päättelemään mitä haastattelijaa toivoisi heidän sanovan ja tekevän ja käyttäytyvät niin, että täyttävät haastattelijan odotukset. (Tiainen 2014, 13.) Haastattelujen sujuvuuteen sekä positiiviseen ja avoimeen ilmapiiriin vaikutti todennäköisesti se seikka, että haastateltavat ovat itse joskus olleet luokanopettajaopiskelijoita ja tehneet pro gradu -tutkielman. He ovat luokanopettajanopintoihin liittyen opiskelleet myös tutkimusentekoa ja useat ovat varmaan myös tehneet haastatteluja, jolloin heillä on käsitys siitä, millainen on hyvä haastattelu. Tämän vuoksi he saattoivat tuntea sympatiaa tutkielman tekijää kohtaan ja ehkä halusivat siksi ”lahjoittaa” hyvän, rikkaan ja laadukkaan haastattelun. Tämän tutkielman haastateltavat ovat myös opiskelleet tieteen etiikkaa ja tutkimusten luotettavuuskriteereitä, ja he myös joutuvat ovat työnsä puolesta olemaan arvo- ja moraalitietoisia. Tämä lisää luottamusta siihen, että he eivät sympatian merkeissä auta haastattelijaa aineiston luotettavuuden kustannuksella. Näin ollen haastateltavien taipumus auttaa haastattelijaa saattaisi pikemminkin parantaa tutkimuksen luotettavuutta, kuin heikentää sitä.

7.2 Aineiston analyysi

Tässä tutkielmassa on noudatettu Mayringin (2000) määrittelemiä deduktiivisen sisällönanalyysin vaiheita. Aluksi muotoilin tutkimuskysymykset ja määrittelin analyysin kohteet kehittämällä analyysirungon, joka muodostuu useiden eri teorioiden ja teoreettisten viitekehysten määrittelemistä käsitteistä. Kyseisistä käsitteistä muodostui analyysirungon pää-, yläluokat. Analyysirungon laatimisen jälkeen tarkistin tutkimuskysymysten tarkoituksenmukaisuuden ja oikeanlaisen muotoilun, ja tein pieniä muutoksia. Niistä johtuen tarkistin vielä uudelleen analyysirungon käsitteet ja niiden muodostamat luokat. Poikkesin Mayringin laatimista analyysinvaiheista hieman, kun muodostin aineiston perusteella alaluokkia jaottelemalla aineistosta poimittuja pelkistettyjä ilmaisuja teemoihin, mikä helpotti aineiston haltuunottoa. Tällä tavalla tutkielmani teorialähtöinen sisällönanalyysi sai hieman teoriaohjaavan sisällönanalyysin piirteitä. Sijoittamalla aineistosta poimittuja pelkistettyjä ilmaisuja analyysirungon alaluokkiin varmistin vielä, että saanhan analyysin avulla vastaukset tutkimuskysymyksiini. Lopulta analysoin aineiston sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti ja raportoin tulokset. (Mayring 2000,4-5.)

7.2.1 Analyysirunko

Teorialähtöisen analyysin toinen vaihe tutkimuskysymysten laatimisen jälkeen on analyysirungon muodostaminen. Se pohjautuu aikaisempaan viitekehukseen ja näin ollen analyysia ohjaa jokin teema tai käsitekartta. Analyysirunko voi olla strukturoitu, jolloin aineistosta poimitaan vain niitä seikkoja, jotka sopivat tutkittavaan teemaan tai käsitekarttaan. Väljässä analyysirungossa voidaan aineistosta poimia myös rungon ulkopuolisia asioita, joista muodostetaan uusia luokkia. (Mayring 2000,4-85; Tuomi ym. 2009,98-113.) Tässä tutkielmassa analyysirunko on strukturoitu, eli kerätystä haastatteluaineistosta on poimittu ainoastaan ne asiat, jotka sopivat analyysirunkoon. Näin saadaan kokonaiskuva testattavan teoriakokonaisuuden toimivuudesta tutkimuksellisenä viitekehysenä mahdollisissa jatkotutkimuksissa.

Analyysirungon kehittämisessä on pyritty huomioimaan Schreierin (2012,71-79) määrittelemiä hyvän analyysirungon tunnusmerkkejä. Hänen mukaansa jokaisen

pääluokan tulisi kuvata aineistosta vain yhtä ulottuvuutta. Luokkien tulisi olla toisensa poissulkevia, jolloin pelkistetyt ilmaisut voivat kuuluta vain yhteen pääluokan alaiseen ylä- ja alaluokkaan. Analyysirungon tulisi myös olla tarpeeksi laaja, eikä yhtään luokkaa saisi jäädä tyhjäksi. Toisaalta tyhjäksi jäävät luokat antavat kuitenkin tutkijalle tietoa ilmiöstä. (Schreier 2012,71-79.)

Schreierin (2012) mukaan analyysirunko luodaan neljän vaiheen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto lajitellaan. Toisessa vaiheessa hahmotellaan luokat, jotka nimetään kolmannessa vaiheessa. Lopulta analyysirungon toimivuutta tarkistetaan ja tehdään siihen tarvittavia korjauksia. Luokkien nimeämisen lisäksi ne tulisi myös kuvailla, jotta selviäisi millä perusteella analysoitavaa aineistoa sijoitetaan niihin. (Schreier 2012,80-106.)

Tässä tutkielmassa on osittain noudatettu kyseistä nelivaiheista analyysirungon muodostusta. Ainoastaan ensimmäinen vaihe jätettiin pois, koska analyysirunko oli muodostettu täysin teoreettisen tiedon pohjalta. Alla olevassa taulukossa (TAULUKKO 1.) on kuvattuna eri teorit käsitteinä ilmaistuna, joista olen koonnut yhden eheän teoriakokonaisuuden aineistolla testattavaksi. Tässä tutkielmassa analyysirungon pääluokkien, sukupuolinen ja ammatillinen segregatio opetuslalla, mies opettajana ja hoivaava ja vastuuta kantava isyys, avulla pyritään vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Teoriapohjan perusteella kukin pääluokka jakautuu vielä yläluokkiin.

Opetusalan sukupuolista ja ammatillista segregatiota koskevat tutkimukset kuvastavat tieto-hoiva dikotomian yhteiskunnallista tasoa. Segregaation yläluokat ovat horisontaalinen ja vertikaalinen segregatio (Tanhua 2012; Järvensivu ym. 2014). Horisontaalisen segregatian puitteissa tarkastelen syitä ja taustoja sille, miksi miesopettajat ovat valinneet naisvaltaisen opetusalan. Alaluokaksi muodostui *kehitysuunta*, johon on kerätty miesalkuopettajien pyrkimyksiä uransa suhteen. Vertikaaliseen segregatioon liittyen tarkastelen miesopettajien pyrkimyksiä segregatian lieventämiseksi ja vahvistamiseksi. Miesopettajien urasuunnitelmat, kehittymispyrkimykset ja alkuopettajaksi ryhtymisen taustat valaisevat segregatian kehityssuuntaa luokanopettajien työnkuvan sisällä. Muun muassa koulun johtajaksi tai rehtoriksi tähtääminen (Aaltonen ym. 2009; Tanhua 2012; Järvensivu ym. 2014), sekä miehille tyypillisten luokanopettajan työhön kuuluvien tehtävien kerääminen kertoisivat

segregaation vahvistamisesta (Kari ym. 1997; Cantell 2000,110-111). Vertikaalisen segregaaion alaluokiksi muodostui *johtajuus, miesopettajien työtehtävät, alkuopettajaksi ryhtyminen, erikoistuminen ja työssä kehittyminen.*

TAULUKKO 1. Tutkielman analyysirunko. Aineistosta kerätyt pelkistetyt ilmaisut -----sijoitetaan eri alaluokkiin.

Tutkimuskysymys	Pääloukat	Yläluokat	Alaluokat	Pelkistetyt ilmaisut
Miten miesalkuopettaja ylittää tieto-hoiva-dikotomian työssään lasten parissa?	Sukupuolinen ja ammatillinen segregaaio opetusosalalla	Horisontaalinen segregaaio	*	*
		Vertikaalinen segregaaio	*	*
	Mies opettajana	Sukupuolineutraali opettaja	*	*
		Sukupuolensa edustaja	*	*
		Miesopettajan roolit	*	*
		Miesopettaja ja kasvatushoiva	*	*
	Isyys	Henkilökohtainen isyys	*	*
		Isä alkuopettajana	*	*

Mies opettajana edustaa tutkittavan ilmiön kulttuurista tasoa. Miesopettajuuden yläluokat – sukupuolineutraali opettaja, miesopettaja sukupuolensa edustajana, miesopettajan roolit ja kasvatushoiva tarjoavat mahdollisuuden tarkastella miesopettajien toimintaa tieto-hoiva dikotomian lieventämiseksi tai vahvistamiseksi. Miesopettajien taipumus häivyttää sukupuolensa kertoo valtavirtaisen sukupuolineutraalin pedagogiikan suosimisesta. (Vuorikoski 2005a; 2005b; Hakala 2007). Sukupuolensa esiin tuominen puolestaan saattaa kertoa sukupuolisensitiivisestä pedagogiikasta, jossa sukupuolet ja niiden väliset erot myönnetään ja tuodaan esiin reflektoitavaksi (Syrjäläinen ym. 2010). Sukupuolineutraaleilla opettajilla voi kuitenkin olla kätkeytyä käsityksiä nais- ja miesopettajien välisistä eroista ja maskuliinisista tai feminiinisistä opettajan ominaisuuksista ja työtavoista, jotka tulevat esiin pohdittaessa miesopettajan rooleja koulumaailmassa (Huttunen 1992; Kari ym. 1997; Cantell 2000 ;

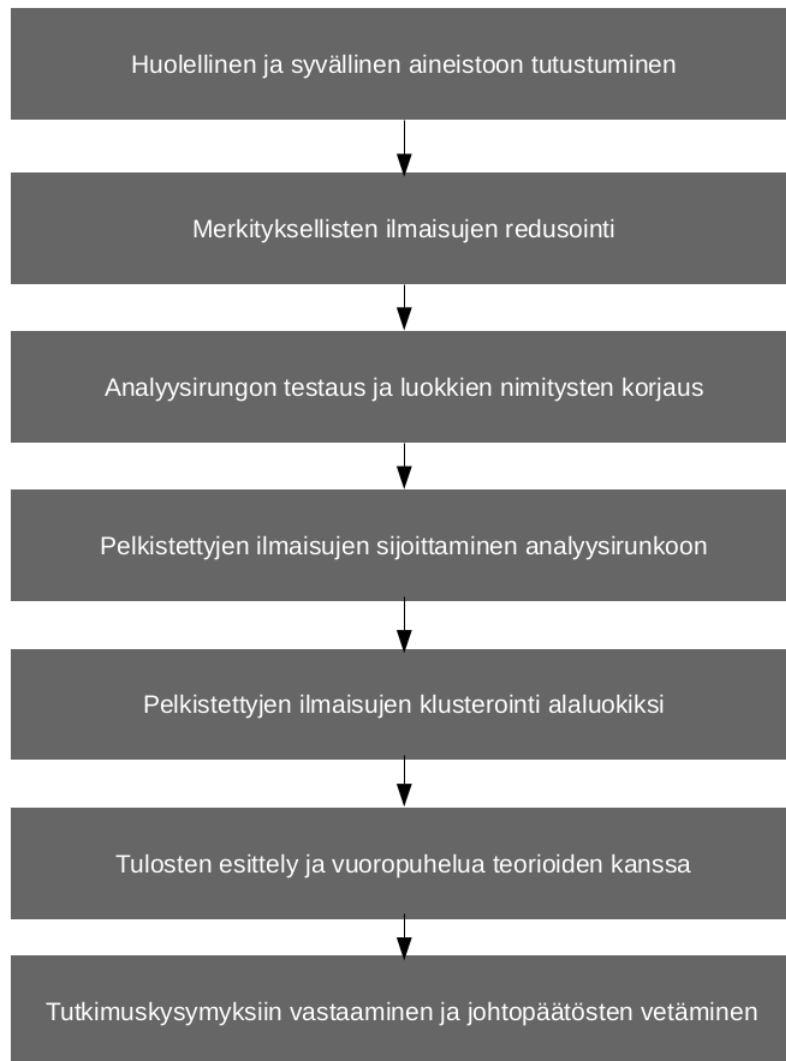
Laine 2004; Kujala 2008; Aalto 2012). Selkein mittari miesopettajien keinoista ylittää tieto-hoiva -dikotomia on tarkastella heidän suhtautumista ja toimintaa kasvatushoivan suhteen erityisesti Vogt'n (2002) kasvatushoivan jatkumon viitekehyyksessä (Gordon 1991; Vogt 2002). Yläluokille ”sukupuolineutraali opettaja” ja ”sukupuolensa edustaja” muodostui samanlaiset alaluokat: *oma tulkinta* ja *muiden tulkinta*. ”Miesopettajan roolit” yläluokkaan muodostui neljä alaluokkaa: *miehen malli, miesopettajan ja naisopettajan eroja, maskuliiniset ominaisuudet, feminiiniset ominaisuudet*. ”Kasvatushoiva” yläkategoriaan muodostui kolme alaluokkaa: *yhteisöllinen kasvatushoiva, kasvatushoiva vuorovaikutussuhteena, hellivä kasvatushoiva*.

Isyys edustaa tutkittavan ilmiön ruohonjuuritasoa. Isyyden alaluokat ovat miesopettajan henkilökohtainen isyys (Huttunen 2001; Aalto 2012) ja isä alkuopettajana. Näistä jälkimmäinen on käsite, joka ilmenee miesopettajan oman isyyden ja alkuopettajaidentiteetin välimaastossa. Opettaja kuin isä on ilmiö, josta ei ole löytynyt tutkimustietoa. Lähimmäksi yltävänä teoreettisena viitekehyyksenä voidaan pitää vanhemmuutta, joka on yksi Vogt'n (2000) kasvatushoivan jatkumon elementeistä. Isähahmona oleminen oppilailleen on teema, josta toivon löytäväni vastauksen toiseen tutkimuskysymykseeni - Onko isyydellä vaikutusta miesalkuopettajan suhtautumiseen kasvatushoivaa kohtaan? Yläluokka ”henkilökohtainen isyys” sai alaluokikseen *osallistuminen ja läsnä oleminen, vastuun kantaminen, isyys suhteessa äitiyteen*. Yläluokkaan ”Isyys ja alkuopettajuus” muodostui neljä alaluokkaa: *isähahmo oppilaille, hyödyt, sisäinen vahvistus ja ulkoinen vahvistus*.

7.2.2 Analyysin vaiheet

Analyysirungon muodostamisen jälkeinen työvaihe oli aineiston purkaminen teema-alueittain suoraan äänitallenteista. Tarkkaan litteroimiseen ei ole aina syytä, jolloin tutkija pyrkii löytämään haastatteluvastauksen olennaisen sisällön ja kirjaa ylös vain tutkimukselle olennaisen tiedon. Haastatteluaineistoa on kuunneltu määrällisesti paljon ja sen sisältöön on tutustuttu perusteellisesti. Tämän jälkeen määritettiin analyysiyksiköt tutkimustehtävä tai aineiston laatu huomioiden, minkä jälkeen etsittiin merkityksellisiä ilmiöitä ja ne muotoiltiin pelkistetyiksi ilmaisuiksi. Vaihetta voidaan kutsua redusoinniksi, eli pelkistämiseksi. (Tuomi ym. 2009,108-110; Hirsjärvi ym.

2011,138,141,143.) Schreier (2012) puhuu materiaalin segmentoinnista koodausyksiköihin, eli aineiston jakamista analyysiyksiköihin. Erottelun kriteereinä voi olla formaali segmentointi, joka viittaa koodausyksiköiden luomiseen esimerkiksi otsikoinnin tai kappalejaon perusteella. Toisena kriteerinä voi olla aineiston erottelu teemojen mukaan. (Schreier 2012, 134-138.)



KUVIO 6. -----Aineiston analyysin eteneminen

Tämän tutkielman aineisto on teemahaastatteluaineisto. Siksi koodausyksiköksi määrittyi melko luonnollisesti teema ja ajatuskokonaisuus, esimerkiksi ”koskee oppilasta”, jonka perusteella aineistosta etsittiin pelkistettyjä ilmaisuja, kuten esimerkiksi ”oppilasta voi lohduttaa halaamalla”. Litterointiin ei myöskään ollut syytä, koska sisällön pelkistäminen onnistui huolellisen perehtymisen ansiosta helposti

suoraan äänitallenteista. Tavoitteena oli poimia vain teoriakehykseen sopiva tieto, jolloin vältyttiin turhan informaation litteroinnilta. Joitakin otteita haastatteluaineistosta on litteroitu tulosten raportointia varten.

TAULUKKO 2. -----Esimerkkejä pelkistettyjen ilmaisujen muodostamisesta.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaisut
<i>”En-en pyri niinku mihinkään ylemmäs en halua rehtoriksi enkä-enkä oo ikinä edes ajatellut.”</i>	Ei halua yletä rehtoriksi
<i>”Haluaisin olla vähän semmonen niinkun ... semmonen, miten sen nyt sanois, ett' uuden tyyppinen niinku miehen malli [...] tai etten ainakaan korosta semmosia niinkun asioita, jotka jotenki niinkun perinteisesti jotenki ajatellaan että miten niinku joittenkin miesten kuuluis niinku toimia tai sillä tavalla.”</i>	Haluaisi olla perinteisestä miehen mallista poikkeava, uudentyyppinen miehen malli

Analyysirunko tulisi aina testata ennen analyysia. Luokkien tarkoituksen mukaisuutta ja johdonmukaisuutta koetellaan pieneen osaan tutkimusaineistoa. Näin pyritään paikantamaan ja korjaamaan analyysirungon virheitä ja vajavaisuuksia ennen koko aineiston kattavaa koodausta. (Schreier 2012,146-158.) Tässä tutkielmassa analyysirunko testattiin sijoittamalla joitakin pelkistettyjä ilmaisuja suoraan yläluokkiin, jonka jälkeen tarkasteltiin säilyykö pelkistettyjen ilmauksien sisältämä tieto tarkoituksenmukaisena myös pääluokissa. Testauksen seurauksena luokkien määrittelyyn tehtiin pieniä korjauksia, jotta ne kattaisivat paremmin luokkaan kuuluvan tiedon.

Schreierin (2012) mukaan analyysirunko tulisi validioida sen luotettavuuden ja relevanssin osalta. Ulkopuolisen asiantuntijan tai arvioijan tulisi käydä analyysikehikko läpi arvioidakseen edustaako se tarpeeksi hyvin teoriataustassa olevia konsepteja. (Schreier 2012,166,189-190.) Tämän tutkielman analyysitaulukkoa ei ole etukäteen arvioitu ulkopuolisen asiantuntijan taholta. Näin siksi, että resurssit tällaiseen ovat olleet niukat.

Valmistelevien tutkimusvaiheiden jälkeen tutkimusaineistosta koodattiin, mikä tarkoittaa aineistosta muodostettujen pelkistettyjen ilmauksien sijoittamista analyysirungon yläluokkiin. Analyysirunkoa ei enää muuteta koodauksen alettua. Jos jotain ongelmia ilmeni, tulisi koodaus aloittaa uudelleen virheiden korjaamisen jälkeen. Pelkistetyt ilmaisut vielä ryhmiteltiin, eli klusteroitiin alaluokiksi. Tällä vaiheella ei ollut muuta merkitystä kuin helpottaa tulosten hahmottamista. (Tuomi ym. 2009,93,110-111; Hirsjärvi ym. 2011,173; Schreier 2012, 197-199,201.) Huolellisesti laaditusta teemahaastattelurungosta johtuen tämän tutkielman aineisto oli jo selkeästi jäsennelty ja sen ansiosta koodaus oli sujuvaa.

Sisällönanalyysin viimeinen vaihe on tutkimustulosten esittely. Schreierin (2012) mukaan tulokset voidaan esittää eri tavoilla. Tässä tutkielmassa tulokset on ryhmitelty analyysirungon pää- ja yläluokkien mukaisesti ja esitetty jatkuvana tekstinä, joiden sisältöä on vahvistettu haastatteluaineistosta poimituilla suorilla lainauksilla. Laadullisen tutkimuksen tuloksia on mahdollista myös kvantifioida, jolloin tutkimustuloksista muodostuu helpommin luettava kokonaisuus ja johtopäätösten tekeminen lähtee helpommin liikkeelle. Useat havainnot saman luokan sisällä lisäävät luokan sisältämän tiedon painoarvoa, merkitystä ja tärkeyttä. (Patton 2002,5; Tuomi ym. 2009, 121-123; Schreier 2012,219-230; Mayring 2014,41.) Tämän tutkielman tutkimustulosten esittelyssä on ajoittain mainittu havaintojen lukumäärä, mikä on auttanut hahmottamaan tulosten painoarvoa.

Johtopäätösten tekemiseen on tässä tutkielmassa käytetty deduktiivista päättelyä. Se on prosessi, jossa ilmiötä pyritään ymmärtämään vetämällä johtopäätöksiä ja tekemällä ennusteita yleisistä periaatteista käsin. Deduktiivisuus on enemmän tunnusomaista kvantitatiiviselle tutkimukselle, sitä voi käyttää myös kvalitatiivisten teorioiden, teorianmallien ja aineiston testaamiseen. (Polit ym. 2006,13,23,64.)

7.3 Tutkielman luotettavuus ja eettisyys

Pro gradu -tutkielmani on toteutettu noudattamalla tieteellisiä periaatteita ja käytäntöjä. Tutkimusmenetelmät, tietokäsitys, tieteenteoreettinen tutkimusote, aineistonhankinta ja analyysi on valittu huolella, jotta lopputulos olisi mahdollisimman luotettava.

Tutkielmani luotettavuutta lisää huolellinen alkuvalmistelu. Tutkijan tulee tarkasti suunnitella etukäteen ja lyödä lukkoon tutkimuksen tavoite, otokset ja analyysiyksiköt, aineistonkeruumenetelmä, tarkoituksenmukainen analyysimetodi ja muut käytännön asiat, kuten tiedonantajien anonymiteetin säilyminen ja muut eettiset seikat. Etukäteissuunnittelun avulla voi ehkäistä odottamattomia sattumuksia, jotka vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. (Bengtsson 2016,10.)

Aineistoa tulisi käydä läpi lukemalla tai kuuntelemalla lukuisia kertoja, jotta tutkija saisi muodostettua kattavan kokonaiskuvan ja selkeän käsityksen aineiston sisällöstä. Useat luku- ja kuuntelukerrat myös paljastavat aina uusia seikkoja. (Patton 2002, 439-442.) Olen kuunnellut aineistoa jopa 100 tuntia kahden vuoden aikavälillä. Jokaisella kuuntelukerralla on noussut esiin uusia kysymyksiä ja vastauksiakin. Selkeä kokonaiskuva aineistosta on parantanut tutkimukseni laatua ja luotettavuutta.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus ei ole yksiselitteinen asia, koska tutkijan tulkinnat ovat aina jonkin verran subjektiivisia. Tulkinta on laadullisessa tutkimuksessa ja varsinkin hermeneuttisessa tutkimuksessa keskeinen työkalu, ja se kytkeytyy aina ajalliseen ja paikalliseen kontekstiin. Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan yleensä validiteetin ja reliabiliteetin näkökulmasta. Tutkimuksen validiteetti osoittaa kuinka hyvin tutkimusmenetelmä on onnistunut mittaamaan sitä, mitä on ollut tarkoituksenakin mitata. Sisäinen validiteetti viittaa teoreettisten ja käsitteellisten määritteiden loogiseen suhteeseen, tietynlaista johtopäätösten, käsitteiden ja hypoteesien johdonmukaisuutta. Ulkoinen validiteetti ilmaisee empiirisen aineiston, teorioiden ja hypoteesien välistä johdonmukaisuutta. Laadullisen tutkimuksen validius osoitetaan kuvaamalla yksityiskohtaisesti tutkimusprosessia. (Eskola ym. 1999,211; Saaranen-Kauppinen ym. 2006; Grönfors 2011,103-104,106.)

Tässä tutkielmassa teoreettiset johtopäätökset on tehty hyödyntämällä aikaisempia tutkimuksia samoista havainnoista ja aiheista. Myös tutkielmassa käytetty analyysikehikko pohjautuu useisiin aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin, mikä on sisäistä vahvistanut tutkielman validiteettia. Ulkoista validiteettia on vahvistanut paneutuminen aiheeseen pitkällä aikavälillä, mikä on mahdollistanut pääsyn varsin syvälle aiheen sisälle ja lisännyt tutkijan ymmärrystä ilmiön ympäriltä. Tärkein validiteettia vahvistava seikka on ollut tutkimusprosessini tarkka kuvaileminen,

tutkimusmenetelmien esittelemisen ja niiden valitsemisen perusteleminen, sekä omien lähtökohtien avaaminen.

Reliabiliteetilla viitataan mittaustulosten toistettavuuteen, johon päästään kun aineisto ei sisällä ristiriitaisuuksia (Grönfors 2011,104-105). Schreier (2012,166) ei laadullisen tutkimusmenetelmän arvioinnissa puhu reliabiliteetistä, vaan luotettavuudesta ja validiteetista. Luotettavuus viittaa koodauksen yhdenmukaisuuteen eri koodauskertojen ja koodaajien välillä ja validiteetti perustuu koodauskehikon kykyyn kuvata tutkimusaineistoa. Tutkimuksen validiteetti on siis korkea, jos analyysikehikon kategoriat pystyvät kuvaamaan tutkimusmateriaalia antamalla samalla vastaukset tutkimuskysymyksiin. (Schreier 2012,166-169,175-176.)

Tässä tutkielmassa reliabiliteettia ja luotettavuutta lisäsi analyysirungon testaus. Sijoitin pelkistettyjä lauseita analyysirungon alaluokkiin ja seurasin pätevätkö pelkistetyt lauseet myös ylä- ja pääluokissa. Analyysirungon käsitteitä on tarkennettu ymmärryksen aina syvetessä, mutta kuitenkin ennen lopulliseen koodaukseen ryhtymistä. Kategorioiden määrittelyä varten on tehty paljon teoriapohjaista tarkastelua (Mayring 2014,40), minkä ansiosta kaikilla on mahdollisuus toistaa tutkimus, mikä lisää tämän tutkielma luotettavuutta. Analyysikehikon jokaiseen kategoriaan tuli pelkistettyjä ilmaisuja ja kategoriat antoivat vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tutkielman validiteettia voidaan siis pitää korkeana.

Aineiston laatu vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Huolellisesti laaditulla haastattelurungolla varmistetaan sellaisten vastausten saaminen, joista voidaan vetää johtopäätöksiä ja vastata tutkimuskysymyksiin. Ennalta mietityt lisäkysymykset antaa mahdollisuuden syventää valittuja teemoja. (Hirsijärvi ym. 2011,184-185.) Tutkielman teemahaastattelurunko on laadittu teoriakokonaisuudesta kehitellyn analyysirungon ja niiden kategorioiden pohjalta. Näin varmistettiin, että saadaan aineistoa, joka mahdollistaa tutkimuskysymyksiin vastaamisen. Puolistrukturoitu teemahaastattelu antoi mahdollisuuden esittää lisäkysymyksiä, joilla päästiin syvemmälle aiheeseen. Väljä haastattelurunko antoi myös tilaisuuksia uusille näkökulmille.

Tutkielmani aihe yltää miesopettajien isyyteen, joka on erittäin henkilökohtainen ja intiimi aihe. Siksi tässä tutkimuksessa on kiinnitetty erityisen paljon huomiota eettisesti

kestävään haastateltavien kohteluun. Tutkijan tulisi antaa riittävästi tietoa tutkimuksen tarkoituksesta ja tavoitteista, aineistonkeruutavasta ja toteutuksesta, ja osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Erityisen tärkeää olisi turvata heidän anonymiteettinsa. Lisäksi tutkijan tulisi antaa yhteystietonsa kaiken varalta. Se olisi myös osoitus luottamuksesta ja avoimuudesta. Arkaluontoisia asioita tulee tutkia tutkittavien yksityisyyttä ja oikeuksia kunnioittaen. Haastattelu perustuu tutkittavan asian mielenkiintoon ja haastateltavan omaan haluun kertoa kokemuksistaan. (Eskola ym. 1999,56-57; Kuula 2006,102,105-106,137.)

Haastateltaviin otettiin yhteyttä puhelimitse, ja heille kerrottiin tutkielman tarkoitus, toteutus ja lisäksi myös tutkimusta ohjaavat arvot, eli tasa-arvo ja positiivinen suhtautuminen miesalkuopettajiin. Lisäksi haastateltaville lähetettiin sähköpostitse muistutus sovitusta tapaamisesta. Tuossa viestissä vielä kerrattiin, että haastattelu äänitetään analysointia ja raportointia varten. Haastattelukysymykset ja haastattelurunko laadittiin niin, että arkaluontoisimmat aiheet tulivat esille vasta myöhemmin, kun ilmapiiri on saatu lämpimämmäksi. Heti alkuun esitetyt henkilökohtaiselle alueelle ulottuvat kysymykset olisivat saattaneet tuntua tungettelevilta.

Tutkimuksen eettisyyttä voidaan tarkastella tietynlaisella hyötyarvioinnilla. Tarkoituksena on varmistaa, ettei tutkittavalle koidu tutkimuksesta haittaa enemmän kuin hyötyä. Tutkimuksesta saatu hyöty voi olla myös uuden tiedon tuottamaa yleistä hyötyä. (Kuula 2006,55,63,65.) Haastateltaville koitui hyötyä tästä tutkielmasta. Kaikkein arimmista ja henkilökohtaisimmista asioista ei esitetty kysymyksiä, vaan ne tulivat ilmi haastateltavien itsensä omasta tahdosta. Haastattelujen aikana haastateltavat tulivat selvästikin tietoisemmiksi omasta isyydestään ja opettajuudestaankin. Tutkijan ja tutkimusasetelman positiivinen asenne loi selvästikin heihin itseluottamusta ja varmuutta omaan tekemiseensä.

8 HOIVAN DIKOTOMIOIDEN YLITTÄMINEN

Miesalkuopettajilta kerätyn aineiston avulla olen testannut kokoamani teoriakokonaisuuden käyttökelpoisuutta. Olen poiminut haastatteluaineistosta pelkistettyjä ilmaisuja, jotka sopivat analyysirungon ylä- ja alaluokkien ja teemoihin. Tässä luvussa esittelen millä tavoin aineistosta nousevat seikat tukevat teoriakokonaisuutta tai puhuvat sitä vastaan.

8.1 Miesalkuopettajat ja opetusalan ammatillinen ja sukupuolinen segregatio

Haastattelemiini miesalkuopettajat ovat ylittäneet ensimmäisen kerran hoivan dikotomiat jo heti valitessaan naisvaltaisen opetusalan. Näin he ovat omalta osaltaan purkaneet horisontaalista ammatillista ja sukupuolista segregatiota. Toisen kerran he ovat ylittäneet hoivan dikotomiat eriytyessään luokanopettajiksi, ja kolmannen kerran eriytyessään alkuopettajiksi. Näin haastateltavat ovat purkaneet vertikaalista ammatillista ja sukupuolista segregatiota (Aaltonen ym. 2009, 105; Tanhua 2012, 22; Järvensivu ym. 2014, 85).

8.1.1 Horisontaalisen segregatian purkamista

Opetusala on voimakkaasti segregoitunut naisvaltaiseksi alaksi (Tilastokeskus 2013, 58), eivätkä miesalkuopettajat ole näin ollen valinneet miehelle tyypillistä ammattia. Haastatteluissa ei ilmennyt pyrkimyksiä horisontaalisen segregatian vahvistamiseen, esimerkiksi halua vaihtaa alaa, vaan kaikki haastateltavat olivat tyytyväisiä työhönsä. Tämä on linjassa Opetus- ja kulttuuriministeriön koordinoiman ja OECD:n tilaaman TALIS -tutkimuksen (Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2013,3) tulosten kanssa, jonka

mukaan Suomessa opettajat ovat kansainvälisestäikin arvioituna erittäin tyytyväisiä työhönsä ja alan vaihto melko vähäistä. Ainoastaan Opettaja1 oli leikitellyt ajatuksella alan vaihtamisesta, mutta sittemmin luopunut ajatuksesta.

8.1.2 Vertikaalisen segregaation purkamista

Haastateltavilla ei juurikaan ollut tavoitteena edetä urallaan niin sanotusti ylöspäin. Ainoastaan Opettaja4 oli suunnitellut ryhtyvänsä oppilaanohjaajaksi tai koulun johtajaksi, mutta lasten syntymisten myötä hän oli luopunut suunnitelmista. Vastauksissa ilmeni uralla etenemisen sijaan pikemminkin haastateltavien pyrkimys kehittyä luokanopettajan työssä, esimerkiksi puolet haastateltavista oli pohtinut kouluttautumista erityisopettajaksi. Suhtautumalla välinpitämättömästi tai jopa välttämällä koulun johtajan ja rehtorin tehtäviä he toimivat toisin, kuin useat suomalaiset miesopettajat. (Vuorikoski 2005a,51; Tilastokeskus 2013, 58)

”En-en pyri niinku mihinkään ylemmäs en halua rehtoriksi enkä-enkä oo ikinä edes ajatellut.” (Opettaja3)

”Rehtorin hommat, johtajan hommat mua ei kiinnosta.” (Opettaja5)

Poikkeuksena joukosta erottui Opettaja6, joka oli opetusuransa aikana toiminut ensin luokanopettajana ja myöhemmin rehtorina, ja siirtynyt hallinnon puolelle opetuspäälliköksi päätyen lopulta takaisin perusopetuksen alaluokille ja vieläpä alkuopettajaksi. Hänen urakehityksensä oli siis aluksi edennyt opetusalan vertikaalista segregaatiota vahvistaen (Tanhua 2012, 71; Järvensivu ym. 2014, 83-84), mutta alkuopettajuuden myötä kehityksen suunta kääntyi lopulta päinvastaiseksi, eli segregaatiota purkavaksi.

Aineiston perusteella ei voi todeta että haastateltavat pyrkisivät pois alkuopetuksesta. Kaikilla haastateltavilla oli käsitys, että luokanopettajan työn luonteeseen ikään kuin kuuluu opetus 1.-6.- luokilla.

”Varmaan tulen tekemään ... urani aikana myös niinku ... muillaki luokilla hommia, että ei tää varmaan ikuinen. [...] Se nyt vaan on tämän hetkinen juttu.” (Opettaja2)

Opettaja3 on haastateltavista ainoa, joka on päättänyt pysyä alkuopettajana.

*”Mää oon päättäny, että mää haluan tehdä tätä ykkös-kakkosta.”
(Opettaja3)*

8.1.3 Vertikaalisen segregaation vahvistamista

Haastatteluissa ilmeni myös vertikaalista segregaatiota tukevia piirteitä. Puolet miesopettajista teki alkuopetuksen lisäksi perinteisesti miesopettajille kuuluvia töitä. Opettajat4, Opettaja5 ja Opettaja6 huolehtivat työpaikkansa tv-t-laitteista, ja Opettaja5 ja Opettaja6 opettivat lisäksi myös teknisiä töitä. Tulos myötäilee käsityksiä sukupuolistereotyyppisistä työtehtävistä ja tekniikan ja teknologian maskuliinisuudesta. (Cantell 2000,110-111; Vehviläinen 2005,152,156; Rojola 2010,197,201-202). Näin ollen miesopettajat uusintavat vanhoja käsityksiä ja vahvistavat tekniikkaa ja teknologiaa sisältävien työtehtävien kuulumista miessukupuolelle. Erityisesti Opettaja6 oli erittäin tietoinen sukupuolensa mukanaan tuomista työtehtävistä.

*”Jos oot koulun ainut miesopettaja niin silloin tietty, tietyt asiat tulee sulle. [...] Enhän mä pelkästään alkuopettajana täällä oo, että mulla on näitä miesopettajan mukanaan tuomia puukäsityö ... sun muita juttuja ku on kaksi miesopettajaa. [...] Ei oo varmaan kumpikaan meistä niinku kiljuen sanonu ett' mä haluan tän, se on vaan kaatunu.”
(Opettaja6)*

Opettaja3 oli kieltäytynyt opettamasta teknisiä töitä, mutta kuitenkin katsoi käteväksi, että hän miehenä valvoo poikien pukukoppikäyttämistä.

”Mä en pysty näitä käs-, teknisiä töitä ottaan, että mä oon vaan alkuopettaja.” (Opettaja3)

”Tääkin menee hyvin kun on vilkkaat pojat, niin mää huolehdiin niitten pukuhuonejutut ja muut, niin siellä ei tuu ongelmia, koska tytöt tuntuu pärjäävän aina keskenään yleensä. Siinäkin on ollu hyvä puoli mieheydestä sitte.”(Opettaja3)

8.2 Mies opettajana ja alkuopettajana

Haastattelemistani miesalkuopettajista osa pyrki ylittämään tieto-hoiva -dikotomioita muun muassa häivyttämällä sukupuolensa, mutta osa heistä pyrki samaan päämäärään päinvastaisella tavalla, eli korostamalla sukupuoltaan. Miesalkuopettajat joutuvat

työssään sekä omien, että muiden asettamien rooliodotuksien kohteiksi. He joutuvat myös tasapainoilemaan dikotomiajärjestelmässä feminiinisiksi ja maskuliinisiksi määriteltyjen työ- ja toimintatapojen välimaastossa. Lisäksi miesopettajat ratkaisevat päivittäin, miten he osoittavat kasvatushoivaa oppilaitaan kohtaan hyväksyttävällä tavalla.

8.2.1 Sukupuolineutraalit alkuopettajat ja miesalkuopettajat

Haastateltavat jakoutuivat kahteen osaan sen mukaan, tunsivatko he olevansa ensisijaisesti alkuopettajia vai miesalkuopettajia. Opettaja1, Opettaja2 ja Opettaja5 vastasivat olevansa alkuopettajia. Näin he häivyttivät sukupuolen opettajuudestaan.

”Kyllä mä alkuopettaja omasta mielestäni oon ...” (Opettaja1)

Opettaja2:n ja Opettaja5:n mielestä myös kollegat pitävät heitä enimmäkseen alkuopettajina. Opettaja1 mainitsi kuitenkin poikkeuksena koulutustilaisuudet, joissa häntä helposti pidetään miesalkuopettajana, koska on usein ainoa miespuolinen osallistuja. Opettaja5 arveli, että aluksi kollegat ehkä pitivät häntä miesalkuopettajana, mutta nykyään pelkästään alkuopettajana.

*”- No pidetäänkö sua ensisijaisesti alkuopettajana vai miesalkuopettajana niinku täällä työyhteisössä? (haastattelija)
- Alkuopettaja (Opettaja5)
- Ett' se on se mies- hävinnyt jo siitä eestä? (haastattelija)
- Joo, joo (Opettaja5)
- Oliko aluksi? (haastattelija)
- Aluksi on ollut, silloin ihan, ihan alkuvaiheessa.” (Opettaja5)*

Opettaja2 ja Opettaja5 uskoivat, että kuitenkin muutamien oppilaiden vanhemmat pitävät heitä miesalkuopettajana.

”Kyllä varmaan jollekin joka on vaikka veturikuski [...] niin se saattaa miettiä, että se on miesalkuopettaja, et ... varmaan vähän riippuu että millä alalla on töissä ja niin et onks sellainen perinteinen miehinen ammatti, ahtaaja satamassa.” (Opettaja2)

*”- No entäs vanhemmat? Ajatteleeko ne sua alkuopettajana kans vai..? (haastattelija)
- Toivottavasti alkuopettajana (Opettaja5)”*

Opettaja3, Opettaja4 ja Opettaja6 kertoivat olevansa ensisijaisesti miesalkuopettajia. Opettaja4 hieman epäröi ja Opettaja3 ei epäröinyt lainkaan, vaan lisäksi kertoi myös korostavansa sukupuoltaan. Opettaja6 puolestaan ilmoitti olevansa ensisijaisesti miesluokanopettaja, jolloin hän halusi häivyttää ammatti-identiteetistään alkuopettajuuden, mutta ei sukupuoltaan.

”Vaikka mie haluaisin vastata tähän että alkuopettajana, mut kyll' se jotenki sit kuitenkin on varmaan että miesalkuopettaja.”(Opettaja4)

”... monella lailla korostan kyllä sitä, että mä oon nimenomaan miesalkuopettaja.”(Opettaja3)

”Että en pidä itseäni miesalkuopettajana, en alkuopettajana. Luokanopettaja. Miesluokanopettaja.”(Opettaja6)

Opettaja4 ja Opettaja6 arvelevat, että työyhteisössä heitä pidetään ensisijaisesti miesopettajina. Opettaja3:n mielestä kollegat pitävät häntä alkuopettajana.

”No se on se miesluokanopettaja.” (Opettaja6)

”No ehkä alkuopettajana siinä että. Ei ne yhtään niinku mieli oonko mä mies vai nainen kun ne lyö langat ja kankaat kouraan ...” (Opettaja3)

Opettaja4 ja Opettaja6 ajattelivat samalla tavalla myös kysyttäessä pitävätkö oppilaiden vanhemmat heitä alkuopettajina vai miesalkuopettajina. Molemmat katsoivat, että vanhemmat pitävät heitä miesalkuopettajana, mutta Opettaja3 puolestaan jälleen arveli, että oppilaiden vanhemmat pitävät häntä vain alkuopettajana. Sumisonin (1999,464-465) mukaan vanhemmat yleensä pitävät miesopettajaa hyvänä asiana ja vanhempien tulisikin haastaa opetuksenjärjestäjien asenteet ja vaatia lisää miehiä työskentelemään lasten pariin.

Miesopettajat edustavat sukupuoltaan selkeästi ja näkyvästi. He ovat usein korostetusti juurikin MIESopettajia ja naisopettajat ”vain” opettajia (Hakala 2007,76). Haastatteluaineistoni perusteella myös ne opettajat, jotka eivät pitäneet itseään miesopettajina luokiteltiin kuitenkin miesopettajien kategoriaan joko kollegojen tai oppilaiden vanhempien taholta.

8.2.2 Miesopettajan roolit

Miesopettajiksi tunnustautuneet haastateltavat suhtautuivat eri tavoin kysyttäessä miehen mallina olemisesta. Opettaja3 ja Opettaja6 myönsivät olevansa miehen malleja oppilailleen. Miesopettajat tavallisesti asetetaan eksplisiittisesti ”miehen malleiksi” (Hakala 2007:76). Opettaja4 ilmoitti aluksi ettei pyri olemaan miehen malli. Haastattelun edetessä hän kuitenkin vaihtoi mieltään ja kertoi sittenkin pyrkivänsä välittämään oppilailleen uudentyyppistä miehen mallia, joka poikkeaa perinteisestä miehen mallista. Stereotyyppien kanssa ei ole yleensä helppo työskennellä (Smedley ym. 2000, 267).

”En oikeastaan, en oikeastaan tietoisesti. [...] Haluaisin olla vähän semmonen niinkun ... semmonen, miten sen nyt sanois, ett' uuden tyyppinen niinku miehen malli [...] tai etten ainakaan korosta semmosia niinkun asioita, jotka jotenki niinkun perinteisesti jotenki ajatellaan että miten niinku joittenkin miesten kuuluis niinku toimia tai sillä tavalla.”(Opettaja4)

Opettaja1, Opettaja2 ja Opettaja5, jotka siis häivyttivät sukupuolensa luokittelemalla itsensä alkuopettajiksi, vastasivat kieltävästi myös kysyttäessä olivatko he oppilailleen miehen mallina.

”Omasta mielestäni en, en sillee kyllä pyri olemaan ainakaan mikään miehen malli.”(Opettaja1)

Vastaukset näihin kahteen kysymykseen, jotka siis koskivat miesopettajuutta ja miehen mallina olemista, olivat sopusoinnussa. Ei olisi loogista olla miehen mallina jos ei pidä itseään miesopettajana. Miesopettajiksi itsensä nimenneet haastateltavat puolestaan myönsivät olevansa samalla myös miehen malleja. Tämä oli tietenkin mahdollista, koska heillä ei alun perinkään ollut pyrkimystä häivyttää sukupuoltaan. Mills'n, Haasen & Charltonin (2008, 78) tapaustutkimuksessa, jonka tutkimuskohteena oleva nuori alakoulun miesopettaja ilmoitti yhdeksi alan vaihdon syyksi sen, ettei kokenut täyttävänsä työyhteisön hänelle asettamia odotuksia miehen mallista. Miesopettajat eivät aina välttämättä halua sekoittaa omaa henkilökohtaista elämysmaailmaa ja käsitystään miehuudestaan työn ja ammattiyhteisön määrittelemään miehuuteen. (Mills ym. 2008, 78.) Opettaja4 myönsi ettei halua toisintaa vallalla olevaa käsitystä miehen mallista, vaan yritti luoda rohkeasti uutta ja samalla enemmän itsensä näköistä miehen mallia.

Kysyttäessä mies- ja naisopettajien välisistä eroista, suurin osa haastateltavista vastasi ambivalentisti sekä häivyttämällä eroja, että myöntämällä niiden olemassaolo. Jatkokysymysten jälkeen haastateltavat luettelivat eroja, mutta halusivat samalla korostaa, etteivät ne johdu aina sukupuolesta, vaan myös yksilöiden ja persoonien välisistä eroista. Poikkeuksen muodosti Opettaja6, joka katsoi mies- ja naisopettajien tyylin eroavan, eikä hän myöhemminkään pyrkinyt tasoittelemaan näkemystään.

”Varmaan voi ehkä keskimääräisesti eroja, erojakinkin löytyä sieltä ... siis löytyy varmaan monenlaisia naisalkuopettajia myös, mä en lähe semmosta aatteleen että sieltä niinku löytyis joku stereotyyppi, mutta tota, on varmaan eroja mieheen siksi että miehet ja naiset kuitenkin vähän erilaiset toiminnoiltaan.” (Opettaja1)

”Mulla on tässä työpari niin kyllä meillä aika lailla saman-, samanlaiset jutut on. Et ei ehkä meillä mutt että [...]” (Opettaja2)

”Kyllä siinä varmaan paljon samaakin on, mutta kyllä meillä erilaistaki on...” (Opettaja3)

Opettaja1, Opettaja2, Opettaja5 ja Opettaja6 toivat esiin käsityksensä miesten suoraviivaisemmasta ja toiminnallisemmasta pedagogisesta työskentelytavasta. Naisopettajien arveltiin ”värittävä” opetusta esimerkiksi visuaalisilla ja muilla virikkeillä ja ”hössöttävän” leikinomaisesti.

”Ehkä jollaki tavalla miehet on kuitenkin suoraviivaisempia monissa toiminnoissaan verrattuna naisiin.” (Opettaja1)

”Jos aatellaan naisia yleensä niin vois-, voisko olla semmoinen yleistys, että he enemmän ehkä puhuu, puhuu asioita ja miehet sitten tekee. Et voisko se olla kuitenkin enemmän miehillä semmosta fyysisempää ja toiminnallisempaa niinku luontasesti.” (Opettaja2)

”Onko väärin sanoa, että hössöttää, hössöttäjätyyppi [...] kaikkia käsinukkeja luokassa mukana...” (Opettaja5)

Opettaja3 ja Opettaja4 katsoivat, että miesopettajat ovat suurpiirteisempiä työ- ja toimintatavoiltaan. He arvelivat naisopettajien pitävän tiukasti kiinni suunnitelmista. Miesopettajia pidetään yleensä rennompina ja heitä on toivottu opetuslalle tuomaan lisää rentoutta ja suurpiirteisyyttä (Huttunen 1992, 9-10; Cantell 2000, 110-112).

”He on monessa suhteessa paljon sillai jotenki tarkempia. Mie huomaan esim käsialan kans, ja sen jälj-, niinku että minkälaista

jälkeä niinku sitte tehdään jossaki, yleensäkin työskentelyssä, mati-, matematiikassa, missä vaan. Että mulla jotenki on sitte vähä semmonen, en mie tiiä, ehkä se on vähän suurpiirteisempi se lähestymistapa sit siihen.” (Opettaja4)

”Ei mennä ihan niinku sen opetussuunnitelman mukaan aina, määhän ehkä uskallan poiketa siitä reippaammin kuin naispuoleiset opettajat. Ne menee hyvin tarkkaan että mitä siellä opsissa lukee.” (Opettaja3)

Haastateltavat mainitsivat hyväksi alkuopettajan ominaisuuksiksi johdonmukaisuuden ja pitkäjänteisyyden. Johdonmukaisuus lukeutuu dikotomia-järjestelmän järki-tunne oppositioparin järjen johdannaisiin, ja muiden maskuliinisina pidettyjen ominaisuuksien tavoin siitä on selvästi hyötyä käytännön opetustyössä, erityisesti alkuopetuksessa (Huttunen 1992,11).

”Ja jotenki siis johdonmukaisuus niinku tässä tekemisessä varmaan niinkö on silleen tärkeä.” (Opettaja1)

” Pitäis olla johdonmukainen. Varmaan näähän pätee aika, pätee moneenkin muuhunkin, mutt johdonmukainen. Sitte, sitte pitää olla hyvät hermot [...] pitkäjänteinen ja pitkä pinna.” (Opettaja2)

Haastateltavat mainitsivat myös sellaisia hyvän alkuopettajan ominaisuuksia, jotka voidaan nähdä pehmeinä ja hoivaavina. Tällaisia ovat esimerkiksi empaattinen, luotettava, helposti lähestyttävä, turvallinen, hyvä ja välittävä ihminen, kykenevä tulkitsemaan lapsen olotilaa ja asettumaan hänen ikätasolleen.

”Tietyllä tavalla semmonen empaattinen ja läheinenkin pitää olla koska on pienistä lapsista kysymys. Ei ihan kaikkea ei voi vaatia. Pitää yrittää tulkita [...] mikä on lapsen olotila niinku juuri sillä hetkellä.” (Opettaja2)

”Kaiken tyylisellä siinä pärjää kun on niinku semmoinen, tota, miten onko väärin sanoa että perusonnell-, hyvä ihminen, tai semmonen tota niinku ottaa huomioon, huomioon kaikki ja kaikkiaan on semmonen niinku välittävä aikuinen siellä luokass.” (Opettaja3)

Tutkimusaineistoni perusteella miesalkuopettajat vierastavat omasta mielestään feminiinisiä alkuopettajan työ- ja toimintatapoja, mutta hyväksyvät dikotomia-järjestelmän feminiinisiksi luokittelemia ominaisuuksia ja luonteenpiirteitä, ja pitävät niitä hyvinä alkuopettajan ominaisuuksina maskuliinisina pidettyjen ominaisuuksien rinnalla.

8.2.3 Miesopettajat ja kasvatushoiva

Haastatteluissa miesopettajat kertoivat erilaisista ja eritasoisista tavoista osoittaa kasvatushoivaa oppilaitaan kohtaan. Tutkimusaineistostani löytyy Vogt'n (2002) teorian mukaisen jatkumon kuudesta eri kasvatushoivan muodosta neljä. Fyysisen hyvinvoinnin huolehtimisesta ei ole mainintoja, koska niistä ei tutkimushaastattelujen yhteydessä kysytty. Vogt'n (2002) jatkumon ääripäässä oleva äidillisen kasvatushoivan käsite jo itsessään sulkee miesopettajat ulkopuolelle. Kasvatushoiva vanhemmuuden kaltaisena analysoidaan paremmin luvussa 8.3.2 Isyys ja alkuopettajuus.

Opettaja1, Opettaja2, Opettaja3 ja Opettaja4 toivat esiin pyrkimyksensä luoda osaltansa luokkaan ja jopa koko kouluun kiva, kiireetön tai turvallinen ilmapiiri. Erityisesti Opettaja3 ilmaisi selkeästi sitoutuvansa aktiivisesti työhön ja yhteisöllisyyden rakentamiseen. Opettaja2 korosti yhteydenpitoa oppilaiden vanhempiin. Sitoutuminen ja välittäminen sijoittuvat Vogt'n (2002,262) kasvatushoivan jatkumon alkupäähän.

”Mää jotenki keskityn niinku tosi paljon siihen tämmöseen luokan semmoseen ilmapiiriin ja tämmöseen.” (Opettaja4)

”Mää järjestän koululle tapahtumia, nuo yleisurheilukisat järjestin yksin, toki opettajat oli mittamiehinä mittanaisinä siellä [...] Sit järjestän vapaa-ajanviettoa opettajille ja muuta, ja oppilaille sitten keihäänheittoa välituntisin. [...] kaikkien kanssa yritän olla tekemisissä ja tuolla käytävällä lyödään läpyjä monien isojen oppilaiden kanss ku ohi kuljetaan.” (Opettaja3)

Kaikki haastateltavat toivat ilmi kasvatushoivan vuorovaikutussuhteisiin painottuvia tapoja. Yleisimmin miesalkuopettajat lohduttivat oppilastaan juttelemalla, keskustelemalla, kysymällä ja kuuntelemalla. Vuorovaikutussuhdetta tuettiin rauhoittelulla, kahdenkeskisyydellä, katsekontaktilla ja aidolla kohtaamisella. Miesalkuopettajat katsoivat hyvän oppilaantuntemuksen olevan eduksi lohdutustilanteissa. Vuorovaikutuksellinen kasvatusuhdetta opettajan ja oppilaan välillä luo luottamusta, myötätuntoa ja kunnioitusta. Lapsen persoonallisuuden kunnioitus vuorovaikutustilanteissa ilmentää pedagogisen rakkauden eettistä aspektia. (Haavio 1949,67-70; Laine 2004,48.)

”Kahden kesken, kuuntelen mikä, mitä on sydämellä, mitä on murhetta. Sitte kun on kuunneltu niin pohditaan yhdessä ett' mikä sua itkettää ja miksi ja mitä on tapahtunut ja mistä asia johtuu.” (Opettaja6)

Halaaminen ja olkapään koskettaminen ymmärretään yleisesti välittämisen ja hoivan osoitukseksi (Vogt 2002, 259). Kaikki haastateltavat ilmaisivat hellivänsä oppilaitaan koskettamalla olkapäähän tai päähän. Opettaja1 kertoi lohduttavansa oppilasta halaamalla. Opettaja4 ja Opettaja6 halaavat myös oppilaitaan, mutta passiivisella tavalla niin, että oppilas saa tulla heidän luokseen halattavaksi.

”Kyllä näitä pieniä tulee taputettua olkapäälle että no niin kyllä tämä tästä [...] ne tulee ihan, haluaa tuohon kylkeen noin kiinni.” (Opettaja6)

”Ketkä tulee niinku halaamaan niin, joo, ilman muuta aina otan niinku myös kiinni.” (Opettaja4)

Opettaja1 kertoi ottavansa oppilaita syliinsä. Opettaja2 kertoi tekevänsä samoin, mutta vain jos luokassa on muitakin ihmisiä. Opettaja5 kertoi, että oppilas voi tulla hänen syliinsä. Tällä tavoin ilmaistuna hän teki itsestään passiivisemmän sylissä pitäjän kuin Opettaja1. Opettaja4 ilmoitti, ettei hän pidä oppilaita sylissä.

”Ja periaatteessa onhan sitä sylissäkin täällä pijetty lapsia, riippuu vähän tilanteesta, että.” (Opettaja1)

”Saattaa tulla syliin istumaan.” (Opettaja5)

Haastateltavista Opettaja2, Opettaja3 ja Opettaja6 ilmaisivat olevansa tietoisia oppilaan koskettamisen vaaroista, vaikka haastattelussa asiasta ei edes kysytty suoraan. Opettaja2 ja Opettaja6 arvelivat, että naisopettajalle sallitaan oppilaan koskettaminen helpommin. Tulos on samassa linjassa Vogt'n (2002) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan opettajakunnassa uskotaan hellivän kasvatushoivan olevan naisopettajille sallitumpaa. Miesopettajat puolestaan joutuvat olemaan varovaisia fyysisen kontaktin suhteen välttyäkseen syytöksiltä seksuaalisesta hyväksikäytöstä. (Vogt 2002,259-260.) Myös Smedleyn ja Pepperellin (2000) tutkimuksesta kävi ilmi, että oppilaiden fyysinen koskettaminen on aina riski miesopettajalle, mutta naisopettajalle se sallitaan (Smedely ym, 2000,269-270).

”Se on tänä päivänä tosi vaarallista lähteä koskemaan oppilasta, varsinkin miesopettajan. [...] Sillon kun mää olen opiskellut niin sanottiin että siis paras tapa millä voi oppilasta kiittää oli laittaa käden olkapäälle ja sanoa että 'Hyvin teit! Hienosti oot laskenut!'. Ei. Ei tänä päivänä. Pitää olla aika tarkka. (huokaa syvään)” (Opettaja6)

”Mutt' ehkä tässä, tässä on yks semmoinen juttu ehkä, ehkä missä,

missä mää olen sillai aika varovainen. Varsinki jos mää olen yksin luokassa niin sanoisin että ehkä mää niitä lapsia en ota sitte syliin. Et se on, se on joku semmoinen ... että siinä mulla niinku joku semmoinen itsesuojeluvaisto tulee, että joku saattaa aatella että ... [...] Naisopettaja voi tehdä sen ihan hyvin mutta miesopettajalla se on ehkä semmonen - ...” (Opettaja2)

8.3 Miesalkuopettajien isyys

Kaikilla haastateltavilla miesalkuopettajilla oli ainoastaan biologisia lapsia, joiden huoltajuus oli jaettu aviovaimon kanssa. He olivat siis naimisissa ja perheet olivat ydinperheitä, joissa kaikki lapset olivat normaalisti kehittyneitä ja terveitä.

8.3.1 Henkilökohtainen isyys

Lähes kaikki haastateltavat kuvailivat omaa isyyttään toiminnan ja tekemisen kautta. Ainoastaan Opettaja4 ei haastattelussaan erityisesti maininnut toimivansa lasten kanssa. Tämä saattaa johtua haastattelun kulusta ja haastattelutilanteesta, mikä ei välttämättä ohjannut häntä kertomaan toiminnasta lastensa kanssa. Tekemistä kuvailtiin sanoilla ”tehdä yhdessä juttuja”, ”tehdä puolesta” ja ”touhuta”. Kahdessa haastattelussa toimintaa lasten kanssa ilmaistiin myös kuvailemalla omaa isyyttä osallistuvaksi. Vahvistuva isyys pitää sisällään osallistuvan isyyden, jonka mukaisesti isyys on läheistä, aktiivista ja osallistuvaa (Huttunen 2001:151,167-168).

”Yritän osallistua niitten, niitten elämään, elämään kovasti että palijon puuhaillaan yhdessä...” (Opettaja1)

Haastateltavista kolme viittasi kurinpitoon kuvaillessaan omaa isyyttään. He eivät kuitenkaan käyttäneet kuri -sanaa, vaan puhuttiin ”komentamisesta”, ”rajojen asettamisesta” ja ”tiukkana olemisesta”. Kaksi haastateltavaa kuvaili isyyttään johdonmukaiseksi. Auktoriteetin osoittamista lapselle ja tietynlaista etäisyyttä voidaan pitää perinteisen isyyden ilmentymämuotona (Aalto 2012,26). Neljässä haastattelussa kuvailtiin isyyden pehmeää puolta sanoilla ”rakastava”, ”huolehtiva”, ”helposti lähestyttävä”, ”lempeä”, ”auttaa”, ”ohjata”, ”neuvoa” ja ”kehua”. Haastateltavat kuitenkin toivat komentamisen kanssa yhtä aikaa esille isyyden pehmeitä puolia, jotka

puhuvat pikemminkin läheisyydestä kuin etäisyydestä. Lisäksi puolet haastateltavista korosti läsnäoloa lastensa seurassa.

”No mä olettaisin olevani jollakin tavalla rakastava isä ... ja yritän tietenki pitää heistä huolta.” (Opettaja1)

”Olen ainaki niinku paljon läsnä siellä niinku lasten kanssa eli tietysti tämä niinku työkin mahdollistaa niinku sen.” (Opettaja4)

”Yritän olla läsnä” (Opettaja5)

Kaikki haastateltavat näkivät isyyden ja äitiyden ensisijaisesti tasaveroisina ja yhtäläisinä asioina. Opettaja1 ja Opettaja5 katsoivat, että erot äitiydessä ja isyydessä eivät johdu sukupuolesta vaan persoonallisuudesta. Opettaja5 jopa käyttäisi isyyden ja äitiyden sijaan termiä ”vanhemmuus”. Opettaja3 toteutti omasta mielestään isyyttä, joka ei eroa äitiydestä juuri lainkaan. Hän oli kuitenkin samalla tietoinen, että muut vanhemmat eivät välttämättä näe äidin ja isän rooleja yhtäläisinä. Kaikki haastateltavat toteuttivat ainakin osittain jaettua vanhemmuutta, joka edellyttää kotitöiden ja lastenhoidollisten tehtävien sukupuolisidonnaisen jaon purkamista (Aalto 2012:78-79).

”... normaalit askareet ja asiat ne kuuluu mun mielestä niinku molemmille ja niitä hoidetaan meillä niinku yhdessä. [...] ei siinä ei niinku erotella isän töitä ja äitin töitä. Ja sitte tietysti omien niinku persoonallisuuksien ja muitten kautta tulee sitten ne niinku omat jutut mitä tehdään.” (Opettaja5)

Kysyttäessä tarkemmin mitä eroa on äitiydellä ja isyydellä Opettaja4 ja Opettaja6 nostivat esiin äidin erityisen siteen lapseen hänen ensimmäisinä elinkuukausina ja imetysaikana. Molemmat haastateltavat kertoivat antavansa silloin tilaa äidille ja vauvalle. He ikään kuin tunnustavat äidin sukupuolieriytyneen vanhemmuuden ja suovat äidille luonnoltaan ja olemukseltaan erilaisen vanhemmuuden (Sinkkonen 2012:55-56). Haastatteluaineistosta ei kuitenkaan löydy teorialähtöisellä sisällön-analyysillä tutkittuna millainen voisi miesalkuopettajien mielestä olla isyyden sukupuolieriytynyt olemus.

”Meillä ei oo niinku äitin töitä ja isän töitä. [...] Mutta ehkä kyllä varmaan äidillä ja lapsilla on kuitenkin erilainen side kuin isällä ja lapsilla. [...] se liittyy varmaan siihen ihan varhaislapsuuteen.” (Opettaja6)

Opettaja2 katsoi, että äitiyteen kuuluu tietynlainen suurempi emotionaalinen pelko lapsen menettämisestä ja huoli hänen pärjäämisestä, mutta isänä samoja huolia pystyy

paremmin järkeilemään ja kontrolloimaan. Tämän näkemyksen voi tulkita Sinkkosen (2012:55-56) perään kuuluttaman sukupuolieriytyneen vanhemmuuden hyväksymiseksi, mutta toisaalta myös dikotomiajärjestelmän mukaisesta ajattelutavasta. Sen mukaan isä edustaa maskuliinisesti latautunutta järkeä ja järjestystä, kun taas äiti edustaa tunteita ja kaaosta.

Viisi haastateltavaa ilmoitti kotitöiden ja hoivaamisen jakaantuvan tasan äidin ja isän kesken. Ainoastaan Opettaja4 kertoi hoivaavansa lapsia vaimoaan enemmän ja tekevän ajoittain jopa 70 % arjen askareista. Syyksi tähän hän sanoi vaimon vuorotyön, jolloin iltavuoroviikkoina vaimolla ei ollut mahdollisuutta osallistua hoivaamiseen. Haasteltavat kuvailivat tehtävien eriytymisen olevan vähäistä ja usein myös tilanteisiin sitoutunutta. Poikkeaviksi tilanteiksi nimettiin talonrakennusaika (Opettaja1), imetysaika (Opettaja1), vaimon sairastelu (Opettaja2), yötoimet kun toisella on aamulla aikainen töihin meno (Opettaja3), vaimon vuorotyö (Opettaja4), matkoille tai retkille lähteminen (Opettaja4), harrastukset (Opettaja5).

”Kyllä määhän nyt olen vaipat vaihtanut, pessyt, puettanut ihan yhtä lailla. [...] käynyt vesipeuhulassa.” (Opettaja6)

Opettaja3 kertoi ottavansa vastaan toimintaohjeita vaimoltaan ja joskus unohtavansa omat työsuutensa. Opettaja3 toivoi vielä uutta lasta jäädäkseen koti-isäksi, koska haluaisi ottaa kokonaisvaltaista vastuuta lapsen hoivaamisesta ja kasvusta. Opettaja5 myönsi joskus ottavansa vastaan ohjeita hoivatyön suhteen. Avustava isä jättää hoivan suunnittelun ja hoivavastuun äidille (Huttunen 2001:163-165). Merkkejä tällaisesta avustavasta isyydestä oli aineistossa kuitenkin erittäin vähän. Esimerkiksi Opettaja3 ilmaisi halunsa muuttua enemmän hoivaavaksi ja vastuuta kantavaksi isäksi.

Puolet haastateltavista (Opettaja4, Opettaja5, Opettaja6) mainitsi vakiintuneet hoivaamiseen liittyvät rutiinit. Hoivaavan isyyden tärkein tunnusmerkki on vastuun kantaminen lapsen hyvinvoinnista ja kasvusta (Huttunen 2001:168-170). Vastuuta hoivaamisen suunnittelusta ja organisoinnista kevennettiin vakiintuneilla rutiineilla, jotka ovat aikoinaan neuvoteltu yhdessä puolison kanssa. Rutiinien ansiosta vanhemman vastuulle jäi vain huolehtiminen rutiinin toteutumisesta, esimerkiksi ruokailusta ja iltatoimista. Puolet haastateltavista (Opettaja4, Opettaja5, Opettaja6) korosti vastuun

ottamisen tilannekohtaisuutta. Hoivavastuuta siis otettiin ja jaettiin tarpeen mukaan.

”Molemmat, sekä isä että äiti osallistuu kaikkeen ja sitä hommaa niinku tehdään yhdessä ettei siinä, ei siinä mun mielestä niinku ajatella, että, että isän pitää tehdä jotain juttuja tai äidin pitää tehdä jotain juttuja. Se tekee kumpiko ehtii ja kummallako on aikaa ja, ja kumpiko jaksaa ja mikä nyt onkaan sen hetkinen tilanne.” (Opettaja5)

”Kaupassa käy se joka ajaa kaupan ohi.” (Opettaja6)

Kaikkia haastateltavia voidaan pitää niin sanottuina hoivaavina isinä. Kukaan heistä ei kokenut hoivaamisen olevan uhka miehuudelle. Haastateltavat eivät myöskään ryhtyneet korostamaan miehuuttaan puhuessaan kotitöistä. Vahvistuvan isyyden diskursseissa usein vakuutellaan miehuuden säilyvän, vaikka isä osallistuukin kotitöihin (Huttunen 2001:151-152). Tutkimusaineistoni perusteella miesalkuopettajilla ei ilmennyt tällaista tarvetta.

8.3.2 Isyys ja alkuopettajuus

Kaikki haastateltavat myönsivät joko suoraan tai epäsuorasti olevansa isähahmoja oppilailleen. Kasvatushoiva näyttäisi siis synnyttävän assosiaatioita vanhemmuuteen ja vanhempana olemiseen myös tässä tutkimusaineistossa (Värri 2000,102-103,111,151; Laine 2004,48; Metso 2004,184). Monet opettajat korostavat opettamisen ja vanhemmuuden samankaltaisuutta, kun taas osa opettajista haluaa tehdä selvän eron roolien välille. (Vogt 2000,260.) Tässä aineistossa sukupuolineutraalisti alkuopettajiksi itsensä nimenneet haastateltavat, ja lisäksi myös Opettaja4, ilmaisivat isähahmona olemisen erittäin epäsuorasti. Tämän vuoksi oli turvaututtava korostetusti hermeneuttiseen tulkintaan, kun äänitallenteelta poimittiin merkityksellisiä ilmauksia. Opettaja1 ja Opettaja4 käyttivät haastattelun aikana paljon ilmaisuja, joiden perusteella voidaan väittää, että he ovat ajoittain isähahmoja oppilailleen. Opettaja5 ilmoitti, ettei hän pyri olemaan isähahmo oppilailleen, mutta välillä hän joutuu olemaan. Opettaja1 ja Opettaja2 toivat esiin omasta isyydestä samoja periaatteita kuin opettajuuttaan toteuttaessaankin:

”No toivottavasti niinku samoja asioita ku tässä ko opettajanaki et johdonmukainen yritän olla ... tietyllä tavalla tiukka, mut sitte kuitenkin yritän olla niissä läsnä arjen tilanteissa, touhuta lasten kanssa.” (Opettaja2)

”... nuo omat lapset on pieniä [...] Se on niinku, yötä päivää oot tavallaan tietyllä tavalla vähän samassa roolissa.” (Opettaja1)

”En ehkä isähahmo, ainakaan pyri olemaan, valitettavasti välillä joutuu, joutuu ehkä niinku jotakin siihen suuntaanki olevah-, olemaan.” (Opettaja5)

Opettaja2 muutti mieltään haastattelun aikana. Aluksi hän kertoi omaavansa samoja ominaisuuksia niin isänä, kuin opettajanakin. Haastattelun edetessä hän ilmoitti lohduttavansa oppilaitaan samalla tavalla kuin omia lapsiaan. Kysyttäessä oliko hän isähahmo oppilailleen, Opettaja2 vastasi kuitenkin olevansa vain opettaja, mutta myönsi hetken päästä, että oppilaiden näkökulmasta katsoen saattoi olla heille isähahmo. Hieman myöhemmin Opettaja2 myönsi olevansa isähahmo.

”No jos se on sitä sitten että pyrkii olemaan jonkunlainen isä tai isämalli tai roolimalli.” (Opettaja2)

Opettaja3 ja Opettaja6 ilmaisivat suorasti olevansa isähahmoja oppilailleen.

”Melkeinpä määhän niinku koen että määhän oon isähahmo täällä. Ja määhän haluan ollaki.” (Opettaja3)

Haastateltavat kokivat, että isyydestä on ollut hyötyä alkuopettajuudelle. Myös Vogt'n (2000) tutkimus osoitti, että opettajat pitivät vanhemmuutta erittäin hyödyllisenä asiana opettajan työssä (Vogt 2000,260). Poikkeuksen muodosti Opettaja1, joka arveli opettajuudesta olleen hyötyä isyydelle. Haastateltavista neljä mainitsi isyydestä olevan hyötyä oppilaiden vanhempien kohtaamisessa. Isyyden nähtiin muun muassa tuovan uskottavuutta vanhempien silmissä ja luontevuutta heidän kohtaamiseen, sekä ymmärrystä kouluarkeen vanhemman näkökulmasta katsottuna tai antavan kosketuspintaa vanhempien huolesta lastansa kohtaan. Isyydestä koettiin olevan hyötyä myös oppilaiden suhteen. Oman isyyden myötä oppilaiden kohtaamisen arveltiin olevan helpompaa ja ymmärrys heitä kohtaan ehkä syvempää. Isyyden ansiosta alkuopettajille on kertynyt kokemuksellista, kokonaisvaltaista ja intuitiivista suhdetietoa, joka auttaa heitä vastaamaan paremmin oppilaan tarpeisiin (Viskari 2003,167-169).

”Kyllä mie jotenki koen, että siitä saa semmosen [...] kosketuspinnan niinku tähän työhön, myös sitte niinku vanhemman näkökulmasta.” (Opettaja4)

Opettaja2 koki, että isyys on opettanut asioita, joita ei voi oppia kirjoista tai kouluttautumalla. Opettaja6 arveli, että isyyden myötä hävisi tietynlainen ”kirkasotsaisuus”. Opettaja4 katsoi, että isyyden ansiosta hänellä on pitempi pinna hankalissakin tilanteissa. Opettaja3 yhdisti voimakkaasti isyyden alkuopettajuuteen. Hän jopa arveli, ettei olisi alkuopettaja eikä edes opettaja jos ei olisi isä. Opettaja5 ja Opettaja6 arvelivat olevansa alkuopettajia, vaikka eivät olisikaan isiä.

”Semmoisia asioita huomannu, että ei oo paljon seittemän vuoden kasvatus-tieteen koulutus niin tuonu sitä sitten ku on saanu oma, oman lapsen niin että, pitääkö tämäki niinku kantapään kautta oppia, että. Tätä ei niinku kirjoista, tai vaikka on luettuki niin ei se oo kyllä mihinkään tieto menny perille, että.” (Opettaja2)

Isyys on tuonut haastateltaville sisäistä ja ulkoista vahvistusta alkuopettajuudelleen. Sisäiseksi vahvistukseksi voidaan kutsua isyyden mukanaan tuomaa kokemustietoa, joka näkyy itsevarmuutena oppilaiden kohtaamisissa ja lapsen maailman ymmärtämisenä. Haastateltavat olivat saaneet isyydestä myös ulkoista vahvistusta alkuopettajuudelle oppilaiden ja heidän vanhempiansa taholta. Melkein kaikilla haastateltavilla oli kokemuksia siitä, että oppilaat odottivat heiltä isällisyyttä. Isyys toi myös uskottavuutta vanhempien silmissä.

8.4 Tulosten yhteenveto

Tutkimusaineistoni analyysin perusteella miesalkuopettajat, jotka ovat myös isiä, ylittävät työssään hoivan dikotomian pääasiallisesti kahdella eri tavalla; häivyttämällä miessukupuolen tai häivyttämällä hoivan feminiinistä latausta. Teoreettisesti tarkasteltuna miesalkuopettajat olisivat voineet ylittää hoivan dikotomian myös korostamalla alkuopetukseen liittyvää tieteellistä tietoa tai häivyttämällä kasvatushoivaa alkuopettajan työssä. Tutkielmani mukaan näin ei kuitenkaan tapahtunut.

Alkuopettajien isyydellä oli positiivinen vaikutus suhtautumisessa kasvatushoivaan. Vaikutukset voidaan nähdä kahdesta näkökulmasta; sisäisestä ja ulkoisesta. Sisäinen näkökulma viittaa alkuopettajien, jotka ovat myös isiä, omiin tuntemuksiin isyyden hyödyistä suhteessa kasvatushoivaan. Ulkoinen näkökulma viittaa muilta toimijoilta - oppilailta tai oppilaiden vanhemmilta saatuihin viesteihin isyyden mukanaan tuomista

oikeuksista päästä kasvatushoivan piiriin. Samalla miesalkuopettajat, jotka ovat isiä, ovat hyvin tietoisia vaarasta ja riskistä leimautua pedofiiliksi astuessaan sisään feminiinisen latauksen valloittaman hoivan sisäpiiriin.

8.4.1 Tiedon korostaminen

Yksi teoreettisesti päätelty tapa ylittää hoivan dikotomia alkuopettajan ja luokanopettajankin työssä on korostaa siihen liittyvää tieteellistä ja ammatillista tietoa. Aineistoni perusteella miesalkuopettajilla ei juurikaan ollut tällaista pyrkimystä. Kaikki haastateltavat aikoivat pysyä opetustehtävissä, eikä kukaan heistä aikunut edetä urallaan ylöspäin vähemmän hoivaa ja enemmän tietoa sisältäviin työtehtäviin. Heillä ei myöskään ilmennyt pyrkimyksiä siirtyä pois alkuopetuksesta ylemmille luokille.

8.4.2 Miessukupuolen häivyttäminen

Haastateltavista puolet häivytti ammatti-identiteetistään sukupuolensa ja valitsivat alkuopettajuuden, kun kysyttiin ovatko he alkuopettajia vai miesalkuopettajia. Dikotomiajärjestelmässä miessukupuoli on sulkenut miesalkuopettajat hoivan ulkopuolelle. Häivyttämällä miessukupuolensa heille avautuu pääsy feminiinisesti latautuneeseen tieto-hoiva -oppositioparin hoivaan. Näin ollen miesalkuopettajat ylittävät hoivan dikotomian ja heidän on helpompi toimia paljon kasvatushoivaa sisältävässä työssään alkuopetuksessa.

Alkuopettajaksi itsensä luokittelevat miesalkuopettajat häivyttivät ammatti-identiteetistään miessukupuolen, mutta joko kollegat tai oppilaiden vanhemmat näkivät heidät silti miesalkuopettajina. Sukupuolen häivyttäminen auttoi siis haastateltavia itseään ylittämään hoivan dikotomia, mutta ei se ei kuitenkaan vaikuttanut muihin ympäröiviin ihmisiin samalla tavoin. Sukupuolen häivyttämisen vaikutus ei siis yltänyt kovin pitkälle.

8.4.3 Hoivan feminiinisen latauksen häivyttäminen

Tutkielmassani haastatelluista miesalkuopettajista puolet halusivat korostaa miessukupuoltaan ja ilmoittivat olevansa ensisijaisesti miesalkuopettajia (poikkeuksena Opettaja6, joka ilmoitti olevansa miesluokanopettaja). He pyrkivät ylittämään hoivan dikotomian häivyttämällä hoivasta dikotomiajärjestelmän langettaman feminiinisen leiman, tuomalle esiin sille vaihtoehdon – miehisen hoivan isyyden muodossa. Perinteinen isyys ei antaisi miehelle lupaa hoivata, mutta nykyaikaisempi hoivaava isyys sallii miehelle pienten lasten hoivaamisen. Kaikkien haastateltavien miesalkuopettajien isyys osoittautui yhtä aikaa sekä hoivaavaksi isyydeksi, että jaetuksi vanhemmuudeksi. Miesalkuopettajien hoiva näyttäisi siis alkavan kotoa. Olisikin erittäin kummallista, jos miesalkuopettaja osoittaisi työpaikallaan koulussa hellivää kasvatushoivaa oppilailleen, mutta olisi kotona omille lapsille etäinen ja suorittava.

8.4.4 Hoivan häivyttäminen

Kaikki haastateltavat osoittivat oppilaille monentasoista kasvatushoivaa, myös hellivää kasvatushoivaa. He muun muassa koskettivat oppilasta, silittivät päätä ja suurin osa otti oppilaita jopa syliinsä. Haastateltavat tunnustivat hoivaavien luonteenpiirteiden olevan hyväksi alkuopettajan työssä, eivätkä siten osoittaneet tarpeelliseksi häivyttää työtehtävänsä sisältämää kasvatushoivavastuuta.

Haastateltavat eivät myöskään osoittaneet aikomuksia siirtää hoivaavat tilanteet jonkun toisen hoidettavaksi, esimerkiksi koulunkäynninohjaajan vastuulle. Vaikka puolella haastateltavista oli myös perinteisesti miesopettajalle kuuluvia työtehtäviä, se ei automaattisesti sulje heitä pois kasvatushoivan ääreltä. Tosin se tukee vertikaalista sukupuolista ja ammatillista segregaatiota opetusalan sisällä.

8.4.5 Pääsy kasvatushoivaan isyyden avulla

Isähahmona oleminen mahdollistaa miehelle pääsyn dikotomiajärjestelmässä feminiinisesti latautuneeseen kasvatushoivaan. Kaikki haastateltavat myönsivät, että

isydestä on hyötyä alkuopettajuudelle, vaikka osa heistä ei myöntänytkään suoraan olevansa isähahmoja oppilailleen. Alkuopettajilla ilmeni isyyden mukanaan tuomia sisäisiä vahvistuksia kasvatushoivan antamiseen. Isyyden myötä kasvanut kokemuksellisuus ja intuitio lapsen maailman suhteen antoivat näkemystä kuinka lapsesta välitetään ja huolehditaan.

Isyys on tuonut miesalkuopettajille myös ulkoista vahvistusta kasvatushoivan antamiseen. Kaikki haastateltavat eivät pitäneet itseään isähahmona, mutta oppilaat tai heidän vanhempansa pitivät. Vanhempien näkökulmasta isyys tai isähahmoksi leimaaminen antoi hyväksyntää ja uskottavuutta miesalkuopettajalle ja hänen antamalle kasvatushoivalle. Oppilaiden taholta ilmeni usein isähahmon tarvetta ja myös selkää isähahmona pitämistä, mikä edelleen vahvisti alkuopettajan oikeutta antaa isällisyyden sävyttämää kasvatushoivaa. Miesalkuopettajien ei siis tarvinnut itse tiedostaa tai haluta isähahmona olemista hyödyntääkseen muiden toimijoiden vahvistamia oikeuksia kasvatushoivaan.

9 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä tutkielmassa on tarkasteltu hoivan dikotomioiden ylittämistä opetusalan ruohonjuuritasolla ja siitä koituvia mahdollisia positiivisia vaikutuksia yhteiskunnallisella ja kulttuurisella tasolla. Tutkimuskohteina ovat olleet miesalkuopettajat, jotka ovat myös isiä. Ilmiön ympärille on rakennettu teoreettinen kokonaisuus, jota on tässä tutkielmassa testattu niin, että haastatteluaineistosta on etsitty teoriakokonaisuuteen vastineita käytännöstä ja miesalkuopettaja-isien kokemuksista.

Haastateltavat ylittivät hoivan dikotomiat pääasiallisesti joko häivyttämällä sukupuoltaan tai korostamalla sitä, erityisesti isähahmona olemisen avulla. Itseään sukupuolineutraaleina alkuopettajina pitävät joutuvat eräänlaiseen ristitulistukseen työsssänsä. Tällä hetkellä kasvatustieteissä vallitsee sukupuolineutraali ihanne, johon työnantajataholleen lojaalit virkamiehet vastaavat häivyttämällä oman sukupuolensa. Toisaalta miesopettajia, isähahmoja ja miehen malleja halutaan kouluihin, ja heitä myös pidetään juurikin miesopettajina muiden toimijoiden taholta. Lisäksi paineita luo ihanne, jonka mukaan miehet pitävät yksityisen elämän erossa työelämästä. Näin ollen oma miehuus ja isyys ei saisi näkyä työpaikoilla, vaikka juuri niitä halutaan näkyville.

Miesalkuopettajat, jotka ovat isiä, saavat isyydestä sekä sisäistä, että ulkoista vahvistusta kasvatushoivaa antavalle alkuopettajuudelleen. Isyys siis toimii vahvistavana tekijänä katsomatta siihen, oliko opettaja sukupuoltaan korostava vai häivyttävä. Tämän tutkielman tuloksen perusteella isyyden vaikutuksesta alkuopettajan työhön voisi olla hyödyllistä tehdä oma laadullinen tutkimus, esimerkiksi diskurssianalyysi. Isyys ja vanhemmuus yhdistettynä opettajuuteen on erittäin vähän tutkittu osa-alue nykypäivänä, vaikka historiassa ”opettaja kuin vanhempi” -ajattelumalli on ollut hyväksyttävää ja toivottavaa myös Suomessa.

Tässä tutkielmassa todettiin, että miesalkuopettajien oma isyys antoi heille sisäistä vahvistusta. Kaikki haastateltavat olivat hoivaavia, sitoutuneita ja vastuuta kantavia isiä,

osalla heistä oli elementtejä jopa jaetusta vanhemmuudesta. Tämä herättää kysymyksen, että onko miesopettajan oman isyyden laadulla merkitystä sille, saako hän isyydestään sisäistä vahvistusta opetustyön sisältämän kasvatushoivan suhteen.

Sukupuoltaan korostavat miesalkuopettajat tuovat esiin miehen mallina ja isähahmona olemisen. Tutkimustulos ei kerro miksi näin - eivätkö he piittaa valtavirtaisesta sukupuolineutraalista ihanteesta, ovatko he vanhanaikaisia vai tukevatko he tietoisesti sukupuolisensitiivistä eetosta opetusalan toimijoina. Sukupuoltaan korostavien miesalkuopettajien motiiveihin saisi tarkennusta uudella laadullisella tutkimuksella.

Aineiston analyysin perusteella miesalkuopettajilla, jotka ovat myös isiä, ei ollut pyrkimyksiä ylittää hoivan dikotomioita häivyttämällä hoivaa tai korostamalla tietoa. Tämä oli yllättävä tulos, koska teoreettisesti tarkasteltuna se olisi ollut melko todennäköistä. Asian tutkiminen tarkemmin kvantitatiivisilla menetelmillä voisi tuoda lisätietoa siitä, onko tulos sattumaa pienen otannan vuoksi, tai olisiko tulos erilainen jos tutkittaisiin miesalkuopettajia, jotka eivät ole isiä.

Toisaalta herää kysymys, pitäisikö kasvatushoiva tieteellistä näkyvämmän, jolloin hoiva ikään kuin muuttuisikin tiedoksi, ja saataisiinko silloin miesopettajia helpommin alkuopetukseen ja alakouluihin. Hoivan näkyvämpi tieteellistäminen saattaisi pyyhkiä pois intuition mielikuvaa kasvatushoivan ympäriltä ja tuoda lisää arvostusta opetustyöhön, mikä edelleen saattaisi houkutella miehiä opetuslalle ja alkuopetukseen. Samalla kannattaa pohtia ovatko ne miesluokanopettajat, jotka korostavat tietoa tai häivyttävät hoivaa, onnistuneet pysymään poissa paljon kasvatushoivaa sisältävästä alkuopetuksesta. Työnantajalla on oikeus osoittaa miesluokanopettajalle paikka alkuopetukseen, mutta luultavasti he ovat käyttäneet harkintaa, ja ottaneet alkuopetukseen vain sellaisia miesluokanopettajia joiden arvelevat selviytyvän työstä.

Hoivaava ja sitoutunut isyys näyttäytyy aineiston perusteella luonnolliselta asiana. Haastateltavilla ei ilmennyt tarvetta muistuttaa, että he ovat edelleen miehiä vaikka tekevät kotitöitä ja hoivaavat omia lapsiaan ja antavat kasvatushoivaa myös pienille oppilailleen. Miesten antama hoiva ei näyttäisi olevan mikään erityisiä tunteita herättävä asia. Voidaan katsoa, että miesten antama hoiva on siis hyväksytty ruohonjuuritasolla. Miesalkuopettajat, jotka ovat myös isiä, ovat saaneet hyvää palautetta muilta työhönsä

liittyviltä toimijoilta. Muut ruohonjuuritoimijat olisivat siis valmiita hyväksymään miesalkuopettajat. Näyttäisi siltä, että este alkuopetuksen työtehtäviin piilee miesopettajissa itsessään. Maskuliinisuus, miehisuus, miehinen seksuaalisuus, gender ja sukupuolijärjestelmä kaipaa vielä filosofista lisätarkastelua, ennen kuin useimmat miehet voivat vapautua näkymättömistä kahleista, jotka estävät heitä astumasta sisään kasvatushoivaa sisältäviin opetus- ja opetusalan työtehtäviin.

Miesalkuopettajat toimivat hyvänä esimerkkinä muille miesopettajille ja miehille ylipäänsä. He osoittavat omalla toiminnallaan, että hoiva ja kasvatushoiva on miehelle luvallista ja mahdollista. Miesalkuopettajien kokemukset olisi hyvä tuoda esille suurelle yleisölle. Muiden toimijoiden positiivinen palaute miesalkuopettajille, sekä heidän omat positiiviset kokemukset työssään voisivat toimia rohkaisevina esimerkkeinä. Aivan kuten urheilijoiden, artistien ja poliitikkojenkin joukossa esimerkillä on todettu olevan voimaa – invalidi voi olla olympiavoittaja, nainen voi olla presidentti, mies voi olla alkuopettaja.

Ruohonjuuritasolla hoivan dikotomioiden onnistunut ylittäminen voisi näkyä myös kulttuurisella tasolla miesalkuopettajien määrällisenä kasvuna. Luokanopettajan työnkuvaan kuuluu opettaminen 1.-6. -luokilla, mutta käytännössä alakouluissa elää kulttuuri, jonka mukaan miesopettajilta ei vaadita 1.-2. -luokkien opettamista. Kieltäytymisperusteena on usein tarjottu miesopettajan osaamattomuutta ja taitamattomuutta. Samaa perustetta on käytetty myös taito- ja taideaineidenkin kohdalla, joiden opetus on yleensä annettu niille luokanopettajille, jotka niistä parhaiten selviävät. Miesalkuopettajat, jotka ovat isiä, ovat kuitenkin valjastaneet isyyden mukana tuomat kasvatushoivataidot palvelemaan työtänsä lasten parissa. Noilla taidoilla he ovat myös ansainneet työyhteisön ja oppilaiden vanhempien luottamuksen, ja siten kyenneet ylittämään hoivan dikotomiat.

Vahvistuvan isyyden aikakaudella useat miesluokanopettajat ovat luultavasti tarpeeksi taitavia alkuopettajan työhön, mutta eivät usko siihen. Vallalla olevaa kulttuuria, joka osoittaa kasvatushoivan naiselle kuuluvaksi, on vaikea vastustaa tai muuttaa. Miesluokanopettajat tarvitsisivat paljon tukea ja kannustusta tiedostaakseen olevansa miehisiä hoivaajia, ja tuodakseen sen työelämäänsä omaksi vahvuudekseen. Alakoulujen hoivakulttuuria voisi yrittää muuttaa miesten keskinäisellä solidaarisuudella niin, että

miesalkuopettajat kannustaisivat mieskollegojaan rohkeasti tarttumaan alkuopettajan työtehtäviin. Itsestään selvät sukupuolisesti segmentoituneet työnjaot tulisi tehdä näkyviksi ja keskustelun alle, jotta niihin voitaisiin puuttua ja kulttuuria saataisiin muutettua tasa-arvoisemmaksi.

Suomalainen yhteiskunta on tietyllä tavalla erittäin tasa-arvoinen. Lainsäädäntö kieltää yksiselitteisesti kaikenlaiset epätasa-arvoiset menettely- ja toimintatavat, ja lisäksi myös velvoittaa edistämään tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Lainsäädännöllä ei juurikaan voida vaikuttaa enää enemmän. Muutoksen tekeminen jää ruohonjuuritasolle ja kulttuuriselle tasolle. Tämän tutkielman perusteella hoivaava isyys luo hyviä ja toiveikkaita näkymiä miesalkuopettajien suhteen, jotka puolestaan voivat saada muutosta aikaan kulttuurisella tasolla. Muutosten myötä kasvava miesalkuopettajien joukko saisi luultavasti aikaan muutoksia myös yhteiskunnallisella tasolla niin, että sukupuolisesta ja ammatillisesta segregaatiosta johtuvat ongelmat ja haitat lieventyisivät ja vähenisivät – erilaisuudesta ei enää koituisi epätasa-arvoa, vaan työ- ja yksityiselämää rikastuttavaa diversiteettiä.

Miesalkuopettaja-isät voivat saada aikaan muutosta myös yhteiskunnallisella tasolla lieventämällä sukupuolista ja ammatillista segregaatiota. Hoivan dikotomian ylittämistä näyttäisi seuraavan eräänlainen tyytyväisyys omaan paikkaansa ja työhönsä, koska heidän ei tarvitse paeta hoivan dikotomioita pyrkimällä johtajiksi, rehtoreiksi tai yläkoulujen opettajiksi pois kasvatushoivan ääreltä. Hoivan dikotomioiden ylittäminen vie pois pelkoa joutumisesta alkuopettajaksi, mikä lisää työssä viihtyvyyttä. Miesalkuopettaja-isät voisivat vaikuttaa merkittävästi yhteiskunnallisella tasolla, jos heitä olisi määrällisesti paljon

Tässä tutkielmassa tarkastelun kohteena olleella teoreettisella kokonaisuudella näyttäisi teorialähtöisen sisällönanalyysin perusteella olevan totuus pohjaa ja vastaavuutta käytännön kouluarjessa. Lisätutkimusten mukanaan tuomien parannusten ja täydentämisen jälkeen kyseessä oleva teoriakokonaisuus voisi olla toimiva viitekehys käytettäväksi tarkempiin tutkimuksiin.

LÄHTEET

- Aalto, I. 2012. Isyyden aika. Historia, sukupuoli ja valta 1990-luvun isyyskeskusteluissa. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 112. Jyväskylän yliopisto: Bookwell oy.
- Aalto, I. 2014. Sotasukupolven miesten moninaiset isyydet. Teoksessa P. Eerola & J. Mykkänen (toim.) Isänkokemus. Tampere: Gaudeamus, 159 – 177.
- Aaltola, J. & Valli, R. 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy.
- Aaltonen, M., Joronen, M. & Villa, S. 2009. Syrjintä Suomessa 2008. Helsinki: Ihmisoikeusliitto ry.
- Aaltonen, S. 2011. Tytöt ja maine. Teoksessa K. Ojanen, H. Mulari. & S. Aaltonen (toim.) Entäs tytöt. Johdatus tyttötutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 269 - 304.
- Anttonen, A. & Zechner, M. 2009. Tutkimuksen lähestymistapoja hoivaan. Teoksessa A. Anttonen, H. Valokivi & M. Zechner (toim.) Hoiva. Tutkimus, politiikka ja arki. Tampere: Vastapaino, 16 - 53.
- Asplund, A. & Maliranta, M. 2006. Koulutuksen taloudelliset vaikutukset. Sitran raportteja 60.
- Bengtsson, M. 2016. How to plan and perform a qualitative study using content analysis. NursingPlus Open. 2, 8-14.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S.K. 2003. Qualitative Research for Education. An Introduction to Theories and Methods. 4. painos. Boston: Pearson Educational Group.
- Brunila, K. 2009. Parasta ennen. Tasa-arvotyön projektitapaistuminen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Bullough, R. V. 2015. Differences? Similarities? Male teacher, female teacher: An Instrumental case study of teaching in a Head Start classroom. Teaching and Teacher Education 47, 13-21.
- Cantell, H. 2000. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Jyväskylä: PS Kustannus.
- Drudy, S. 2008. Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminisation. Gender and Education. 20 (4). 309-323.
- Eerikäinen, H. 2006. Halu ja nautinto järjen haasteena. Teoksessa T. Kinnunen & A. Puuronen (toim.): Seksuaalinen ruumis. Kulttuuritieteelliset lähestymistavat. Helsinki: Gaudeamus. 13 - 43.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. 3. painos. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Juva: Ps-kustannus, 25-43.
- Farquhar, S.-E. 2008. New Zealand men's participation in early years work. *Early Child Development and Care* 178 (7-8), 733-744.
- Gadamer, H-G. 2009. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Valikoinut ja suomentanut Ismo Nikander. Saksankieliset alkuperäisartikkelit sisältyvät teoksiin: Hans-Georg Gadamer, *Gesammelte Werke*, osat 2 ja 4 (Tübingen 1986, 1987).
- Gläser-Zikuda, M. 2012. Qualitative learning research. In N. Seel (Eds.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. New York: Springer, 2741-2744.
- Gordon, T. 1991. Onko kasvatus ”naisten käsissä?”. *Kasvatus* 22 (3), 205-211.
- Grönfors, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen kenttätymenotelmät. Toimittanut Hanna Vilkkä. Hämeenlinna: SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkkä.
- Haataja, A., Lahelma, E. & Saarnivaara, M. 1990. *Se pieni ero*. Helsinki. Valtion painatuskeskus.
- Haavio, M. 1949. *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hakala, K. 2007. Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti. Suom. ja toim.* Lehtonen M. ja Herkman J. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Tallinna: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Holland, J., Gordon, T. & Lahelma, E. 2007. Temporal, Spatial and Embodied Relations in the Teacher's Day at School. *Ethnography in Education* 2(2), 221-237.
- Huttunen, J. 1992. Isän mallit ja opettaja: mihin miehiä koulussa tarvitaan? *Nuorisotutkimus* 10, 8 – 15.
- Huttunen, J. 1999. Muuttunut ja muuttuva isyys. Teoksessa A. Jokinen (toim.) *Mies ja muutos. Kriittisen miestutkimuksen teemoja*. Tampere University Press, 169 – 193.
- Huttunen, J. 2001. *Isänä olemisen uudet suunnat*. Juva: PS-kustannus.
- Huttunen, J. 2014. Isyyden muutos ja tulevaisuus. Teoksessa P. Eerola & J. Mykkänen (toim.) *Isänkokemus*. Tampere: Gaudeamus, 178 - 205.

- Jauhinen, A. 2009. Erillinen vai yhteinen koulu? Teoksessa: H. Ojala, T. Palmu. & J. Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 101 – 135.
- Jones, D. 2007. Millenium Man: Constructing Identities of Male Teachers in Early Years Context. Educational Review. Vol 59, No 2 May 2007, 179-194. Saatavilla <http://web.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=5c531f2c-4c0f-4861-a03e-6b7dba83045d%40sessionmgr111&vid=2&hid=122>. [luettu 19.2.2016]
- Julkunen, R. 2010. Sukupuolen järjestykset ja tasa-arvon paradoksit. Tampere: Vastapaino.
- Järvensivu, A., Nikkanen, R. & Syrjä, S. 2014. Työelämän sukupolvet ja muutoksissa pärjäämisen strategiat. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy -Juvenes.
- Kari, J. 1997. Sukupuolinäkökulma opettajan ammattiin. Tavoitteena tasa-arvo. Teoksessa Heinonen, O-P. Huttunen, J. Kari, J. Mikkola A. & Silvennoinen, M. (toim.) Miehiä kouluun? Juva: WSOY.
- Kari, J., Räihä, P. & Varis, E. 1997. Naiset ja miehet opettajina. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä, & E. Varis. Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64, 65-84.
- Kinnunen, M. & Korvajärvi, P. 1996. Johdanto: Naiset ja miehet työelämässä. Teoksessa M. Kinnunen & P. Korvajärvi (toim.) Työelämän sukupuolistavat käytännöt. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 9-19.
- Kiuasmaa, K. 1982. Oppikoulu 1880-1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Komiteamietintö 1999:1. Isätoimikunnan mietintö. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Kujala, J. 2008. Miesopettaja itsenäisyyden ajan Suomessa elokuvan ja omaelämäkerran mukaan. Oulu: University press.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lahelma, E. 2011. Sukupuolitietoisuutta kouluun ja opettajankoulutukseen: TASUKO-hankkeesta eteenpäin. Kasvatus 1/2011. 90-95.
- Lahelma, E. 2014. Tasa-arvodiskurssi ja poikadiskurssi koulutuskeskustelussa: 30 vuotta rinnakkaineloa ja vastakkainasettelua. Kasvatus 4/2014. 380-385
- Lahti, L. 2014. Monikulttuurinen työelämä: hyväksi ihmiselle, hyväksi bisnekselle. Helsinki: Sanoma Pro.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Saatavana pdf -muodossa [luettu 18.2.2016]. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67394/951-44-5996-2.pdf?>

sequence=1

- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 28–45.
- Lehtonen, J. 2003. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Helsinki: Yliopistopaino.
- Liljeström, M. 1996. Sukupuolijärjestelmä. Teoksessa A. Koivunen & M. Liljeström (toim.) Avainsanat - 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 111 - 138.
- Martikainen, T. 2005. Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Matero, J. 1996. Tieto. Teoksessa A. Koivunen & M. Liljeström (toim.) Avainsanat - 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 245 - 270.
- Mayring, P. 2000. Qualitative Content Analysis. Forum Qualitativ Sozialforschung /Forum: Qualitative Social Research, 1(2). Saatavilla pdf-muodossa: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Painosalama Oy.
- Metsämuuronen J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. laitos, 3. uudistettu painos. International Methelp Ky. Vaajakoski: Gummeruksen kirjapaino Oy.
- Mielityinen, M. 2000. Onko kauneus vain katsojan silmissä? Subjektiiivisuus ja kulttuurisuus esteettisen sivistystutkimuksen haasteena. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus, 89 - 108.
- Mills, M., Haase, M. & Charlton, E. 2008. Being the 'right' kind of male teacher: the disciplining of John, Pedagogy, Culture & Society, 16:1, 71–84. Saatavilla: <http://www.tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/abs/10.1080/14681360701877792#aHR0cDovL3d3dy10YW5kZm9ubGluZS1jb20uZXpwcm94eS5qeXUuZmkvZG9pL3BkZi8xMC4xMDgwLzE0NjgxMzYwNzAxODc3NzkyQEBAMA> == [Luettu 18.2.2016].
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–70.
- Mykkänen, J. & Aalto, I. 2010. Isyyden ihanteet, arki ja kokemukset. Raportti isyyden tutkimuksesta Suomessa. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura,

verkkajulkaisuja 34.

http://www.nuorisotutkimusseura.fi/sites/default/files/verkkajulkaisut/Isyyden_hanteetArkiJaKokemukset_painoversio.pdf. Luettu 1.4.2015.

- Mäki-Kuutti, A. & Torkkola, S. 2014. Tarkkuuskello ja höyrykone: terveysoppaat sukupuoleen kasvattajina. Kasvatus ja aika 8 (1), 37 - 54.
- Määttä, K. & Uusinatti, S. 2013. Many faces of love. Sence publishers. Rotterdam.
- Naskali, P. 2010. Kasvatus, koulutus ja sukupuoli. Teoksessa T. Saresma, L. Rossi & T. Juvonen (toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino, 277 - 287.
- Nousiainen, K. 2012. Käsitteellisiä välineitä tasa-arvon erittelyyn. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari (toim.) Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Tallinna: Gaudeamus. 31-56.
- Oinas, E. 2011. Tytöt ja maine. Teoksessa K. Ojanen, H. Mulari & S. Aaltonen (toim.) Entäs tytöt? Johdatus tyttötutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 305 - 342.
- Palin, T. 1996. Ruumis. Teoksessa A. Koivunen & M. Liljeström (toim.) Avainsanat – 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 225–244.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks, California: Sage publications Inc.
- Pietiläinen, M. 2013. Tasa-arvotietoa vasta-alkajille ja edistyneille. Hyvinvointikatsaus 1/2013. Tilastokeskus. Edita Prima Oy. 104-106.
- Polit, D. F. & Beck, C. T. 2010. Essentials of nursing research methods, appraising evidence for nursing practise. Seventh edition. Printed in China: Lippincott Williams & Wilkins. Saatavilla pdf-muodossa:
https://web2.aabu.edu.jo/tool/course_file/lec_notes/1001391_Essentials_of_Nursing_Research_Appraising_Evidence_for_Nursing_Practice_Essentials_of_Nursing_Research_Polit.pdf
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Laadullisen lähestymistavan yleistyminen kulttuurinäkökulman myötä. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.). 2011. Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimustavan valintaan. Hansaprint: Johtamistaidon opisto, 31–46.
- Rantala, J. 2007. Sukupuoli kasvatuksen historiassa. Teoksessa: Mikael Agricolaista opin ja tutkimuksen tielle. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura.
- Rojola, Sanna, 2010. Teknologia ja sukupuoli. Teoksessa T. Juvonen (toim.), L.-M.Rossi & T. Saresma. Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino, 197-205.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.[www-dokumentti].<<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. 11.2.2014.
- Saarikoski, H. 2001. Mistä on pahat tytöt tehty? Helsinki: Tammi.Salomaa, J. E. 1947.

Koulukasvatusoppi. Turku: Uuden auran osakeyhtiön kirjapaino.

- Saarinen, E. 1994. Filosofia. Porvoo: WSOY.
- Salonen, K. 2006. Pedagoginen rakkausko avain parempaan huomiseen? Pedagoginen rakkaus käsitteenä ja opettajan toimintana. Kehittämishankeraportti. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. [viitattu 3.11.2016] Saatavilla : <https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/20119/TMP.objres.43.pdf?sequence=1>
- Schreier, M. 2012. Qualitative content analysis in practice. London, United Kingdom.: Sage Publications Ltd.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustiedekunnan tutkimuksia 55/1988. Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Sinkkonen, J. 2012. Isäksi ensi kertaa. Helsinki: WSOY.
- Smedley, S. & Pepperell, S. 2000. No Man's Land: caring and male student primary teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 6 (3), 259-277.
- Strober, M. H. 1995. Gender and Occupational Segregation. Teoksessa M. Carnoy (toim.) *International Encyclopedia of Economics of Education*. Oxford Pergamon, 248 – 252.
- Sumison, J. 1999. Critical reflections on the experience of a male early childhood worker. *Gender and Education*. 11 (4), 455-468.
- Sutinen, A. 2000. Kasvatus transformaationa: G. H. Meadin kasvatustieteiden luennot 1910-1911. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Gaudeamus, 128 - 148.
- Suutala, M. 2001. Kesyttetty nainen. Seksuaalisuus ja luontosuhde länsimaisessa ajattelussa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Syrjäläinen, E. & Kujala, T. 2010. Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Toim. M. Suortamo; L. Tainio; E. Ikävalko; T. Palmu & S. Tani. Jyväskylä: PS-kustannus, 25-40.
- Taajamo, M., Puhakka, E. & Välijärvi, J. 2015. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Tarkastelun kohteena alakoulun ja toisen asteen oppilaistosten opettajat ja rehtorit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:4.
- Tanhua, I. 2012. Sukupuolten tasa-arvon hyvät käytännöt. Tasa-arvohankkeiden hyviä käytäntöjä seitsemästä teemasta. Työ- ja elinkeinoministeriö. Edita Prima Oy.
- Tiainen, T. 2014. Haastattelu tietojenkäsittelytieteen tutkimuksessa. Informaatiotieteiden yksikön raportteja 25/2014, Tampereen yliopisto.

- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2009 Johdanto. Teoksessa J.Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. 2. painos. Gummerus Kirjapaino Oy: Jyväskylä
- Tilastokeskus 2013. Oppilaitostilastot 2012. Koulutus 2013. Suomen virallinen tilasto. Helsinki.
- Tilastokeskus 2014a. Naiset ja miehet Suomessa 2014. 2. korjattu painos. Tasa-arvotilasto. Suomen virallinen tilasto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Vehviläinen, Marja, 2005. Tekniikan miesten käytäntöjen jäljillä: sukupuolen ja teknologian tutkimuksesta. Teoksessa L. Husu (toim.) & K. Rolin, Tiede, tieto ja sukupuoli. Helsinki: Gaudeamus, 150-169.
- Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 155-180.
- Vogt, F. 2002. A Caring Teacher: explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education*, 14 (3), 251–264.
- Vuorikoski, M. 2005a. Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 31 – 58.
- Vuorikoski, M. 2005b. Opettaja – sukupuoleton mallikansalainen? Kasvatustieteen laitos, Tampereen yliopisto. Julkaistu Minnassa 05/2005. Saatavissa: http://www.archive-fi-2013.com/open-archive/1238348/2013-01-25/http://minna.fi/c/document_library/get_file?uuid=e3b0d61d-40ee-41d9-8fef-2be1a2755085&groupId=10136
- Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Kääntäjät K. Helkama, A.Koski-Jännes & A.R. Luriia. Espoo: Weilin & Göös.
- Väri, V-M. 2000. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.

Sekundääriset lähteet:

- Biddulph, S. 2002. *Manhood*. Sydney, Australia: Finch.
- Cygnaeus, U. 1910. Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Helsinki, Finland: Kirjayhtymä.
- Neufeld, J. P. 1991. Curriculum reform and the time of care. *Curriculum Journal*, 2 (3), 283-300.

- Noddings, N. 1992. The Challenge to Care in Schools. An alternative approach to education. New York and London, Teachers College Press.
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851-1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:108.
- Salomaa, J. E. 1947. Koulukasvatusoppi. Turku: Uuden auran osakeyhtiön kirjapaino.

Sähköinen aineisto:

- CEDAW 2014. Concluding observations on the seventh periodic report of Finland. CEDAW/C/FIN/CO/7. Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women. United Nations. [online][viitattu 1.4.2015]. Internet osoitteessa: <http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2fPPRiCAqhKb7yhsjuNjw8cUF3pRrdCdanf79mQ2z2sYWEiVo8S2udvvsFdFCHrnR4LIcwBpE0k4iEdrrc67Jgyq8ghAWyxb1V3bQhmNY5PdCGvQuLilt8AvIE4>.
- Emory University. Learning and Organizational Development Human Resources. [online][viitattu 1.8.2016]. Internet osoitteessa: http://www.learningservices.emory.edu/mentor_emory/mentorstory.html
- Huttunen, J. 2013. Miehen hoiva ja miehinen hoiva. Muistiinpanot Voimaa Hoivaan! – Miten miehiä sosiaali- ja terveysalalle? -seminaari 14.5.2013. [viitattu 8.9.2014]. Saatavilla PDF-muodossa: www.tem.fi/files/36687/Huttunen.pdf
- Ihmisoikeudet 2014. Syrjintä. [online][viitattu 4.8.2014]. Internet osoitteessa: <http://www.ihmisoikeudet.net/index.php?page=syrjintae-2>
- IS 2015. Iltasanomat 8.3.2015. Professori: Opettajankoulutukseen tarvitaan mieskiintiöt. Toimittaja Heini Särkkä. [online][viitattu 3.4.2015]. Internet osoitteessa: <http://www.iltasanomat.fi/kotimaa/art-1425780092665.html>
- KSML 2014. Keskisuomalainen 11.3.2014. Kolumni: Anita Kärki: Koulumenestys – rasite? Internet osoitteessa: <http://www.ksml.fi/mielipide/kolumnit/koulumenestys-rasite/1782227>
- OAJ 2010. Opetusalan ammattijärjestö. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. [online][viitattu 2.4.2015]. Internet osoitteessa: content.oaj.fi/cs/idcplg?IdcService=GET_FILE&dDocName=UCM_CLUSTER1-004988&RevisionSelectionMethod=LatestReleased
- Opettaja 2013. Pääkirjoitus Hannu Laaksola 28.5.2013. [online][viitattu 11.9.2014]. Internet osoitteessa: <http://content.opettaja.fi/epaper/20130531/3/index.html>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Suomalaisnuorten ongelmaratkaisutaidot. [luettu 6.8.2016].

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/okm16.pdf?lang=fi>

Tasa-arvovaltuutettu 2014. Syrjintä. [online][viitattu 4.8.2014]. Internet osoitteessa:
<http://www.tasa-arvo.fi/syrjinta>

Tilastokeskus 2011. Työssäkäynti. Suomen virallinen tilasto. [luettu 19.12.2011]
<http://www.stat.fi/til/tyokay/luo.html>

Tilastokeskus 2014b. Työssäkäynti. Ammatti Ja Sosioekonominen Asema 2008, Liitetaulukko 1. Suurimmat naisten ammattiryhmät (naisia 90–100% ammattiryhmästä) vuonna 2008.[luettu 26.8.2014]
http://www.stat.fi/til/tyokay/2008/04/tyokay_2008_04_2010-12-03_tau_001_fi.html

LIITE

TEEMAHAASTATTELURUNKO

Tutkimuskysymykset:

1. Miten miesalkuopettaja ylittää tieto-hoiva -dikotomian työssään lasten parissa?
2. Onko isyydellä vaikutusta miesalkuopettajan suhtautumiseen kasvatushoivaa kohtaan?

Taustakysymykset:

- Ikä, minkä luokan opettaja?
- siviilisääty, perhe, lapsia ja minkä ikäisiä?

Opettajuus:

- Kauanko olet ollut opettajana?
- Miten päädyit alalle?
- Aiotko edetä urallasi?
 - * Miten?
 - * Oletko harkinnut vaihtavasi alaa tai muihin kuin opetustehtäviin?
 - * Aineopettajaksi?
- Kuinka monta vuotta sinulla on kokemusta alkuopettajuudesta?
- Miten päädyit alkuopettajaksi?
- Millainen on hyvä alkuopettaja?
- Millaista palautetta olet saanut miesalkuopettajuudesta?
 - * Millaista?
 - * Kenen taholta?
 - * Kuinka paljon?
- Onko sinulla koulunkäyntiavustajaa apuna?
 - * Kuinka paljon ja kuinka usein?
 - * Saitko avustajan helposti? Mikä vaikutti saantiin?
 - * Mitä tehtäviä avustajalla on?

Isyys:

- Lapsien ikä ja terveydentila?
- Oletko yksinhuoltaja vai onko huoltajuus jaettu?

- * Kenen kanssa?
- Onko sinulla muita kuin biologisia lapsia? Onko sinulla heidän huoltajuus? Hoidatko heitä?
- Millainen olet isänä? Lyhyesti.
- Onko isyydelläsi yhtymäkohtia äitiyteen?
 - * Mitä samoja ominaisuuksia isyydelläsi on äitiyden kanssa?
 - * Millä tavoin isyytesi poikkeaa äitiydestä?
- Onko sinulla kasvatuseriaatteita tai kasvatuspäämääriä? Millaisia?
- Kuinka paljon osallistut lapsen hoivaamiseen (hygieniä, nukuttaminen, syöttäminen, lohduttaminen, vaatehuolto) toiseen huoltajaan verrattuna?
 - * Enemmän kuin toinen huoltaja? Vähemmän? Yhtä paljon? Merkittävästi enemmän? Merkittävästi vähemmän? Melkein yhtä paljon?

Miesalkuopettajuus:

- Oletko ensisijaisesti alkuopettaja vai miesalkuopettaja?
- Kohdellaanko sinua ensisijaisesti alkuopettajana vai miesalkuopettajana?
 - * Kollegoiden taholta?
 - * Vanhempien taholta?
- Arveletko alkuopettajuutesi olevan erilaista tai samanlaista kuin naisalkuopettajilla?
 - * Millä tavalla erilaista tai samanlaista?
- Arveletko varhaiskasvatuksen lisäkoulutuksesta olevan sinulle paljon hyötyä?
- Miten kohtaat surullisen tai itkevän oppilaasi?
 - * Kosketko oppilasta? Haetko katsekontaktia?
- Pyritkö olemaan oppilaillesi roolimalli? Miksi? Miksi et?
 - * Miehen malli?
 - * Isähahmo?
 - * Tiedostamatta?
- Onko isyydestä ollut hyötyä tai haittaa alkuopettajan tehtävissä?
 - * Mitä hyötyä? Mitä haittaa?
- Miten olet kokenut alkuopettajuuden?
 - * Koetko olevasi sopiva työhön?
 - * Viihdytkö työssäsi alkuopettajana?
- Suositteletko muille miesopettajille alkuopettajuuden kokeilemistä?
- Kysymyksiä laitteistosta ja sen huoltamisesta