

**"Paita märkänä aamusta iltaan" - Alkuopetus ja
alkuopettajuus miesluokanopettajien käsityksissä**

Vili Väisänen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Väisänen, Vili. 2020. "Paita märkänä aamusta iltaan" - Alkuopetus ja alkuopettajuus miesluokanopettajien käsityksissä. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 67 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää syitä miesopettajien vähäiselle lukumäärälle alkuopetuksessa. Syitä pyrittiin ymmärtämään kartoittamalla miesluokanopettajien käsityksiä alkuopetuksesta ja alkuopettajuudesta.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisella otteella. Aineisto kerättiin haastattelulla kuutta miesluokanopettajaa, joista kaksi vastasi haastatteluun kirjallisesti. Miesluokanopettajilla oli vaihteleva määrä kokemusta käytännön opetustyöstä alkuopetuksessa. Aineisto litteroitiin, jonka jälkeen se analysoitiin ongelmalähtöisellä sisällönanalyysillä.

Miesluokanopettajien mukaan alkuopetus on muuta alakouluopetusta kasvatuspainotteisempaa. Kasvatuksen suuri osuus opetuksessa näkyy etenkin sääntöjen ja rutiinien oppimisen tukemisessa sekä oppilaiden sosiaalisten taitojen ohjaamisessa. Alkuopetuksen oppiaineiden sisällöistä tärkeitä ovat miesluokanopettajien mukaan erityisesti lukemaan oppiminen sekä matematiikan perustaidot. Osa miesluokanopettajista määritteli hyvän alkuopettajan rauhalliseksi, kärsivälliseksi ja joustavaksi. Toisten mukaan taas kuka tahansa voi olla omalla tavallaan hyvä alkuopettaja, kunhan tekee työtään koko sydämellään. Alkuopettajan sukupuolella ei ollut miesten mielestä juurikaan merkitystä. Merkitystä voisi olla yksittäistapauksissa, kuten yksittäisen ryhmän tai yksittäisen oppilaan kannalta. Yksi haastateltava piti kuitenkin alkuopettajan työtä luonnollisempana naisopettajille. Tutkielman tulokset antavat viitteitä siitä, miksi alkuopettajan työ ei varsinaisesti houkuttele miehiä, sillä alkuopetuksessa he tunsivat olonsa epävarmaksi ja työmäärän muita luokkia suuremmaksi.

Asiasanat: alkuopetus, miesopettaja, alkuopettajuus, sukupuolittuneisuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS	7
2.1	Esi- ja alkuopetus	7
2.1.1	Esi- ja alkuopetus opetussuunnitelmassa	12
2.1.2	Esi- ja alkuopetus opettajankoulutuksessa	13
2.2	Luokanopettajien sukupuolijakauma Suomessa.....	14
2.3	Miesopettajat alkuopetuksessa	16
2.4	Käsitysten tarkastelu tutkimuksessa.....	19
2.4.1	Käsitysten muodostuminen ja muuttuminen	20
2.4.2	Miksi opettajien käsityksiä tutkitaan?	22
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24
3.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	24
3.2	Kvalitatiivinen ote ja aineistonkeruu	24
3.3	Tutkimukseen osallistujat.....	27
3.4	Aineiston analyysi	28
3.5	Eettiset ratkaisut.....	32
4	TULOSTEN TARKASTELU	34
4.1	Miesten käsityksiä alkuopetuksesta.....	34
4.1.1	Kasvatuksen merkitys alkuopetuksessa	35
4.1.2	Opetus alkuopetuksessa.....	37
4.2	Miesluokanopettajien ymmärrys hyvästä alkuopettajasta	38
4.2.1	Alkuopettajan luonteenpiirteet	39
4.2.2	Alkuopettajana tarvittavat taidot.....	41

4.2.3	Alkuopettajan sukupuoli	42
4.3	Alkuopetus ei varsinaisesti houkuta miehiä.....	46
4.3.1	Epävarmuus omista taidoista	46
4.3.2	Työmäärän lisääntyminen	48
4.3.3	Miten miehiä saisi enemmän alkuopettajiksi?	49
5	POHDINTA.....	52
5.1	Keskeisimmät tulokset ja johtopäätökset	52
5.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheita	55
	LÄHTEET	58
	LIITTEET.....	66

1 JOHDANTO

Luokanopettajan ammattikunta on ollut jo pidemmän aikaa naisvaltainen (esim. Huttunen 1997, 68; Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 26). Kansainvälisessä vertailussa Suomessa tosin on kohtuullisen paljon miehiä luokanopettajina, mutta mitä matalammasta koulutusasteesta on kyse, sitä suurempi on naisopettajien enemmistö (Opetushallitus 2014, 156; OECD 2019). Esi- ja alkuopetuksessa, oppivelvollisuuden alimmilla tasoilla, opetuksesta vastaavat pääasiassa naisopettajat (Ojala ym. 2009, 26). Opettajien sukupuolesta ja niiden vaikutuksista käydäänkin ajoittain kiivasta julkista keskustelua (Lempiäinen 2009, 61).

Aiheen ajankohtaisuuden lisäksi kiinnostukseeni alkuopetusta sekä alkuopettajan sukupuolta kohtaan ovat vaikuttaneet opintoni esi- ja alkuopetuksen sivuaineessa. Vaihto-opiskelun vuoksi suoritin sivuainetta kahden eri ryhmän mukana ja molemmissa ryhmissä olin ainoa miesopiskelija. Käytännössä siis noin neljästäkymmenestä sivuainetta opiskelleesta yksi ainoa oli mies. Ennakkoletusten perusteella miesten vähäisyys ei tullut yllätyksenä, mutta silti asia innosti tutkimaan syitä miesten vähäisyydelle sivuaineessa.

Tutkinkin kandidaatin tutkielmassani miesluokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä alkuopetuksesta ja alkuopetuksen sivuaineesta. Näkemyksiä tutkimalla halusin ymmärtää syitä Jyväskylän yliopiston esi- ja alkuopetuksen sivuaineen naisvaltaisuuteen. Tutkimuksen perusteella miesopiskelijat mielsivät alkuopetuksen kasvatuspainotteiseksi. Sivuaineeseen hakeutuminen ei ollut käynyt heillä mielessä, sillä muut sivuaineet olivat houkuttelevampia. Tämä näkemys edustaa opettajien perinteistä roolijakoa, jossa naiset vastaavat alkuopetuksesta ja miehet opettavat vanhempia lapsia.

Suuremman mittakaavan tutkimusta miesluokanopettajien käsityksistä alkuopetusta kohtaan ei ole Suomessa tehty. Miesluokanopettajaopiskelijoiden ja miesalkuopettajien suhtautumista alkuopetusta kohtaan on tutkittu gradutasolla (mm. Häivälä 2016; Penttilä & Pöykiö 2007). Lisäksi Perälä (2003) tutki vanhempien käsityksiä miehistä esiopettajina. Ojanen (1979) on puolestaan selvittänyt

tutkimuksessaan miesalkuopettajan merkitystä poikaoppilaille. Kansainvälisesti aihetta sivuavaa tutkimusta on tehty. Joseph ja Wright (2016) kirjoittavat, ettei miehiä pienten lasten opettajina ole juurikaan tutkittu. Tutkimukset ovat painotuneet asioiden negatiivisiin puoliin, kuten esimerkiksi miesten pelkoon hakeutua pienten lasten opettajaksi. Pelkoa miehille aiheuttaa eritoten hyväksikäyttöepäilykset heitä kohtaan (McNay 2001). Tutkimukset eivät ole kuitenkaan täysin vertailukelpoista Suomen alkuopetuksen kanssa, johtuen jokaisen maan ainutlaatuisesta koulutusjärjestelmästä ja kulttuurista.

Halusin tässä tutkimuksessa selvittää syitä miesten vähäiseen määrään alkuopetuksessa. Vaikka tutkimus käsittelee alkuopetusta, kirjoitan tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä myös esiopetuksesta. Esi- ja alkuopetus kulkevat parina opettajankoulutuksesta lähtien, joten niiden totaalinen erottaminen ei olisi mielekäästä. Keräsin tutkimuksen aineiston haastatteleamalla miesluokanopettajia, joilla on vaihteleva määrä käytännön työkokemusta alkuopetuksesta. Selvitin heidän käsityksiään alkuopetuksesta ja hyvästä alkuopettajuudesta. Näiden käsitysten ja kokemusten oletin olevan selittäviä tekijöitä miesalkuopettajien vähäisen lukumäärän taustalla.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Esi- ja alkuopetus

Esiopetuksella tarkoitetaan nykyään oppivelvollisuutta edeltävän vuoden opetusta. Vuonna 2015 tullut lakimuutos velvoittaa lasta osallistumaan vuoden kestävänsä esiopetukseen tai vastaavan toimintaan, joka täyttää esiopetuksen tavoitteet. Kuntien tulee järjestää esiopetusta ja huoltajien on huolehdittava lapsen osallistumisesta tavoitteet täyttävään toimintaan. (EOPS 2014, 12; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015.) Esiopetuksen käsitettä käytettiin ensimmäisen kerran 1980-luvulla, kun taas lakiin termi kirjattiin vasta vuonna 1998 (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 28). Kasvatusalalla työskentelevät ja sitä tutkivat henkilöt eivät ole aina päässeet yhteisymmärrykseen esiopetuksen määritelmästä (Niikko 2001, 27). Laajimmillaan käsitettä on käytetty tarkoittamaan kaikkien muiden kuin oppilaan huoltajien järjestämää kasvatusta. Lastentarhaopettajaliitto käytti aktiivisesti 90-luvulla keskilaajaa näkökulmaa, jonka mukaan esiopetus tarkoittaa 3–6-vuotiaiden opetus- sekä kasvatustoimintana. Suppeimmillaan käsitteellä on tarkoitettu kuusivuotiaiden kasvatusta ja opetusta eli käytännössä nykyisen opetussuunnitelman määritelmää. (Brotherus ym. 2002, 28–29.)

Alkuopetuksen käsite on esiopetuksen vastaavaa huomattavasti selkeämpi. Alkuopetukseen kuuluvat perusopetuksen kaksi ensimmäistä luokkaa. Alkuopetukseen liittyy olennaisesti siirtymät esiopetuksesta alkuopetukseen ja alkuopetuksesta kolmannelle luokalle. (Brotherus ym. 2002, 30).

Nykytilanteen ymmärtämiseksi on syytä tarkastella esi- ja alkuopetuksen historiaa Suomessa. Historia ulottuu periaatteessa aina 1500-luvulle ja kirkolliseen kansanopetukseen asti. Tuolloin koulunkäynti oli lähinnä lukutaidon harjoittelua ja katekismuksen opiskelua. Oppivelvollisuutta ei Suomessa vielä ollut ja opetuksesta vastasivat koti ja kirkko. Kirkko patisti huoltajia opetustehtävään ja asetti ajoittain rangaistuksia tehtävän laiminlyönnistä. (Brotherus ym. 2002, 9–11.) Vaikka kansakouluasetus valmistui vuonna 1866, pysyi alkuopetuksen tila

hyvin samanlaisena eritoten maaseudulla: kansakouluun ei päässyt ilman luku-taitoa ja asetuksessa alkuopetus lukemaan oppimisineen nähtiin kodin tehtäväksi (Nurmi 1988, 180). Mikäli lapsi ei saanut kotona riittävää opetusta, saattoi hän päästä kirkon järjestämään kiertävään kouluun. Kaupungeissa puolestaan oli alempia kansakouluja, jotka huolehtivat alkuopetuksesta kotien sijaan. Alkuopetus ei toiminut riittävän hyvin, sillä kansakoulunopettajat joutuivat tukemaan kirkkoa ja sen kiertäviä kouluja alkuopetuksen tehtävän täyttämässä. Kirkko järjesti vielä noin viisikymmentä vuotta alkuopetusta säilyttääkseen opetuksen uskonnollisen aseman. Viimein vuonna 1915 kirkko luopui alkuopetuksesta, sillä opetuksen taso oli riittämätöntä alakansakouluihin verrattuna. (Brotherus ym. 2002, 12–13.)

Alkuopetuksen erityinen pedagogiikka alkoi muotoutua Suomessa 1900-luvun alussa. Fröbelin lastentarha-aate, johon keskeisenä kuuluvat leikki, työ sekä opetus, alkoi saamaan jalansijaa Suomessa. Hanna Rothman ja Elisabeth Alander olivat keskeisiä vaikuttajia aatteen saapumisen taustalla. Aate oli aiemmin esillä Suomessa jo 1860-luvulla, kun Cygnaeus perusti Pohjoismaiden ensimmäisen lastentarhan Jyväskylän opettajaseminaarin yhteyteen. Alakansakouluilla ei varsinaisesti vielä ollut omaa erityistä pedagogiikkaansa, vaikka lapsikeskeisyydestä alkoi näkyä kasvatustyössä viitteitä vuoden 1910 jälkeen. Suurimmat vaikuttajat eivät olleet naispuoliset oppineet, kuten nykyisin alkuopetuksen naisvaltaisuuden perusteella voitaisiin olettaa. Lapsikeskeistä teoriaa toivat Suomeen esimerkiksi Mikael Soininen, Albert Lilius ja Kaarle Oksala. Alkuopetuksen erityislaatuisen pedagogiikan johtohenkilönä nähdään kuitenkin Aukusti Salo, joka julkaisi teoksen Alakansakoulun opetussuunnitelma vuonna 1935. Salon teos vaikutti suuresti alkuopetuksen pedagogiikan muodostumiseen. (Brotherus ym. 2002, 13–15.)

Jatkosodan päätyttyä alakansakoulut ja kansakoulut yhdistettiin, eikä opettajia koulutettu enää pelkästään alimpien luokkien tarpeisiin. Tämän vuoksi alkuopetuksen pedagogiikan kehitys hidastui. Alkuopetuksen tutkimustyökään ei sotien jälkeen kehittynyt, sillä tutkimusta tehtiin pääosin historian tutkimuksen näkökulmasta (esim. Bruhn 1963, 1968). Peruskoulu-uudistus 1960-luvulla oli

tervetullut alkuopetuksen kannalta: Suomessa alettiin kouluttamaan luokanopettajia, joilla oli mahdollisuus erikoistua alkuopetukseen. (Brotherus ym. 2002, 15–16.)

Suomen koulutusjärjestelmän historiaa tulkittaessa näkisin alkuopetuksella olleen erityinen asema kansakoulusta lähtien. Alakansakoulut ja nykyinen alkuopetus ovat lähellä toisiaan, vaikkei alkuopetukselle ominainen pedagogiikka ollut tuolloin kehittynyt. 1900-luvun alusta saakka alkuopetus kehittyi suurin harppauksin, vaikka sotien jälkeen vauhti hidastuikin. Viime vuosisadan alkupuolella vahvasti kehittynyt lapsikeskeisyys sekä alkuopetuksen merkityksellinen rooli luokanopettajakoulutuksessa peruskoulu-uudistuksen alusta lähtien ovat mahdollistaneet alkuopetukselle keskeisen aseman nykyisessä koulujärjestelmässä.

Luonteeltaan esi- ja alkuopetus kuuluu varhaiskasvatukseen ja perusopetuksen väliin. Koulujen ja päiväkotien toimintatavat pedagogisine perinteineen eroavat toisistaan; puhutaan varhaiskasvatuksen pedagogiikasta ja perusopetuksen didaktiikasta. Pedagogiikkaa pidetään laajana, koko kasvatusta koskevana käsitteenä didaktiikan keskittyessä enemmän opetustapahtumaan. 2000-luvulla myös kouluissa on käytetty pedagogiikan käsitettä, etenkin oppiaineiden yhteydessä. Kyseisellä ainepedagogiikalla tarkoitetaan opettajan taitoa välittää sisältö-tietoa oppilasryhmälle heidän ymmärryksenä mukaisesti (Atjonen, Korkeakoski & Mehtäläinen 2011, 277). Opetukseen kuuluu silti aina arvopohja taustalle, joten mukana on väistämättä myös kasvatuksellinen puoli. Kasvatukseen taas ei välttämättä sisälly opetusta. Esiopetuksessa erojen huomioiminen ja yhteisten toimintatapojen luominen on oleellista, sillä esiopetusta järjestetään sekä päiväkotien että peruskoulujen tiloissa. (Brotherus ym. 2002, 103–105.)

Esi- ja alkuopetuksen oppisisältöihin liittyvässä puheessa puhutaan usein didaktiikasta. Esi- sekä alkuopetuksessa tarvitaan yleisen didaktiikan ja oppiainedidaktiikan lisäksi ikäkausididaktinen näkökulma. Ikäkausididaktiikan keskiössä on lapsen kehityspsykologiset lähtökohdat. Ikäkausididaktiikka korostuu alkuopetuksessa, koska oppiainedidaktiikka ei ole yhtä suuressa asemassa muuhun perusopetukseen verrattuna. Oppisisältöjen tehtävä on ennemminkin tukea

lapsen kasvua, esimerkiksi laajentamalla ajattelua useampiin eri näkökulmiin. (Brotherus ym. 2002, 110–111.)

Esi- ja alkuopetuksesta puhuttaessa täytyy ikäkausididaktiikan lisäksi ottaa huomioon lapsen kehityspsykologisten lähtökohdat sekä jo viime vuosisadan alussa kehittymässä ollut lapsikeskeisyys. Käsite on viime vuosikymmenien aikana pääsääntöisesti korvattu sanalla lapsilähtöisyys. Osittain termejä käytetään rinnakkain, mutta lapsikeskeisyyden negatiivisemmasta sävystä johtuen lapsilähtöisyys on nykypäivänä laajemmassa käytössä (Karlsson 2000, 35). Lapsilähtöisyys on myös sopivampi sana vastakohtaksi aikuislähtöiselle kasvatukselle. (Brotherus ym. 2002, 50–51). Lapsilähtöisen oppimisasiologian käyttäminen pienten lasten kanssa on tutkittu parantavan koulumenestystä myöhemmin koulupolun aikana (Graue, Clements, Reynolds & Niles 2004). Yksinään lapsilähtöisyys ei menestystä takaa, vaan samalla opettajan täytyy ohjata oppimista ja leikkiä.

Hytönen (2008, 70) esittää aikuislähtöisyyden kannattajien perustelevan näkemyksiään pääasiassa sillä, etteivät pienet lapset tiedä mikä heidän oppimiselleen on parasta. Lisäksi äärimmäisen lapsilähtöisyyden, eli esimerkiksi aikuisen vähäisen kasvatuksen ja opetuksen suunnittelun ja toteutuksen, ongelmaksi muodostuvat kasvatusta määrittävät lakipykälät sekä opetussuunnitelma (Brotherus ym. 2002, 55–57). Aikuinen on aina viime kädessä vastuussa velvoitteiden noudattamisesta. Aikuislähtöisyys ja lapsilähtöisyys voivat periaatteessa tapahtua myös rinnakkain. Kinoksen (2001, 38–39) mukaan tilanteiden suunnittelijalla ei ole merkitystä, kunhan tekeminen on lapsille mielekästä. Lapsilähtöisyys kuitenkin useimmiten takaa lasten mielenkiinnon säilymisen.

Eheyttävä opetus on esimerkki yhtä aikaa käytössä olevasta lapsi- ja aikuislähtöisyydestä. Eheyttävässä opetuksessa aikuinen suunnittelee opetuksen lähelle lasten arkea ja kiinnostuksen kohteita. Oppilaiden kiinnostuksen kohteiden täytyy olla yksi opetuksen lähtökohdista perusopetuksessa. Opetussuunnitelmassa eheyttävästä opetuksesta kerrotaan kokonaan omassa luvussaan (POPS 2014, 30–31). Eheyttävässä opetuksessa harjoitellaan valittua teemaa, taitoa tai

työtappaa oppiaineiden kautta, pääpainon ollessa kuitenkin valitun teemaan harjoittelussa (Brotherus ym. 2002, 213–215).

Lapsilähtöisyys ja -keskeisyys ovat keränneet myös kritiikkiä. Suurten luokka- tai ryhmäkokojen vuoksi lapsilähtöinen toiminta voi tuottaa hankaluuksia (Haring 2003, 170). Lisäksi Haringin (2003, 172–173) tutkimuksessa alkuopettajien mielestä alkuopetuksen oppisisällöt vaativat opettajajohtoista työskentelyä. Opettajakeskeisesti lukemaan ja kirjoittamaan opettelua pidetään tehokkaampana, opettajan pysyessä tietoisena oppilaan edistymisestä. Tuolloin myös tavoitteisiin pääseminen on enemmän opettajan kontrollissa. Langford (2010) kritisoi lapsikeskeisyyttä opettajan roolin epäselvyydellä sekä esimerkiksi aitojen vuorovaikutustaitojen puuttumisella. Aikuisen rooli liiallisessa lapsikeskeisyydessä on lähinnä riitojen selvittelyä, eikä oikeita yhteistyötaitoja ikätovereiden kanssa päästä harjoittelemaan.

Kumpikaan ääripää lapsi- tai aikuislähtöisyydessä ei vaikuta järkevältä. Paras ratkaisu varmasti löytyy, kun ottaa molemmat lähtökohdat huomioon. Jokaisen lapsen ja aikuisen pitäisi saada tuntee itsensä tärkeäksi ja löytää oma paikkansa esi- ja alkuopetuksessa (Langford 2010). Alkuopetuksen tehtävänä on antaa valmiuksia koulunkäyntiin opettamalla oppimaan oppimisen taidoilla. Tähän tarvitaan opettajan suunnittelua ja taitoa opettaa oppimisstrategioiden käyttöä ikätasolle sopivalla tavalla (Brotherus ym. 2002, 121, 165).

Esi- ja alkuopetus eroavat toisistaan niiden konkreettista toimintaa tarkasteltaessa. Esiopetuksessa toimitaan, leikitään ja pidetään lyhyitä oppitunkeita. Alkuopetus puolestaan perustuu koulun tapaan eli oppitunteihin (Brotherus ym. 2002, 184). Silti alkuopetuksessa leikki ja toiminnalliset työtavat kulkevat mukana lapsia innostavina työtappoina. Leikit ovat kuitenkin usein opettajajohtoisia leikkejä, lapsijohtoisten leikkien jäädessä esiopetukseen (Haring 2003, 173, 188).

Leikki mainitaan oppimistappana niin esiopetuksen kuin perusopetuksen opetussuunnitelmissa, mutta esimerkiksi matematiikan oppiaineessa alkuopetuksessa ohjataan ”pedagogisesti ohjattuun leikkiin”. Tämä viittaa silloin opettajalähtöiseen leikkiin matematiikan oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. Esiop-

tuksen opetussuunnitelmassa mainitaan lapsen mahdollisuus omaehtoiseen leikkiin, jolloin se on lapsilähtöistä. Muutoin alkuopetuksen kohdalla leikkiä korostetaan vuorovaikutustaitojen harjoittelussa, kuten myös Langford (2010) ehdotti. Leikkien avulla on mahdollista harjoitella toimimista erilaisten ihmisten kanssa sekä harjoitella ilmaisua ja tunnetaitoja. (EOPS 2014, 23; POPS 2014, 98, 100, 130.)

2.1.1 Esi- ja alkuopetus opetussuunnitelmassa

Esiopetuksella on oma opetussuunnitelmansa, jossa määritellään laajasti esiope- tuksen tehtävät, sisällöt sekä toteuttamisen periaatteet. Esiopetuksen keskeisim- mät tehtävät ovat lasten kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten kehittäminen. Äärimmäisen tärkeää on myös mahdollisuus havaita lasten kasvun ja oppimisen tuen tarpeita varhaisessa vaiheessa. Varhainen tuki ennen oppivelvollisuutta voi hyvässä tapauksessa ehkäistä tulevaisuuden vaikeuksia huomattavissa määrin. Yhteistyö alkuopetuksen kanssa muodostaa johdonmukaisen jatkumon, jonka on tarkoitus sujuvoittaa siirtymää peruskouluun. Brotherus ym. (2002, 21) mukaan siirtymävaiheet on huomioitu hyvin jo kolmenkymmenen vuoden ajan, joten uu- desta asiasta ei ole kyse. (EOPS 2014, 12, 14, 24–26.)

Koska alkuopetus on osa perusopetusta, sen tavoitteet ja sisällöt löytyvät perusopetuksen opetussuunnitelmasta. Nivelvaiheet ja siirtymät alkuopetuk- seen ja sieltä eteenpäin ovat tärkeä osa myös alkuopetuksen opetussuunnitelmaa. Siirtymiä ei opetussuunnitelmissa turhaan korosteta, sillä onnistuneiden siirty- mien on havaittu vaikuttavan oppilaiden koulumenetykseen ja hyvinvointiin (O’Kane 2016, 13). Kuten luokilla 3–6 ja 7–9, on alkuopetuksen osiossa eritelty jokaisen oppiaineen tehtävä, sisältö sekä tavoitteet. Lisäksi puhutaan kokonai- suudessaan alkuopetuksen tehtävästä, koululaiseksi kasvamisesta. Ensinnäkin on tärkeää kartoittaa oppilaan koulukypsyys koulun alkaessa. Kartoitusta seuraa oppimisen seuranta ja tarvittaessa varhainen tuki. Samalla rakennetaan positiiv- vista oppijaminäkuva, jota pyritään luomaan ilon, rohkaisun ja onnistumisten kautta. Toisekseen oppilaita ohjataan konkreettisiin, koulussa ja elämässä tar- peellisiin taitoihin: ryhmän osana olemiseen, omatoimisuuteen sekä vastuunot-

toon omista koulutehtävistä. Kolmanneksi pyritään oppimaan oppilaiden kiinnostusten kohteiden kautta ja tarpeen vaatiessa löytämään niitä. Yksilötasolla huomioidaan oppilaan kielelliset ja motoriset taidot sekä muistin harjoittaminen. (POPS 2014, 98–99, 102–151.)

2.1.2 Esi- ja alkuopetus opettajankoulutuksessa

Koulutuksella voi olla vaikutusta miesluokanopettajien kiinnostukseen alkuopetusta kohtaan. Tämän vuoksi on syytä tarkastella opettajankoulutuksen sisältöä. Listaan lyhyesti jokaisen Suomen opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman tai tutkintorakenteen kurssit ja kokonaisuudet, joiden nimessä esi- ja alkuopetus mainitaan.

Jyväskylän yliopiston opetussuunnitelmassa esi- ja alkuopetus on esillä 25 opintopisteen sivuaineissa eli esi- ja alkuopetuksen perusopinnoissa ja Lasten oikeudet ja osallisuus varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja alkuopetuksessa opintokokonaisuudessa. (Jyväskylän yliopiston opetussuunnitelma 2017.) Oulun yliopistossa on myös valittavana 25 opintopisteen esi- ja alkuopetuksen sivuaine. Lisäksi kasvatustieteen aineopintoihin kuuluu kaikille yhteinen viiden opintopisteen esi- ja alkuopetuksen kurssi. (Oulun yliopiston opinto-opas 2019.)

Helsingin yliopistosta löytyvät samat vaihtoehdot kuin Oulusta. Kaikille on yhteinen pakollinen viiden opintopisteen esi- ja alkuopetuksen kurssi ja lisäksi valittavana on 25 opintopisteen sivuaine. Näiden jälkeen on vielä mahdollista opiskella 35 opintopistettä eli esi- ja alkuopetuksen aineopinnot. (Helsingin yliopiston opinto-opas 2019.) Lapin yliopistossa tutkintorakenteessa ja kurssien nimissä ainoa maininta esi- ja alkuopetuksesta on 25 opintopisteen sivuaineessa (Lapin yliopiston tutkintorakenne 2019). Tampereen yliopistossa opinto-opaassa ainut maininta on esi- ja alkukasvatuksen 25 opintopisteen sivuaine (Tampereen yliopiston opinto-opas 2019.)

Myös Itä-Suomen yliopistossa on mahdollista opiskella sivuainetta. Sivuai-
neen nimi on kuitenkin muista poikkeava alkukasvatus. Sivuaine poikkeaa muista myös opintopistetarjonnalla, sillä sitä on mahdollista opiskella 35 opintopisteen edestä. Itä-Suomen yliopiston tarjonnassa on myös 25 opintopisteen

Teaching Foreign Languages to Young Learners sivuaine. Kyseinen kokonaisuus keskittyy vieraan kielen opetukseen esi- ja alakoululaisille. (Itä-Suomen yliopiston opinto-opas 2019.) Turun yliopistossa on mahdollisuus alkukasvatuksen 25 opintokokonaisuuteen. Lisäksi valinnaisissa opinnoissa on viiden opintopisteen kurssi ”Yrittäjyyskasvatus ja yrittäjämäinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa” (Turun yliopiston opinto-opas 2019)

Suomen kielisten luokanopettajakoulutusten lisäksi tarkistin Åbo Akademin koulutusohjelman koskien esi- ja alkuopetusta. Ruotsin kielessä esi- ja alkuopetus kääntyy termiksi förskole- och nybörjarundervisning, jota on kaikki opiskelevat viiden opintopisteen verran. Lisäksi valittavana on suomen kielisten koulutusten tapaan 25 opintopisteen sivuainekokonaisuus. (Åbo Akademi 2019.)

Yksittäisten kurssien sisältöjä ja tavoitteita en ole ottanut huomioon, joten esimerkiksi lukemaan opettamisesta saatetaan mainita yksittäisten kurssien kohdalla. Joka tapauksessa sisällöt yliopistojen opintotarjonnassa ovat melko yhteneväisiä. Ainoana merkittävänä erona pidän osan järjestämää pakollista esi- ja alkuopetuksen kurssia.

2.2 Luokanopettajien sukupuolijakauma Suomessa

Nykypäivänä sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyvää keskustelua käydään tiheään useilla aloilla ja medioissa. Tiedostan sukupuolten moninaisuuden ja monet ulottuvuudet, mutta tässä tutkimuksessa lähestyn luokanopettajia ja heidän sukupuoltaan kaksijakoisesta sukupuolikäsityksestä (esim. TASUKO-hanke 2011). Syynä tähän on kiinnostus tutkia nimenomaan miesluokanopettajia.

Miesten vähäistä määrää alkuopetuksessa tutkittaessa, on syytä tarkastella yleisesti opettajien sukupuolijakaumaa. Suomessa alakouluissa työskentelevistä opettajista miehiä on vain viidennes. Alku- ja etenkin esiopetuksessa tämä luku on vieläkin pienempi, sillä miesten osuus opettajakunnassa vähenee sitä mukaa, kun koulutusasteella siirrytään alaspäin. Esimerkiksi lastentarhaopettajista miehiä on kolme prosenttia, kun taas korkeakouluissa miesopettajia on jo suurin piirtein yhtä paljon kuin naisopettajia. (OECD 2019.)

Kun reilu kolme vuosikymmentä sitten opettajina oli saman verran miehiä ja naisia, 1990-luvun alussa määrä kallistui selkeästi naisten eduksi (Kinnunen & Korvajärvi 1996, 12–15). Myös Kari ym. (1997, 36) totesivat hieman ennen vuosituhannen vaihtumista miesopettajien eläköitymisen vähentävän miesopettajien määrää huomattavasti. Vuonna 1863 Jyväskylän seminaarissa aloitti 15 naista ja 24 miestä, joten opettajankoulutuksen historiaan peilatessa tilanne on kääntynyt ylösalaisin (Nurmi 1988, 145). Yhteiskunta toimi tosin tuolloin hyvin eri tavoin, eivätkä naiset juurikaan työskennelleet kodin ulkopuolella. Nykypäivänä Pohjoismaissa suurin osa naisista työskentelee miesten tapaan, eikä kodista huolehtiminen ole ainoastaan enää naisten vastuulla (Wernersson 2016, 15).

Mieskiintiön poistaminen opettajankoulutuksesta on hyvin todennäköisesti syynä miesluokanopettajaopiskelijoiden määrän romahtamiseen lähivuosisikymmeninä. Vuonna 1989 poistunut kiintiö takasi aiemmin miehille 40 % osuuden soveltuvuuskokeiden paikoista (Räihä 2010, 45). Käytännössä miehet siis pääsivät opiskelemaan opettajiksi huomattavasti matalammilla esivalintapisteillä. Kiintiön poistaminen jälkeen miesten osuus soveltuvuuskokeissa romahti lähes puolella. Poistamisen jälkeen soveltuvuuskokeissa miehiä oli noin 20 prosenttia hakijoista (Liimatainen 2002, 27). Kiintiön palauttamista voisi yrittää perustella tasa-arvoperiaatteen tai tasa-arvolain nojalla. Pohdinta osoittautuu kuitenkin problemaattiseksi, koska kiintiöt nähdään tasa-arvon vastaisiksi: työmarkkinoiden tasa-arvon edistäminen voisi kokonaisuudessaan kärsiä, jos miesten määrää pyrittäisiin lisäämään keinotekoisesti kiintiön avulla. Tasa-arvon toteutumista ja sukupuolijakaumaa työelämässä pitäisikin katsoa laajemmassa mittakaavassa, ei ainoastaan opettajien kohdalla. (Huttunen 1997, 76–77.)

Syyt koko alan ja etenkin alkuopetuksen naisvaltaisuuteen voivat olla selitettävissä enkulturoitumisella. Usein lapset kasvavat ympäristössä, jossa suurin osa työntekijöistä näissä ammateissa on naisia. Ennakkoasenteet juurtuvat näin jo hyvin varhain. Myös vanhempien sanat ja heidän stereotypiansa miessukupuolelle sopivista töistä voivat vaikuttaa lapsen ammatinvalintaan (OECD 2019). Ojala ym. (2009) kirjoittavat enkulturoitumisesta ja sukupuolten rooleista. Heidän mukaansa sukupuolen mukainen käytös ei ole sisäsyntyistä, vaan

eräänlaiseen yhteiskunnan sukupuolijärjestelmään asettumista. Asettuminen järjestelmään alkaa jo hyvin varhain esimerkiksi omalle sukupuolelle sopivien lelujen ja vaatteiden saamisella. Tämän jälkeen tytöt valitsevat tekstiilityön ja pojat teknisen työn, koska niin on tapana tehdä (Guttorm & Kärnä-Behm 2003). Samalla tavalla ketju jatkuu helposti työelämään, jossa miesopettajat opettavat useimmiten alkuluokkia ylemmillä luokilla, sillä pienten lasten hoitamista ja opetusta on usein pidetty naisten työnä (Cameron, 2001). Miesopettajien ollessa vähemmistönä, jää heidän vastuulleen usein miesten tehtäviksi nähdyt asiat. Näitä voi koulumaailmassa olla esimerkiksi kaikki teknologiaan liittyvä tai jalkapallon pelaaminen välitunnilla (Cameron 2006). Näin sukupuolten yhteiskunnallisia rooleja ylläpidetään arkisten rutiinien kautta (Ojala ym. 2009, 18).

Naiset pyrkivät murtamaan yhteiskunnan sukupuolittuneita rooleja hakeutua miesvaltaisille aloille paremman palkan ja etenemismahdollisuuksien vuoksi. Naisvaltaisilla aloilla miehillä on puolestaan enemmän hävittävää kuin voitettavaa: palkka on todennäköisesti matalampi ja heidän maskuliinisuuksensa sekä sopivuutensa työhön joutuvat epäilysten alaisiksi (Simpson 2005). Myös Pöysän ja Kupiaisen (2018, 38) selvityksestä ilmeni, että opettajat rohkaisevat tyttöjä hakeutumaan miesvaltaisiin ammatteihin enemmän kuin poikia naisvaltaisiin. Tyttöjen helpompi tie miesvaltaisille aloille ilmenee esimerkiksi ammatilliseen koulutukseen hakiessa. Näihin miesvoittoisiin koulutuksiin hakiessa otetaan huomioon taito- ja taideaineiden arvosanat. Ero näissä aineissa on vielä luokuaineitakin enemmän tyttöjen hyväksi, joten alalle pyrkivä tyttö saa poikaa todennäköisemmin paikan koulutuksesta. (Pöysä & Kupiainen 2018, 105.)

2.3 Miesopettajat alkuopetuksessa

Miesopettajien määrän väheneminen opettajankoulutuksessa voi selittää myös miesten vähäistä määrää alkuopetuksessa. Miesopettajien kiinnostuksen kohteet ovat perinteisesti olleet muissa opetettavissa aineissa. Esimerkiksi käsityön kovien materiaalien ja liikunnan opettaminen ja opiskelu vaikuttavat tuovan miehille hyvän aseman työmarkkinoilla. Alkuopetuksessa koetaan usein olevan

muita luokkia enemmän kasvatusta ja naisnäkökulmasta miesopettajia pidetään usein haluttomampina puuttumaan kasvatukseen. Koulumaailmassa pätee usein samat sukupuoliroolit kuin kotona; naiset hoitavat äidillisen osan ja oppilaat esimerkiksi kertovat heille herkemmin huolistaan. Miehet taas mielletään enemmän opettajiksi kuin kasvattajiksi. Miehet voivat kuitenkin nähdä itsensä kurinpidosta vastaavina henkilöinä kouluissa, joten pelkästään opettajiksi kasvattajan roolin kustannuksella miesopettajat eivät itseään koe. (Kari ym. 1997, 45–47, 64–65.)

Miesopettajien vähäinen kiinnostus alkuopetusta kohtaan näkyy jo opiskeluvaiheessa (Väisänen 2017). Miesopiskelijat eivät valitse sivuaineekseen esi- ja alkuopetusta, sillä muut vaihtoehdot houkuttelevat heitä enemmän. Miesopiskelijoiden määrä Jyväskylän yliopiston esi- ja alkuopetuksen sivuaineessa vuosina 2013–2016 olikin vain kolme, kun taas naisopiskelijoita oli samaan aikaan 74 (Jyväskylän yliopiston verkkosivut). Jos miesopettajia ei alkuopetus houkuta opiskeluvaiheessa, voi saman ilmiön olettaa jatkuvan myös työelämässä.

Ojasen (1979) mukaan miesalkuopettajien tarpeellisuudesta käytiin keskusteluja jo neljäkymmentä vuotta sitten. Tutkimuksessa tutkittiin miesalkuopettajien merkitystä oppilaille. Oppilaiden huoltajista 40 % halusi miehiä ensimmäisen luokan opettajiksi, 15 % oli ehdottomasti naisopettajan kannalla ja loput 45 % ei pitänyt opettajan sukupuolta merkityksellisenä. Miesopettajien tarpeellisuutta perusteltiin heidän mukavuudella, isällisyydellä sekä kurinpidollisilla kyvyillä. Vanhemmat näkivät miesopettajissa myös negatiivisia puolia. Näistä eniten vanhempien mielestä huolestuttivat turha ankaruus sekä tyttöjen mahdollinen arastelu miesopettajan luokassa. Yleensä miesopettajan tarvetta perustellaan poikaoppilaiden tarpeilla. Ojasen tutkimuksessa pojat suhtautuivat nais- ja miesopettajiin yhtäläisesti, joten perustetta miesalkuopettajalle ei poikaoppilaiden näkökulmasta ollut. (Ojanen 1979, 46–52.)

Miesten vähäiseen määrää pienten lasten opettajana on kiinnitetty huomiota muuallakin kuin Suomessa. Esimerkiksi Belgiassa, Iso-Britanniassa, Norjassa ja Tanskassa on kampanjoitu miesten määrän nostamisen puolesta ja osit-

tain myös onnistuneesti. Belgiassa palkan määrää nostettiin 30% ja ammattinimike muutettiin lastenhoitajasta pedagogisempaan sanaan ”companion of children”, joka kääntyy suomeksi melko huonosti. (Peeters 2007.)

Kansainvälistä tutkimuksia tarkasteltaessa tulee huomioida alkuopetus-termin ainutlaatuisuus englannin kieliseen tutkimukseen verrattuna. Englannin kielisessä tutkimuksessa aiheeseen liittyviä käsitteitä ovat esimerkiksi early childhood-, pre-school-, kindergarten- ja nursery education. Ensimmäinen termeistä määritellään usein kaikkea alle 8-vuotiaiden opetusta kattavaksi (esim. National Association for the Education of Young Children 2020). Määritelmä kuitenkin vaihtelee maittain. Muiden yllä mainittujen käsitteiden opetuksella puolestaan tarkoitetaan nuorempien lasten kuin Suomen alkuopetusikäisten opetusta. (esim. Cartier & Geneix 2006, 3) Näistä syistä englannin kielisessä tutkimuksista puhuttaessa joutuu ajoittain käyttämään englannin kielisiä käsitteitä. Alkuopetuksen ollessa vain osittain verrannollinen kansainvälisiin tutkimuksiin, en niihin juurikaan tämän tutkimuksen puitteissa syvenny. Kansainvälisiä tutkimuksia ei voi täysin sivuuttaa, mutta sopivan kriittisellä näkökulmalla kyseisiin tutkimuksiin on suhtauduttava alkuopetusta tutkittaessa.

Ojasen (1979) tapaan Sumsion (2005, 76) esittää tutkimuksessaan, ettei pienillä lapsilla ole väliä kumpaa sukupuolta heidän opettajansa on. Tutkimus tehtiin Australiassa pre-schoolissa, jolla tarkoitetaan osavaltiosta riippuen 4- ja 5-vuotiaiden opetusta (Australian Education Union). Joka tapauksessa Sumsionin tulokset olivat samansuuntaisia kuin Suomessa. Lapset eivät tarvinnut erityisesti kumpaakaan sukupuolta opettajakseen. Vaikka paikalla oli miesopettaja, eivät lapset hakeutuneet miesopettajan luokse naisenemmistöstä huolimatta.

Richardson (2012) tutki sukupuolten käyttäytymisen eroavaisuuksia alakoulussa. Eritoten käyttäytymiseen liittyvät odotukset olivat tutkimuksen keskiössä. Richardsonin kirjan perusteella mies- ja naisluokanopettajien käytös poikkea toisistaan. Miesten toiminta on perinteisen miesopettajakuvan mukaista; opettamisesta ei stressata ja toisten miesopettajien kanssa keskustellaan esimerkiksi urheiluun tai teknologiaan liittyvistä asioista. Perinteisestä miesopettaja-

mallista poikkeaminen voi johtaa syrjäytymiseen tai mahdollisesti kiusaamiseen työpaikalla. Heteronormatiivisuus oli selkeästi esillä Richardsonin tutkimissa kouluissa ja feminiinistä käytöstä ei pidetty miehille sopivana. Richardsonin tutkimus kattoi koko alakoulun opettajiston, mutta liittyy olennaisesti myös tähän tutkimukseen. Alkuopettajien toimiessa koulussa pienimpien lasten kanssa, juuri heidät voidaan nähdä toimivan feminiinisellä, sillä koulun pienimpien lasten opettaminen mielletään usein naisopettajille sopivammaksi. (Richardson 2012.)

Myös Ojala ym. (2009) kirjoittavat yleisluonteisemmin maskuliinisista ja feminiinistä käyttäytymismalleista ja yksilöiden kohtaamista odotuksista. Yksilön käytös voi olla vaikeasti ymmärrettävissä, jos se ei kohtaa perinteisten sukupuoliroolien odotuksia. Odotukset ja velvoitteet koskevat etenkin instituutioita ja yhteisöjä, joihin koulutkin voidaan sisällyttää. Odotusten vastainen toiminta koulussa voisi siis johtaa ulkopuoliseksi jäämiseen, kuten myös Richardson (2012) esitti.

2.4 Käsitusten tarkastelu tutkimuksessa

Yleensä käsityksiä tutkittaessa puhutaan fenomenografisesta tutkimuksesta. Fenomenografiassa tutkitaan käsitysten muodostumista ja eroavaisuuksia esimerkiksi oppimista tai opettamista koskevasta ilmiöstä (esim. Åkerlind 2008). Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan syventynyt käsitysten eroavaisuuksiin, vaan tutkin yleisemmällä tasolla miesluokanopettajien käsityksiä alkuopetukseen ja alkuopettajuuteen liittyen.

Tutkimuksen tutkittavalle kohteelle, käsitykselle, ei ole löytynyt selkeää määritelmää tai yhtä vakiintunutta termiä. Käytössä on ollut kymmenittäin eri määritelmiä ja käsityksiä kuvaavia käsitteitä. Esimerkiksi asenteet, arvot, mielihiteet, uskomukset ja ennakkoluulot tarkoittavat usein eri tutkimuksissa samaa tai lähes samaa asiaa kuin käsitykset (Pajares 1992, 309; Väisänen & Silkelä 2000, 134). Opettajien käsityksistä kasvatustieteellisissä tutkimuksissa puhuttaessa tarkoitetaan kuitenkin usein heidän asenteitaan koulutusta, oppimista, oppijoita

sekä opettamista kohtaan, vaikka osa heidän työelämän ulkopuolisistakin käsityksistä vaikuttaa heidän opetukseen vähintään epäsuorasti. (Pajares 1992, 315–316.) Myös Clarkin ja Petersonin (1986, 287) mukaan opettajien käsitykset tarkoittavat implisiittisiä, osittain sanattomia ja tutkimattomia teorioita (implicit theories) opettamisesta, oppimisesta ja kasvattamisesta.

Määritelmät ovat pohjimmiltaan tutkijoiden välisiä sopimuksia. Käsitteen määrittäminen voi kuitenkin jäädä myös tutkijan vastuulle opettajien käsityksiä tutkivassa tutkimuksessa, yhden yhteisen määritelmän puuttuessa (Pajares 1992, 309, 315). Vaikka käsityksille ei ole löytynyt yhtä yhteistä määritelmää, niitä ei kuitenkaan saa sekoittaa tietoon (engl. knowledge). Pajaresin (1992, 309) mukaan sekaannuksia termien välillä voi usein tulla, eikä tutkittavien puheesta ole aina yksinkertaista erottaa tietoja ja käsityksiä toisistaan. Richardsoninkin (1996, 5) mukaan eron tekeminen tiedon ja käsitysten välille on usein monimutkaista ja saattaa myös aiheuttaa sekaannusta kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joissakin tutkimuksissa (esim. Kagan 1990) tietoa ja käsityksiä on käytetty myös synonyymeinä. Perusteluna tälle on se, että kyseisessä tutkimuksessa opettajien tiedot olivat tutkijan mielestä subjektiivisia aivan kuten käsityksetkin (Richardson 5–6, 1996). Tällöin Kagan itse määritteli käsitteen tutkimukselleen sopivalla tavalla, kuten Pajares (1992) esitti.

Usein tiedon ja käsityksen eroa on kuitenkin kuvattu seuraavasti: tieto perustuu objektiiviseen faktaan, kun taas käsitys voi perustua arvioon, eikä se välttämättä tarvitse todisteita tuekseen (Pajares 1992, 313; Richardson 1996, 5). Termejä tulisi pyrkiä käyttämään johdonmukaisesti ja tarkasti tutkimuskohtaisesti, jotta tutkimuksen tulokset voi esittää riittävän selkeästi (Pajares 1992, 315). Tässä tutkimuksessa käsityksillä tarkoitan miesluokanopettajien ennakkoluuloja, kokemuksia ja ajatuksia alkuopetukseen ja alkuopettajuuteen liittyen.

2.4.1 Käsitusten muodostuminen ja muuttuminen

Käsitykset ovat usein hyvin henkilökohtaisia. Tutkijat ovat pääosin sitä mieltä, että käsitykset muodostuvat kasvaessa kulttuuriin sisälle sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Ne ovat voineet syntyä myös sattumalta, esimerkiksi jonkin

voimakkaan kokemuksen tai erinäisten tapahtumaketjujen seurauksena. (Pajares 1992, 309 & 316.)

Käsitykset ovat myös tilannesidonnaisia ja niiden voimakkuus voi vaihdella käsityksestä riippuen (Väisänen & Silkelä 2000, 134). Usein käsitykset ovat muodostuneet jo varhaisista kokemuksista ja niiden muuttuminen ei välttämättä perustu järkeviin argumentteihin, vaan käsitysten muuttaminen vaatii isompaa muutosta yksilöltä kokonaisuudessaan. Mitä aiemmin käsitys on omaksuttu, sitä hankalampi sitä on usein muuttaa. (Nespor 1987, 317, 321; Pajares 1992, 317.) Väisänen & Silkelä (2003, 27) korostavatkin käsitysten olevan vuosikausien tuotos, jotka voivat hyvinkin olla ristiriidassa omaksuttavan asian, esimerkiksi opettajankoulutuksen opetuksen, kanssa. Käsityksistä emme voi kuitenkaan koskaan kokonaan luopua, vaan ne pitäisi pyrkiä kääntämään yksilölle ja yhteisölle positiivisiksi (Moilanen 1999, 108).

Richardson (1996, 19) esittää tutkijoiden olevan vailla yhteisymmärrystä siitä, ovatko opettajien käsitykset helposti muutettavissa. Osa tutkijoista näkee opettajien olevan uppiniskaisia ja toiset puolestaan näkevät opettajat muutosmyönteisinä, joten mahdollisuus käsitysten muuttamiseen vaikuttaa hyvin yksilökohtaiselta. Richardson (1996, 25) tähdentää opetuskokemuksen olevan suuressa roolissa puhuttaessa käsitysten muuttamisesta, sillä käytännön kokemus opettamisesta helpottaa joko käsitysten vankistamista tai niiden muuttamista.

Jos opettaja haluaa muuttaa jotain käsitystään, on hänen oltava tyytymätön nykyiseen käsitykseensä. Tyytymättömyys ei vielä itsestään ole riittävä tekijä muutokseen, sillä tarjolla pitää olla myös alternatiivinen käsitys, jonka omaksumiseen opettaja tarvitsee rationaalisen perusteen. (Sahlberg 2000.)

Sahlbergin (2000) mukaan opettajien käsityksiä opettamisesta ja oppimisesta pitäisi pyrkimällä pyrkiä muuttamaan, sillä käsitysten muuttaminen, tai ainakin mahdolliseen muutokseen herättely ja oman opettamisen reflektointi, voisi olla opettajalle ja koululle yhtä tehokasta kehittymisen kannalta kuin koulutuksessa käyminen. Myös McNiff ja Whitehead (1997, 252–253) nostavat käsitysten reflektoinnin avainasemaan opettajan muutoksessa. Ennen muutosta opettajan tulisi pohtia, millä tavalla hänellä on tapana toimia ja mistä syystä näin on. Vasta

tämän jälkeen opettajat kykenevät mahdollistamaan uuden tiedon yhdistämisen omaan käytännön toimintaansa.

2.4.2 Miksi opettajien käsityksiä tutkitaan?

Opettajien sanojen, tekojen ja päätösten perusta tulee käsityksistä (Tidwell & Heston 1998, 45). Käsitysten tutkiminen auttaa ymmärtämään opettajan ajattelumalleja, toimintaa luokkahuoneessa sekä ammatillista kehittymistä ja tästä syystä niiden tutkimista pidetään tärkeänä (Pajares 1992, 307; Richardson 1996, 2). Väisänen ja Silkelä (2003, 31) esittävät opettajan työskentelevän vahvasti omalla minäkuvaltaan ja ainutlaatuisella persoonallaan, johon kuuluvat myös käsitykset oppimisesta, oppilaista sekä opettajasta itsestään. Persoonallisuus onkin opettajan merkittävin työkalu, jota hän käyttää myös käsitystensä kautta päivittäin työssään (Väisänen & Silkelä 2003, 31).

Opettajan persoona ja käsitykset näkyvät opettajan opettamisessa väistämättömästi. Kahdella eri opettajalla voi esimerkiksi olla lähes identtiset tiedot matematiikasta, mutta silti he voivat opettaa samaa oppisisältöä täysin eri tavoin, johtuen erilaisista käsityksistään opettamista, oppimista ja oppilaita kohtaan (Ernest 1989, 19). Pajaresin (1992, 309) esimerkkien mukaan yhdellä opettajalla voi olla käsitys, jonka mukaan hylättyjä arvosanoja saava oppilas on vain laiska harjoittelemaan. Toinen opettaja taas voi käsittää matematiikan oppimisen olevan ainoastaan tarkkaan valittujen harjoitteiden tulosta. Käsitykset parhaasta mahdollisesta opetuksesta voivat kuitenkin vaikuttaa opettajan opetukseen negatiivisesti. Esimerkiksi Nespor (1987) esitti, kuinka eräs opettaja pyrki luomaan ideaalin oppimisympäristön, josta hän oli itse oppilaana unelmoinut. Unelmat eivät kuitenkaan sopineet yhteen tehokkaiden opetuskäytänteiden kanssa ja lopulta yritys johti häirintään ja keskeneräisiksi jääneisiin oppitunteihin. (Pajares 1992, 309.)

Opettajien käsitysten tutkimista perustellaan usein myös opettajankoulutuksen näkökulmasta. Opettajilla on useimmiten jo ennen opettajaksi opiskelua paljon käsityksiä opettamisesta ja oppimisesta. Olemassa olevilla käsityksillä ja tiedoilla on suuri vaikutus siihen, mitä opiskelija kykenee oppimaan ja millä tavoin, joten opettajankoulutuksen tulisi ottaa huomioon oppijoiden käsitykset

opiskeluaikana. (Richardson 1996, 7, 11.) Myös Porter ja Freeman (1986, 285) vaativat jo usea vuosikymmen sitten, että opettajakoulutuksen täytyisi huomioida paremmin opettajaopiskelijoiden käsitykset esimerkiksi oppilaista, pedagogiikasta, tavoitteiden asettamisen tärkeydestä ja koulutuksen sosiaalisesta kontekstista. Porterin ja Freemanin mukaan nämä kaikki vaikuttavat opettajien valintoihin esimerkiksi oppitunteja suunniteltaessa ja lopulta siihen, onko heidän opetuksensa toimivaa vai ei. Myöskään työelämässä ei ole osattu huomioida opettajien käsityksiä ja kokemuksia riittävän hyvin, vaan on yliarvioitu täydennyskoulutuksen rooli opettajien opettajuuden kehittämisessä (Sahlberg 2000).

Käsitysten tutkimista myös kritisoidaan. Syynä kritiikkiin on eritoten se, että käsitysten määrittely voi olla hankalaa, eikä niistä saa kunnollista perustaa tutkimukselle. Käsitysten tutkimisesta saa kuitenkin useimmiten kannattavaa ja palkitsevaa, kun tutkimuksen kohteena olevat käsitykset on tarkkaan operationalisoitu ja tutkimukselle on sopiva tutkimusmetodi. (Pajares 1992, 308.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tehtävänä on pienen miespuolisen opettajajoukon käsitysten kar-toittaminen alkuopetukseen liittyen. Käsitysten on tarkoitus auttaa ymmärtä-mään syitä siihen, miksi miehiä on alkuopettajina verrattain pieni määrä. Mies-luokanopettajilla tutkimuskysymyksissä ja jatkossa viitataan tutkimuksen koh-dejoukkoon. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia käsityksiä miesluokanopettajilla on alkuopetuksesta?
2. Millaiseksi miesluokanopettajat mieltävät hyvän alkuopettajan?
3. Millaisia syitä on miesalkuopettajien alhaisen määrän taustalla?

Muotoilin tutkimuskysymykset ennen haastatteluja omien kokemusten, en-nakko-oletusten ja tähän tutkimukseen liittyvään kirjallisuuden perusteella. Laa-dullisessa tutkimuksessa ei muodosteta hypoteeseja, mutta laadullinen tutkija ei voi välttyä siltä, että hänellä on asiasta ennakko-oletuksia (Eskola & Suoranta 2001, 17). Tutkimuskysymykset saivat lopullisen muotonsa tutkimuksen kulu-essa, mikä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle.

3.2 Kvalitatiivinen ote ja aineistonkeruu

Tutkimus toteutettiin laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti. Koska tutkimuksen tavoitteena oli saada näkemyksiä pieneltä miesluokanopettajajoukolta, saman aikaan laajasti ja syvällisesti, ei mää-rällinen tutkimusote sopinut vaihtoehdoksi.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkittavaa asiaa pyritään tutkimaan laa-jasti, eikä niinkään selittämään ilmiötä numeerisesti kuten kvantitatiivisessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 137, 161). Toisaalta tutkimuksen taustoista ja etenkin sen lähtökohdista löytyy kvantitatiivinen puoli, sillä eräänä innoittajista tutkimuksessa nimenomaan toimi omat havainnot miesten vähäisestä määrästä

alkuopetuksessa sekä myös tilastolliset faktat luokanopettajan profession naisvaltaisuudesta. Tässä tapauksessa ideana oli mennä tilastollisten faktojen sisälle ja ymmärtää niitä laadullisen tutkimuksen keinoin.

Aineistonkeruutavaksi laadullisen tutkimusotteen piirissä valikoitui teemahaastattelu. Tällöin haastattelu on enemmän strukturoimaton kuin strukturoitu, ainoastaan teemat ovat kaikille samat. Kysymysten ei tarvitse olla kaikille lomakehaastattelun lailla tarkassa järjestyksessä ja sanamuodossa, vaan ne tulevat esitetyksi pikemminkin haastattelutilanteen vuorovaikutuksen mukaan (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48). Tavoitteena oli myös tarkastella miesluokanopettajien antamia käsityksiä, joten niihin eikä niiden tyypittelyyn päästä käsiksi ennakolta lukkoon lyödyllä lomakekyselyllä. Edelleen haluttiin varmistaa mahdollisuus tarkentaviin kysymyksiin. Yhdenmukaisuus haastattelutilanteissa vaihtelee paljon eri tutkimusten välillä, vaikka niistä jokaisessa olisi käytetty teemahaastattelua aineistokeruussa (Tuomi & Sarajärvi 2012, 75). Eskola ja Vastamäki (2010, 26) esittävät teemahaastattelun helppona ja tehokkaana keinona selvittää, mitä tutkittava ajattelee, sekä lähes normaalina keskusteluna, joka vain tapahtuu tutkijan ehdoilla.

Teemoja haastattelurunkoon valittaessa mukailin Eskolan ja Vastamäen (2010, 35) ideaa luovasta ideoinnista. Ideointia kokonaisuudessaan helpotti aihepiirin tuttuus. Teemat haastattelurunkoon eivät syntyneet oikeastaan operationalisoimalla, vaan kyseessä oli ennemminkin kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillinen työskentelymalli, jossa useampaa tutkimuksen vaihetta työstetään päällekkäin ja jokaiseen osioon voi palata missä vaiheessa tahansa (Blaxter, Hughes & Tight 2001, 9–10). Tämä malli sopi omaan työskentelyyni erinomaisesti, sillä tutkimus on painottunut aineistoon ja sen tulkitsemiseen ja tarkasteluun, kuitenkin teoriaa hyväksi käyttäen. Teoriaa lähestyin siten osittain myös aineistonkeruun ja tulosten pohjalta.

Lopulliset teemat haastattelurunkoon muotoutuivat oikeastaan kahteen luokkaan: käsityksiin alkuopetuksesta sekä käsityksiin alkuopettajasta ja hänen sukupuolestaan. Oletuksena oli, että haastateltavien suorat kokemukset ja ympäröivä kulttuuri ovat muokanneet käsityksiä ja mielipiteitä tutkittavasta aiheesta,

joten käsityksiin vaikuttaneita tekijöitä sivutaan muutamassa kysymyksessä. Laine (2010, 29) näkeekin yksilön kokemuksiin vaikuttavan koko ympäröivä todellisuus ja vuorovaikutus siinä. Jos omia suoria kokemuksia puolestaan ei suoranaisesti ollut, niin kiintoisaksi kysyttäväksi nousi millaisena ja miksi juuri tietynlaisena, tutkittavat näkevät nämä teemat. Käsitysten ja kokemusten lisäksi sisällytin runkoon yhden konkreettisen tapausesimerkin, jolla halusin tietoa miesluokanopettajien halusta opettaa alkuopetuksessa.

Kohdejoukon valinta on laadullisessa tutkimuksessa yleensä tarkoituksenmukaista, eikä niinkään satunnaisotannalla kerättyä (Hirsjärvi ym. 2012, 164; Tuomi & Sarajärvi 2012, 86). Tarkoituksenmukaisella valinnalla tutkittavilta saa huomattavasti helpommin näkemyksiä haluttuun aiheeseen liittyen. Tämä muodostui tutkimuksessa aluksi hieman problemaattiseksi, koska tutkittavien piti olla miesluokanopettajia. Haastateltavien tavoittelu alkoi vuoden 2019 tammi-kuun lopussa. Kohdistin haastattelupyynnöni muutaman eri koulun miesopettajille sähköpostilla. Sain tässä vaiheessa kasaan kolme haastateltavaa. Kun myönteisiä vastauksia ei kuulunut riittävästi, kohdistin haastattelupyynnön vielä muutamalle tavoittamalleni miesopettajalle. Tällöin kyseessä siis oli osin myös harkinnanvarainen otanta. Harkinnanvarainen otanta on laadullisessa tutkimuksessa usein käytössä, kun keskitytään pieneen kohdejoukkoon, jota halutaan analysoida laajasti (Eskola & Suoranta 2001, 18). Lopulta kasassa oli kuuden miesluokanopettajan kohdejoukko, joita haastattelin yksitellen. Haastattelut tapahtuivat vuoden 2019 aikana viimeistä haastattelua lukuun ottamatta, joka tapahtui vuoden 2020 alussa.

Kaksi haastateltavista halusi tehdä haastattelun kirjallisesti ajankäytöllisistä syistä. Kyseinen järjestely sopi tähän tutkimukseen hyvin. Lopuista neljästä kaksi haastattelin kasvotusten ja kaksi videopuheluohjelma Duon välityksellä. Kasvokkain tehdyt haastattelut toteutin häiriöttömissä ja haastateltaville mieluisissa tiloissa. Vuorovaikutus teemahaastatteluissa toimi ilman ulkoisia häiriötekijöitä, jolloin haastattelupaikka on ollut onnistuneesti valittu. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 74). Kaikki suulliset haastattelut nauhoitin puhelimeen ladatulla Smart Voice Recorder -sovelluksella. Haastattelujen yhteispituus oli vajaa 2 tuntia.

Kun haastattelut olivat nauhalla ja kaksi kohdejoukosta vastannut kysymyksiin kirjallisesti, aloitin nauhoitettujen haastattelujen litteroinnin. Litteroinnin jälkeen aineistoa oli tekstimuodossa fonttikoolla 11 ja rivivälillä 1 38 sivua. Lisäksi kahden kirjallisesti vastanneen opettajan vastauksista tuli aineistoa vielä viisi sivua.

3.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui kuusi miesluokanopettajaa. Opettajat työskentelivät muutamassa eri kaupungissa eri puolella Suomea. Keräsin haastattelujen alussa tutkittavilta taustatietoina opetuskokemuksen ylipäätään, opetuskokemuksen alkuopetuksesta sekä opiskellut sivuaineet. Taustatiedot ovat nähtävissä taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Kohdejoukon taustatiedot

Pseudonyymi	Opetuskokemus	Kokemus alkuopetuksesta	Sivuaineet
Paulus	24 vuotta	Ainoastaan opetusharjoittelussa	Käsityö ja liikunta
Mirko	4 vuotta	2 vuotta	Liikunta ja erityispedagogiikka
Kevin	8 vuotta	1 vuosi	Käsityö
Lauri	3 vuotta	2 vuotta	Erytispedagogiikka
Veijo	2,5 vuotta	Joitakin päiviä	Liikunta
Elmeri	1,5 vuotta	6 kuukautta	Alkuopetus ja liikunta

Kuulan (2006, 214) mukaan yksi laadullisen tutkimuksen peruseriaatteista on selkeiden tunnisteiden hävittäminen aineistosta. Tutkittavat eivät saa tutkimuksen vuoksi joutua tilanteeseen, jossa heihin oltaisiin yhteydessä toisten tutkijoiden toimesta. Näin saattaisi käydä esimerkiksi silloin, jos tutkittavien ajatukset kiinnostavat toisia tutkijoita.

Tämän vuoksi pseudonymisoin tutkittavat eli annoin heille peitenimet. Peitenimiksi valitsin käytössä olevia suomalaisten miesten nimiä. Muutoksen tein jo litterointivaiheessa. Pseudonyymien käyttö on tutkimuksen ymmärrettävyyden kannalta parempi vaihtoehto verrattuna esimerkiksi sattumanvaraiseen kirjainyhdistelmään (Kuula 2006, 215).

3.4 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin sisällönanalyysiä. Tarkempana lähestymistapana oli ongelmalähtöisyys (problem-driven analysis). Tätä lähestymistapaa käytetään silloin, kun halutaan tietää jotain asiasta, josta ei vielä ole tietoa. Tietoa haetaan käytännössä siis kohdejoukon tuottamasta aineistosta. (Krippendorff 2013, 357.) Ongelmalähtöisessä sisällönanalyysissä mukailin Krippendorffin (2013, 358–370) esittämiä analyysin vaiheita. Omassa tutkimuksessani analyysin vaiheet kulkivat seuraavasti:

1. Luin koko aineiston läpi useamman kerran. Jokaiselle tutkittavalle oli tässä vaiheessa jo annettu pseudonyymit.
2. Useamman lukukerran jälkeen lähdin etsimään aineistosta sopivia ilmauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen.
3. Toistin edellisen vaiheen toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla. Ilmauksia kirjoittaessa aineisto alkoi osittain toistamaan itseään, eli kylläntymään (Eskola & Suoranta 2001, 6263). Tämän vuoksi aineisto vaikutti riittävältä tähän tutkimukseen.
4. Loin jokaiseen tutkimuskysymykseen aikaisempien tutkimusten ja tekstien sekä oman aineistoni yhden pääkategorian, jonka alle yläluokan ja yläluokista taas muutaman alaluokan. Syvälinen tutustuminen aiheeseen liittyvään teoriaan auttoi merkitysten löytämisessä. Esimerkit analyysistä ovat näkyvillä taulukoissa 2, 3 ja 4. Kategoriat ja luokat alkoivat hahmottua jo haastattelujen aikana. Litteroidessa

ja aineistoa lukiessa tukena toimi myös tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja ennakkokäsitykset, mutta pääosin käsitteet analyysiin tulivat mielenkiintoisesta aineistosta.

TAULUKKO 2. Esimerkki analyysistä 1. tutkimuskysymykseen

Alkuperäinen ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Kategoria
<p>Mirko: Alussa onkin tärkeää saada kaikki tulemaan toimeen toistensa kanssa eli oppimaan sosiaalisia taitoja.</p> <p>Kevin: Myös yhteistyötaitojen kehittäminen ja kanssakäyminen muiden kanssa on isossa asemassa, jotta oppiminen voisi ylipäättään jatkua suotuisana alkuopetuksen jälkeen.</p>	Sosiaalisten taitojen oppiminen	Kasvatus	Kasvatus vs. opetus alkuopetuksessa
<p>Paulus: Erittäin tärkeät ne kaksi vuotta, kun lapsi tulee kouluun ja et millasena hän näkee tän koulunkäynnin ja oppii koulun tavoille ja näin et kyllähän se on kaiken perusta se ykköskakkonen.</p> <p>Elmeri: Alkuopetus on tavallaan enemmän kasvattamista kuin opettamista. Opetellaan esim. koulun sääntöjä.</p> <p>Veijo: Hyvin pitkälti näen alkuopetuksen semmosena kasvattamisena ja siihen kouluarkeen tutustuttamisena ja semmosena että siinä opetellaan olemaan ja kasvatetaan.</p>	Koululaiseksi kasvaminen		
<p>Veijo: Alkuopetuksessa oppiaineet eivät näy niin paljon, menee muuhun sähläyksen aikaa paljon.</p>	Tuntijaon häilyvyys		
<p>Paulus: Jos miettii jo oppiainevalikoimaakin niin sehän on pääasiassa sitä äidinkieltä ja matematiikkaa.</p> <p>Mirko: Lukemaan ja kirjoittamaan täytyisi myös toki oppia alkuopetuksen aikana.</p>	Lukemaan, laskemaan ja kirjoittamaan oppiminen		

TAULUKKO 3. Esimerkki analyysistä 2. tutkimuskysymykseen

Alkuperäinen ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Kategoria
<p>Lauri: Ei vaadi mitään erityisiä isällisiä tai äidillisiä ominaisuuksia.</p> <p>Lauri: Kukaan oppilas ei ole ainakaan puheisaan osannut kaivata miehen tai naisen mallia.</p> <p>Mirko: Miehet ja naiset voivat olla yhtä päteviä alkuopettajia.</p> <p>Paulus: Sillä sukupuolella ei ole niinku mitään tekemistä siinä et semmonen järjestelmällinen, napakka ja sit omalla tavallaan täytyy myös olla semmonen joustava.</p>	Sukupuolella ei merkitystä	Sukupuoli	Hyvä alkuopettaja
<p>Kevin: Vanhemmat ovat vaikuttaneet tyytyväisiltä miesalkuopettajiin.</p> <p>Paulus: On kuitenkin aika paljon eroperheitä ja lapsilla ei välttämättä oo sitä isähahmoa kotona tai sit sitä nähdään kerran viikossa tai joka toinen viikko tai vielä harvemmin. Niin nii tietysti sitten sit se miesopettaja voi jollekin olla jollain tapaa jonkunnäkönen isähahmo.</p> <p>Elmeri: Fyysinen kosketus oppilaiden kanssa, musta tuntuu, oppilaiden on helpompi naispuoliseen henkilöön ottaa fyysistä kosketusta.</p>	Sukupuolella on merkitystä		
<p>Veijo: Kärsivällisyys, pitkäjänteisyys, päättäväisyys, joustavuus, kun mieltii alkuopettajaa.</p> <p>Elmeri: Alkuopettaja on roolimalli. Koittas olla mahdollisimman, toimina hyvänä esimerkkinä että jäis hyvä kuva opettajan ja aikuisen mallista, sellanen turvallinen.</p>	Luonteenpiirteet	Kasvattaja	
<p>Veijo: Totta kai ne peruskoulutaidotkin, äikässä ja matikassa, esimerkiksi lukemaan opettaminen.</p>	Lukemaan opettaminen	Opettaja	
<p>Mirko: Yhteistyötaitoja vaaditaan paljon, kun yhteistyötä tehdään paljon muiden opettajien, päiväkotien, vanhempien, terveydenhoitajan ja monen muun kanssa.</p>	Monitaitoisuus		

TAULUKKO 4. Esimerkki analyysistä 3. tutkimuskysymykseen

Alkuperäinen ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Kategoria
<p>Elmeri: Vaatisi enemmän valmistautumista. Lukemisen ja kirjoittamisen opettamista pitäisi harjoitella tarkkaan, että miten sitä opetetaan. Kaiken maailman rutiineja, mitä tehdä aamuisin ja päivän päätteeksi.</p> <p>Veijo: Koen, että pitäis hakea lisää työkaluja miten 1. luokan kanssa toimitaan ja mitkä ois sinne hyviä rutiineja. Jos 1. luokka tulis, niin ei pystys kesää ihan vaan loman kannalta ottamaan.</p>	Kesäloman lyheneminen	Iso työ- määrä	Alkuopetuksen houkuttelemattomuus
<p>Mirko: Myös vanhempien kohtaamisia tulisi jälleen rutkasti lisää.</p> <p>Kevin: Tuntimäärä vanhempien kanssa viestittelyyn nousis varmasti.</p>	Vanhempien kohtaaminen		
<p>Mirko: 1. luokkaa aivan joka vuosi viitsisi ottaa, sillä se vaatii kuitenkin kovempaa panostusta kuin tuttujen oppilaiden kanssa oleminen.</p> <p>Lauri: Valitsisin mielummin 4. luokan, koska siinä pääsee helpommalla.</p>	Raskas syksy		
<p>Paulus: Sit taas kun on tehnyt tätä työtä kohta neljännesvuosisadan, niin tässä vaiheessa ehkä tulee sellanen aa, nytkö täytyy uskaltautua sinne?</p> <p>Paulus: Helposti se jotenkin menee koulussa, että jos sä et välttämättä sinne alkuopetukseen miesopettaja halua, niin sit sulla on se kolmos-kutonen ja sä pyörität niitä liikuntaa ja käsitöitä ja kuitenkin aika sellanen perinteinen rooli koulussa vielä.</p>	Omassa roolissa pysyminen	Epävarmuus omista kyvyistä	
<p>Paulus: Just esimerkiks vaikka niinku aikataulu ja miten nopeasti voidaan edetä. Kun kuuntelee välillä alkuopettajia, niin me ollaan nyt jossain m-kirjaimessa ja ai me ollaan jo p:ssä tai jossakin muussa. Et millä tempolla, nopeudella siellä edetään.</p>	Oppimisen eteneminen		
<p>Veijo: 4. luokan, koska koen että omat vahvuudet on siinä ja enemmän ollut siinä.</p>	Vahvuudet toisaalla		
<p>Paulus: Jos oisit ainoa opettaja ja yks 1. luokka koulussa niin ois kyllä aika kuumottava paikka.</p> <p>Veijo: Jännittyneisyyttä, ehkä pientä ahdistustakin että miten tän homman kanssa pärjää. Jännitystä. Omien kykyjen epäilemistä.</p>	Pelot		

Taulukoinnin jälkeen edessä oli tulosluvun kirjoittaminen, jossa avasin kategoriaita, yläluokkia ja alaluokkia aineistonäytteiden avulla. Analyysin tulkinassa käytin tutkittavien taustatietoja. Analyysivaihe litteroinnista tulosluvun kirjoittamiseen tapahtui kokonaisuudessaan vuoden 2020 viiden ensimmäisen kuukauden aikana.

3.5 Eettiset ratkaisut

Jokaiseen tutkimukseen liittyy moninaisia eettisiä kysymyksiä. Lähtökohtana on tunnistaa omasta tutkimusprosessista mahdolliset eettiset probleemat. Tutkijan on tehtävä itse eettiset ratkaisunsa, sillä jokaiseen eettiseen kysymykseen ei ole mahdollista saada valmista ratkaisua. (Eskola & Suoranta 2001, 52.) Tutkimukseen osallistujia etsiessä tein heille selväksi, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Haastateltavat saivat myös tietosuojalomakkeen tutkimusta koskien. Lomakkeessa kerrottiin muun muassa tutkimuksen tarkoitus, aineiston pseudonymisointi litterointivaiheessa sekä mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Eskola ja Suoranta (57, 2001) pitävätkin ehdotetun tärkeänä riittävän informaation välittämistä sekä vapaaehtoisuuden korostamista.

Kohdejoukon anonymiteetin säilyminen tulee ottaa huomioon tutkimusta tehdessä (Eskola & Suoranta 2001, 57). Olen huolehtinut tutkimukseen osallistuneiden henkilön anonymiteetin säilyttämisestä. Pseudonymisoinnin (ks. 3.3) lisäksi osallistujien työpaikkakunnat on jätetty mainitsematta anonymiteetin taakamiseksi. Ainoat tutkimuksessa ilmi tulevat taustatiedot ovat osallistujien opetuskokemus sekä opiskellut sivuaineet. Näiden tietojen pohjalta kohdejoukon nimettömyys ei vaarannu opettajakunnan ollessa maassamme määrällisesti varsin suuri. Haastattelujen yhteydessä huolehdin, ettei kukaan ulkopuolinen pääse kuulemaan keskustelua. Haastattelujen jälkeen pidin aineiston, eli ääninauhat ja tekstin, ainoastaan minun tietämässäni paikassa tallennettuna.

Tutkimuksen tuloksia analysoitaessa ja kirjoittaessa sekä haastatteluja tehdessä pyrin pitämään itseni mahdollisimman neutraalina. Tässä tutkimuksessa neutraalina pysyminen oli tärkeää, aiheen ollessa minua henkilökohtaisesti lähellä ja entuudestaan tuttu. Tutkijan omista kokemukset eivät saa muodostaa asetelmaa, joka muovaisi tutkimusta liikaa johonkin suuntaan (Eskola & Suoranta 2001, 19).

Anonymiteetin säilymisen ja tutkittavien vapaaehtoisuuden korostamisen lisäksi muita suuria eettisiä kysymyksiä ei tutkimukseen liittynyt. Eettisenä ratkaisuna voidaan silti pitää sukupuolen määrittelyä pitäytyen kaksijakoisessa sukupuolen määrittelyssä, kuitenkin tiedostaen sukupuolten moninaisuuden. Tutkimuksen aihe, eivätkä haastattelujen teemat, olleet varsinaisesti arkaluonteisia. Eskolan ja Suorannan (58, 2001) mukaan kyseisissä tapauksissa tutkimuksen eettisyys voisi vaarantua, mutta tämän tutkimuksen puitteissa vaaraa ei syntynyt.

4 TULOSTEN TARKASTELU

Aineistoa analysoidessa jokaiseen tutkimuskysymykseen, jotka näkyvät myös kategorioissa aiemman luvun taulukoissa 1, 2 ja 3, rakentui muutama yläluokka ja yläluokille taas muutama alaluokka. Tuloksia tarkasteltaessa luvut rakentuvat näiden kategorioiden, yläluokkien ja osittain myös alaluokkien mukaan.

4.1 Miesten käsityksiä alkuopetuksesta

Jokaisen haastateltavan puheessa nousi esiin alkuopetuksen ainutlaatuisuus muuhun alakouluopetukseen verrattuna. Keskeisimpänä ilmiönä ainutlaatuisuudessa esillä oli kasvatus vastaan opetus -debatti. Opetuksella ymmärsin opettajien tarkoittavan eri oppiaineiden oppisisältöjä. Kasvatuksen puolestaan tulkitsin tarkoittavan opetussuunnitelman laaja-alaisia taitoja ja muuta arjessa tarvittavaa osaamista. Esimerkiksi koulun tavoille opettelu ymmärsin kuuluvan kasvatuksen puolelle, vaikka käytössä onkin oppimiseen viittaava sana. Osan puheista kasvatuksen ja opetuksen asettaminen vastakkain tuli suoraan esille:

Tavallaan se on enemmän kasvattamista kuin opettamista. Kun sitten mitä pidemmälle koulupolulla mennään, niin se kääntyy toisinpäin, et tulee enemmän sitä opetusta, ehkä, tai no onko ne sitten yhtä isot siellä myöhemmin. Joka tapauksessa alkuopetuksessa enemmän sitä kasvattamista. (Elmeri)

Alkuopettajan täytyy jaksaa kuunnella, puuttua, rajoittaa sekä panostaa kasvatukseen koko sydämellään. Työ tosiaan on jotain kasvatuksen ja opetuksen välimaastolla. (Mirko)

Toiset taas eivät suoraan asettaneet kasvatusta ja opetusta toistensa vastakohdiksi, mutta silti alkuopetuksen kasvatuspainotteisuus ja kouluun tottuminen ilmenivät miesluokanopettajien puheessa:

Hyvin pitkälti näen alkuopetuksen semmosena kasvattamisena ja siihen kouluarkeen tutustuttamisena ja semmosena että siinä opetellaan olemaan ja kasvatetaan. (Veijo)

Erittäin tärkeät ne kaks ekaa vuotta, kun lapsi tulee kouluun ja et millasena hän näkee tän koulunkäynnin ja oppii koulun tavoille ja näin et kyllähän se on kaiken perusta se ykköskakkonen. (Paulus)

Tutkimukseen osallistuneiden käsityksiin oli eniten vaikuttanut omat suorat kokemukset työelämässä:

Etenkin vuoteni työvuoteni alkuopetuksessa, missä näin kuinka erilaisista tilanteista lapset aloittavat koulutiensä. (Kevin)

Parin vuoden omakohtainen kokemus alkuopetuksesta. (Lauri)

Kyllä se oikeestaan on nää työvuodet sen näyttänyt, kun näitä pieniä ykköskakkosia täällä näkee ja ne liikuu yksin ja ryhmänä ja näin. (Paulus)

Muutamassa maininnassa esiintyivät myös kaverit sekä opinnot. Elmerin mukaan opinnot antoivat realistisen kuvan alkuopetuksesta käytännön työstä:

Eniten vaikuttanut kokemus käytännön työstä. Tiettyjä ennakkokäsityksiä sai opintojen aikana. Ne käsitykset on vahvistunut tässä oikeestaan. Oli jo ajatus opintojen ja sijaisuuksien kautta. (Elmeri)

Kuitenkin melko pian haastattelussa Elmeri pyörsi osittain kokemuksensa opintojen antamasta realistisesta kuvasta:

On vaa tajunnut mitä pidempään näiden kanssa ollut alkuopetuksessa, että miten yksinkertaisia asioiden pitää, liian vaikeita asioita ei voi tehdä. Kaikki pitää yksinkertaisemmin. Aikaisemmin kuvitteli, että pystyisi tekemään isompiakin juttuja. Mutta osa ei osaa lukea ja kirjottaa, vaikeuttaa älyttömästi. (Elmeri)

Käytännössä tutkimuksen miesluokanopettajat ovat siis saaneet käsityksensä alkuopetuksesta työvuosiensa aikana. Opinnoilla ja muilla ihmisillä oli myös pieni rooli käsitysten muodostumisessa.

4.1.1 Kasvatuksen merkitys alkuopetuksessa

Alkuopetuksen kasvatuksellista osaa sivusivat aiemmassa ylläluvussa jo Veijon ja Pauluksen sitaatit, joissa puhuttiin koulun tavoille opettelusta. Tämä koululaiseksi kasvaminen ilmaisuineen ”Opetellaan olemaan” tai ”oppiminen koulun tavoille” on kokonaisuudeltaan varsin laaja, joten sitä on tarpeellista purkaa pienempiin osiin.

Selkeimmäksi asiaksi koululaiseksi kasvamiseen ja koulun tavoille oppimiseen miesopettajat mielsivät koulun sääntöjen oppimisen:

Kun se on sitä kasvattamista enemmän, niin siinä opetellaan esimerkiksi koulun sääntöjä ja elämän kaikkia esimerkillisiä tapoja. Ne on siinä heti alussa isossa roolissa kyllä. (Elmeri)

Sääntöjen lisäksi alkuluokilla opetellaan myös rutiineja. Nämä rutiinit koululaiseksi kasvamisena voidaan laskea kuuluvaan niin kotiin, kouluun kuin oppilaan omaan luokkaankin. Eniten tätä näkökulmaa haastatteluissa toivat esiin Lauri ja Mirko:

Toisekseen alkuopetuksessa opetellaan vasta koulun tavoille sekä tiettyjä sääntöjä ja rutiineja. (Mirko)

Koululaisen rutiinit on hyvä saada toimiaan aina ajoissa heräämisestä ja aamupalasta lähtien. Tuosta sitten hiljalleen totutellaan koulun aikatauluihin sekä oman luokan rutiineihin. Kuinka päivät aloitetaan, minä päivänä tarvitsee liikuntavarusteet ja niin edelleen. Osalla näiden omaksuminen kestää pitkälle kevääseen, eikä välttämättä toteudukaan edes vielä alkuopetuksen aikana. (Lauri)

Laurin, jonka käsityksiin on vaikuttanut kahden vuoden kokemus alkuopetuksessa, esittämät rutiinit koostuvat hyvin perusasioista. Ilman näiden rutiinien opettelua koulun alussa oppiaineiden sisältöjen oppiminen vaikeutuu huomattavasti. Tuolta kannalta miesopettajien käsitys kasvatuspainotteisesta alkuopetuksesta on ymmärrettävää.

Rutiinien ja sääntöjen lisäksi miesopettajat käsittivät alkuopetukseen kuuluvan sosiaalisten taitojen opettelun:

Alussa onkin tärkeää saada kaikki tulemaan toimeen toistensa kanssa eli oppimaan sosiaalisia taitoja. (Mirko)

Kevin ja Veijo korostivat sosiaalisten taitojen opettelun näkyvän koko luokan toiminnassa. Jos oppilaat tulevat toimeen keskenään ja tietävät oikeat toimintamallit vuorovaikutustilanteissa, takaa se todennäköisemmin hyvän alun koulupolulle:

Myös yhteistyötaitojen kehittäminen ja kanssakäyminen muiden kanssa on isossa asemassa, jotta oppiminen voisi ylipäätään jatkua suotuisana alkuopetuksen jälkeen. (Kevin)

Alkuopetus on tosi tärkeä vaihe, että lapsi oppii toimimaan koulussa ja että koko ryhmä lähtee toimimaan oikeeseen suuntaan. (Veijo)

Kaikkien tutkittavien haastatteluissa ei tullut suoranaisesti esille sosiaalisten taitojen tärkeyttä. Jokainen kuitenkin puhui koululaiseksi kasvamisesta ja olettaisivatkin, että tuohon laajempaan kokonaisuuteen myös vuorovaikutustaidot kuuluvat.

4.1.2 Opetus alkuopetuksessa

Vaikka tutkittavat keskittyivät pääsääntöisesti puheessaan alkuopetuksen kasvatukselliseen puoleen, löytyi aineistosta myös muutama ennalta odotettu oppiaineen oppisisältö. Alkuopetuksesta harvoin puhutaan ilman mainintaa lukemaan ja kirjoittamaan oppimisesta. Myös tämän tutkimuksen miesluokanopettajien käsityksissä luki-taitojen oppiminen ja kehittäminen tulivat esiin:

Totta kai ne peruskoulutaidotkin, äikässä ja matikassa, esimerkiksi lukemaan opettaminen ovat tärkeitä alkuopetuksen tehtäviä. Tärkeintä kuitenkin silti olisi, että oppilaat oppivat olemaan ja toimimaan. (Veijo)

Veijo esittää edelleenkin kasvatuksen olevan alkuopetuksen ykkösasia, mutta tuo myös lukemisen ja kirjoittamisen sekä matikan perustaidot mukaan alkuopetuksen tärkeisiin tehtäviin. Myös Kevin esitti samat huomiot tarkentaen hieman matematiikan osuutta:

Tietyn perustason saavuttaminen on tietysti myös tärkeää alkuopetuksessa. Esimerkiksi äidinkiessä lukeminen ja kirjoittaminen ovat sellaisia. Matikassa sitten ihan laskutaito, tai että mitä siellä nyt harjoitellaan, plus- ja miinuslaskuja yksinumeroisilla ja ehkä jo vähän kaksinumeroisilla. (Kevin)

Matematiikka ja äidinkieli siis nousevat muiden oppiaineiden yläpuolelle tutkittavien puheissa. Kaikki tutkimuksen miesluokanopettajista tuon tavalla tai toisella esittivät. Mirkon käsityksissä alkuopetuksen opetuksellisiin sisältöihin kuuluvat myös oppimaan oppimisen taidot ja erilaiset opiskelutekniikat siinä vaiheessa, kun tarvittavat rutiinit sen mahdollistavat:

Hiljalleen sitten myös harjoitellaan oppimaan oppimisen taitoja enemmän ja enemmän eri opiskelutekniikoiden muodossa. Lukemaan ja kirjoittamaan täytyisi myös toki oppia alkuopetuksen aikana. (Mirko)

Luki-taitojen lisäksi alkuopetuksen opetukselliselta puolelta aineistosta nousi esiin tuntijako. Tuntijaossakin äidinkieli ja matematiikka käsitettiin alkuopetuksen opetuksen kulmakiviksi. Oppiainevalikoima alkuopetuksessa on suppeampi kuin ylemmillä luokilla, mutta miesluokanopettajat mielsivät sen vieläkin suppeammaksi.

No se on tietysti jos miettii jo oppiainevalikoimaakin niin sehän on pääasiassa sitä äidinkieltä ja matematiikkaa. Et tietysti nyt on se varhennettu kieli englanti siellä mukana. Tietysti aina puhutaan et se ykköskakkonen on sitä leikkaa, liimaa, askartele. Tällainen perinteinen lausahdus, jota joskus aina kuulee (Paulus)

Oppiaineiden suppeuden lisäksi tuntijakoa pidettiin häilyvämpänä kuin muilla luokilla. Kyseiset käsitykset taas kulkevat käsi kädessä alkuopetuksen kasvatuspainotteisuuden kanssa:

Alkuopetuksessa oppiaineet eivät näy niin paljon kuin muilla luokilla. Kaikkeen muuhun sähläyksen tuntuu aikaa paljon menevän. (Veijo)

Paljon aikaa kuluu muuhun kuin varsinaisiin oppiaineisiin ja oppituntijako on varmasti häilyvämpi. (Mirko)

Mut ehkä se on semmosta kokonaisvaltaista et ei siellä niinku katota kellosta et ollaaks me nyt tällä viikolla opiskeltu matematiikkaa se 7 tuntia ja äidinkieltä 8 tuntia, et ehkä se sit kolmosesta eteenpäin rupee menee niin. Kun on muitakin opettaja ylemmillä luokilla ja yleensä se on se alkuopettaja joka kaikki aineet siellä opettaa. (Paulus)

Pauluksen käsityksissä näkyy tuntijaon häilyvyyden lisäksi opettajalta vaadittava monitaitoisuus, kun hänen täytyy opettaa kaikkia oppiaineita. Seuraava tutkimuskysymys käsitteleeikin hyvän alkuopettajan taitoja ja ominaisuuksia.

4.2 Miesluokanopettajien ymmärrys hyvästä alkuopettajasta

Alkuopetuksen kasvatusvoittoisuus opetuksen kustannuksella näkyy aineistossa myös käsityksissä hyvästä alkuopettajasta. Kasvatuksessa enemmän tarvittavia luonteenpiirteitä, kuten rauhallisuus tai avoimuus, löytyi aineistosta enemmän kuin itse oppiaineiden opettamiseen tarvittavia taitoja. Esimerkiksi rauhallisuus voi edesauttaa myös opettamisessa, mutta tässä tutkimuksessa mielsin luonteenpiirteet miesluokanopettajien puheissa nimenomaan kasvatukselliseen osaan.

Käsitykset hyvästä alkuopettajasta jaoin aineiston perusteella kolmeen luokkaan: alkuopettajan luonteenpiirteisiin, alkuopettajana tarvittaviin taitoihin sekä alkuopettajan sukupuoleen. Samat käsitykset ovat mukana osittain myös

kolmannessa tutkimuskysymyksessä, sillä ne auttavat ymmärtämään syitä, miksi miehet eivät alkuopetukseen hakeudu.

4.2.1 Alkuopettajan luonteenpiirteet

Luonteenpiirteiden arvostus jakoi miesluokanopettajia osittain kahteen ryhmään. Osa toi selkeästi esille, millaisia ominaisuuksia alkuopettajalla olisi hyvä olla:

Kyl tommosen alkuopettajan täytyy olla hyvin semmonen niinku järjestelmällinen ja semmonen niinku omalla tavallaan rauhallinen luonne et niinku jos sä oot kauhee sellanen häslääjä ja sulla se homma ei oo hanskassa niin senhän näkee kun sä oot kuitenkin se laivan kapteeni siinä. Se näkyy heti siinä luokan toiminnassa ja siis semmonen tietynlainen rauhallisuus ja järjestelmällisyys. Sit omalla tavallaan täytyy myös olla semmonen joustava, koska tilanteitahan tulee päivän mittaan ja suunnitelma D pitää ottaa käyttöön kun A,B ja C on jo käytetty ja et niinku täytyy olla aika semmonen niinku monitaitonen pitää olla. Et jos oot kauheen teoreettinen niin ei susta oo alkuopettajaksi. Ei todellakaan. (Paulus)

Pauluksen esimerkin piirteet rauhallisuus, järjestelmällisyys ja joustavuus sopivat varmasti myös muillekin opettajille. Myös Veijo toi pitkälti samat ominaisuudet esille:

Jos miettii, niin kyllä sellaisia luonteenpiirteitä on kärsivällisyys, pitkäjänteisyys, päättäväisyys, joustavuus, kun miettii alkuopettajaa. Niin joutuu joustamaan omista suunnitelmistaan tosi usein. Noi muutkin, niin kyllä ehdottomasti sellaisia mitä opettaja tarvii kun niiden pienten kanssa siellä koulussa on. (Veijo)

Veijonkin esimerkissä joustavuus korostuu, kun opettaja joutuu suunnitelmiaan alkuopetuksessa usein muuttamaan. Alkuopettajalta toivotut piirteet kuulostavat vaativilta. Jos alkuopettaja on järjestelmällinen suunnitellessaan opetuksensa hyvin ja joutuu samalla jatkuvasti joustamaan poikkeamalla suunnitelmistaan, on työnkuva hyvin vaativa.

Elmerikin listasi Veijon ja Pauluksen kanssa yhteneviä hyvän alkuopettajan piirteitä, mutta esitti lisäksi muutamia uusia. Kiintoisimmaksi Elmerin käsityksistä nousi roolimallina oleminen:

Se, että pienet lapset, opettaja on roolimalli. Koittas olla mahdollisimman, toimina hyvänä esimerkkinä, jäis hyvä kuva opettajan ja aikuisen mallista, sellanen turvallinen. Hyvät hermot, pitkäjänteisyys, empatiakyky, sitä todella paljon, sitten on tuota tuota johdonmukaisuus. Sit ehkä auktoriteetti, se tietty kaikilla opettajilla. Mitähän muuta, ehkä että ei pelkää alkuopetukseen, sellainen avoimuus, pystyy keskustelemaan, turvallisuus, turvallisen ympäristön luominen. (Elmeri)

Myös näitä käsityksiä tarkasteltaessa alkuopettajan työstä saa miltei epäinhimillisen vaativan kuvan. Paulus tiivistäen ajoittaisen epäinhimillisyyden alkuopettajan työssä:

Ja sit tietysti ja onhan se tavallaan kun itte yleensä alottaa kolmoselta niin se että totta lapset osaa yleensä lukea, kirjottaa et itte lähtee siitä liikkeelle. Toki taitotasojahan on monenlaisia mutta et siellä kun ei osata välttämättä lukea ja kirjottaa ja kuoria perunoita ja sitoa kengännauhoja niin siinä saa olla isä, äiti, sairaanhoitaja ja kaikkea siltä väliltä.
(Paulus)

Aineistosta löytyy kuitenkin myös oikeastaan täysin päinvastainen käsitys hyvästä alkuopettajasta. Muutamien miesluokanopettajien käsitysten mukaan oikeastaan kuka tahansa voisi olla hyvä alkuopettaja, vaikka heiltäkin joitakin kriteereitä oli:

Suhtautuu työhönsä sopivalla vakavuudella, koska kyseessä on kuitenkin erittäin tärkeä pesti. Muutoin mitään tiettyjä hyviä ominaisuuksia ei ole, vaan jokainen periaatteessa pystyis omalla tavallaan olemaan hyvä alkuopettaja. (Kevin)

Kevinin mukaan tärkeää olisi siis suhtautua koulutulokkaiden kasvattamiseen ja opettamiseen tosissaan, mutta muutoin tarkkoja eroja hyvän ja huonon alkuopettajan välillä ei ollut. Mirkon käsityksissä oli yhtäläisyyksiä Kevinin kanssa, sillä Mirko korosti koko sydämellä tehtävää työtä ja kokonaisvaltaista heittäytymistä:

Alkuopettajan täytyy jaksaa kuunnella, puuttua, rajoittaa sekä panostaa kasvatukseen koko sydämellään. Kasvatustilanteita (kuten keskusteluja oikeasta/väärästä, sääntöjen rikkomisesta) tulee eteen aika usein. Tämä vaatii rauhallisuutta sekä kykyä selittää asioiden syitä ja seuraamuksia lasten ikätasolle sopivalla tavalla...Alkuopettajan työtä täytyy usein jaksaa tehdä melko kokonaisvaltaisesti. (Mirko)

Laurin lyhyessä näkemyksessä on yhtäläisyyksiä sekä Elmerin roolimalliajattelun että Kevinin käsitykseen, jonka mukaan lähes jokainen kykenee alkuopettamaan:

Hyvä ihminen ja hyvä opettaja. Ei vaadi mitään erityisiä isällisiä tai äidillisiä ominaisuuksia. (Lauri)

Hyvän ihmisen ja hyvän opettajan määritelmä tuskin on universaali, mutta kyse on jälleen siitä, että jokainen voi omalla tavallaan olla hyvä alkuopettaja ja toimia samalla myös roolimallina. Laurin mainitsevat isälliset ja äidilliset ominaisuudet ovat enemmän esillä luvussa 5.2.3.

4.2.2 Alkuopettajana tarvittavat taidot

Osaava alkuopettajan osaamisesta tarvitaan itse opetustilanteissa ja osaa taidosta esimerkiksi vuorovaikutuksessa yhteistyötahojen kanssa. Oppilaiden erilaiset lähtökohdat kouluun tullessa vaativat alkuopettajalta taitoa eriyttää opetusta:

Pitää huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet, jotta perusta jatko-oppimiselle voidaan rakentaa. (Kevin)

Eriyttämistä on myös osattava toteuttaa, kun oppilaat tulevat kouluun niin erilaisista lähtökohdista. (Mirko)

Lukemaan opettaminen tuntui Pauluksesta ja Elmeristä taidolta, joka pitäisi opetella, mikäli he 1. luokan opettajaksi menisivät:

Lukemisen ja kirjoittamisen opettamista pitäisi harjoitella tarkkaan, että miten sitä opetetaan. (Elmeri)

Niin heti tulee mieleen että miten ihmeessä mä opetan nää lukemaan. Et tota jonkun täytyy ensin opettaa mulle se et miten se opetetaan todennäköisesti. Et en tiedä löytyykö oppaista valmiita vastauksia tällasiin kysymyksiin. Mut ihan tämmösiä konkreettisia juttuja ja mikä on sit semmonen, just esimerkiks vaikka niinku aikataulu ja miten nopeasti voidaan edetä...Askartelutaidot oltava hallussa. (Paulus)

Pauluksen mainitsema etenemisnopeuden sopivuus ja Elmerin mainitsema asioiden yksinkertaistaminen kuuluvat molemmat taitoihin, joita alkuopetuksessa jatkuvasti tarvitaan:

Kaikki pitää yksinkertaisemmin. Ihan kaikki. Ohjeistukset, tehtävänannot, tuntisuunnitelmat, kaiken pitää olla määrällisesti sopivaa. (Elmeri)

Nämä alkuopetusarjessa tarvittavat taidot kehittyvät oikeastaan ainoastaan kokemuksen myötä. Lukemaan opettaminenkin tuntuu miesluokanopettajista isolta esteeltä, vaikka todellisesti he sen todennäköisesti oppisivat pian alkuopetuksen alussa. Muiden korostaessa enemmän omassa luokassa tarvittavia taitoja, esitti Mirko yhteistyötaitojen olevan olennaisessa osassa alkuopetusta:

Yhteistyötaitoja vaaditaan paljon, kun yhteistyötä tehdään paljon muiden opettajien, päiväkotien, vanhempien, terveydenhoitajan ja monen muun kanssa. (Mirko)

Yhteistyön määrä eri tahojen kanssa on 1. luokan syksyllä kiistatta suuri ja Mirkon sitaatin perusteella yhteistyötä täytyy kyetä tekemään niin kasvotusten, puhelimessa kuin sähköisestikin.

4.2.3 Alkuopettajan sukupuoli

Miehiä on hyvin vähän alkuopettajina ja halusinkin selvittää, ovatko naiset miesluokanopettajien mielestä sopivampia alkuopettajiksi kuin miehet. Molempia näkökulmia aineistosta löytyi, mutta valtaosa käsityksistä kallistui sukupuolten yhdenvertaisuuteen tässä kysymyksessä. Kohdejoukko pohti asiaa oman kantansa lisäksi myös muiden näkökulmasta. Haastatteluissa pyysin heitä tarkastelemaan asiaa niin oppilaiden, vanhempien, kollegoiden kuin yhteiskunnankin näkökulmasta.

Suurin osa miesluokanopettajista sanoi pääasiassa suoraan kysyttäessä, että alkuopettajan sukupuolella ei ole merkitystä. Esimerkiksi Paulus toisti tämän useaan otteeseen:

No en mä sanois et sillä nyt ehkä kuitenkaan mitään valtavan suurta merkitystä oo, sillä et onko siellä nainen vai mies. (Paulus)

Ei sillä sukupuolella mun mielestä oo sellasta niin suurta merkitystä. Tätä työtähän tehdään niin paljon sillä omalla persoonalla. (Paulus)

Sillä sukupuolella ei ole niinku mitään tekemistä siinä et semmonen järjestelmällinen, napakka ja sit omalla tavallaan täytyy myös olla semmonen joustava. (Paulus)

Myös Mirko, Lauri ja Kevin toivat oman mielipiteensä asiasta suoraan esille:

Miehet ja naiset voivat olla yhtä päteviä alkuopettajia. (Mirko)

Ei ole merkitystä. En ole huomannut, että lapset suhtautuisivat eri lailla mies- tai naisopettajiin alkuopetuksessa. (Lauri)

Naisia ehkä on pidetty enemmän alkuopettajina, mutta jokainen yksilö, oli se sitten mies tai nainen, voi olla hyvä alkuopettaja. (Kevin)

Tässä osaa haastatteluja Elmeri erottui selkeästi muista miesluokanopettajista. Hänen omassa puheessaan tuli varsin vahvasti esille naisille luontaisempi alkuopettajuus:

Sukupuolella, on sillä kyllä merkitystä, fyysinen kosketus oppilaiden kanssa, musta tuntuu, oppilaiden on helpompi naispuoliseen henkilöön ottaa fyysistä kosketusta, riippuu

toki yksilöstä. Omasta kokemuksesta, itellä tulee, tai että ettei tuu niin luontaisesti kuin naisopettajilla. Ikäkin voi tietysti siihen vaikuttaa. Alkuopettaja, joilla on omia lapsia, iteläkin jos saa omia lapsia, niin voi tulla luontaisemmin siinä vaiheessa. (Elmeri)

Elmeri on siis kokemuksen kautta nähnyt, millä tavalla oppilaat toimivat eri opettajien kanssa ja tullut tuohon tulokseen. Kuitenkin kysyttäessä mahdollisesta miesten lisämäärästä alkuopetuksessa, oli Elmeri jo sen kannalla, ettei sukupuolella ole väliä:

Mun mielestä ei ole väliä kumpaa on. Ihan sama mikä ammatti, tai no koulumaailmassa, ois hyvä että ois saman verran suurin piirtein. Tulis mahdollisimman paljon lapsille opetusta molemmilta sukupuolilta. (Elmeri)

Veijokin oli suoraan kysyttäessä sitä mieltä, ettei alkuopettajan sukupuolella ole merkitystä. Hän kuitenkin pohti asiaa välittömästi jo toisenkin ryhmän, tässä tapauksessa oppilaiden näkökulmasta:

Ei oo merkitystä sinänsä. Jollekin oppilasryhmälle voi olla. Poikavoiton luokka jos on vaikka, ehkä mies voi sopia silloin paremmin. Villi poikaluokka niin tota, no miksei nainenkin, mutta ehkä miehellä voi olla parempi ote. Jotkut oppilaat uskovat paremmin toista sukupuolta, voi heijastua kotioloista. Joillekin yksilöille sillä voi olla merkitystä. (Veijo)

Jommankumman sukupuolen opettajana olemista alkuluokalla voisi siis perustella auktoriteetin kannalta. Toinen oppilaan näkökulmasta annettu merkitys koskee eroperheitä. Tällaisten perheiden lapsilla äiti- tai isähahmon saaminen opettajasta voi olla tarpeellista:

Niin tai joskus sit miettii, et on kuitenkin aika paljon eroperheitä ja lapsilla ei välttämättä oo sitä isähahmoa kotona tai sit sitä nähdään kerran viikossa tai joka toinen viikko tai vielä harvemminkin. Niin nii tietysti sitten sit se miesopettaja voi jollekin olla jollain tapaa jonkunnäkönen isähahmo. (Paulus)

Miesluokanopettajista Lauri oli selkeästi sen kannalla, ettei oppilaille sukupuolella mitään merkitystä. Hänen oppilaansa olivat uutisia katsoessaan jopa ajattelivat, miksi kenellekään olisi opettajan sukupuolella merkitystä:

Kukaan oppilas ei ole ainakaan puheissaan osannut kaivata miehen tai naisen mallia. Kerran katsoimme uutista nelosten kanssa, jossa puhuttiin miesten tärkeydestä opetuksessa ja varhaiskasvatuksessa. Oppilaat olivat hämmentyneitä tästä ja ihmettelivät miten se sukupuoli vaikuttaa opettamiseen. (Lauri)

Huomioitavaa tietysti on, että kyseessä on vain yksittäinen luokka ja oppilaidenkin mielipiteet asiasta vaihtelevat varmasti vähintään yhtä paljon kuin miesluokanopettajienkin.

Oppilaiden vanhempien mielipiteitä pohtiessa, oli miesluokanopettajilla kokemus siitä, että miehiä haluttaisiin olevan alkuopetuksessa mukana. Kovin vahvaa asennoitumista asian puolesta ei ollut, mutta joka tapauksessa Kevin, Paulus ja Mirko toivat tämän ilmi:

Et kyllähän jotenkin tuntuu et tonnekin alkuopetukseen toivotaan niitä miehiä. (Paulus)

Vanhemmat ovat vaikuttaneet tyytyväisiltä miesalkuopettajiin. (Kevin)

En ole ainakaan kuullut tai kokenut huonosta asennoitumisesta miesalkuopettajia kohtaan, enemmänkin päinvastoin. (Mirko)

Miesten vähäisyyteen alkuopetuksessa ei siis ainakaan vanhempien asennoitumisella pitäisi olla vaikutusta. Kollegoiden näkemykset miehistä alkuopettajina olivat sen sijaan melko ristiriitaisia. Selkeästi kuitenkin muiden opettajien puheesta miesluokanopettajat ovat saaneet ihmettelyä alkuopetuksessa työskenteleä kohtaan:

Jotkut kollegat ovat hieman ihmetelleet miesopettajien valintaa opettaa alkuluokilla, mutta suuremmin en ole havainnut, että olisi väliä. (Mirko)

Elmeri puolestaan koki opintonsa ajaksi, jolloin miespuoliset opiskelijakaverit ihmettelivät miesopettajien valintaa mennä opettamaan alkuluokille. Tuo rooli miesopiskelijoiden ajatuksissa oli selkeästi pedattu naisille:

Opintojen aikana tuntui, että miespuolisella opiskelukaveriporukalla oli sellanen asenne, toi on naisten homma toi. Että siellä joutuu vähän lässyttämään, vetämään tietynlaista roolia, kun on opettamassa. Poikien kesken tällaista oli ihan avoimesti aina välillä, että se alkuopettajan rooli ois enemmän naisille. Työelämässä sitten taas en oo kohdannut vastaavaa. (Elmeri)

Opintojen aikana olleet asenteet ja ennakkoluulot tuskin heti työelämään siirryttäessä miehiltä poistuvat. Kuitenkin työelämässä toisten opettajien mielipiteet on koettu rohkaiseviksi:

Paljon sitä kuulee kyllä, että hyvä ois että ois miesopettajiaakin alkuluokilla enemmän. (Veijo)

Laajemmassa mittakaavassa asenteita pohtiessaan jakaantuivat miesluokanopettajien kokemukset kahteen ryhmään. Perinteisen kokemuksen mukaan naiset

mielletään yhteiskunnassamme yhä miehiä sopivammaksi työskentelemään pienten lasten kanssa:

Ehkä se perinteinen malli mikä on, että ehkä naiset soveltuu siihen paremmin. Ainakin varhaiskasvatus ja ehkä just alkuopetus, missä se mielletään. Yhteiskunnassa kokonaisuudessaan, naisten tehtäväks jotenkin enemmän juurtunut. 20-30 vuotta sitten, niin silloin oli vielä varmasti enemmän juurtunut. Mutta ei se vielääkään kokonaan, jonkin verran nytkin, mutta ei ihan niin paljoa. (Veijo)

Ihan varmasti on vaikutus, tai vähän sellainen asenne olemassa ylipäätään. Nainen nähdään äidillisenä hahmona, se tarttuu siitä, että on olemassa käsitys maailmassa, äiti on se pienen lapsen kasvattaja ja huolehtija. Näkyy ehkä kun alkuopetuksessa on pieniä lapsia, niin tulee ehkä esille semmosena asenteena. (Elmeri)

Mirkon mielestä asenteet yleisellä tasolla ovat melko neutraalit. Yksittäisiä henkilöitä voi ihmetyttää miesten työskentely pienten lasten parissa, mutta laajemmalti huonoa asennetta miesopettajia kohtaan alkuopetuksessa tai varhaiskasvatuksessa ei ole ollut:

Varmasti löytyy yksittäisiä ihmisiä, jotka etenkin päiväkotitasolle mentäessä ihmettelevät miesten työskentelyä kasvatusalalla. Mutta pääosin ainakaan Suomessa ei huonoa asennetta ole ollut esillä. (Mirko)

Kevin esitti ylipäätään miesopettajien olevan hyvässä asemassa ja haluttuja henkilöitä opettajaksi yhteiskunnassamme:

Suomessa miesopettajat eivät taida juurikaan kokea negatiivisia asenteita. Kuitenkin pitkät perinteet sillä on, että naiset työskentelee pienempien lasten kanssa. Mutta maailma muuttuu hiljalleen ja arvelisin, että suurin osa kaipaisi miehiä enemmän alkuopetukseen. (Kevin)

Miesten asemasta koulumaailmassa, etenkin pienten lasten parissa, on tosiaankin keskusteltu jo vuosikymmeniä. Käytössä on ollut muun muassa mieskiintiöt luokanopettajakoulutukseen, jotta miesten määrää opettajakunnassa saataisiin korkeammaksi. Nykyisin käytössä on korkeintaan piilokiintiöitä ja mediassakin tulee tasaiseen tahtiin uutisia ja kirjoituksia, joissa miehiä kaivataan alkuopetukseen ja varhaiskasvatukseen. Näitä asioita myös Lauri pohti, kun hän tarkasteli sukupuolen merkitystä yhteiskunnan näkökulmasta:

No jatkuvastihan saa lukea juttuja miesten tarpeesta varhaiskasvatuksessa ja opetuksessa. Ilmeisesti aihe sitten jossain tutkimuspiireissä tai yleisillä hallinnollisilla tasoilla koetaan tärkeäksi. Koulun arjessa sukupuolella ei mielestäni ole suurta roolia mitä tulee opettajiin. (Lauri)

Asenteet alkuopettajan sukupuolta kohtaan ovat kokonaisuudessaan melko jakautuneet eri näkökulmista katsottuna. Miesluokanopettajat mieltävät vanhempien ja yhteiskunnan toivovan lisää miesopettajia pienten lasten pariin, vaikka perinteisesti on ajateltu muuta. Oppilailla ei ole asiaan selkeää mielipidettä, vaan asiaan vaikuttaa oppilaan tausta sekä koko opetusryhmä. Kollegoiden mielipiteet sen sijaan ovat olleet osittain myös kyseenalaistavia miesalkuopettajia kohtaan.

4.3 Alkuopetus ei varsinaisesti houkuta miehiä

Tutkimuksen merkittävimpänä tehtävänä on halu ymmärtää miesten haluttomuutta opettaa alkuopetuksessa. Aiempien lukujen analyysi auttaa ymmärtämään miesluokanopettajien ajatusmaailmaa alkuopetukseen ja alkuopettajuuteen liittyen.

Kolmanteen tutkimuskysymykseen aineistoa analysoidessani tuli esiin yllättävän suuresti miesluokanopettajien haluttomuus opettaa alkuopetuksessa. Hypoteettisista tilanteista puhuessa miesluokanopettajat toivat vahvasti esiin kaksi pääsyytä kyseiseen haluttomuuteen. He näkivät omat vahvuutensa muualla ja olivat epävarmoja omista taidoistaan opettaa perusopetuksen alimpia luokkia. Epävarmuuteen liittyi olennaisesti myös kuormittavampi työtaakka: jos alkuopetuksen luokkaan lähtisi opettamaan, vaatisi se selkeästi enemmän työpanosta kuin ylemmillä luokilla.

4.3.1 Epävarmuus omista taidoista

Luvussa 5.2.3 esitetyt perinteiset roolit koulumaailmassa liittyvät olennaisesti miesluokanopettajien epävarmuuteen omien alkuopetustaitojen suhteen. Epävarmuus taidoista tuli haastatteluissa esille kysymyksen kohdalla, jossa tiedustelin mahdollista valintaa 1. ja 4. luokan pestin välillä. Kaikissa ilmaisuissa epävarmuus ei suoraan tullut esille, mutta silti niissäkin miesluokanopettajat kertoivat omien vahvuuksien ja mielenkiinnon kohteiden olevan muualla:

4. luokka tässä vaiheessa, koska käsitöiden opettaminen on tällä hetkellä korkealla prioriteeteissani. 1. luokalla opetettaessa aikaa muiden luokkien käsitöiden opettamiseen ei välttämättä niin paljoa jäis. (Kevin)

4. luokan, koska koen että omat vahvuudet on siinä ja enemmän oon ollut siinä luokalla. Tietysti jos haluaisi haastaa itseään niin ehkä silloin 1. luokka. (Veijo)

Mut helposti se jotenkin menee koulussa että jos sä et välttämättä sinne alkuopetukseen miesopettaja halua, niin sit sulla on se kolmos-kutonen ja sä pyörität niitä liikuntaa ja käsitöitä ja kuitenkin aika sellanen perinteinen rooli koulussa vielä. (Paulus)

Tähän vaikuttajina eivät ole ainoastaan miesluokanopettajat, vaan opettajien sijoittumista pitäisi miettiä koko koulun tasolla. Jos toisen opettajan vahvuudet ovat esimerkiksi 5. luokan sisältöjen opettamisessa ja sen ikäisten oppilaiden kasvattamisessa, ei olisi välttämättä syytä sijoittaa kyseistä opettajaa alkuluokan opettajaksi. Pauluksen esimerkissä tilanne on käännetty toisinpäin: jos tiedossa on haastava luokka, niin todennäköisesti luokalle parempi vaihtoehto on kokenut alkuopetuksen opettaja:

Mut tietysti sekin on aina sitten että pitää miettiä koko palettia, et mikä on niinku pedagogisesti järkevää. Jos tiedetään vaikka et on tulossa erityisen haastavia ykkösiä ja sinne haluttas hyvät pätevät, kokeneet opettajat esimerkiks. Niin mitenkään vähättelemättä sitä että 3. luokan opettaja vois olla mitenkään vähemmän tärkeä tämmösissä asioissa. (Paulus)

Hyppy joko tuntemattomaan tai kokemusten perusteella itselle vähemmän sopivampaan alkuopetukseen ei miesluokanopettajia houkuta. Jos tutkimukseen osallistuneet 1. luokalle menisivät, aiheuttaisi se mahdollisesti heille negatiivisia tunteitakin:

Jännittyneisyyttä, ehkä pientä ahdistustakin että miten tän homman kanssa pärjää. Jännitystä ja omien kykyjen epäilemistä varmasti. (Veijo)

Kynnys nousee kieltämättä... Emmä sitä koskaan oo poissulkenut, ettenkö mä vois sinne ykköselle mennä. Sit taas kun on tehnyt tätä työtä kohta neljännesvuosisadan, niin tässä vaiheessa ehkä tulee sellanen aa, nytkö täytyy uskaltautua sinne. (Paulus)

Täysin poissuljettua kenellekään alkuopettajaksi ryhtyminen ei ollut, mutta kuitenkin vasta toinen vaihtoehto 4. luokkaan verrattuna. Mikäli 1. luokka lopulta opettavaksi tulisi, tarvitsisivat miesluokanopettajat lisäkoulutusta tai tukea kokeneemmalta kollegalta:

Et kyl se vaatis valmistautumista ja tota varmaan pitäis... Sekin tietysti helpottais kun on rinnakkaisluokkia et jos siellä on joku kokenut alkuopettaja rinnakkaisluokalla. Siitä varmaan saisi tukea ja ideoita omaan työhön. Että tuota jos oisit ainoa opettaja ja 1. luokka koulussa niin ois kyllä aika kuumottava paikka. (Paulus)

Kyllä koen, että pitäis hakea lisää työkaluja miten 1. luokan kanssa toimitaan ja mitkä ois sinne hyviä rutiineja. Jos tulis ilmoitus, niin ei pystys kesää ihan vaan loman kannalta otamaan. (Veijo)

Sit kun sä saat uuden ekaluokan, sä et tunne niitä yhtään ja sä saat kasan papereita päiväkodista ja luet niitä läpi ja et aa tällä on tälläst ja varsinkin jos on kokematon opettaja niin vois olla aika aah, että mites mä lähen tätä vetämään? (Paulus)

Epävarmuuden poistaminen lisäkoulutuksen tai oman lisäpanostuksen muodossa nostaisi miesluokanopettajien työmäärää. Opettajien suuresti arvostama kesäloma kuluisi mahdollisesti tällöin työn merkeissä tai vähintään tulevasta lukuvuodesta stressaten.

4.3.2 Työmäärän lisääntyminen

Työmäärän lisääntyminen vaikutti miesluokanopettajien puheissa epäedullisesti kiinnostukseen alkuopetusta kohtaan. Osa sanoi tämän suoraan haastattelujen aikana:

Opettajan työmäärä on mielestäni alkuopetuksessa suurempi ja kotiinpäinkin pitää viestiä enemmän. 4. luokan ottaisin, koska siinä pääsee helpommalla. (Lauri)

1. luokkaa aivan joka vuosi viitsisi ottaa, sillä se vaatii kuitenkin kovempaa panostusta kuin tuttujen oppilaiden kanssa olemisen. (Mirko)

Kerranhan se kirpasee ku sinne menee ja kokee sen että tälläst tää on, paita märkänä aamusta iltaan. (Paulus)

Paidan märkyys varmasti kuvaa miesluokanopettajien ajatuksia alkuopettajuudesta osuvasti. Aineistosta löytyi kuitenkin tarkempia ilmaisuja kasvavaan työmäärän liittyen:

Ensimmäiset viikot pitäisi suunnitella paljon huolellisemmin ja tehdä ehkä työparin kanssa enemmän yhteistyötä. (Lauri)

Oppilaisiin pitäisi tutustua paljon ja ehkä jo hieman etukäteen. Lisäksi pitäis valmistautua siihen, että tuntimäärä vanhempien kanssa viestittelyyn nousis varmasti. (Kevin)

Ainakin henkistä valmistautumista alkusyksyyn, joka kuluu todella pitkälle kouluun orientoitumisessa. Myös vanhempien kohtaamisia tulisi jälleen rutkasti lisää. (Mirko)

Kollegiaalisen yhteistyön kasvu, suunnittelun lisääntyminen, oppilaisiin etukäteen tutustuminen, vanhempien kanssa kasvavat viestittelyt ja tapaamiset lisäsivät siis opettajan työtuntien määrää. Jos jokaiseen tulisi vaikka tuntikin viikossa lisää, kuulostaisi lisätyömäärä suhteellisen kohtuuttomalta. Myös Elmerillä oli

selkeä visio siitä, että alkuopetus vaatisi isompaa panostusta, sen vuoksi hän haluaisi aluksi kokemusta enemmän muilta luokilta:

Ottaisin 4. luokan, koska mä oon nyt nähnyt. Mitä 1. luokalla opettaminen on ja kun mulla ei oo ylipäätään opettajan työstä kokemusta. Haluaisin ottaa kokemusta muilta ja sitten myöhemmin ehkä. Siinä on kuitenkin haastetta ja on erilaisempaa kuin esim 3-6 luokilla. Tasoerot oppilailla huikeet. (Elmeri)

Vaatisi enemmän kuin 4. luokalla. Lukemisen ja kirjoittamisen opettamista pitäisi harjoitella tarkkaan, että miten sitä opetetaan. Sitten ehkä kaiken maailman rutiineja, mitä niiden kanssa tehdä aamuisin ja päivän päätteeks. Opetushetkien väliin kaikkea, pienten kaa pitää rytmittää sopivasti, mitä toiminnallisia ja muita juttuja tauolle. (Elmeri)

Työmäärän lisääntymisestä huolimatta kukaan miesluokanopettajista ei täysin sulkisi pois alkuopetukseen menemistä. Vaikka luokka määrättäisiin esimiehen taholta tai opettaja itse päättäisi alkuopetukseen mennä, olisi koko miesopettajajoukko melko luottavainen onnistumisensa suhteen. Vaikkakin se lisätyömäärää ja panostusta vaatisi.

4.3.3 Miten miehiä saisi enemmän alkuopettajiksi?

Tämän tutkimuksen miesluokanopettajat olisivat vähintään periaatteen tasolla valmiita alkuopetukseen. Suurempi kysymys kuitenkin koko maan tasolla kuuluu, miten miehiä saisi enemmän alkuopetukseen? Välttämättä tarvetta miesten määrän kasvattamiselle 5.2.3 luvun perusteella ei edes olisi, mutta osittain toivottua tuo kuitenkin olisi.

Ensimmäisenä ja varmasti joissakin tapauksissa toimivana keinona esitettiin rahaa:

Suuremmalla palkalla. Alkuopetuslisä pitäisi palauttaa. (Lauri)

Mut siis joo ylipäätän opettajiks opetuslalle, niin kyllähän se varmaan palkkaus on yks mikä, helposti miesopettajat saattaa lähteä muihin hommiin. Tehdään sitä muutama vuosi tai sitten no, emmä tiiä, koulussa sit rehtoriks ja noihin hommiin. (Paulus)

Rahalla voisi jonkinlainen vaikutus olla ylipäänsä ammatin kiinnostavuuden kannalta sekä nykyisten miesluokanopettajien houkuttelemiseksi alkuopetukseen, mikäli sellaista haluttaisiin tehdä. Kevin esitti ylipäänsä houkuttelemisen olevan turhaa:

Ei miehiä kuitenkaan tule erikseen houkutella. (Kevin)

Mielipide liittyy olennaisesti siihen, ettei alkuopettajan sukupuolella ollut Kevinin mielestä merkitystä. Pauluksenkin huomio rahasta ja sen toimimisesta motivaattorina oli kiintoisa:

Mut sitten taas toisaalta jos sulle maksettas tästä työstä tuplapalkka ja sä et tykkäis tästä työstä nii tulisitsä siltikään? (Paulus)

Ainakaan kovin pitkään tuolla tavalla missään työssä tuskin jaksaisi, joten rahan käyttäminen kiinnostavuuden lisäämiseksi on hieman arveluttavaa. Vaikka Kevin ei ole erillisen houkuttelun kannalla, löytyi häneltäkin näkemyksiä mahdollisiin keinoihin:

Tuskin mitään selkeää keinoa löytyy, ellei puhuta jostain rahallisesta erityiskorvauksesta. Alkuopetuksessa paljon toimineet miehet voisivat tietysti mainostaa työtä enemmän ylemmillä luokilla opettaneille. Pääasia olis saada enemmän miehiä opettajiksi ylipäätään ja tuo taitaa olla jo suurempi keskustelu valintamenettelyistä mies- ja piilokiintiöineen. (Kevin)

Myös Veijo otti esille rahan ja alkuopetuksen imagon muuttamisen. Kevinin ehdotuksessa alkuopetuksessa olleet miehet toimivat mainostajina, Veijo puolestaan ehdottaisi vastuuta OAJ:lle perinteisten sukupuoliroolien murtamisessa:

Ehkä se, no, pystyykö sitä, mainostamaan myös miehille kiinnostavaks. Mitään kiintiötä en suosi. Vaikea tuohon on sanoa. Palkka tietysti koko alalla ylipäätään. Lähtiskö se jotenkin OAJ:n tasolta, että sais imagoa siihen suuntaan, että sais miehiä enemmän houkuttua, perinteisen kuvan murtamista. (Veijo)

Usein alakouluissakin opettajat opettavat myös muita kuin omia luokkia. Alkuopetuksessa luokanopettaja opettaa kuitenkin useimmiten lähes kaikki aineet, jolloin ylempien miesluokanopettajat eivät opeta alkuluokkien oppilaita. Mirkon ideana olisi järjestää jonkinlaisia kokeiluja miesopettajille, jos koko lukuvuodeksi sitoutuminen alkuluokalle epäilyttää:

Monelle alkuopetus saattaa tuntua epämiellyttävältä ajatuksena, jos kokemusta siitä ei juurikaan ole. Jonkinlaisia kokeiluja miesopettajille voisi järjestää, jos lupautuminen koko vuodeksi tuntuu alkuunsa liian hurjalta. (Mirko)

Opintojen aikana negatiivisia asenteita miesopiskelijoiden keskuudessa havainnut Elmeri ehdottaisi muutoksen lähtevän jo opiskeluajoilta:

Ehkä jotenkin, mä en oikeen tiedä, meillä oli yks harjoittelu alkuopetuksessa. Miehet ei silloin syty oikein siihen. Miesopiskelijoille pitäis luoda idea, vaikka lapset onkin pieniä, että sun ei tarvii vetää mitään äidin roolia tai lässyttää siellä. Opintojen kautta siis. (Elmeri)

Alkuopetuksen imagoa voisi siis jollain tapaa pyrkiä muuttamaan, jotta se houkuttelisi enemmän miesopiskelijoita. Elmerin mainitsemat opetusharjoittelut ovat varmasti avainasemassa muutoksessa.

5 POHDINTA

Tutkimuksen tehtävänä oli miesluokanopettajien käsitysten kartoittaminen alkuopetukseen ja hyvään alkuopettajaan liittyen. Käsitysten oli tarkoitus auttaa ymmärtämään syitä siihen, miksi miehiä on alkuopettajina varsin vähän. Alkuoletuksinani ennakoin miesluokanopettajien mieltävän alkuopetuksen kasvatuvetoiseksi. Oletin hyvän alkuopettajan näkyvän rauhallisena ja systemaattisena miesten puheissa. Toisaalta oletin myös alkuopettajan sukupuolikysymyksen aiheuttavan ristiriitaisia käsityksiä yksittäisen tutkittavan omissa puheissa. Syynä miesopettajien pieneen määrään oletin olevan heidän kiinnostuksensa muissa oppiaineissa sekä haastavammat opetettavat asiat ylemmillä luokilla.

5.1 Keskeisimmät tulokset ja johtopäätökset

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää miesluokanopettajien käsityksiä alkuopetuksesta. Tässä tutkimuksella käsityksillä tarkoitettiin miesluokanopettajien ennakkoluuloja, kokemuksia ja ajatuksia (ks. 2.4). Käsityksiä kartoittaessa selvisi nopeasti miesluokanopettajien mieltävän alkuopetuksen muuta perusopetusta kasvatuspainotteisemmaksi. Kasvatuksen painottaminen on linjassa myös Karin ym. (1997) sekä Brotheruksen ym. (2001) näkemysten, Perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) sekä omien ennako-oletusteni kanssa. Osittain miesluokanopettajat asettivat itse kasvatuksen ja opetuksen vastakkain verratessaan alkuopetusta ylempien luokkien opetukseen. Loppujen puheissa kasvatuspainotteisuus tuli muutoin selkeästi esille. Kasvatukseen kuuluivat esimerkiksi sääntöjen noudattaminen, rutiinien harjoittelu ja sosiaalisten taitojen oppiminen, jotka myös sopivat Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ilmoittamaan alkuopetuksen tehtävään, koululaiseksi kasvamiseen (POPS 2014). Oppiaineiden tuntijako nähtiin alkuopetuksessa muuta opetusta häilyvämpänä. Tärkeimpinä oppiaineiden oppisisältöinä alkuopetuksessa olivat lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen sekä matematiikan perustaitojen harjoittelu.

Toisen tutkimuskysymyksen avulla oli tarkoitus selvittää millaisena hyvä alkuopettaja nähdään. Käsitukset hyvästä alkuopettajasta jaoin aineiston perusteella kolmeen luokkaan: alkuopettajan luonteenpiirteisiin, alkuopettajana tarvittaviin taitoihin sekä alkuopettajan sukupuoleen.

Hyvän alkuopettajan piirteitä miettiessä miesluokanopettajat eivät olleet konsensuksessa. Osa heistä luetteli selkeitä luonteenpiirteitä, jotka hyvällä alkuopettajalla tulisi olla. Puheissa esiintyivät etenkin rauhallisuus, joustavuus, pitkäjänteisyys ja kärsivällisyys. Vaaditut piirteet vaikuttivat osittain lähes epäinhimillisiltä. Ne myös rajaavat ison osan ihmisiä ja opettajia pois heidän miettiessään sopivuuttansa alkuopettajaksi. Puolet haastelluista kuitenkin ilmaisi, että kuka tahansa voi olla omana itsenään hyvä alkuopettaja, kunhan vain tekee työtä tosissaan ja koko sydämellään. Keskeistä opettajan työssä on se, kuinka opettaja suhtautuu opetettavaan aiheeseen (Laurson 2006, 28, 33).

Miesluokanopettajat toivoivat alkuopettajalta luonteenpiirteiden ohella taitoa eriyttää ja opettaa lukemaan. Lisäksi mainittiin yhteistyötaidot eri kasvattajakumppaneiden kanssa. Esimerkiksi ensimmäisen luokan syksyllä yhteydenpitoa vanhempiin, esiopetukseen ja erityisopettajaan voi olla jopa moninkertaisesti muihin vuosiluokkiin verrattuna. Yhteistyötaitoja opettaja tarvitsee aina, mutta alkuopetuksen alussa taidot vielä korostuvat.

Miesopettajia haastatellessa kiintoisaksi kysymykseksi nousi alkuopettajan sukupuoli ja sen merkitys. Aineiston perusteella miesopettajat eivät varsinaisesti nähneet opettajan sukupuolella olevan merkitystä alkuopetuksessa. Perusteluina miesten lisätarpeen puolesta olivat ainoastaan miehen malli yksinhuoltajaäitien pojille, auktoriteettina oleminen poikavoittoiselle luokalle sekä ylipäänsä tasa-arvo ammateissa. Alkuopetuksella on kiistatta suuri vaikutus perustan luomiseen tulevalle koulupolulle, kuten tämänkin tutkimuksen miesluokanopettajat sanoivat. Viime aikoina esillä on ollut suomalaisten poikien tyttöjä selvästi heikompi menestys PISA-tutkimusten lukutaito-osiossa. Lahelman (2009) mukaan Suomessa esitetään jatkuvasti näkemyksiä, joiden mukaan poikien heikot oppimistulokset johtuisivat nimenomaan miesopettajien vähäisestä määrästä. Eh-

käpä miesten tarvetta voisikin perustella lukevan miehen mallilla? Poikien lukutaidon kehittäminen ja perinteisten sukupuoliroolien rikkominen koulumaailmassa voisivat edistää poikien lukutaitoa ja tähän myös opetushallituksessa on tartuttu. Vuonna 2019 julkaistussa *Poikien oppimishaasteet ja -ratkaisut vuoteen 2025* -raportissa ehdotetaan miesopettajien määrän lisäämistä alkuopetukseen sekä perinteisten sukupuolittuneiden käytänteiden murtamista. Raportin toimenpiteitä on kuitenkin kritisoitu vanhanaikaisena ja jopa sukupuolistereotypiaa, jonka mukaan miesopettajat ovat pojille sopivampia opettajia, lisäävänä (esim. Salmi 2019). Raportin toimenpide-ehdotusten taustalla ei myöskään ole varsinaista tutkimustietoa. Lisää tutkimustietoa miesten tarpeellisuudesta alkuopettajina ja miesten halusta opettaa alkuopetuksessa yhä kaivataankin.

Miesten määrän kasvattamiseksi miesluokanopettajat ehdottivat erinäisiä keinoja. Puheessa esiintyivät alkuopetuksen imagon muuttaminen jo opiskeluvaiheessa sekä OAJ:n taholta että opetuskokeilut alkuopetuksessa. Raha oli kuitenkin eniten haastatteluissa ilmi tullut mahdollinen houkutteleva tekijä. Luokanopettajien palkkauksen parantaminen ja aiemmin käytössä olleen alkuopetuslisän palauttaminen voisivat mahdollisesti parantaa luokanopettajan ammatin ja alkuopetuksen houkuttelevuutta. Raha ei kuitenkaan ole itsestään riittävä ratkaisu, vaan miesten kiinnostuksen kasvattamiseen tarvitaan muitakin keinoja (Peeters 2007). Josephin ja Wrightin (2016) mukaan miehet valitsivat ammatikseen opettajan silloin, kun heillä on hyvät kokemukset miesopettajasta omilta kouluajoilta. Perinteisten sukupuoliroolien (esim. Ojala ym., 2009) murtaminen ja miesten saaminen alkuopetukseen voisikin olla pitkällä aikavälillä toimiva ratkaisu ammatin houkuttelevuuden kannalta. Pikavoittoja ei välttämättä olisi tiedossa, mutta positiivinen kierre miesalkuopettajien lukumäärän voisi syntyä ja näkyä vuosi vuodelta enemmän. Myös Peeters (2007) näkee, ettei yksikään sukupuolittunut ammatti ole muuttunut muuksi itsestään. Muutos vaatii aina konkreettisia linjauksia, joilla esimerkiksi miehiä pyrittäisiin saamaan lisää alkuopetukseen. Kyseinen muutos vaatisi miehiä ylipäänsä lisää luokanopettajiksi, sillä monen miesluokanopettajan kiinnostus kohdistuu ylemmille luokille (Kari ym.,

1997). Mankki (2019, 58) näkee miesten määrän kasvattamisen opettajankoulutuksessa ongelmallisena, sillä jo nyt opettajankouluttajat suosivat heitä piilokiintiöin soveltuvuuskokeissa. Suosiminen vaikuttaa perusteettomalta tasa-arvon ja miesopiskelijoiden naisia heikomman suoriutumisen vuoksi. Syynä voi olla opettajankouluttajien halu saada miehiä lisää alkuopetukseen, kuten myös opetushallitus aiemmin mainitussa raportissaan toivoo (Mankki 2019, 52–53, 58; Opetushallitus 2019).

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä halusin selvittää, miksi miesopettajat eivät halua opettaa alkuopetuksessa. Miesluokanopettajat olivat epävarmoja olisiko heillä taitoja pärjätä alkuopettajana. Miesluokanopettajien kiinnostuksen kohteet koulumaailmassa ovat pääasiassa olleet muualla kuin alkuopetuksessa (Kari 1997). Kiinnostus taas korreloi osaamisen kanssa (esim. Pässler, Beinicke & Hell 2015) ja tekee työstä mielekkäämpää (Laursen 2006, 33), joten epävarmuus omista taidosta ei ole yllättävää. Miesluokanopettajat puhuivat tuntevansa myös jännitystä, jos he menisivät opettamaan alkuopetukseen.

Ajatus alkuopettajaksi ryhtymisestä ei ollut miesluokanopettajille täysin poissuljettu ajatus. Pestiä varten täytyisi kuitenkin saada lisäkoulutusta tai apua kokeneemmalta kollegalta. Laursenin (2006, 100–101) mukaan kollegiaalinen tuki ja yhteistyö vaikuttavat opettajan työhön suuresti. Haastatteluissa ilmeni myös käsitys siitä, että luokanopettajan työmäärä olisi suurempi alkuopetuksessa, etenkin ensimmäisellä luokalla. Lisääntyvä työmäärä olisi etenkin oppilasiin tutustumista, suunnittelua ja omaa henkistä valmistautumista kuormittavaan syyslukukauteen.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on huomioitava tutkimusprosessi kokonaisuudessaan. Luotettavuutta arvioitaessa puhun samalla tutkimuksen validiteetista. Validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen pätevyyttä ja laatua (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 130–131). Tutkimuksen taustoituksessa on huomioitava osittainen kirjallisuuden iäkkyyys. Toisaalta taas

ajankohtaisempaa tietoa kaikista aiheista ei ole saatavilla, mikä taas perustelee tämän tutkimuksen tarpeellisuutta. Ronkaisen ym. (2011, 130) esittämän sisäisen validiteetin mukaisesti pyrin pitämään koko tutkimuksen johdonmukaisena. Omakohtainen kokemukseni tutkittavasta aiheesta vaikutti tutkimuksen luotettavuuteen kahtalaisesti: kiinnostus tutkittavaa asiaa kohtaan on lisännyt sitoutumista tutkimuksen tekemiseen. Täysin objektiivisena pysyminen on kuitenkin miltei mahdotonta (Hirsjärvi ym. 2012, 161), mutta etenkin haastattelujen ja analyysin aikana pyrin sulkemaan kaikki ennakko-oletukseni ulkopuolelle. Aineistonäytteitä valikoidessa huolehdin, että koko kohdejoukko on edustettuna tasaisesti, jolloin kenenkään yksittäisen tutkittavan näkemykset eivät saa liian suurta painoarvoa.

Kvalitatiivinen tutkimus perustuu usein suhteelliseen pieneen otantaan (Eskola & Suoranta 2001, 61). Sinällään aineiston koolla ei siis suurta merkitystä ole, mutta vielä kattavammin syitä miesten suhteellisen vähäiseen kiinnostukseen alkuopetusta kohtaan olisi voinut ilmetä suuremman aineiston avulla. Tämän tutkimuksen aineisto auttoi kuitenkin ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä, mitä pidetään aineiston tehtävänä laadullisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 2001, 62). Laajempi aineisto olisi mahdollisesti kylläntynyt jo aiemmin, eikä uusia näkökulmia tutkimuskysymyksiin olisi välttämättä tullut.

Eskolan ja Suorannan (2001, 66) mukaan tutkimuksen yleistettävyyttä vaatii tutkimukselta järkevän aineiston. Haastateltavien tulisi tulla suurin piirtein samasta kokemusmaailmasta, omata tietoa tutkimusongelmasta sekä olla kiinnostuneita tutkimuksesta. Tämän tutkimuksen osalta kriteerit täyttyivät osittain. Kaikki haastateltavat työskentelevät koulussa, joten heidän kokemusmaailmansa on melko yhteneväinen työkokemuksen eroavaisuuksista huolimatta. Koko kohdejoukolla oli tietoa tutkittavasta aiheesta, vaikka suoria kokemuksia alkuopettajana olemisesta osalla ei juuri ollutkaan. Jokainen haastateltavista osallistui tutkimukseen vapaaehtoisesti ja vaikutti kiinnostuneelta haastattelujen aikana. Yleistettävyyttä ja sen perustelut näkyvät parhaiten, kun aineistoa vertaia aiempaan tutkimustietoon. Pohdinta-luvussa tämän tutkimuksen aineisto ja

aiempi tutkimustieto kohtasivat melko hyvin, joten yleistettävyydestä voidaan puhua.

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli syiden ymmärtäminen miesalkuopettajien vähäisen määrän taustalla. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää tutkia asiaa, jota on alun perin luvattu tutkia. Aineisto, analyysin avulla, auttoi ymmärtämään määrän vähäisyyttä. Luotettavuuden arviointi vahvisti tutkimuksen validiteetin antamalla tulkinnalleni tukea aiemmasta tutkimustiedosta. Tällöin tutkimuksen tulokset ovat siirrettäviä vastaavaan kontekstiin. (Tuomi & Sarajarvi 2012, 136, 138.)

Jatkossa miesluokanopettajien määrää alkuopetuksessa voisi tutkia erilaisen käytännön hankkeiden kautta. Peetersin (2007) esimerkeissä Belgiassa oli korotettu palkkoja sekä muutettu ammattinimikkeitä. Kun Opetushallitus on raportissaan (2019) linjannut tavoitteeksi miesopettajien määrän kasvattamisen alkuopetuksessa, voisi erilaisten keinojen toimimista opettajien houkuttelemiseksi tutkia. Ylipäänsä olisi kuitenkin syytä tutkia, onko miesopettajille tieteellisin perustein tarvetta alkuopetuksessa.

LÄHTEET

- Atjonen, P., Korkeakoski, E. & Mehtäläinen, J. 2011. Key pedagogical principles and their major obstacles as perceived by comprehensive school teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice* 17 (3), 273–288.
- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. 2001. *How to research: second edition*. Buckingham: Open University Press.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Helsinki: WSOY.
- Cameron, C. 2006. Male workers and professionalism. *Contemporary Issues in Early Childhood* 7 (1), 68–79.
- Cameron, C. 2001. Promise or problem? A review of the literature on men working in early childhood services. *Gender, Work & Organization* 8 (4), 430–453.
- Chartier, A-M. & Geneix, N. 2006. Pedagogical approaches to early childhood education. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong foundations: early childhood care and education. United Nations.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147448_eng (Luettu 13.5.2020.)
- Clark, C. & Peterson, P. 1986. Teachers' thought processes. Teoksessa M. C. Wittrock (toim.) *Handbook of research on teaching*. 3. painos. New York: Mcmillan, 255–296.
- Ernest, P. 1989. The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: a model. *Journal of Education for Teaching* 15 (1), 13–33.
- EOPS 2014. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. *Teemahaastattelu: Opit ja opetukset*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien*

valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.

Graue, E., Clements, M. A., Reynolds, A. J. & Niles, M. D. 2004. More than teacher directed or child initiated: Preschool curriculum type, parent involvement, and children's outcomes in the child-parent centers. *Education Policy Analysis Archives* 12, 1–40.

Guttorm, H. & Kärnä-Behm, J. 2003. Sukupuoli - käsityö - diskurssit: Sukupuolen tuottaminen käsityötä koskevissa teksteissä. Teoksessa V. Meisalo (toim.) *Aineenopettajan koulutuksen vaihtoehdot ja tutkimus 2002*. Ainedidaktiikan symposium. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 241. Helsinki: Helsingin yliopistopaino, 499–532.

Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Väitöskirja, Joensuun yliopisto.

Helsingin yliopiston opinto-opas 2019-2020.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. 17. painos. Helsinki: Tammi.

Huttunen, J. 1997. Miehen mallit ja opettaja: mihin miehiä koulussa tarvitaan? Teoksessa O.P. Heinonen, J. Huttunen, J. Kari, A. Mikkola & M. Silvennoinen (toim.) *Miehiä Kouluun? Taustaa ja keskustelua tasa-arvosta*. Helsinki: WSOY, 67–112.

Hytönen, J. 2008. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY.

Itä-Suomen yliopiston opinto-opas 2019-2020.

https://weboodi.uef.fi/weboodi/v1_kehys.jsp?Kieli=1&MD5avain=&v1_tila=2&Opas=4081&Org=20784040&AvaaOTT=401390 (Luettu 16.5.2020.)

Joseph, S. & Wright, Z. 2016. Men as early childhood educators: Experiences and perspectives of two male prospective teachers. *Journal of Education and Human Development* 5 (1), 213–219.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma. 2017.

<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/opetussuunnitelmat-ja-opetusohjalmat> (Luettu 16.5.2020.)

Jyväskylän yliopiston verkkosivut.

<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/sivuaineet/sivuainevalitut2016> (Luettu 20.6.2016.)

<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/sivuaineet/sivuainevalitut2015> (Luettu 20.12.2015.)

<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/sivuaineet/sivuainevalitut2014> (Luettu 1.3.2015.)

https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/sivuaineet/copy_of_sivuainevalitut_2012 (Luettu 1.3.2015.)

Kari, J., Räihä, P. & Varis, E. 1997. Sukupuolinäkökulma opettajan ammattiin. Teoksessa O.P. Heinonen, J. Huttunen, J. Kari, A. Mikkola & M. Silvennoinen (toim.) *Miehiä Kouluun? Taustaa ja keskustelua tasa-arvosta*. Helsinki: WSOY, 35–66.

Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Oy Edita Ab.

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

Kinos, J. 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa E. Hujala (toim.) *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Jyväskylä: Gummerus, 2–58.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Lahelma, E. 2009. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa – Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 136–156.

- Lahti, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-Kustannus, 28–45.
- Langford, R. 2010. Critiquing child-centred pedagogy to bring children and early childhood educators into the centre of a democratic pedagogy. *Contemporary Issues in Early Childhood* 11 (1), 113–127.
- Lapin yliopiston opinto-opas 2019-2020.
https://weboodi.ulapland.fi/lay/vl_kehys.jsp?Kieli=1&MD5avain=&vl_tila=1&Opas=2528&Org=11913835 (Luettu 16.5.2020.)
- Laursen, P. F. 2006. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Suom. K. Kontturi. Keuruu: Otava
- Lempiäinen, K. 2009. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa – Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 41–70.
- Liimatainen, S. 2002. Opettajankoulutuksen valintayhteistyö. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Opettajankoulutuslaitos tutkimuksia 74. Jyväskylän yliopisto, 24–31.
- Mankki, V. 2019. Opettajankouluttajat portinvartijoina opettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/117905/978-952-03-1339-5.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (Luettu 13.5.2020.)
- McNay, M. 2001. Insights from the life history of a second career male grade one teacher. *McGill Journal of Education* 36 (2), 131–148.
- McNiff, J. & Whitehead, J. 1997. You and your action research project. London: Hyde Publications.
- Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, T. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Helsinki: Atena, 85–110.

- Nespor, J. 1987. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies* 19, 317–328.
- Niikko, A. 2001. *Esiopetuksen pitkä taival*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Nurmi, V. 1988. *Uno Cygnaeus – Suomalainen koulumies ja kasvattaja*. Helsinki: Kouluhallitus ja Valtion painatuskeskus.
- OECD. 2019. *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. 2009. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa – Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 13–38.
- Ojanen, S. 1979. Opettajan sukupuoli alkuopetuksessa – miesopettajan merkitys poikaoppilaille. Joensuu: Joensuun korkeakoulu, kasvatustieteiden osasto.
- O’Kane, M. 2016. Transition from preschool to primary school. Research report No. 19. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment. https://ncca.ie/media/1504/transition_to_primary_research_report_19.pdf (Luettu 15.5.2020.)
- Opettajat Suomessa 2013. 2014. T. Kumpulainen (toim.) Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/esiopetuksesta-velvoittavaa-1-8-alkaen (Luettu 14.5.2020.)
- Oulun yliopiston opinto-opas 2019-2020. <https://www oulu.fi/opiskelijalle/node/59291#6568> (Luettu 16.5.2020.)
- Pajares, M. F. 1992. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62 (3), 307–332.
- Peeters, J. 2007. Including men in early childhood education: Insights from the European experience. *NZ Research in Early Childhood Education Journal* 10, 15-24.
- Poikien oppimishaasteet ja -ratkaisut vuoteen 2025. 2019. Helsinki: Opetushallitus.

- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Porter, A. C. & Freeman, D. J. 1986. Professional orientations: An essential domain for teacher testing. *Journal of Negro Education* 55, 284–292.
- Pässler, K., Beinicke, A. & Hell, B. 2015. Interests and intelligence: A meta-analysis. *Intelligence* 50, 30–51.
- Pöysä, S. & Kupiainen, S. (toim.) 2018. Tytöt ja pojat koulussa. Miten selättää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa? Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 36/2018.
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160787/36-2018-Tytot%20ja%20pojat%20koulussa.pdf> (Luettu 10.5.2020.)
- Richardson, S. 2012. *eleMENTary School : (Hyper) Masculinity in a Feminized Context*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Richardson, V. 1996. The role of attitudes and beliefs in learning to teach.
https://www.researchgate.net/profile/Virginia_Richardson2/publication/239666513_The_role_of_attitudes_and_beliefs_in_learning_to_teach/links/572cdb6f08aeb1c73d11b2e2/The-role-of-attitudes-and-beliefs-in-learning-to-teach.pdf?origin=publication_detail (Luettu 2.10.2019.)
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOY.
- Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Salmi, T. 2019. Ikivanha käsitys siitä, että mies on pojille naista parempi roolimalli koulussa, on aikansa elänyt. *Helsingin Sanomat*.
<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006223315.html> (Luettu 9.5.2020.)
- Sumsion, J. 2005. Preschool children’s portrayals of their male teacher: a poststructuralist analysis. Teoksessa N. Yelland (toim.) *Critical issues in early childhood education*. Maidenhead: Open University Press, 58–80.
- Tampereen yliopiston opinto-opas 2019-2020.
<https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/> (Luettu 16.5.2020.)

Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa: Raportti TASUKO-hankkeesta. 2011. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos.

https://wiki.helsinki.fi/display/TASUKO/TASUKO-hanke?preview=/64425827/76185869/raportti_taitettu_a5_kansi_v4.pdf

(Luettu 15.5.2020.)

Teachers in Finland. 2013. Helsinki: Opetushallitus.

The National Association for the Education of Young Children

<https://www.naeyc.org/about-us> (Luettu 10.5.2020.)

The Structures of Pre-School Education in Australia. 2001.

<https://web.archive.org/web/20100928134647/http://www.aeufederal.org.au/Ec/PreschoolEducationSheetNo2.pdf> (Luettu 2.10.2019.)

Tidwell, D. & Heston, M. 1998. Self-study through the use of practical argument. Teoksessa M. Hamilton (toim.) Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education. London: Falmer Press, 45–66.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turun yliopiston opinto-opas 2018-2020.

<https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/14002/o?period=2018-2020> (Luettu 16.5.2020.)

Väisänen, P. 2003. Malleja ja empatiaa – käsityksiä hyvästä ohjauksesta.

Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 56–60.

Väisänen, P. & Silkelä, R. 2003. Luokanopettajiksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 27–42.

Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E.

Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipiniöitä – kirjoituksia pedagogiikasta.

Joensuun yliopisto: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 132–153.

Väisänen, V. 2017. Miespuolisten luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä alkuopetuksesta, esi- ja alkuopetuksen sivuaineesta sekä sukupuolen merkityksestä alkuopettajuudessa. Kandidaatin tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Wernersson, I. 2016. More men? Swedish arguments over four decades about

‘missing men’ in ece and care. Teoksessa S. Brownhill, J. Warin & I.

Wernersson (toim.) Men, masculinities and teaching in early childhood education: international perspectives on gender and care. New York:

Routledge, 13–25.

Åbo Akademi. Studiehandbok 2019-2020.

<https://studiehandboken.abo.fi/sv/instruction/18115> (Luettu 16.5.2020.)

Åkerlind, S. 2008. A phenomenographic approach to developing academics’ understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education* 13 (6), 633–644.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

TAUSTATIEDOT:

Opetuskokemus vuosissa?

Opetuskokemus alkuopetuksesta?

Pätevyudet/sivuaineopinnot?

ALKUOPETUS:

Millaisena näet alkuopetuksen?

Millaisia tehtäviä alkuopetuksella on?

Poikkeaako muusta alakouluopetuksesta? Jos poikkeaa, niin miten?

Mikä on vaikuttanut käsityksiisi alkuopetuksesta?

ALKUOPETTAJA:

Millaisena näet alkuopettajan työn ja roolin?

Onko alkuopettajan sukupuolella merkitystä ja miksi on/ei?

- oma mielipide

- oppilaiden mielestä

- vanhempien mielestä

- kollegoiden mielestä

- yhteiskunnan asenteet

Pitäisikö miehiä olla enemmän alkuopettajina?

Jos pitäisi, millä keinolla miehiä saataisiin lisää alkuopettajiksi?

Millainen on hyvä alkuopettaja?

Ovatko nämä ominaisuudet/taidot opittavissa?

CASE:

Koulunne rehtori tarjoaa sinulle tulevalle lukuvuodelle opetettavaksi 1. sekä 4. luokkaa.

Millaisen valinnan tekisit ja miksi?

Vaatisiko sinulta jotain erilaista esimerkiksi valmistautumisessa lukuvuoteen, jos valitsisit 1. luokan?

Millaisia tunteita herättäisi, jos sinulle ”määrättäisiin” 1. luokka?