

MIESTEN JUTTUJA

Ammatti-identiteetti miesopettajien kertomana

Jaako Niskavaara

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2015
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Niskavaara, J. 2015. Miesten juttuja. Ammatti-identiteetti miesopettajien kertomana. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Tutkimuksessa tarkastellaan miesopettajan ammatti-identiteettiä, sen olennaisimpia piirteitä ja ammatti-identiteetin muutosta työuran edetessä. Ammatti-identiteetin muuttumiseen vaikuttavat oleellisesti asiantuntijuuden kehittyminen ja tällä hetkellä ajankohtaiset kouluorganisaatioiden kehittämissuunnitelmat. Koska tutkimusjoukko koostuu pelkästään miehistä, on tutkimuksessa käsitelty opettajuutta myös sukupuolinäkökulmasta.

Tutkimus perustuu miesopettajien omiin kertomuksiin kokemuksistaan työssään ja heidän kertomustensa tulkintaan. Tutkimusaineisto on kerätty haastattelemalla viittä eri-ikäistä miesopettajaa, jotka ovat työuran eri vaiheissa. Miesopettajien kokemukset välittyvät tässä tutkimuksessa heidän itsensä kertomina narratiiveina. Aineiston analysointi perustuu fenomenologiseen kokemusten tulkintaan ja vertailuun, jolloin on mahdollista kuvailla miesopettajien ammatti-identiteetin olemusta ja tärkeimpiä piirteitä.

Tutkimuksen tuloksena muodostui kuva aidosti lapsesta välittävästä, vuorovaikutteisesta ja työssään kehittymään pyrkivästä miesopettajasta. Miesopettaja toimii ammatissaan hyvin pitkälle oman persoonallisuutensa kautta, minkä koettiin olevan edellytys opetus- ja kasvatustyölle. Mielenkiintoinen löydös oli suomalaisen koulutusjärjestelmän kahtia jakautuneisuus kehittämissuunnitelmissä koulujen henkilökunnan ja ylemmän koulun hallinnon välillä.

Hakusanat: Ammatti-identiteetti, miesopettaja, sukupuoli.

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	AMMATTI-IDENTITEETTI	6
2.1	Yksilön ammatti-identiteetin rakentuminen.....	6
2.2	Opettajan ammatti-identiteetti.....	10
2.3	Asiantuntijuus	14
2.4	Koulutusorganisaatioiden muutosten vaikutus ammatti-identiteettiin	15
3	OPETTAJAN SUKUPUOLI	20
3.1	Tarvitaanko miehiä kouluun?	20
3.2	Opettajan sukupuolen merkitys lapselle	23
3.3	Miesopettajat auktoriteetteina naisvaltaisessa työyhteisössä?	27
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	31
5	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	32
5.1	Tutkimuksen metodologiset perusteet	32
5.1.1	Narratiivit kokemusten välittäjinä	32
5.1.2	Fenomenologia aineiston analyysissä.....	34
5.2	Aineistonkeruumenetelmä	35
5.3	Aineiston analysointi.....	38
5.4	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua	40
6	MILLAISEKSI MIESOPETTAJA KOKEE AMMATTI-IDENTITEETTINSÄ?	44
6.1	Miesten tie opettajiksi.....	44
6.2	Miesopettajan identiteetin rakentuminen ja asiantuntijuuden kehittyminen työuran aikana	46

6.3	Miesopettajien ammatti-identiteetin rakentumisen kannalta olennaisia tekijöitä	48
6.4	Koulujärjestelmän hallinnollisten muutosten merkitys miesopettajan ammatti-identiteetille	53
6.5	Miesopettajien kokemuksia sukupuolen merkityksestä	57
7	POHDINTA	60
	LÄHTEET	66
	LIITTEET	71

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa kuullaan harvemmin kuultua ääntä. Miesopettajat ovat yhä harveneva vähemmistö opettajistossa, miesopettajien määrä ja odotukset miesopettajia kohtaan ovat kuitenkin tasaisesti esiin tuleva keskustelunaihe. Opettajien sukupuolesta on tehty jonkin verran tutkimuksia, mutta pelkästään miesopettajien kokemuksiin keskittyvää tutkimusta on verrattain vähän. Millainen on miesopettaja, josta puhutaan useammin kuin häntä opettajan työssä tavataan? Tutkimuksen tarkoituksena on antaa puheenvuoro miesopettajille ja antaa heidän itse kertoa kokemuksistaan opettajina.

Tutkimuksen tavoitteena on kuvailla, miten miesopettajat kertovat omasta ammatti-identiteetistään ja hahmottaa miesopettajan ammatti-identiteetin olennaisimpia piirteitä. Tutkimusaineisto on kerätty haastattelemalla viittä työuran eri vaiheissa olevaa miesopettajaa. Haastatteluissa pyrittiin keskustelunomaisuuteen, jotta miesopettajat voisivat kertoa ammatti-identiteetistään mahdollisimman avoimesti. Aineistoa on pyritty analysoimaan aineistolähtöisesti.

Tutkimuksen teoriapohjassa käsitellään ammatti-identiteetin rakentumista ja siihen läheisesti liittyvää asiantuntijuuden käsitettä. Ammatti-identiteetti nähdään yksilön suhteena työhönsä. Ammatti-identiteettiin vaikuttavat yksilön henkilöhistoria, sitoutuminen ammattiin sekä tulevaisuudessa työlle asetetut tavoitteet. Ajankohtaisuutensa vuoksi yhdeksi näkökulmaksi valikoitui miesopettajien kokemukset yhteiskunnan kehittymisen myötä tarpeellisesta koululaitoksen nykyaikaistamisesta. Opettajuutta tarkastellaan myös sukupuolinäkökulmasta, mutta tässä tutkimuksessa sukupuoli toimii myös tutkimusongelmaa rajaavana tekijänä.

2 AMMATTI-IDENTITEETTI

Ammatti-identiteetti syntyy yksilön ja hänen sosiaalisen ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa. Ammatti-identiteetin rakentumisen katsotaan vaativan yksilöltä aktiivista toimijuutta. Seuraavaksi siirryn ammatti-identiteetin määrittelyn kautta käsittelemään opettajan ammatti-identiteettiä koskevia tutkimuksia. Tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä ovat mukana myös ammatti-identiteetin rakentumisen kanssa läheiseksi ilmiöksi katsomani asiantuntijuuden kehitys sekä parhaillaan paljon keskustelua herättävien koulutusorganisaatioiden hallinnollisten muutosten vaikutusten tarkastelu opettajan ammatti-identiteetin näkökulmasta.

2.1 Yksilön ammatti-identiteetin rakentuminen

Identiteetti rakentuu yksilön ja yhteiskunnan välisten riippuvuussuhteiden vuorovaikutuksessa. Identiteetin rakentuminen tapahtuu aina yksilön ja hänen sosiaalisen ympäristönsä välillä. Identiteetin rakentumisen katsotaan vaativan yksilöltä sekä subjektiivista että aktiivista toimijuutta. (Eteläpelto 2007, 97.)

Identiteettiteorioissa on vallinnut jo pitkään jako ihmisen sosiaaliseen ja yksilölliseen minään. Sosiaalisella minuudella tarkoitetaan objektiminuutta, eli havaittavaa ja tiedostettavaa minuutta, jota pidetään dynaamisesti muuttuvana ominaisuutena. Yksilöllinen minuus, jota pidetään suhteellisen muuttumattomana, arvioi ja reflektoi ihmisen sosiaalista minuutta. Minuuden sosiaalinen ja yksilöllinen puoli ovat vuorovaikutteisia kielen ja tietoisuuden välityksellä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 33.) Myös Vuorikoski ja Törmä (2009, 13) toteavat identiteetin rakentuvan henkilökohtaisten ja sosiaalisten prosessien mukana, jolloin niihin vaikuttavat myös yksilön elämänhistoria ja yhteiskunnallinen tilanne.

Myös Henkel (2000,14) pitää identiteettiä muuttuvana ominaisuutena ja katsoo erilaisten instituutioiden ja yhteisöjen odotuksineen myös rajoittavan yksilön identiteetin rakentumista. Identiteetin nähdään pysyvän yksilölle omi-

naisena yhtenä muovautuvana kokonaisuutena, ei sarjana toisiinsa kuulumattomia erillisiä identiteettejä. Patton (2002, 116) ehdottaa yhdeksi syyksi identiteettiongelmien eroavaisuuksia omakohtaisten kokemusten ja persoonallisen sekä sosiaalisen identiteetin tulkintojen välillä.

Identiteetin sosiaalinen määrittäminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ihmisen ja hänelle merkityksellisten sosiaalisten ryhmien välillä. Kommunikoitessaan toisten kanssa ihminen olettaa olevan tiettyjä yleistyksiä, asenteita ja arvoja, joihin ihminen pyrkii samaistumaan osoittaakseen yhteenkuuluvaisuutta. Identiteettiä pidetään ensisijaisesti sosiaalisesti määrittävänä, yksilöllinen minuus tulee näkyväksi lähinnä impulsseina. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 35–36.)

Persoonallinen identiteetti määrittyy yksilön sisäisen keskustelun myötä, jossa yksilö toimii subjektina. Yksilö arvioi ja arvottaa sisäisesti eri asioiden merkityksellisyyttä ja hyveellisyyttä itselleen. Yksilö pyrkii muodostamaan sellaisen arvojärjestyksen, jossa hän on emotionaalisesti sopusoinnussa itsensä kanssa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 37–38.)

Koski-Heikkinen (2014, 43) näkee modernin ja postmodernin yhteiskunnan välillä eroja identiteetin rakentumisessa. Postmoderni yhteiskunta ei tarjoa enää pysyvää ja selkeää turvallista ympäristöä, jonka suhteen yksilö voisi rakentaa identiteettiään. Tarjolla on sen sijaan useita nopeasti muuttuvia kulttuureita, joihin liittyminen on yksilön oma valinta. Valinnat vaativat perusteluja, joista keskustellaan sosiaalisissa tilanteissa, jolloin omaa identiteettiä on mahdollista muokata yhä uudelleen.

Sinkkonen (2012, 23–24) muistuttaa myös sukupuolen olevan yksi tärkeä osatekijä identiteetin rakentumisessa. Yksilö voi itse määritellä, kuinka toteuttaa omaa feminiinisyyttään tai maskuliinisuuttaan. Samoin yksilö muodostaa itse käsityksensä omasta sukupuolestaan identiteettiä rakentaessaan. Sukupuolten välisiä eroja voidaan kuitenkin havaita. Erot sukupuolten välillä tulevat esille emotionaalisia ja kognitiivisia prosesseja tutkittaessa, kun otoskoko on riittävän suuri, jolloin yksilöllisen vaihtelun merkitys vähenee. Myös Kujala (2008,

54) mainitsee sukupuolella olevan merkitystä erityisesti sosiaalisen identiteetin muodostumiseen.

Ammatti-identiteetti tarkoittaa henkilön omaan elämänselämään pohjautuvaa käsitystä itsestään ammatillisena toimijana. Ammatti-identiteetti kattaa henkilön käsityksen itsestään työntekijänä nykyisyydessä sekä hänen tavoitteensa ja haaveensa siitä, millaiseksi työntekijäksi hän tulevaisuudessa haluaa tulla. Ammatti-identiteettiä muokkaavat myös henkilön käsitykset työstään ja hänen sitoutumisensa työhön. Lisäksi ammatti-identiteetin muodostumiseen sisältyvät työn mukanaan tuomat arvot, eettiset näkökulmat, uskomukset ja tavoitteet. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 26.)

Ammatti-identiteetin rakentumisen teorit painottavat yksilöllistä tai sosiaalista näkökulmaa eri tavoin yksilön työuran vaiheiden ja erilaisten yhteiskunnallisten vaikutteiden mukaan (Eteläpelto 2007, 98). Työ voi olla ihmiselle keskeinen persoonallisen identiteetin rakentaja tai työ voidaan nähdä välineenä tärkeämpien elämänarvojen toteuttamiseen (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 32).

Ammatti-identiteettiä voidaan tarkastella yksilön ja työn välisenä suhteena. Yksilöllisestä näkökulmasta ammatti-identiteetin rakentumiseen vaikuttavat yksilön omat jatkuvasti muuttuvat käsitykset ja merkityksenannot työn asemasta yksilön elämässä sekä yksilön työlleen ja elämälleen asettamat odotukset tulevaisuudessa. Sosiaalisesta näkökulmasta ammatti-identiteetin rakentumiseen vaikuttavat ammatin yhteiskunnalliset, sosiaaliset ja kulttuuriset käytännöt. (Eteläpelto 2007, 90.) Erityisesti akateemisissa ammateissa erilaisten koulukuntien, historiallisten instituutioiden ja työtehtävien voidaan nähdä vaikuttavan rajoittavasti identiteetin rakentumiseen niiden pitkään vaikuttaneiden moraalisten säännösten ja pysyvän arvopohjan myötä (Henkel 2000, 18–22).

Ammatillinen ja yksilön persoonallinen identiteetti ovat myös toisiinsa kietoutuneita ilmiöitä. Ne ovat toisistaan riippuvaisia ja kumpikin vaikuttaa toisen kehitykseen. Persoonallisen identiteetin on nähty vaikuttavan suuresti ammatti-identiteetin muodostumiseen, jolloin ammatillinen identiteetti muut-

tuu hiljalleen enemmän yksilön persoonallisen identiteetin kaltaiseksi. (Ropo & Gustafsson 2008, 73.)

Työtilanne ja ammatti-identiteetin rakentumisen vaihe voivat vaikuttaa persoonallisen ja sosiaalisen osuuden välisen suhteen painotukseen. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2008, 43) näkevät työuran alussa yleensä sosiaalisen osuuden ja työpaikkaan sosiaalistumisen olevan pääosissa, kunnes kokemusten myötä myös persoonallisen identiteetin kehittyminen saa tilaa. Myös Pearce ja Morrison (2011, 54) toteavat kokemuksen sosiaalisesta hyväksymisestä olevan erityisen tärkeää työuran alkuaikoina. Jokivuori (2002, 17–18) ja Lehto (2007, 97) näkevät taas nyky-yhteiskunnassa nuorten työntekijöiden korostavan erityisesti yksilöllisen ammatti-identiteetin muodostamista ja itsensä kehittämistä työuriansa alkuvaiheessa. Lähestymistavasta ja ammatti-identiteetin kehitysvaiheesta riippumatta sosiaalinen ja persoonallinen ammatti-identiteetin kehitys ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja konstruoivat jatkuvasti toisiaan. Nykyisin ammatti-identiteetti nähdään dynaamisena ja muuntuvana, työyhteisöissä jatkuvasti uudelleen neuvoteltavana identiteettinä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 43–45.)

Eteläpelto (2007, 93–94) katsoo, ettei ammatti-identiteetille kohdistu muutospainetta, mikäli yksilö kokee ammatti-identiteettinsä vakaaksi, eivätkä yhteiskunnalliset muutokset aseta ammatti-identiteettiä kyseenalaiseksi. Nykyisessä yhteiskunnassa jatkuvat muutokset aiheuttavat usein tarpeen neuvotella ammatti-identiteettiä uudelleen. Ammatin, työtehtävän tai työroolin muuttuessa yksilö kohtaa haasteen muokata minuuuttaan ja ammatti-identiteettiään niitä vastaaviksi.

Nykyisen työelämän vaatimukset ovat usein perinteiselle vahvalle ja pysyvälle ammatti-identiteetille vastakkaisia, jolloin voidaan ajatella, että ammatti-identiteetin pohtiminen, vahvistaminen ja rakentaminen olisi turhaa. Työelämässä vaaditaan moniammatillisuutta, ammatillisten rajojen ylittämistä, ammatillista liikkuvuutta, joustavuutta ja jatkuvaa oppimista. Käytännössä kuitenkin vahvan identiteetin muodostaminen ja käsitykset itsestä suhteessa työhön muodostuvat entistä tärkeämmiksi. Yrittäjämäisyyden vaatimukset työ-

elämässä tarkoittavat oman osaamisen tunnistamista, esille tuomista ja markkinoinnista. Näiden näkyväksi tekeminen vaatii jatkuvaa identiteettityötä ja tietoisuutta omasta ammatillisesta identiteetistä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 27.)

2.2 Opettajan ammatti-identiteetti

Identiteettiä on tutkittu yleisellä tasolla hyvin paljon, mutta ammatillisen oppimisen ja asiantuntijuuden kehittymisen viitekehyksessä varsin vähän (Ropo & Gustafsson 2008, 50). Toisaalta Vuorikoski ja Törmä (2009, 12) viittaavat useisiin tutkimuksiin ja toteavat opettajan kehittymistä ja ammatillisen pätevyyden lisääntymistä tutkitun paljonkin sekä Suomessa että ulkomailla.

Oppiminen on keskeinen prosessi identiteetin ja minuuden muutoksissa. Se mitä yksilö kokee olevansa tai haluaa olla ohjaa oppimisen ja siten myös identiteetin rakentumisen suuntaa. Oppiminen ei kuitenkaan tapahdu pelkästään nykyhetkessä tai tulevaisuudessa, vaan myös yksilön elämänhistorialla on vaikutuksensa oppimiseen. (Ropo & Gustafsson 2008, 55.)

Opettajan ammatti-identiteetillä tarkoitetaan opettajan omaa käsitystä ammatistaan ja itsestä opettajana. Ammatillinen identiteetti muodostuu oman persoonallisen identiteetin ja työelämässä saatujen kokemusten vuorovaikutuksessa. Opettajan ammatti-identiteettiin vaikuttavat myös yhteiskunnalliset odotukset opettajan työtä kohtaan. Opettajan ammatti-identiteetti on dynaamisesti kehittyvä ominaisuus, johon vaikuttavat omat kouluajoilta saadut kokemukset erilaisista opettajista, koulutuksen aikana saadut vaikutteet ja työelämän tuomat kokemukset sekä jatkokoulutukset. (Salovaara & Honkonen 2013, 25.) Vuorikoski ja Törmä (2009, 13) näkevät opettajan ammatti-identiteetin kehityksen lähes täysin samalla tavalla.

Stenberg (2011, 20) toteaa, että opettajan ammatti-identiteetti voi alkaa muodostua vasta sen jälkeen, kun opettaja on opetellut tuntemaan itsensä, oman henkilökohtaisen identiteettinsä, omat arvonsa ja uskomuksensa. Vasta syvemmän itsetuntemuksen jälkeen opettaja kykenee perustelemaan omia ope-

tuksen periaatteitaan itselleen ja muille. Esimerkiksi Blombergin (2008, 113) tutkimuksessa noviisiopettajat eivät löytäneet ensimmäisen työssäolovuotensa aikana pysyvää kaikelle yhteistä ydintä opetustyössään. Jokaisen opettajan on hahmotettava työnsä perusluonne omasta ajattelustaan ja omasta kokemistavastaan käsin.

Opettaja rakentaa identiteettiään itselleen luonnollisella tavalla. Eri yksilöiden identiteettien rakentumisen välillä voi olla huomattavia eroja. Identiteetin rakentuminen tapahtuu yksilöllisten ja sosiaalisten resurssien ja rajoitusten asettamissa luonnollisissa raameissa. (Vähäsantanen 2013, 69.) Pearce ja Morrison (2011, 52–53) esittelevät tutkimuksessaan nuoren opettajan, joka on aiemmin lopettanut koulunkäynnin ja alkanut työskennellä kouluavustajana, koska hänen kokemuksensa mukaan häntä pidettiin tyhmänä. Koulunavustajana hän kuitenkin pääsi ympäristöön, jossa hänen persoonallinen identiteettinsä hyväksyttiin ja sille annettiin tilaa kehittyä. Hänen identiteettinsä vahvistui niin, että hän päätti opiskella itselleen opettajan tutkinnon.

Koski-Heikkinen (2014, 101) käsittelee tutkimuksessaan ammatillisen opettajan ammatti-identiteetin rakentumista ammatillisen minän ja persoonallisen minän termien kautta. Näiden kahden minuuden välisen sisäisen vuoropuhelun kautta opettaja peilaa ammatillisen minän kokemuksia työstä persoonallisen minän syvällisiin käsityksiin opettajan itseystään, etiikasta ja arvoista. Näiden vuoropuhelujen avulla opettaja muodostaa käsityksen ammatti-identiteetistään. Koski-Heikkinen olettaa, että vuoropuhelu on kokoaikaista ja joskus henkisesti erittäin vaativaa, koska ammatillinen minä ja persoonallinen minä saattavat olla hyvinkin erilaisia. Tutkimuksen tulokset osoittavat, kuinka opettaja rakentaa identiteettiään ja käsitystään ideaalista opettajasta koko työuransa ajan.

Ammatillinen minä ohjaa työntekoa persoonallista minää enemmän varsinkin uran alkuvaiheissa. Ammatillinen minä saattaa kuitenkin saada vaikutteita opettajan omien oletusten, mielikuvituksen ja ympäristön vaatimuksien tuomina. Tällöin opettajan kuva ideaalista opettajasta saattaa vääristyä. Opettajan persoonallinen minä kuitenkin pyrkii kokemusten ja iän karttuessa tasoi-

tamaan ideaalin opettajakuvan vääristymiä karsimalla ulkopuolelta asetettuja paineita ja täydellisyyteen pyrkimistä. Ammatillinen minä toimii koko ajan ikään kuin suodattimena opettajan henkilökohtaisille luonteenpiirteille, vakaumuksille tai arvoille, jotka eivät välttämättä ole soveliaita opettajan työhön. Toisaalta ammattiminä antaa opettajan persoonalliselle minälle suojaa ja auttaa jaksamaan vaikeina hetkinä. (Koski-Heikkinen 2014, 102.)

Stenberg (2011, 27) pitää opettajan ammatillisen identiteetin ydinkysymyksenä opettajan opettamisen käyttöteoriaa tai opetusfilosofiaa. Opettajan käyttöteoriaa leimaavat kolme piirrettä. Ensiksi käyttöteoria on henkilökohtainen, opettaja rakentaa teoriaa omien kokemusten ja tulkintojen pohjalta. Toiseksi käyttöteoria on dynaaminen, se muuttuu uusien kokemusten myötä jatkuvasti. Kolmanneksi opettaja ei välttämättä ole itse täysin tietoinen millainen juuri hänen käyttöteoriansa on.

Käyttöteorian tiedostaminen olisikin opettajan kannalta erittäin tärkeää samoista syistä kuin oman persoonallisen identiteetin tiedostaminen. Oman käyttöteorian tiedostaminen, sen työstäminen ja reflektointi tuo opettajalle ammatillista selkeyttä ja auttaa opettajaa jaksamaan työssään. (Stenberg 2011, 28–29.) Myös Mahlakaarto (2011, 179–180) pitää identiteettityössä subjektiutta voimaannuttavana tekijänä. Yksilön aktiivinen osallisuus ja lisääntynyt tietoisuus itsestä sekä omista vaikutusmahdollisuuksista työympäristössä muodostavat myönteistä muutosvoimaa, jonka avulla identiteetin dynaaminen rakentuminen on mahdollista.

Opettaja toimii ammatissaan sekä omana persoonanaan että ammattiroolinsa kautta. Ammattirooli tuo esiin opettajan asiantuntemusta, selkeyttä ja suojautumiskykyä. Opettajan ammattirooli suojaa opettajaa esimerkiksi kritiikiltä, jonka tulisi ymmärtää kohdistuvan opettajan ammattirooliin eikä hänen omaan henkilökohtaiseen persoonaansa. Oman persoonansa kautta opettaja kykenee empaattisuuteen, uteliaisuuteen, spontaanisuuteen ja vastavuoroisuuteen. Opettajan tulee kyetä liikkumaan molemmilla ulottuvuuksilla ja säätelemään tietoisesti oman persoonansa erilaisia puolia. Opettajalle on tärkeää löytää oma persoonallinen tapa toimia opettajana, jolloin oma luontainen persoona toimii

voimavarana ja auttaa opettajaa jaksamaan työssään. (Salovaara & Honkonen 2013, 27–28.)

Jokisen (2002, 248–265) tutkimuksessa aikuisopettajan identiteetti on jaettu kolmeen osaan. Identiteetin voidaan katsoa käsittävän persoonallisen, sosiaalisen ja ammatti-identiteetin. Vaikka identiteetti voidaan jakaa eri tavoin osiin, identiteetti on kuitenkin aina kokonaisuus ja identiteetin eri osa-alueiden muuttuminen vaikuttaa kokonaisuuteen. Jokisen tutkimuksessa opettajien sosiaalinen identiteetti oli kaikilla tutkittavilla opettajilla hyvin samansuuntainen ja persoonallinen identiteetti vaihteli hyvin yksilöllisesti. Opettajan ammatti-identiteetti taas koetaan jatkuvasti muuttuvana. Erityisesti koulutuspolitiikka ja markkinatalouden vaikutukset näkyvät eri tavoin opettajien ammatti-identiteetin kehityksessä. Ammatti-identiteetin kehitys voi olla negatiivista tai positiivista ja yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat yksilöihin eri tavalla.

Jones (2007, 182–185) näkee eri tahoilta tulevien odotusten vaikeuttavan erityisesti miesopettajan ammatti-identiteetin kehitystä. Naisvaltaisella alalla työskentely voi aiheuttaa epäilyksiä miehen maskuliinisuudesta ja halu työskennellä lasten kanssa ja osoittaa lapsille hellyyttä voidaan yhdistää pahimmillaan jopa pedofiliaan. Miesopettajiin kohdistuu koulun hallinnon, naisopettajien, lasten ja lasten vanhempien taholta hyvin erilaisia rooli-odotuksia, jotka osin ovat ristiriidassa toistensa kanssa. Miesopettajat ovat tietoisia erilaisista ulkopuolelta tulevista rooli-odotuksista, minkä katsotaan hidastavan persoonallisen ja vakaan ammatti-identiteetin syntymistä. Vuorikoski ja Törmä (2009, 14) toteavat myös naisopettajien kohdalla ammatti-identiteetin kehittymisen kulkevan sukupuolitietoisten pohdintojen kautta, koska naisvaltaisena alana opettajuutta täytyy tarkastella myös yhteiskunnallisen työnjaon ja naisten yhteiskunnallisen aseman kautta.

2.3 Asiantuntijuus

Tynjälä (2011, 82-83) tarkastelee ammatti-identiteettiä ja sen kehittymistä ammatillisen asiantuntijuuden näkökulmasta. Asiantuntijuus muodostuu neljästä erilaisen tiedon elementistä, joita ovat teoreettinen tai käsitteellinen tieto, käytännöllinen tai kokemuksellinen tieto, toiminnan säätelyä koskeva tieto tai itesäätelytieto ja sosiokulttuurinen tieto.

Teoreettinen tieto on yleispätevää muodollista tietoa, jota voidaan esittää näkyvästi. Käytännön tieto lisääntyy kokemusten ja tekemisen mukana ja usein käytännöllinen tieto voidaan nähdä tietona ja taitona erilaisista toiminnoista suoriutumiseksi. Erilaisten ongelmatilanteiden ratkaisemisessa käytännöllistä tietoa voidaan tehdä näkyväksi itsereflektion avulla, jolloin syntyy omaa itseä koskevaa metakognitiivista tietoa liittyen omiin toiminta- ja työskentelytapoihin, ajatteluun ja oppimiseen. Tällöin kysymyksessä on itesäätelyä koskevaa tietoa. Laajemmissa yhteyksissä reflektion kohdistuessa työyhteisöön tai ammattialaan puhutaan toiminnan säätelyä koskevasta tiedosta. Neljäs pääelementti, sosiokulttuurinen tieto, on sosiaaliin ja kulttuuriin käytänteisiin liittyvää tietoa, johon voi päästä käsiksi osallistumalla sosiaalisen yhteisön käytännön toimintaan. (Tynjälä 2011, 83.)

Vaikka asiantuntijuuden elementit voidaan erottaa toisistaan, ne eivät ole irrallisia toisistaan. Asiantuntijuudella on integratiivinen luonne, jolloin asioiden ratkaiseminen käytännössä tapahtuu kaikkien elementtien välisessä vuorovaikutuksessa. Korkeatasoinen osaaminen ja asiantuntijuuden kehittyminen perustuvat tiedon pääelementtien yhteensulautumiselle ja toisiinsa yhdistymiselle. Lisäksi asiantuntijuudelle on ominaista asteittain etenevä ongelmanratkaisu, jolloin yhden ongelman ratkettua siirrytään yhä haastavampiin ongelmiin. Tyypillisesti nykyajan asiantuntija työskentelee moniammatillisissa tiimeissä ja erilaisissa asiantuntijoiden verkostoissa, jolloin työn luonne on kollektiivinen ja työn pyrkimyksenä on luoda uutta tietoa. (Tynjälä 2011, 84.)

Nyman (2009, 47–48) on tutkinut nuorten kieltenopettajien asiantuntijuuden kehittymistä työuran alkuvaiheessa. Nuoren opettajan asiantuntijuutta kehittää ensisijaisesti yhteistyö kollegoiden kanssa. Opettaja rakentaa omaa yh-

teistyöverkostoaan kouluorganisaatioon kuuluvien asiantuntijayhteisöjen kanssa, joihin hän kykenee liittymään ja joihin hänet hyväksytään. Työyhteisön ilmapiiri on ratkaisevassa asemassa yhteistyön onnistumiselle. Eskelä-Haapanen (2012, 77) on kokenut omakohtaisesti juuri näiden asioiden olleen hyvin merkityksellisiä hänen opettajauransa alkuvaiheissa. Esteitä yhteistyölle ja nuoren opettajan asiantuntijuuden kehittymiselle saattavat tuoda vanhempien kollegoiden haluttomuus muuttaa totuttuja rutiineja ja nuoren opettajan lyhyet työsuhteet, jotka estävät pitempiaikaisen kollegiaalisen yhteistyön rakentumisen.

Nyman (2009, 68) löysi tutkimuksessaan erilaisia asiantuntijuuden rakentumisen polkuja. Laajenevaa, koko ajan kehittyvää, asiantuntijuutta syntyy, kun opettaja näkee itsensä työyhteisössä oppijana, joka yhteistyön ja kehittyvän pedagogisen ajattelun avulla pyrkii laajentamaan ja kehittämään asiantuntijuuttaan. Nymanin (2009, 73) mukaan opettajan asiantuntijuudesta 25% muodostuu opiskelijavalinnan ja opettajankoulutuksen myötä, 75% mahdollistuu työssä oppimisen myötä. Asiantuntijuuden kehittyminen vaatii vastuun ottamista omasta ja samalla myös oppilaiden kehittymisestä. Asiantuntijaopettajan opetuksen tavoitteet muodostuvat oppilaan tarpeista opettajan luottaessa omaan asiantuntijuuteensa kasvatusalan ammattilaisena. (Nyman 2009, 70.)

Eskelä-Haapanen (2012, 80) kokee oman asiantuntijuutensa rakentuneen opettajauransa alkuvaiheissa kestäväälle perustalle. Hän näkee asiantuntijuutensa kehittymiselle tärkeinä asioina koulun aidon johtamistavan sekä työpaikan ilmapiiriin, joka on yhtä aikaa yhteisöllisesti kollegoita tukeva sekä avoin opettajan omalle vapaudelle tehdä työtään itselleen läheisiksi kokemiensa asioiden parissa.

2.4 Koulutusorganisaatioiden muutosten vaikutus ammatti-identiteettiin

Kasvatustyö on aina ollut vahvasti yhteydessä yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Kasvatus ja opetus ovat aina olleet keinoja koulutuksen päämäärien saavuttamiseen. Koulutuspolitiikan dynamiikkaa ja volyyymiä säätelevät sille yhteiskunnan taholta asetetut vaatimukset. (Kurtakko 2011, 179.) Koulutuspolitiikan tausta-

talla olevat pyrkimykset ovat vaihdelleet koulun historian aikana Suomessa, mutta koululla on aina ollut merkityksellinen asema yhteiskunnassamme (Kurttakko 2011, 185).

Nykyiset yhteiskunnan ja työelämän nopeat muutokset vaativat joustavuutta ja dynaamisuutta myös ammatti-identiteetiltä. Pitkäaikaisen ja yhteen ammattikuvaan rakentuvan ammatti-identiteetin muodostuminen ei nykyisillä työmarkkinoilla ole usein mahdollista. Nopeasti muuttuvat työtehtävät vaativat työntekijän ammatti-identiteetin jatkuvaa aktiivista prosessointia. Oman osaamisen tunnistaminen, sen näkyväksi tekeminen sekä markkinointi edellyttävät vahvaa tietoisuutta omasta ammatti-identiteetistä. Myös opettajan ammatin kohdalla olevan tyypillistä, että työympäristö vaatii opettajalta jopa liian voimakasta ja nopeaa mukautumista. Ammatti-identiteetin rakentuminen vaatisi työympäristöltä tiettyä ennakoitavuutta, jota yhä harvempi työympäristö pystyy tarjoamaan. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 27–28.)

Koulutusorganisaatioiden hallintokulttuureja kohtaan on muodostunut muutospaineita, koska niiden toiminta ja koko koulutusjärjestelmä on nähty liian hidaslukiseksi, tehottomaksi ja kalliiksi vastaamaan nyky-yhteiskunnan vaatimuksiin. Tarpeellisten muutosten toteuttamisen nähdään vaativan ylhäältä päin tapahtuvaa johtamistapaa. Opettajan työlle tämä merkitsee lisääntyneitä työn ulkopuolista ohjautuvuutta, kontrollointia ja arviointia. Vahvan strategisen suunnittelun ja toiminnan tuloksellisuuden ulkopuolisen arvioinnin katsotaan tukevan opettajien ammatillista kehitystä ja kouluorganisaatioiden muutosta. Koulutusorganisaatioiden muutokset vaativat opettajalta jatkuvaa oman työn ja ammatti-identiteetin uudelleen arviointia. Kun opettajan vaikutusmahdollisuudet omaan työhönsä vähenevät ja samalla haasteet kasvavat, on selvää, että opettajan ammatillinen kehittyminen, ammatti-identiteetin rakentaminen ja työhön sitoutuminen muodostuvat entistä haasteellisemmiksi tehtäviksi. (Hökki, Vähäsantanen & Saarinen 2011, 141–142.)

Vähäsantanen (2013, 66) tutkimuksessa ammatilliset opettajat kokivat voimattomuutta jäädessään ilman mahdollisuuksia vaikuttaa organisaation muutoksiin. Opettajat tunsivat koulun hallinnon koko ajan lisääntyvässä määrin

kontrolloivan ja säännöstelevän opettajan työtä. Erityisesti tärkeiden asioiden, kuten koulutuksen, opetussuunnitelman ja opettajan työn sisältöjen määräytyminen koulun hallinnosta käsin koetaan hankaloittavan opettajan työtä. Opettajat kaipasivat myös selityksiä tehdyille muutoksille, jolloin heidän sitoutumisensa työhön ja organisaatioon helpottuisi. Opettajat tunsivat ammatti-identiteettinsä uhatuiksi, mikä aiheutti organisaatioon sitoutumisen heikkene- mistä ja epäytyväisyyttä työtä kohtaan.

Hallinnollisesti väljä ja individualistista työskulttuuria ylläpitävä koulu- tusorganisaatio tukee opettajan ammatillista identiteettiä ja antaa mahdolli- suuksia oman työn kehittämiseen ja yksilölliseen toteuttamiseen. Opettajien vahva individualistisuus hidastaa kuitenkin koulutusorganisaatioiden muutok- siin tähtääviä toimia. Tiukasti hallinnoidun koulutusorganisaation nähdään rajoittavan opettajien toimijuutta ammatissaan, mutta tiukasti organisoidun hallinnon nähdään mahdollistavan ja nopeuttavan koulutusorganisaatioiden rakenteellisten muutosten läpiviemistä. (Hökkä ym. 2011, 148.)

Vahvasti yksilöllisyyttä tukevan organisaation heikkouksina nähdään yh- teistyön rajoittuneisuus opettajien ja erilaisten ammatillisten yhteistyötahojen välillä ja yhteisöllisen oppimisen vähentyminen. Mikäli opettajien osaamista ja ammatillista kehitystä ei saada koko organisaation voimavaraksi, opettajien yksilöllinen kehitys ei tue organisaation ja yhteisön kehitystä. Opettajien amma- tillisen kehityksen ja kouluorganisaatioiden kehitysvaatimusten yhteisellä vuo- ropuhelulla voidaan luoda uudenlaisia oppimisen mahdollisuuksia sekä yksi- lölle että organisaatiolle. (Hökkä ym. 2011, 155.)

Opettajat suhtautuvat organisaatioiden muutoksiin eri tavoin. Vähäsanta- nen (2013, 70) näki tutkimuksessaan vastustavaa, hyväksyvää ja epäjohdonmu- kaista suhtautumista koulun uudistuksia kohtaan. Suhtautumisen erot johtui- vat erilaisista henkilökohtaisista lähtökohdista oman ammatti-identiteetin, työ- kokemuksen, tulevaisuuden työurasuunnitelmien ja erilaisten muutosten mu- kanaan tuomien sosiaalisten mahdollisuuksien mukaan. Näin ollen erilaisten suhtautumistapojen juuret olivat yksilöiden erilaisissa henkilöhistorioissa, ny- kyisyyden kokemisen eroissa ja erilaisissa tulevaisuuden näkymissä.

Opettajien suhtautuminen erilaisiin muutoksiin koulussa on siis hyvin yksilöllistä. Opettajan ammatti-identiteetti voi muuttua paljonkin organisaation muuttumisen vuoksi tai toisaalta pysyä hyvin samanlaisena muutoksista huolimatta. Ammatti-identiteetin muutos tai pysyvyys määräytyy opettajan omien tunteiden ja muutoksista johtuvien kokemusten tulkinnoista. Erilaiset muutosten tuomat kokemukset ja tunteet vaihtelevat sen mukaan, kuinka opettaja kokee muutosten tuovan mahdollisuuksia tai rajoituksia hänen työhönsä. (Vähäsantanen 2013, 75.)

Mikäli opettaja kokee muutosten olevan sopivia hänen ammatti-identiteettinsä kannalta ja opettaja kokee, että muutoksilla on positiivisia vaikutuksia hänen työhönsä, ei opettajan tarvitse neuvotella ammatti-identiteettiään uudestaan. Jos taas muutosten vaatimukset olivat opettajan ammatti-identiteetin kanssa ristiriidassa, opettajat reagoivat eri tavoin. Toiset opettajat ovat valmiita neuvottelemaan ammatti-identiteettinsä uudelleen, toiset taas kieltäytyvät sopeuttamasta ammatti-identiteettiään muutosten vaatimusten mukaiseksi. (Vähäsantanen 2013, 79.)

Hökkä ym. (2011, 149) erottavat opettajan neljä erilaista ammattiorientaatiota, jotka vaikuttavat opettajan ammatti-identiteetin rakentumiseen. Orientaatiot ovat kasvatukseen, oppiaineeseen, yhteistyöhön tai tutkimukseen ja kehitykseen suuntautuneet orientaatiot. Ammatilliset orientaatiot määräytyvät opettajan arvojen ja työssään tärkeinä pitämiensä tehtävien mukaan. Opettajien erilaiset ammatilliset orientaatiot kohtaavat eri organisaatioiden sosiokulttuuriset käytännöt, opetussuunnitelmat sekä talouden ja hallinnon määrittämät vaatimukset, jolloin opettajan työ tulee määriteltyksi myös valtakunnallisista linjauksista, koulutusorganisaation päätöksistä ja työyhteisön käytännöistä käsin.

Opettajien erilaisten ammattiorientaatioiden ja koulutusorganisaation hallinnon välillä tulisi vallita tasapaino, jotta opettaja voi työskennellä henkilökohtaisen orientaationsa mukaisesti tärkeinä pitämissään tehtävissä. Opettajan ammatti-identiteetin ja työuran rakentumisen kannalta on oleellista, että opettaja saa mahdollisuuden vaikuttaa työhönsä ja toteuttaa itseään ammatillisesti. Kuitenkaan ammatti-identiteetti ei rakennu pelkästään individualistisista läh-

tökohdista. Ammatti-identiteetti rakentuu yksilön valinnoista, joita ohjaavat yksilölliset orientaatiot sekä kulttuuriset ja materiaaliset ympäristöt. (Hökkä ym. 2011, 150–151.)

Vähäsantanen (2013, 112) asettaa koulutusorganisaatioiden hallinnoille vastuuta haluttujen muutosten läpiviemisessä niin, että yksilöllä säilyisi mahdollisuus vaikuttaa työhönsä henkilökohtaisella ja organisaatiotasolla. Organisaatioon sitoutumista Vähäsantanen vahvistaisi erilaisilla kytköksillä organisaation eri toimijoiden ja tasojen välillä. Erityisesti yhteistyö opettajien kesken sekä opettajien ja koulun hallinnon välillä muodostuu merkitykselliseksi.

3 OPETTAJAN SUKUPUOLI

Seuraavien tutkimusten kautta tarkastelen opettajiston epätasapainoisen sukupuolijakauman mahdollisia syitä ja seurauksia, opettajan sukupuolen merkitystä lapsen kannalta sekä opettajien epätasapainoisesta sukupuolijakaumasta aiheutuvia työyhteisön ja sen välittömän lähipiirin odotuksia miesopettajaa kohtaan.

3.1 Tarvitaanko miehiä kouluun?

Koulun naisvaltaistumisella tarkoitetaan sitä, että peruskoulujen opettajistosta yhä suurempi osa on naisia. Tilastokeskuksen (2003) tutkimuksen mukaan peruskoulun luokanopettajista naisia oli tuolloin 72%, erityisopettajista 77% ja johtajista ja rehtoreista 36%. Rehtoreista ja koulutoimenjohtajista suurin osa on miehiä ja aineenopettajien keskuudessa opettajan sukupuoli jakautuu pitkälti opetettavan aineen mukaan. Miesten vähyys koetaan ongelmana erityisesti poikien alisuoriutumisen kannalta, huoli ei niinkään koske kouluinstituutiota tai opettajia. Kuitenkaan miesopettajien vähydestä johtuvia ongelmia poikien opimistuloksissa ei ole tieteellisesti näytetty toteen. (Huttunen 1997, 68.)

Jones (2007, 184) näkee, että yleensä miesopettajien vähäisyyttä pidetään itsestään selvänä ongelmana. Yleisen mielipiteen mukaan miesopettajia katsotaan tarvittavan lisää, mutta mielipidettä tai miesopettajien tuomaa lisäarvoa ei pystytä perustelemaan faktoilla. Drudy, Martin, Woods ja O'Flynn (2005, 137) näkevät opettajakunnan naisvaltaistumisen ongelmien perustelujen jakautuvan miehisten roolimallien vähyden, työmarkkinoiden epätasaisen sukupuolijakauman ja opettamisen yhteiskunnallisen arvostuksen otsikoiden alle.

Mills, Haase ja Charlton (2007, 72) toteavat kyseessä olevan länsimaisille kulttuureille tyypillinen ilmiö. Yleensä mediasta lähtenyt keskustelu päättyy poliittisten pohdintojen kohteeksi ja lopulta opettajien ammattikuntaa koskevi-

en kehityspyrkimysten aiheeksi. Mills ym. (2007,73) asettavat koulun naisvaltaisuuden kokonaan kyseenalaiseksi. Heidän perustelujensa mukaan opetus suunnitelmat ovat hyvin maskuliinisenä pidettyjen arvojen suuntaisia ja poikien vaativan yhä enemmän tilaa ja opettajan aikaa luokkahuoneissa. Tällaiset käytänteet ovat epäedullisia naisia ja tyttöjä kohtaan, eikä niiden avulla pystytä lisäämään poikien viihtyvyyttä koulussa tai saamaan miehiä innostumaan opetustyöstä. Mills ym. (2007,73) eivät näe miesopettajien lisäämistä ratkaisuna poikien ongelmiin koulussa, vaan epäluottamuslauseena naisopettajia kohtaan.

Drudy ym. (2005, 137) ehdottavat syiksi miesopettajien vähyyteen opettajan työn huonon palkkauksen ja opettajan ammatin heikomman yhteiskunnallisen arvostuksen verrattuna muihin korkeakoulututkintoa vaativiin työtehtäviin. Samoin opettajien ammattikunnan sukupuolittuneet rakenteet näkyvät myös kentällä. Miehet ovat useimmiten esimerkiksi johtotehtävissä, hallinnossa tai tutkimustyössä naisten hoitaessa opetuksen perustyötä. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 37; Kujala 2008, 249.) Myös miesten yleinen kiinnostus perinteisiä naisvaltaisia aloja kohtaan on vähäisempää kuin naisten kiinnostus miesvaltaisia aloja kohtaan (Drudy ym. 2005, 63).

Drudy ym. (2005, 150) näkevät opettajien ammattikunnan naisvaltaisuuden johtuvan osaltaan myös pitkäaikaisesta ja historiallisesta prosessista, jossa naisten tehtävät ovat perinteisesti olleet kotona ja lasten kasvatuksessa. Naisten katsotaan sopivan paremmin ennen kaikkea pienten lasten kasvatukseen. Syrjäläinen (2011, 33) perustelee miesopettajien vähyyttä miesten kokemuksilla naisvaltaisten alojen kuppikuntaisuudesta.

Ne miehet, jotka päättävät opiskella opettajaksi, pitävät pienten lasten opettamista tarpeellisena ja arvokkaana työnä eivätkä tunne opettajan työn kyseenalaistavan heidän maskuliinisuuttaan, vaikka ovatkin tietoisia negatiivisista asenteista, joita mies saattaa kohdata pienten lasten kanssa työskennellessään. Miehet tunnustavat yleisen oletuksen, että naiset olisivat sopivampia opettamaan pieniä 5–11-vuotiaita lapsia, mutta näkevät miesten tuovan tärkeää käytöksellistä ja kulttuurista vastapainoa naisvaltaiseen kouluun. (Johnston, McKeown & McEwen 1999, 62.)

Kujala (2008, 252) uskoo opettamisen olevan tulevaisuudessa yhä enemmän naisvaltainen ammatti. Hän näkee nykyisten tasa-arvosäädösten tulkintojen, palkkauksen sekä kotien ja yhteiskunnan tahoilta asetettujen malliodotusten enenevässä määrin vähentävän miesten halua hakeutua opetuslalle. Nopeita muutoksia näihin asioihin Kujala ei näe olevan tulossa.

Drudy ym. (2005, 91) huomasivat eroja nais- ja miesopettajaopiskelijoiden asenteissa työuraa kohtaan. Molempien sukupuolten edustajat pitivät tärkeimpinä arvoina työtyytyväisyyttä, työn merkityksellisyyttä ja mahdollisuutta luovaan työhön. Naiset arvostivat työssään seuraavaksi eniten pyyteettömiksi kuvattuja arvoja, kuten lasten hoitaminen tai auttaminen sekä lapsen kasvun tukeminen. Miehillä sen sijaan korostuivat ulkoiset arvot, kuten palkka, työolosuhteet ja arvovalta. Samoin Jonesin (2007, 185) tutkimuksessa miesopiskelijoiden tavoitteena oli usein päästä pois perusopetuksesta paremmin palkattuihin hallinnollisiin tehtäviin.

Huolimatta siitä, että miesopettajien määrän lisäämiseksi on opettajankoulutuksen pääsykokeita muutettu, ei miesten määrä opettajankoulutuksessa ole merkittävästi lisääntynyt. Jälleen opettajan työn yhteiskunnallisen arvostuksen vähäisyys, heikon palkkauksen ja kuvan opettajan ammatista hoiva-ammattina katsotaan vähentävän miesten hakeutumista alalle. Toisaalta Syrjäläinen (2011, 33) kyseenalaistaa opettajan ammatin yhteiskunnallisen arvostuksen puutteen, koska se on vuodesta toiseen opiskelupaikkojen hakumäärillä mitattuna yksi suosituimmista ammanteista Suomessa.

Vaikka opettajankoulutus näyttää opiskelijoiden silmin sukupuolineutraalilta, opiskelijoiden naisvaltaisuus johtaa helposti siihen, että miesopiskelijoiden asema korostuu. Miehet saavat usein erityiskohtelua sekä opettajien että opiskelijatovereiden osalta. Lisäksi Drudy ym. (2005, 137) toteavat naisopiskelijoiden saavuttavan miesopiskelijoita paremmat tiedot opettajankoulutuksessa, erityisesti alkuopetuksen kursseilla. Opiskelijoiden yleinen näkemys kuitenkin on, että miehiä tarvitaan alalle lisää. Osa opiskelijoista on jopa valmis hyväksymään epätasa-arvoisen kohtelun opiskelijavalinnoissa, jotta miehiä saataisiin lisää opettajankoulutukseen ja opetuslalle. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 36.) Syrjäläi-

nen (2011, 32) epäilee opiskelijavalinnoissa jo nyt suosittavan miehiä heidän sukupuolensa perusteella.

Kujala (2008, 250–251) katsoo koulun hyötyvän, mikäli miesopettaja kykenisi tuomaan kouluun positiivista maskuliinisuutta, jonka ilmentyminä ovat kannustavuus ja huolehtivuus. Nykylasten ja nuorten keskuudessa korostunut sukupuoleen perustuva miesauktoriteetti aiheuttaa helposti ristiriitoja, koska perinteiset auktoriteettimallit ovat usein sekoittuneet nyky-yhteiskunnan monimuotoisissa perheissä. Varsinkin voiman ja auktoriteetin väärinkäyttö romuttavat opettajan mahdollisuudet hyvään kasvatukseen.

Toisaalta Kujala (2008, 252–253) pitää yhtenä syynä koulujen työrauhaongelmiin ja kasvaneeseen erityisopetuksen tarpeeseen miesten puuttumista koulusta. Kouluissa joudutaan yhä useammin esimerkiksi väkivaltatilanteisiin tai elämään väkivallan pelossa. Kujala näkee koulujen tarvitsevan henkisten rajojen lisäksi yhä enemmän fyysisiä rajoja, joiden asettamiseen miehillä olisi naisia paremmat edellytykset. Kujala katsoo aikuisten asettamien selkeiden rajojen ja kasvatuksen vähentävän tarvetta oppilaiden jatkuvalla ymmärtämiselle, terapoinnille ja neuvotteluille. Kujala uskoo, että perusopetuslain ja opetussuunnitelman tavoitteisiin pääsemiseksi tarvitaan koulun opettajistoon riittävästi molempien sukupuolten edustajia. Kasvava monikulttuurisuus asettaa myös uudenlaista tarvetta miesopettajille, koska joidenkin kulttuurien edustajat hyväksyvät opettajikseen vain miehiä.

3.2 Opettajan sukupuolen merkitys lapselle

Uitto (2011, 66–67) tutki kasvatustieteen opiskelijoiden muistoja omista opettajistaan. Kokemukset ja muistot vaihtelivat laajalla skaalalla. Parhaat muistot kohdistuivat opettajiin, jotka huomioivat oppilaitaan yksilöllisesti, olivat tarpeeksi vaativia ja osoittivat samalla innostuneisuutta omaa työtään kohtaan. Oppilaiden muistot koostuvat heidän merkityksellisiksi kokemistaan yksittäisistä hetkistä koulun arjessa. Oppilaat muistavat yksityiskohtaisia asioita opettajistaan, esimerkiksi miltä opettaja näytti, kuulosti, tuoksui tai tuntui. Opettajien vaiku-

tus heidän oppilaisiinsa ei rajoitu pelkästään kouluvuosiin, vaan vaikutukset saattavat olla merkityksellisiä vielä oppilaan aikuisvuosinakin, hyvässä ja pahassa.

Opettajat identifioituivat oppilaiden muistoissa usein nais- tai miesopettajiksi. Oppilaat muistavat hyvin erilaisia tapoja olla nais- tai miesopettaja, joissakin muistoissa tosin opettajan sukupuoli määritteli millaisena opettajan ja oppilaan suhde koettiin. (Uitto 2011, 68.) Oppilaat haluavat suhteensa opettajaan olevan läheinen, tietyn etäisyyden vallitessa tasapuolisuuden säilyttämiseksi ja väärinkäsitysten välttämiseksi (Uitto 2011, 71).

Suomessa on totuttu pitämään sukupuolten tasa-arvoa itsestäänselvyytenä, joten tasa-arvokeskustelua ei juurikaan käydä. Koulussa opettajat pyrkivät työskentelemään sukupuolineutraalisti, eivätkä ota sukupuolikysymystä huomioon opetuksen suunnittelussa tai toteutuksessa. Kuitenkin koulu vahvistaa sukupuoliin liittyviä stereotypioita. Erityisesti poikien katsotaan voivan huonosti koulun arkikäytänteiden varjossa. (Syrjäläinen 2011, 23–25.)

Martino (2008, 193) katsoo, että huoli miesopettajien vähäisyydestä johtuu maalaisjärkijäittelusta, jonka mukaan miesopettajilla katsotaan olevan naisopettajia paremmat mahdollisuudet ratkaista poikien koulussa kohtaamia ongelmia. Drudy ym. (2005, 137) näkevät poikien alisuoriutumisen olevan enemmän yhteydessä sosiaaliseen luokkaan ja paikalliseen vaihteluun kuin opettajan sukupuoleen. Huttusen (1997, 71–73) mukaan tutkimukset osoittavat, että opettajan sukupuolella ei ole vaikutusta oppilaiden koulumenestykseen tai käyttäytymiseen koulussa. Kuitenkin sekä oppilaat että opettajat arvioivat nais- ja miesopettajien eroja hyvin samansuuntaisesti ja vanhojen stereotyyppien mukaisesti.

Varsinkin pienten lasten on todettu samaistuvan ja rakentavan vuorovaihteista suhdetta mieluummin samaa sukupuolta olevaan opettajaan. Tässä suhteessa pojilla on kouluissa vähemmän mahdollisuuksia luoda kontakti omaa sukupuolta olevaan opettajaan. Toisaalta poikien kiinnittyminen miesopettajaan kaventaa poikien mahdollisuutta ilmentää omaa sukupuoltaan heille itselleen yksilöllisellä tavalla. (Harris & Barnes 2009, 176–178.)

Poikien koulumenestyksen parantamiseksi on pyritty luomaan erityisiä pedagogisia malleja, joiden avulla poikia saataisiin innostumaan koulunkäynnistä ja oppimisesta. Näiden pedagogisten mallien ei nähdä kuitenkaan parantavan huonosti menestyvien poikien oppimistuloksia. Pedagogisten poikia suosivien mallien nähdään vaikeuttavan poikien erilaisten maskuliinisuuden muotojen esiin tuomista ja hankaloittavan tyttöjen elämää koulussa. (Lahelma 2009, 141–143.) Syrjäläinen (2011, 29) puolestaan tuo esiin tutkimuksia, joiden mukaan tyttöjen ja poikien erillisopetuksella on saatu positiivisiakin vaikutuksia, vaikka yleisesti erillisopetuksen suhtaudutaan kielteisesti.

Mills ym. (2007,74) näkevät, että miesopettajan halu toimia pienten lasten kanssa ilman halua edetä esimerkiksi johtotehtäviin voidaan kokea epäilyttävänä. Pelot vääristä luuloista opettajan seksuaalisesta suuntautumisesta ja aiheettomista syytöksistä seksuaalisesta hyväksikäytöstä aiheuttavat miesopettajien halun korostaa maskuliinisuuttaan, vaikka sillä olisi negatiivisia vaikutuksia tyttöoppilaisiin.

Sinkkonen (2012, 26) huomauttaa, ettei oppilaan sukupuolella tulisi olla merkitystä oppilasta arvioitaessa, vaikka laajassa otannassa erot tyttöjen ja poikien välillä tulevat esille stereotyyppien mukaisesti. Yksilöllinen vaihtelu on kuitenkin niin suurta, että opettajan tulisi ottaa oppilas huomioon enemmän yksilönä kuin sukupuolensa edustajana.

Lauriala (2012, 31–32) katsoo poikien ongelmien johtuvan tyttöjä hitaammasta kehityksestä ja sen mukanaan tuomista oppimisvaikeuksista. Käytöshäiriöt ja oppimisvaikeudet ovat pojilla huomattavasti yleisempiä kuin tytöillä. Lisäksi pojat viihtyvät koulussa tyttöjä huonommin eivätkä ota koulunkäyntiä tosissaan. Poikien vaikeutena on myös tietynlainen poikakoodi, jonka mukaan koulussa menestyminen on koodin ja maskuliinisuuden vastaista, jolloin menestyminen koulussa voi johtaa sosiaalisen ryhmän marginaaliin joutumiseen.

Psykoanalyttisesta näkökulmasta yksi poikalapsen tärkeimmistä kouluikässä kohdattavista psyykkisen kehityksen vaiheista on äidistä irrottautuminen. Kouluikäinen poika alkaa siirtyä kohti miehisyyttä ja tarvitsee isän huo-

miota. Suomen historiasta ja kulttuurista johtuen isyys jää usein etäiseksi. Isyyden mallit periytyvät isältä pojalle, jolloin esimerkiksi sotatraumoista kärsineet isoisät siirtävät edelleen karua ja etäistä isän mallia eteenpäin ja pojat joutuvat yhä edelleen kasvamaan ilman isällistä tukea ja rakkautta. Myös avioerojen jälkeen isät saattavat hävitä lastensa elämästä, mikä jättää lapsen kaipauksen ja pettymyksen tunteita. Näistä syistä lapsen lämpimästi ja ymmärtävästi suhtautuvista miehistä on huutava pula. (Sinkkonen 2012, 28–29.)

Huttunen (1997, 89) on myös kiinnittänyt huomiota miesopettajien merkitykseen poikien psyykkisen kehityksen kannalta. Pojat elävät latenssikautta noin 6-11 vuoden iässä. Latenssikauden aikana pojan olisi lopullisesti irrottauttava oidipaalisesta siteestään äitiin. Tämä saattaa ilmetä äidin ja muiden naispuolisten hahmojen halventamisena ja pojan omien aggressiivisuuden korostamisena. Tässä pojan kehitysvaiheessa isän tai muun tärkeän mieshahmon tuki ja pojan kunnioitusta herättävä käytös auttaa poikaa irrottautumaan äidistä ja muodostamaan miehistä identiteettiä.

Opettajien yksipuolinen sukupuolijakauma voidaan nähdä ongelmallisena myös oppilaiden yhteiskuntaan sosiaalistumisen kannalta. Oppilaat hyötyisivät opettajien tasaisemmasta sukupuolijakaumasta, koska tällöin he saisivat esimerkkejä sukupuolisen tasa-arvon toteutumisesta, mikä rikkoisi perinteisten sukupuoliroolijakojen rajoja. Lisäksi oppilaiden sosiaalistumiseen vaikuttaa miesten suhteellisesti suurempi osuus opetuksen johtotehtävissä naisiin verrattuna. (Drudy ym. 2005, 138.)

Huttunen (1997, 107) on aiemmin ehdottanut mahdollisiin opettajien sukupuolijakaumasta johtuviin ongelmiin erilaisia ratkaisuja. Huttunen hyväksyisi pojille ominaisen käyttäytymisen osittaista hyväksymistä kouluissa, kuitenkin tähdäten siihen, että pojat oppisivat hiljalleen elämässä tarvittavia ihmisuhdetaitoja. Pojille voitaisiin järjestää tilapäisiä poikaryhmiä, joissa pojat voisivat löytää maskuliinisen identiteettinsä ja samalla tyttöjen voi ajatella hyötyvän tyttöryhmistä. Opettajien tulisi toimia omasta persoonastaan käsin ilman perinteisten sukupuoliroolien tuomia rajoitteita. Kurinpito-ongelmia voitaisiin ratkaista tuottamalla moraalista yhteisöllisyyttä ja yhteisiä päämääriä oppilaille.

Koulu voisi pyrkiä lähempään yhteistyöhön isien kanssa ja käyttää miesvieraita eri ammattikunnista koulutyön tukemisessa.

3.3 Miesopettajat auktoriteetteina naisvaltaisessa työyhteisössä?

Naisopettajat näkevät, että miehiä tarvitaan kouluihin antamaan miehen mallia lapsille, jotka tulevat yksinhuoltajaperheistä, joissa äiti toimii pääasiallisena huoltajana. Jos miehen mallia ei saada kotoa, on koulun tehtävä tarjota lapselle miehen malli. (Kari 1997, 43–45.)

Jonesin (2007, 188) mukaan naisopettajien käsityksiin oikeanlaisesta miesopettajan ominaisuuksista kuuluvat innostuneisuus pienten lasten kanssa työskentelyssä, kuuntelemisen kyky, yhteistyötaidot ja maskuliinisuus. Naisten katsotaan saavan alempia luokkia opetettavakseen miesten valikoituessa ylempien luokkien opettajiksi. Pienten lasten katsotaan jakavan huolensa mieluummin naisopettajan kanssa ja naisopettajien katsotaan myös kiinnostavan miehiä enemmän huomiota kasvatuksellisiin asioihin. Miesten nähdään saavan helpommin auktoriteettiaseman koulussa. (Jones 2007, 188.) Tilanne voi olla lasten kodeissa usein hyvin samanlainen ja näin sukupuoliroolit toisintuvat koulussa (Kari 1997, 46–47).

Sekä nais- että miesopettajat kokevat opetusalan naisistumisen samalla tavoin. Naisopettajat toivovat työyhteisönsä koostuvan tasaisemmin molemmista sukupuolista. Miesopettajilla nähdään olevan työilmapiiriä tasapainottava vaikutus. Naiset näkevät miesten kuulumisen työyhteisöön jopa tärkeämpänä kuin miehet. Sukupuolen merkityksellisyys työyhteisön ilmapiirin rakentumisessa vähenee kuitenkin opettajan työvuosien mukaan. Samalla on huomattava, etteivät ihmissuhdeongelmat poistu opettajainhuoneesta pelkästään lisäämällä miesopettajien määrää ja jättämällä ongelmat käsittelemättä. (Huttunen 1997, 74–75.)

Mills ym. (2007, 72) toteavat stereotyyppien mukaisten ulkopuolelta asetettujen odotusten saattavan karsia opetusalaalta miesopettajia, jotka eivät koe täyttävänsä ulkopuolisia odotuksia. Usein tällaisia odotuksia miesopettajia koh-

taan voivat olla maskuliinisuus, kurittomien oppilaiden autoritaarinen hallinta, urheilullisuus, kyky pitää tunteet erillään työstä ja vuorovaikutussuhteista sekä halukkuus työskennellä muiden eteen itseään säästelemättä.

Koulu kuuluu erottamattomana osana myöhäismoderniin yhteiskuntaan. Koulu voidaan nähdä väylänä jatko-opiskeluihin ja sitä kautta työelämään. Toisaalta koulu voidaan nähdä paikkana, jonka tehtävänä on kasvattaa erilaisista perheistä ja ympäristöistä tulevia lapsia, kuitenkin ilman yhteneväistä määrittelmää hyvästä ja oikeasta kasvatuksesta. Viime aikoina on korostunut koulun merkitys oppimisympäristönä. Yhteiskunta ja sen lapset muuttuvat, mutta koululla ja opettajilla on edelleen yhteiskunnassa myös kasvattajan rooli, joka suhteutuu uusimpiin käsityksiin tiedosta ja oppimisesta. (Saukkonen 2005, 190.) Opettaja kasvattaa oppilaitaan suhteessa eri oppiaineisiin, mutta koko ajan myös suhteessa toisiin ihmisiin ja oppilaaseen itseensä (Moilanen 2005, 64).

Kasvatuskulttuurien monimuotoisuus, integraatiopyrkimykset ja oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisen vaatimukset tekevät ryhmän hallinnasta ja työrauhan ylläpitämisestä yhä haasteellisempaa. Opettajan auktoriteetti liittyy valtasuhteeseen oppilaisiin nähden. Koulussa opettajan odotetaan olevan luotettava auktoriteetti, jonka johtamistapa ei kuitenkaan ole autoritäärinen. Opettaja joutuu ratkaisemaan kuinka paljon oppilaat saavat päättää asioista ja milloin opettaja päättää asioista itse. Rajan vetäminen vaatii opettajalta käsityksiä oppilaiden osallisuudesta, sopivasta vaatimustasosta ja odotuksista, yhteisistä säännöistä, vuorovaikutussuhteista opettajan ja oppilaiden välillä sekä mahdollisuuksien luomisesta oppilaiden omalle päätöksenteolle. (Blomberg 2008, 16.)

Eskelä-Haapanen (2012, 155) näkee koulun ja kodin yhteistyön laadun ja määrän olevan erittäin merkityksellisiä lapsen kasvun ja kehityksen tukemisessa. Jonesin (2007, 184) mukaan erityisesti lasten vanhemmat odottavat miesopettajien tuovan lapsensa tarvitsemaa kuria kouluun. Myös opettajilla, koulutoimenjohtajilla ja rehtoreilla oli hyvin yleinen käsitys, että kouluihin tarvittaisiin enemmän miesopettajia, koska heidän katsotaan tuovan oppilaitoksiin auktoriteettia ja miehen mallia (Heinonen & Mikkola 1997, 21).

Perinteinen auktoriteettiasema ei välttämättä sovi konstruktivismiin nojaavaan peruskouluun. Opettaja tarvitsee kuitenkin auktoriteettiasemaa koulutyön sujumisen varmistamiseksi. Auktoriteetin rakentamiseen ei ole yleistä ohjetta, vaan opettajan on luotava auktoriteettinsa omalla persoonallisella tavallaan. (Harjunen 2002, 31–34.) Harjusen (2002, 465) mukaan kyse on viimekädessä opettajan kyvystä kohdata oppilas ja toimia välittäen ja oikeudenmukaisesti. Auktoriteettiaseman rakentaminen tapahtuu opettajan persoonallisuuden, taitojen ja toiminnan avulla (Harjunen 2002, 146–150). Opettajan tulee hallita oppisisältöjen ydin, vaalia positiivista ja kannustavaa ilmapiiriä ja käyttäytyä ja kohdella oppilaita kunnioitusta herättävällä tavalla. Opettajan auktoriteetin ja valtasuhteen oppilaiden suhteen tavoitteena on, että oppilas työskentelee oman itsensä eteen saavuttaakseen omat rajansa ihmisenä ja tulemaan riippumattomaksi auktoriteetista. (Blomberg 2008, 17.)

Harjunen (2002, 134) katsoo pedagogisen auktoriteetin perustuvan henkilöiden väliseen vuorovaikutukseen ja yhteisiin kokemuksiin eikä niinkään automaattisesti aseman perusteella tulevaan auktoriteettiin. Aikuisella on kuitenkin luonnollinen auktoriteettiasema lapseen nähden, koska lapsi tarvitsee aikuiselta saatavaa turvaa ja suojaa. Opettajan tärkeimpänä taitona työelämässä pidetään kykyä ylläpitää työrauhaa luokkatilanteissa, mitä rehtorit ja opettajakollegat edellyttävät ensisijaisesti uudelta opettajalta. Kyvyttömyys järjestyksen ylläpitämisessä koetaan uhkaksi koululle ja tavoitteelliselle opetukselle. (Blomberg 2008, 15.) Toisaalta Harjunen (2002, 324–329) huomauttaa opettajan käyttävän auktoriteettiasemaansa helposti väärin. Opettaja joutuu tekemään vaativissa tilanteissa nopeita päätöksiä, jolloin hän voi loukata oppilasta sanallisesti tai turvautua voimakeinojen käyttöön. Tällöin opettaja ei toimi johdonmukaisesti ja hänen auktoriteettinsa kärsii.

Vaikka Vuorikoski (2009, 50) myöntää joskus kateellisena ajattelevansa, että miehet saisivat pelkän sukupuolensa vuoksi auktoriteettiaseman, on kuitenkin todettava, ettei sukupuoli ole auktoriteetin rakentumisessa ratkaisevassa asemassa. Mikäli opettajan auktoriteettiasema perustuu hänen persoonallisiin

piirteisiinsä, oppilaiden turvallisuuden tunne koulussa lisääntyy ja myös tunne-elämän kehittyminen helpottuu (Blomberg 2008, 18–19).

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on kuvailla miesopettajan ammatti-identiteetille olennaisimpia ja merkityksellisimpiä tekijöitä. Tutkimuskysymykset perustuvat osaltaan aiemmin esiteltyjen tutkimusten näkökulmiin ammatti-identiteetin kannalta merkityksellisistä seikoista, joiden kautta miesopettajan ammatti-identiteetin kokonaiskuvan hahmottaminen mahdollistuu. Tutkimuksen teoriapohjan kokoamisen jälkeen tutkimuksen tavoite tarkentui lopulliseen muotoonsa. Alatutkimuskysymysten avulla pyritään pilkkomaan tutkimuksen pääkysymystä helpommin lähestyttäväksi niiden tekijöiden kautta, jotka tutkimuksen teoriapohjan mukaan näyttäisivät päätutkimuskysymyksen kannalta oleellisilta.

Miten miesopettaja kertoo ammatti-identiteetistään?

- Miksi mies hakeutuu opetuslalle?
- Kuinka miesopettajan ammatti-identiteetti mahdollisesti muuttuu työuran aikana?
- Millaisten tekijöiden miesopettajat kokevat vaikuttavan ammatti-identiteetin rakentumiseen?
- Miten miesopettajat kokevat hallinnollisten muutosten vaikuttavan ammatti-identiteettiinsä?
- Millaisena miesopettajat kokevat sukupuolensa merkityksen työssään?

5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

5.1 Tutkimuksen metodologiset perusteet

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen tutkimus. Tämän tutkimuksen ontologinen oletus on, että todellisuus näyttäytyy tutkittavan henkilön subjektiivisen, sosiaalisesti konstruoituneen kokemuksen kautta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 22). Ihmisten kokemukset siis määrittelevät sen, millaisena ihminen näkee maailman ja millaiseksi hänen maailmankatsomuksensa muodostuu (Tuomi & Sarajärvi 2002, 66). Tässä tutkimuksessa miesopettajien kokemukset välittyvät heidän itsensä kertomina.

Laadullisen tutkimuksen kirjo on laaja, eikä ole olemassa yhtenevää näkemystä sille, pyritäänkö metodologialla normittamaan laadullista tutkimusta vai pyrkiikö tutkija metodologian avulla perustelemaan tutkimuksen kannalta oleellisia ratkaisuja. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 12.) Tässä tutkimuksessa metodologinen raportointi painottuu enemmän tekemieni ratkaisujen perustelemiseen kuin pyrkimykseen normittaa tutkimusta.

Laadullinen tutkimus on luonteeltaan induktiivinen prosessi, joka etenee yksityisestä kokemuksesta kohti yleistettävämpää tietoa ja ymmärrystä tutkitavasta ilmiöstä. Lisäksi laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, että tutkimuksen tuloksiin vaikuttavat yhtä aikaa useat eri tekijät. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 25.) Tuomi ja Sarajärvi (2002, 11) huomioivat laadullisen tutkimuksen tuottaman tiedon ongelmallisuuden tieteellisen tiedon näkökulmasta. Todellisuutta tulkitsee tutkittavan lisäksi myös tutkija ja tutkimustuloksiin vaikuttavat myös tutkijan valitsemat tutkimustavat ja tutkimusvälineet.

5.1.1 Narratiivit kokemusten välittäjinä

Narratiivinen lähestymistapa näkee ihmisen minuuden muuttuvana ja monipuolisena prosessiluontoisena ilmiönä. Ihminen luo identiteettiään tarinoiden ja kertomusten kautta. Narratiivisessa tutkimuksessa opettajuuden rakentuminen

ja kehittyminen nähdään opettajan henkilökohtaisena ja sosiaalisena koko elämän mittaisena prosessiluontoisena identiteettityönä. Narratiivinen tutkimus antaa mahdollisuuden tutkia identiteettiä henkilökohtaisten tarinoiden ja kokemusten kautta eikä välttämättä vaadi niiden sitomista historialliseen kontekstiin. (Vuorikoski & Törmä 2009, 13–14.)

Henkilökohtaisten kokemusten kuuleminen ja niiden narratiivinen tulkin ta voi toisaalta sinänsä paljastaa koettujen kokemusten kulttuurista ja sosiaalista värityneisyyttä ja niiden kautta luotuja merkityksiä. Narratiivinen tutkimus on kiinnostunut henkilön kokemuksista ja niiden tulkinnoista. (Patton 2002, 115–116.) Narratiivisuutta kuvaillaan merkitysten löytämiseksi järjestelemällä ja yhdistelemällä yksilön kokemuksia ja tapahtumia sekä niiden seurauksia nykyisyyden kannalta merkitykselliseksi kokonaisuudeksi (Chase 2011, 421).

Narratiivisuuden käsite on monimuotoinen, sitä käytetään useilla tieteenaloilla ja useissa eri merkityksissä. Haastattelun tutkimusmenetelmänä voidaan katsoa tuottavan narratiivista aineistoa, koska haastateltava kertoo omin sanoin käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimusaineisto voidaan katsoa narratiivisesti tuotetuksi, vaikka siitä ei tiukasti tarkasteltuna ole kaikkia kertomuksellisuuden piirteitä, kuten tarinan osia tai tietyssä ajassa etenevää juonta. (Heikkinen 2010, 148.) Tämän tutkimuksen kohdalla narratiivisuus koskee tutkimusaineiston luonnetta. Tutkimusaineisto koostuu miesopettajien kertomuksista koskien heidän omia kokemuksia heidän ammatti-identiteetistään.

Narratiivisuuteen ei välttämättä kuulu perinteisesti laadullisessa tutkimuksessa käytettäviä haastattelulomakkeita, jollaista tässäkin tutkimuksessa on käytetty. Kuitenkin tutkimusaineiston luonne on osaltaan myös narratiivinen, koska tutkimuksessa on keskitytty myös miesopettajien merkityksenantoihin eri asioille, jotka välittyvät heidän kertomustensa mukana. Narratiivinen tutkimus ei myöskään pyri tiedon laajaan yleistettävyyteen, vaan tutkimuksen avulla saatu tieto on luonteeltaan subjektiivista, jolloin tutkittavien henkilöiden kertomukset tulevat aidosti näkyviksi. (Heikkinen 2010, 156–157.) Kertomusten ja tekstien tulkitseminen on narratiivisen analyysin keskiössä (Patton 2002, 118).

5.1.2 Fenomenologia aineiston analyysissä

Fenomenologisille tutkimuksille yleistä on tutkimuksen keskittyminen tutkittavan henkilön subjektiivisiin kokemuksiin ja siihen, kuinka henkilö muuntaa kokemuksensa tietoisuuteen yksilöllisellä ja sosiaalisella tasolla, eli millaisia merkityksiä henkilö kokemukselle antaa (Patton 2002, 104). Fenomenologisessa tutkimuksessa on tärkeää mahdollisimman huolellisesti tavoittaa ja kuvailla tutkittavan käsitys tutkittavasta ilmiöstä. Tämän vuoksi haastattelujen tulisi olla mahdollisimman syvällisiä, ja haastateltavien sellaisia, joilla on välitön kokemus tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34; Laine 2010, 28.)

Tässä tutkimuksessa keskeisin tutkittava ilmiö on miesopettajan ammatti-identiteetti, jota tulkitaan ja pyritään kuvailemaan miesopettajan kokemusten ja niihin perustuvien näkemysten kautta. Fenomenologisessa tutkimuksessa kootaan eri ihmisten kokemuksia, analysoidaan ja vertaillaan niitä keskenään, jotta saadaan selville tutkittavan ilmiön olemus ja tärkeimmät piirteet (Patton 2002, 106). Miesopettajien kokemukset heidän itsensä kertomina mahdollistavat heidän ammatti-identiteettiensä vertailun ja miesopettajan ammatti-identiteetin olennaisimpien piirteidenhahmottumisen.

Fenomenologialla tarkoitetaan Husserlin (1913) mukaan tutkimusta, jossa tutkitaan kuinka ihminen kuvailee eri aistimusten kautta saamiaan kokemuksia. Fenomenologian lähtökohtana on, että ihmisen ymmärrys ilmiöstä on peräisin aistinvaraisista kokemuksista, mutta niiden jäsentelemiseksi kokemuksia on kuvailtava, selitettävä ja tulkittava. Usein kokemus ja sen tulkitseminen ovat niin lähekkäisiä ja toisiinsa kietoutuneita, että lopulta niistä muodostuu yksi kokonaisuus. Kokemusten tulkinta on oleellista kokemuksen ymmärtämisen kannalta, joten jokaiseen kokemukseen liittyy tulkintaa. Fenomenologisen kiinnostuksen kohteena on henkilön omien kokemustensa kautta muodostama maailmankuva. Fenomenologisen tutkimuksen tärkein tehtävä on tutkia henkilön kokemuksia ja kuinka hän niiden kautta tulkitsee maailmaa. (Patton 2002, 106.) Samoin Laine (2010, 29) näkee fenomenologisessa tulkinnessa kokemuk-

sellisuuden yksilön suhteena omaan todellisuuteensa, kokemukset ovat eri aistein saatuja havaintoja yksilön omasta elämästä.

Fenomenologisessa tutkimuksessa on myös hermeneuttinen ulottuvuus ilmiöiden merkitysten oivaltamisen muodossa. Tutkimuksen tavoitteena on tutkittavan ilmiön käsitteellistäminen, eli kokemusten tekeminen näkyviksi tietoisesti ja tiedostaen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 35.) Hermeneutiikka on asioiden ja ilmiöiden teoretisoitua ymmärtämistä ja tulkintaa. Tämän tutkimuksen valossa se tarkoittaa miesopettajan tiettyssä ajassa ja tilassa sanoiksi pukemia kokemuksia miesopettajana toimimisesta. Tutkijan on mahdotonta päästä näkemään kaikkia ilmiön puolia, vaan joutuu tyytymään mahdollisimman oikeaan tulkintaan tutkittavasta ilmiöstä (Laine 2010, 31).

5.2 Aineistonkeruumenetelmä

Tutkimusaineisto koostuu viiden eri miesopettajan haastatteluista. Tutkimuskysymysten saavutettua lopullisen muotonsa tein tutkimukseni teoriapohjaan nojautuvan haastattelulomakkeen (liite 1), jonka avulla saatoin systemaattisemmin haastatella miesopettajia ja alkaa etsiä vastauksia tutkimuskysymyksieni. Katsoin saavani kattavan aineiston jo viiden haastattelun perusteella, koska haastattelulomakkeeni on sisällöltään laaja, joten arvelin vastauksista koostuvan aineiston olevan riittävän laaja. Haastattelu valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi, koska sen avulla katsoin olevan mahdollista kerätä aineisto, joka on tutkimusongelman kannalta oleellinen ja kattava. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 62.) Haastattelun valintaan päädyin myös siksi, että sen avulla saadaan tietoa, jota ei suoranaisesti voi havainnoida (Patton 2002, 340). Miesopettajien ammatti-identiteetin tutkiminen havainnoimalla ei olisi mahtunut tämän tutkimuksen raameihin.

Tarkoitukseni oli tutkia muun muassa miesopettajien ammatti-identiteetin muutosta iän ja työelämän kokemusten karttumisen myötä, joten hain haastateltaviksi miesopettajat, jotka ovat iältään noin 20-, 30-, 40-, 50-, ja 60-vuotiaita.

Näin ajattelin tutkimusaineistoni muodostuvan tarpeeksi laajaksi käsittelemään opettajuuden vaiheita opiskelijasta työuran loppuun saakka (Eskola & Suoranta 1996, 37). Katsoin otoksen olevan tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukainen (Patton 2002, 242). Päätös haastateltavien määrästä perustuu omaan harkintaa- ni, tarkoitukseni on tuottaa syvällisempää ymmärrystä tutkimistani ilmiöistä viiden yksittäistapauksen kautta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 59). Tutkimuksessa ei pyritä tilastolliseen yleistettävyyteen, vaan keskeisessä osassa ovat aineistosta tehtävät tulkinnat ja johtopäätökset, joiden avulla tutkittavaa ilmiötä pyritään kuvailemaan (Eskola & Suoranta 1996, 39; Tuomi & Sarajärvi 2002, 87).

Haastattelu on aineistonkeruumenetelmänä joustava, koska tutkija ja tutkittava ovat välittömässä kielellisessä vuorovaikutuksessa, mikä mahdollistaa tutkimuksen kannalta mielenkiintoisten tietojen syventämisen ja vastausten selventämisen haastattelun aikana. Tutkittava on haastattelussa merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli ja hänelle on annettava mahdollisuus kertoa vastauksensa mahdollisimman vapaasti. Tutkijan tehtävänä on johdatella keskustelua ja selvittää haastateltavan ajatuksia tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelun valitsemiseen aineistonkeräämismenetelmäksi johti myös se, ettei minulla ollut tutkimuksen suhteen varsinaista hypoteesia, jolloin vastausten mahdollisia suuntia ei pystynyt ennakoimaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–35; Eskola & Suoranta 1996, 64; Tuomi & Sarajärvi 2002, 75.)

Hypoteesin puuttuminen ei kuitenkaan tarkoita tutkijan täysin neutraalia suhtautumista ilman minkäänlaisia ennako-oletuksia (Eskola & Suoranta 1996, 47). Varsinkin, kun minulla oli suurimmasta osasta haastateltavista jonkinlainen ennakkokäsitys, koska he olivat minulle ennalta jollain tapaa tuttuja. En kokenut tätä haastatteluja rajoittavana tekijänä vaan, koin tämän seikan antavan minulle mahdollisuuden päästä syvempään dialogisuuteen haastattelujen aikana (Tuomi & Sarajärvi 2002, 81).

Käyttämäni haastattelumenetelmä on puolistrukturoitu teemahaastattelu (Eskola & Suoranta 1996, 65; Patton 2002, 347; Tuomi & Sarajärvi 2002, 13). Haastattelulomakkeessa on tarkoin etukäteen teemoiltaan, sisällöltään ja järjestykseltään muotoillut kysymykset, mutta haastattelutilanteessa pyrin keskuste-

lunomaisuuteen ja avoimen ilmapiirin syntyymiseen. Näin toimimalla pyrin pyymään tutkimuskysymysteni kannalta oleellisissa asioissa ja saamaan vähäiseltä määrältä vastaajia kattavan aineiston, mutta samalla antamaan vastaajalle mahdollisimman paljon vapautta kertoa omista kokemuksistaan ja näkemyksistään. (Eskola & Suoranta 1996, 67; Patton 2002, 348.)

Haastattelulomakkeessa on tarkka rakenne ja se sisältää paljon osittain päällekkäisiäkin kysymyksiä. Halusin varmistua siitä, että tutkimuksen kannalta oleelliset kysymykset tulevat käsitellyiksi kaikkien haastateltavien kanssa, koska haastateltavien määrä on verrattain vähäinen. Yksityiskohtaiseksi laadittu haastattelulomake toimi tässä tukenani, pystyin pitämään haastattelun keskustelunomaisena ja samalla varmistamaan tutkimuksen kannalta oleellisten asioiden käsittelemisen. Samasta syystä tein esihaastattelun kolmen miesopettajan kanssa, jotka eivät osallistuneet varsinaiseen tutkimukseen. Esihaastatteluiden myötä sain ohuen ennakkokäsityksen siitä, mitkä ovat tutkimukseni kannalta tärkeimmät haastattelukysymykset. Mikäli kuitenkin katsoin pystyväni tulkitsemaan esimerkiksi haastateltavan käsitykset ammatti-identiteetistään ja sen kehittymisestä aiempien kysymysten perusteella, saatoin jättää joitakin kysymyksiä kysymättä, jotta haastattelutilanne pysyisi luontevana ja johdonmukaisena eikä haastattelu venyisi tarpeettoman pitkäksi. (Patton 2002, 343; Tuomi & Sarajärvi 2002, 77.) Toisaalta käytin myös mahdollisuutta esittää tarkentavia kysymyksiä, mikäli koin jatkokysymykset aiheellisiksi.

Kerroin haastateltaville etukäteen haastattelun koskevan ammatti-identiteettiä, haastattelukysymyksiä en antanut heille missään vaiheessa nähtäväksi. Koska kaikki haastateltavani olivat opetuslalla tai opiskelemissa sitä, saatoin olettaa, että he kykenevät vastaamaan kysymyksiini relevantisti ilman pelkoa käsitteellisistä tai kontekstuaalisista seikoista johtuvista väärinkäsityksistä. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 78–79.) Kuitenkin esihaastatteluissa ammatti-identiteetin määrittely koettiin hankalaksi ja keskustelua rajoittavaksi, joten pyrin välttämään kysymystä liian aikaisessa vaiheessa haastattelua, koska se tuntui latistavan haastattelun muutoin innostunutta ilmapiiriä (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 68–69).

Jaoin haastattelulomakkeen teemoittain niin, että haastattelun alkuosa käsittelee haastateltavaa itseään, ensin hänen omaa persoonaansa ja sen jälkeen haastateltavan käsityksiä itsestään opettajana. Opettajuuden käsittelyn yhteydessä tuli esiin asioita, jotka liittyivät ammatti-identiteetin käsitteeseen, jolloin siitä puhuminen muodostui luonnolliseksi jatkeeksi haastattelulle. Ammatti-identiteetin käsittelemisen jälkeen oli helppo keskustella yhteiskunnallisten muutosten mukanaan tuomien muutospaineiden vaikutuksesta opettajan työhön ja ammatti-identiteettiin. Haastattelun lopun teemana olivat miesopettajien kokemukset heidän sukupuolensa merkityksestä työssään.

Nauhoitin haastattelut nauhurilla, jonka jälkeen siirsin haastattelut tietokoneelle ja tarkistin niiden laadun. Tämän jälkeen litteroin haastattelut omiksi tiedostoikseen tekstimuotoon. Nauhoitettuna haastattelut kestivät yhteensä hieman yli neljä tuntia ja litteroituna aineistona ne muodostivat yhteensä 41 A4-liuskaa. Viiden suorittamani haastattelun jälkeen koin, että tutkimusaineistoni on tämän tutkimuksen kannalta riittävä (Ks. Eskola & Suoranta 1996, 34–35; Hirsjärvi & Hurme 2000, 58).

5.3 Aineiston analysointi

Tutkimusaineiston analyysi perustuu sisällön analyysiin. Sisällön analyysia voidaan soveltaa kaikissa laadullisissa tutkimuksissa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93). Fenomenologisessa tutkimuksessa, joka perustuu ihmisen kokemusten kuvaamiseen, on sisällön analyysi yleinen tapa analysoida tutkimusaineistoa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 13). Vaikka haastattelukysymykset ovat johdettu tutkimuksen teoriaosuudesta ja analyysi on siltä osin teoriasidonnainen, aineiston analyysissä pyrin minimoimaan teoriaosuuden vaikutuksen analyysin tuloksiin ja pyrin aineistolähtöisyyteen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 89–90).

Litteroin aineiston sanalliseen muotoon sanatarkasti, kaikki haastattelut kokonaisuudessaan. Vaikka haastatteluissa pyrittiin avoimeen keskusteluun, haastattelulomakkeen rakenteesta johtuen aineisto jakautui itsestään eri teema-alueisiin. Litteroinnin aikana en kuitenkaan suorittanut aineiston analyysiä,

vaan vasta kun litterointi oli suoritettu kaikkien haastatteluiden osalta, aloitin tutkimusaineiston tarkastelun lähemmin. Tulostin kaikki haastattelut paperiversioiksi ja aloitin niihin tutustumisen aluksi lukemalla niitä läpi tutustuakseni niihin paremmin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 140–143.)

Aineiston analysoinnissa pyrin sulkemaan omat ennakkokäsitykseni käsitellyistä ilmiöistä analyysin ulkopuolelle. Analyysissa on tärkeää, että haastateltavien ilmaisuja tutkitaan rauhallisesti ja pitäytyen haastateltavien omissa ilmaisuissa. Keskittyminen haastateltavien omiin näkökulmiin korostui tässä tutkimuksessa, koska minulla oli ennakkokäsityksiä sekä tutkittavasta ilmiöstä että tutkittavista henkilöistä. (Laine 2010, 40.)

Haastattelulomakkeen rakenne helpotti aineiston luokittelua, koska haastattelut etenivät suurin piirtein haastattelulomakkeen kysymysten ja teemojen mukaisesti. Näin litteroituna aineisto vastasi melko tarkasti teemoittain tutkimuksen alakysymyksiin. Alakysymykset taas syntyivät oman tutkimukseni teoriapohjan perusteella miesopettajan ammatti-identiteettiin mahdollisesti vaikuttavista tekijöistä, jolloin oli mahdollista etsiä eri haastatteluista miesopettajien ammatti-identiteettien yhteneväisyyksiä tai määräävimpiä piirteitä tai ammatti-identiteetin muuttumista työuran aikana. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 149.)

Miesopettajien ammatti-identiteettejä ei voi viiden tapauksen perusteella luokitella erilaisiin luokkiin. Aineiston luokittelulla käsitetään tässä tutkimuksessa haastatteluista saatujen miesopettajien kokemusten luokitteluista eri teemoihin, jotka on teoriaosuudessa käsitelty ja katsottu merkittäviksi ammatti-identiteetin rakentumisen kannalta. Nämä teemat ja niiden väliset suhteet liittyvät oleellisesti tutkittavan ilmiön, eli ammatti-identiteetin rakenteeseen. Teemojen avulla, käsittelemällä niitä erillisinä ammatti-identiteetin osatekijöinä, on mahdollista päästä syvemmälle ammatti-identiteetin olemukseen, selvittää ammatti-identiteetin rakennetta ja osatekijöiden välisiä suhteita. Kun teemojen yksittäisen käsittelyn jälkeen ne liitettiin jälleen ammatti-identiteetin kokonaiskuvaan, hahmottui syvällisempi kuva miesopettajan ammatti-identiteetistä kokonaisuutena. (Laine 2010, 43.)

5.4 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen raportointi on ratkaiseva tekijä tutkimuksen luotettavuuden kannalta, mutta luotettavuuden osoittamiseksi ei olemassa yksimielisesti hyväksytyä tapaa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 14.) Tutkimuksen teoriaosuuden kannalta on tyydyttävä vain toteamaan, että se on pyritty kokoamaan tutkimuksen kannalta oleellisista ja mahdollisimman tuoreista tieteellisistä lähteistä ja viittaukset on pyritty tekemään huolellisuutta ja johdonmukaisuutta vaalien. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 21.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskonteksti vaikuttaa joka tapauksessa jollain tavalla haastateltavan vastauksiin ja käytökseen haastattelujen aikana. Erityisesti tutkimushaastattelussa käytetyn kielen merkitys on suuri, koska sen merkitys korostuu ihmisten vuorovaikutuksessa kokemusten ja merkitysten välittäjänä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 22). Laadullisessa tutkimuksessa käytettyjen metodien merkitys on suuri tutkimuksen reliabiliteetin ja validiteetin kannalta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 58.) Olen pyrkinyt kuvailemaan tutkimuksen suorittamista ja perustelemaan käyttämiäni tutkimusmetodeja parhaan kyyni mukaan tutkimuskirjallisuuden pohjalta.

Useimmat haastateltavistani olivat minulle ennalta tuttuja oikeustoimikelpoisia aikuisia ihmisiä, joten erityistä tutkimuslupaa haastatteluita varten ei tarvittu. Suhteeni haastateltaviin ei mielestäni ainakaan rajoittanut heidän haastatteluissa antamiinsa vastauksiin. (Eskola & Suoranta 1996, 56.) Päinvastoin koin tuttuuden helpottavan haastattelua sekä haastateltavan että haastattelijan näkökulmasta. Kerroin haastateltaville etukäteen kyseessä olevan haastattelun Pro Gradu-tutkielmaani varten sekä tutkimukseni aiheen ja sain heidän suostumuksensa haastattelulle. Myöhemmin ilmoitin sähköpostiviestillä haastateltaville haastattelun arvioidun keston ja mahdollisuuden ehdottaa sopivaa paikkaa ja ajankohtaa haastattelun suorittamiselle. (Eskola & Suoranta 1996, 68–69; Tuomi & Sarajärvi 2002, 75). Haastattelun jälkeen ilmoitin haastateltaville lähettäväni tutkimukseni lopullisen version heidän luettavakseen, mikäli he näin haluaisivat. (Eskola & Suoranta 1996, 54.)

Koska tunsin suurimman osan haastateltavista ennalta, minulla oli jonkinlainen käsitys miten saisin heistä parhaan mahdollisen aineiston irti. Toisaalta haastateltavani tunsivat myös minut, he saattoivat esimerkiksi olettaa minun etsivän tietynlaisia vastauksia ja vastata oletustensa perusteella. Tätä pyrin välttämään korostamalla ennen haastattelua, että haluan haastateltavan vastaavan oman harkinnan mukaan vapaasti ja kertovan oman näkökulmansa kysymyksiini. Kerroin haastateltaville ennen haastattelua, että hänen vastauksiaan käsitellään luottamuksellisesti eikä hänen henkilöllisyytensä tule julki hänen vastauksissaan, vaikka eettisistä syistä minun on raportissani kerrottava osan heistä olevan minulle ennalta tuttuja. (Eskola & Suoranta 1996, 65). Tutkimuksessa esitetyt suorat lainaukset haastateltavien vastauksista ovat osaltaan tukemassa tutkimuksen luotettavuutta ja saatuja tuloksia sekä helpottamassa tekstin lukemista. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 22.) Lainaukset on eroteltu toisistaan opettajan likimääräisten ikävuosien mukaan, koska erityisesti ammatti-identiteetin muutosta käsiteltäessä ikävuosien merkitys korostuu.

Ennen tätä tutkimusta minulla ei ollut kokemusta tutkimushaastatteluista, joten aloitin haastatteluiden suunnittelemisen tutustumalla Hirsjärven ja Hurmeen (2000) sekä Pattonin (2002) teoksiin. Näin pyrin välttämään haastattelijan kokemattomuudesta johtuvia yleisimpiä sudenkuoppia ja saamaan hieman teoreettista pohjaa tutkimushaastattelulle. Haastattelemalla saadun informaation laatu on suurilta osin riippuvainen haastattelijan kyvyistä. (Patton 2002, 341.) Lisäksi ennen varsinaisia haastatteluja tein esihaastattelun kolmen eri miesopettajan kanssa, jotta saisin käsityksen haastattelun mahdollisesta kulusta. (Eskola & Suoranta 1996, 68; Hirsjärvi & Hurme 2000, 72.) Haastattelulomakkeeni opoitiin seminaariryhmässä opiskelijoiden ja ohjaajan toimesta. Vaikka pyrin haastatteluissa ottamaan huomioon mahdollisimman monia lopputulokseen vaikuttavia seikkoja, on todettava, että perimmäisen totuuden löytymiseen tai laajaan yleistettävyyteen en näillä keinoilla voi päästä eikä se ole tutkimuksen tavoitteenakaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75.)

Ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja muokkasinkin hieman kysymysten järjestystä, koska havaitsin harjoitushaastattelujen aikana, että tietyt teemat tu-

levat mahdollisesti käsitellyiksi tiettyjen kysymysten aikana jo ennen kuin ne haastattelulomakkeessa tulivat kohdalle. Näin pyrin välttämään saman asian kysymistä useaan kertaan ja kysymysten mahdollisia päällekkäisyyksiä, mikä parantaisi haastateltavan keskittymistä sekä haastattelun avoimuutta ja luonnollisuutta. Esihaastattelujen avulla selvitin myös sitä, kuinka hyvin haastattelukysymyksillä pääsen käsiksi tutkimuskysymysten teemoihin ja millaista aineistoa ne mahdollisesti voivat tuottaa. Pohdin esihaastattelujen myötä myös sitä, missä kohdin minun on mahdollisesti hyvä kysyä tarkentavia kysymyksiä tutkimuksen kannalta oleellisten asioiden esille saamiseksi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184.) Näiden toimien avulla katsoin pystyväni parantamaan tutkimukseni validiutta.

Laineen (2010, 37–38) mukaan fenomenologisessa haastattelussa tulisi pyrkiä avoimuuteen, luonnollisuuteen ja keskustelunomaisuuteen haastattelijan ja haastateltavan välillä. Haastattelukysymykset tulisi esittää sellaisessa muodossa, että haastateltava ymmärtää ne yksiselitteisesti ja pystyy vastaamaan kuvailemalla asioita omin sanoin ja kertomuksin. Fenomenologisessa analyysissä tavoitellaan toisen ihmisen todellisuuteen perustuvan kokemuksen kuvaamista, jolloin kysymysten asettelun tulee olla sellaista, että haastateltava voi vastata niihin yksityiskohtaisesti ilman pelkoa esimerkiksi käsitteiden väärinymmärtämisestä. Tätä helpotti keskustelujen nauhoittaminen, jolloin saatoinkin keskittyä kuuntelemaan haastateltavaa pystyäkseen aistimaan hänen tunnetilaansa ja sopeuttamaan kysymyksenasetteluani sen mukaisesti.

Laadullisessa tutkimuksessa havainnointi ei ole välttämätöntä eikä aina edes mahdollista. Tutkimuskysymykseni ovat sen kaltaisia, että havainnointia olisi vaadittu todella runsaasti, jotta olisin saanut siitä lisäarvoa tutkimukseeni. Lisäksi suurin osa kysymyksistä käsittelee mennyttä aikaa. Haastatteleamalla pyrin selvittämään, millaisena haastateltavani kokevat ammatti-identiteettinsä ja tulkitsemaan millaisia merkityksiä he antavat kokemuksilleen opettajina. Haastattelun avulla pyrin muodostamaan itselleni käsityksen toisen ihmisen kokemuksista, tulkita kokemusten merkityksiä ja tehdä niitä näkyviksi. (Laine 2010, 34; Patton 2002, 340–341). Pitkäaikainen havainnointi haastattelujen tuke-

na olisi voinut tuottaa erilaisia tutkimustuloksia, mutta tämän tutkimuksen ajankäytöllisissä raameissa se ei ollut mahdollista. Havainnoinnin avulla haastateltavien vastaukset olisivat voineet vahvistua tai havainnointi olisi voinut mahdollistaa erilaisia tulkintoja vastaajan kokemuksista. (Patton 2002, 106.)

Pelkästään viiden haastattelun perusteella tutkimusaineiston analyysi ja tulkinta eivät voi perustua saturaatioon. Lisäksi en ennalta voinut aavistaa millaiseksi tutkimusaineistoni tulisi muodostumaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 89–90.) Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto on verrattain pieni, mikä aiheuttaa ongelmia tutkimuksen yleistettävyydessä. Tutkimusaineistoa analysoitaessa sitä on pyritty käyttämään mahdollisimman monipuolisesti ja tarkasti hyväksi luotettavan ja tutkimuksen kannalta oleellisten tulosten keräämiseksi. (Eskola 2010, 180). Aineiston pienuuden vuoksi ja analyysin onnistumiseksi haastatteluihin oli tutustuttava todella tarkasti ennen varsinaisen analysoinnin aloittamista. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 143.)

Analyysin nojaaminen pelkästään aineistoon on haastavaa, koska teoriapohjan, haastattelut ja analyysin on suorittanut sama henkilö. Teoriapohjan muodostamisen myötä tutkijalle muodostuu jonkinlainen suhde tutkimaansa ilmiöön, jolloin aineiston analysointi aineistolähtöisesti saattaa helposti värittyä. Aineistoa analysoidessani pyrin tiedostamaan tämän mahdollisen ongelman. (Laine 2010, 35). Tätä helpotti se seikka, että tutkimuksen teoriaosuus valmistui marraskuussa 2014, haastattelut suoritettiin joulukuussa 2014 ja aineiston analyysi alkoi maaliskuussa 2015. Näin sain itselleni hieman etäisyyttä tutkimuksen teoriapohjaan, minkä koin helpottavan aineistolähtöistä analysointia. Kuitenkaan aineiston analyysin oikeellisuutta tai tutkijan tekemiä tulkintoja ei voida tässä tutkimuksessa todentaa vertaamalla useamman tutkijan analyysyjä tai tulkintoja keskenään. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 151.)

6 MILLAISEKSI MIESOPETTAJA KOKEE AMMATTI-IDENTITEETTINSÄ?

Tutkimuksen tulokset esitellään tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Tulokset jakautuvat viiteen alalukuun, joissa käsitellään miesopettajan ammatti-identiteetille olennaisia piirteitä.

6.1 Miesten tie opettajiksi

Tutkimukseen osallistuneiden miesopettajien päätyminen opettajaksi näyttäisi olevan monien sattumusten summa enemmän kuin päämäärätietoisen toiminnan tulosta. Päämäärätietoista opettajaksi pyrkimistä ilmenee joissakin tapauksissa, mutta selkeän päämäärätietoisuuden syntyminen näyttäisi vaativan ulkoapäin tulevaa positiivista kannustusta tai vaikutteita lähipiiristä. Nuorilla miehillä opettajuus ei näyttäisi olevan itsestään selvä ja ainoa päämäärä työuralle vaan se on yksi kiinnostavista aloista ja opettajiksi ajaudutaankin erilaisien tapahtumien ja sattumusten kautta. Täysin sattumalta opettajiksi ei kuitenkaan ajauduta, vaan opettajuus on yleensä yhtenä vaihtoehtona mukana nuoren miehen urapohdinnoissa.

60v:En minä päättänyt, vaan elämä päätti. Hyvä päätös. Hyvä tuuri kävi silloin aikanaan.

50v:Mulla oli kolme vaihtoehtoa. Historiasta oon aina ollu kiinnostunu, psykologiaa hain lukemaan, onneksi en kumpaankaan päässy. Se johtu siitä, että niihin oli pääsykoekirjat ja OKL:ään ei silloin ollut.

Yhtenä merkittävänä tekijänä opettajaksi ryhtymiseen tutkimukseen osallistuneilla miesopettajilla oli ympäristöstä saadut viestit tai oma käsitys soveltuvuudesta opettajan ammattiin. Tulevan miesopettajan oma käsitys mahdollisuuksistaan päästä luokanopettajankoulutuksen eri aikakausina erilaisten pääsykoekäytäntöjen vallitessa vaihteli, mutta tutkimukseen osallistuneilla miesopettajilla on jo varhain ollut vahva usko omaan soveltuvuuteen opetusosalalle ja

kyvykkyyteen opettajan työssä. Ympäristön viestit saattoivat olla niin voimakkaasti vaikuttavia, että nuori mies alkoi toimia hyvin päämäärätietoisesti opettajan ammattiin päästäkseen. Ympäristön viestit ovat yleensä tulleet miesopettajan lähipiiriin kuuluvalta opetuslalla toimivalta henkilöltä tai miesopettajan toimiessa muissa yhteyksissä yhteistyössä opettajien kanssa. Jonkinlainen kiinnostus opettajuutta kohtaan näillä miehillä näyttäisi alun perin olleen olemassa, koska juuri kouluympäristöstä tuleva positiivinen kannustus opettajaksi ryhtymiseen tuntuu vaikuttaneen heihin voimakkaasti.

40v: Se siivoojatyö sanoi minulle elämäni suurimman kohteliaisuuden. Että ne oli koko päivä katellut mun toimintaa ja minussa olisi ainesta opettajaksi. Sinä hetkenä leijuin 30 senttiä ilmassa. Samana päivänä yks miesopettaja sanoi mulle, että ootko koskaan miettinyt opettajan ammattia. Sain sanoa, että mulla on niin huonot paperit, etten pääse. Se sanoi, että jos tahtoa on, niin kyllä pääsee. Samana päivänä ajoin työkkäriin, selvitin miten pääsen luokanopettajaksi ja sillä tiellä ollaan. Tarina on tosi.

30v: Mulla on suvussa paljon opettajia, äiti on opettaja, isäkin on tehnyt opetusalan hommia. Siinä sitten rupes miettimään, että mitäs tehdään... Ajattelin, että aletaan sitte opettajaksi. Ja sitte se viesti, mitä oli ympäristöstä saanut, oli se että soveltuisin hyvin opettajaksi. Sain tukea ja rohkaisua ammatinvalinnalle. Ja itekki aatelin, että kyllähän mulla sellaisia ominaisuuksia on, että varmasti opettajana pärjään.

20v: Äiti on lastentarhanopettaja, sieltä tuli ehkä tietoisuus tähän ammattiin aluksi ja sitten se lähti kypsyyn sitten lukioaikana. Se ei ollu kovinkaan selvä silloin nuorena. Urheilua määrätti itellä tuota touhua. Yks piti valita, niin se nous kyllä sieltä.

Tutkimusaineiston perusteella Miesopettajilla opettajaksi hakeutuminen näyttäisi pohjimmiltaan perustuvan haluun toimia lasten ja nuorten kanssa, kasvatkaa ja opettaa. Tämä ominaisuus miesopettajassa säilyy melko samanlaisena riippumatta siitä, missä vaiheessa työuraansa miesopettaja on. Miesopettajille toisen kuuleminen ja toimiminen vuorovaikutuksessa oppilaiden ja opettajien kanssa tuntuisi olevan tärkeää. Lapsen kasvattaminen ja opettaminen koetaan lähtökohdiltaan vuorovaikutteiseksi toiminnaksi. Kasvatustehtävän vastuullisuus sekä yksilöä että yhteiskuntaa kohtaan koetaan yhdeksi opettajan työn tärkeimmäksi asiaksi. Kasvatustehtävä painottuu opettajien kertomuksissa selvästi enemmän kuin opetustehtävä kysyttäessä millainen miesopettaja itse kokee olevansa.

60v: Jaksan vehdata ja kuunnella mitä on mielessä oppilaalla. Ja sitten, jos on johtajan hommissa, niin mitä opettajilla ja muilla.

50v: Kyllä mä oon tykänny aina muksujen kanssa touhuta kaikenlaista.

40v:Sitten opettajana koitan kuunnella sitä lasta, otan välillä niitä käytävään, kyselen mitä kuuluu ja miten menee. Että oppilaat huomais sen, että aidosti välitän niistä.

30v:No, oon vastuuntuntoinen, aidosti kiinnostunut ja yritän ajatella oppilaiden parasta, pyrin välittämään lapsista aidosti.

20v:Varmasti oon aika kuunteleva, herkkä näkemään oppilaiden tarpeita. Haluisin olla tosi kannustava silleen, että nostaisin jokaisen oppilaan näkemään, että niissä on niinku potentiaalia.

Miesopettajien kertomuksissa toistuvat Jonesin (2007, 188) tutkimuksessa esille tuodut naisopettajien käsitykset oikeanlaisesta miesopettajasta lukuun ottamatta maskuliinisuutta. Miesopettajien itsensä kertomana maskuliinisuus ja sen esille tuominen ammatinvalinnan yhteydessä ei näyttäisi korostuvan.

6.2 Miesopettajan identiteetin rakentuminen ja asiantuntijuuden kehittyminen työuran aikana

Haastatellut miesopettajat näyttäisivät rakentavan ammatti-identiteettiään aktiivisesti varsinkin opiskeluaikoina ja työuran alkuvaiheissa. Koulutuksen aikana ammatti-identiteettiä pohditaan paljon, mutta kosketuspinta työelämään ja koulumaailman todellisuuteen on vähäinen, jolloin opiskelija on paljolti teoria-tiedon ja omien pohdintojensa varassa ammatti-identiteettiä rakentaessaan. Keskustelut opiskelijakavereiden tai opettajien kanssa ovat opiskelijan identiteetin rakentumisessa tärkeässä osassa, painottuen ehkä enemmän epävirallisiin tilanteisiin kuin varsinaiseen opiskeluun. Opiskelijan ammatti-identiteetin rakentumiselle kirjallisuuden lukeminen tuo mahdollisuuksia oman aktiivisuuden suomissa rajoissa. Ammatti-identiteetin rakentamiseen käytännön työssä opiskelijalla on melko rajalliset mahdollisuudet harjoitteluiden ja lyhyiden sijaisuuksien muodossa.

20v:...kämpin kanssa keskustelut, äiskän kanssa keskustelut. Erittäin tärkeitä. Ja ois-han se hyvä että kirjallisuuttakin lukis. Kun niitä on lukenu, niin ne on ollu aika mielenkiintoisia. Oon niistä nyt lähiaikoina kiinnostunu aika paljon. Varmaan nää opetustilan-teet ja harjoittelut sitä suuntaan tai toiseen pikkasen muuttaa.

Työelämään siirtyessään opettaja kohtaa kouluelämän arjen ja joutuu suhteut-tamaan sen opintojen aikaisiin käsityksiin omasta ammatti-identiteetistään. Tässä kohdin miesopettaja tuntuisi joutuvan painimaan identiteettinsä kanssa

ehkä voimakkaimmin työuransa aikana. Opiskeluaikoina muodostunut kuva identiteetistä joutuu koetuksille opettajan arkisen työn puristuksessa. Työtehtävien lisääntyminen ja opettajan työnkuvan konkretisoituminen asettavat nuorelle opettajalle haasteen muokata ammatti-identiteettiään yhtä aikaa koulutusta ja käytäntöä vastaavaksi. Varsin pian, jo muutamien työssäolovuosien jälkeen tarve ammatti-identiteetin jatkuvalle aktiiviselle muokkaamiselle ja tietoiselle rakentamiselle näyttäisi vähentyvän. Ensimmäiset työvuodet tuntuisivat olevan voimakkaan ammatti-identiteetin kehittymisen ja työssä oppimisen vuoksi työntäyteisiä.

30v: Opiskelija saa erilaisia näkökulmia siihen koulumaailmaan, mutta se todellisuus realisoituu siinä vaiheessa, kun koulumaailmaan oikeasti menee. Että se mitä on opiskeltu... ne toimii ehkä ihannetapauksissa, mutta opettajan työnkuva on niin laaja ja moniulotteinen. Ja koulun arki on niin valtavan hektistä, ja hoidettavia asioita siinä arjessa on sinne, tänne ja tuonne. Mutta koko ajan huomaa, että sitä identiteettiä tarvii vähemmän ja vähemmän ite miettiä, mutta tulee sitä silloin tällöin mietittyä.

Asiantuntijuuden lisääntyminen ja luottamus omaan kykyihin opettajana näyttäisi vahvistavan ammatti-identiteettiä työuran edetessä ja kokemusvuosien karttuessa. Opettajuuteen ja sen kehittämiseen tunnutaan suhtautuvan vakavasti ja jopa intohimoisesti. Toisaalta yleensä tässä vaiheessa työuraa voi monilla opettajilla oman perhe-elämän vaatimukset rajata opettajan mahdollisuuksia käyttää ajallisia resursseja oman työn laadun parantamiseen ja ammatilliseen kehittymiseen. Kuitenkin ammatillisen kehittymisen jatkumisesta näytettäisiin pidettävän huolta myös työuran keskivaiheilla.

40v: No, jos mietin villejä poikamiesvuosia, jos olin jostakin asiasta innostunut, niin mulla saattoi mennä koko ilta kun mietin sitä. Että toisaalta, mua vähän haittaa se, että perhettä on tullut, niin ei pysty niin hyvin keskittymään työhön kun haluaisin.

Työuran viimeisten reilun kymmenen vuoden aikana tämän tutkimuksen miesopettajat näyttäisivät saavuttaneen hyvin vahvan ammatti-identiteetin, joka on persoonallisesti kehittynyt ja eheä, mutta samalla tarvittaessa muuntautumiskykyinen ilman erityisiä identiteetin muutospaineesiin liittyviä pohdintoja tai henkilökohtaisia kriisejä. Opettajan työuran loppupuolella olevat opettajat näyttäisivät luoneen itselleen identiteetin, joka sopii yhteen opettajan persoonallisen identiteetin kanssa, mutta on samalla joustava ja valmis ottamaan uu-

siakin ideoita ja kehitystehtäviä vastaan. Tässä vaiheessa työuraansa miesopettajat hakevat mielellään haastetta työlleen esimerkiksi muiden opettajien kouluttamisesta tai koulun johtamisen kautta. Työuran loppupään haasteet näyttäisivät miesopettajien kohdalla liittyvän oman koulun kehittämiseen koulukoh- taisen pedagogiikan ja työyhteisön tukemisen kautta.

50v: Se, miten mä itse sen koen, niin oon tällä hetkellä hyvin ammattitaitoinen tähän hommaan, mitä mä tällä hetkellä teen... ja sitten oon ite ollu kouluttamassa opettajia tuolla...

60v: Omaan opettajuuteen liittyvät asiat on aika hämmentäviä. En ole puoleen kymme- neen vuoteen opettanut enkä kymmeneen vuoteen miettinyt. Ei ole tarvinnut. Olis aika hyvä, että tulis oppilaiden puolelta sellainen paine opettajalle, että sinun täytyy muuttua ja uudistua, että kelpaat oppilaille. Se on johtajana ollut mieluisa tehtävä, että on pystynyt tukemaan joidenkin opettajien kohdalla sitä kehittymistä. Kyllä siihen vaikuttaa aika pal- jon se, että seuraa aikaansa ja lukee.

Myös asiantuntijuuden kehittyminen olisi nähtävissä opettajien edellä olevista sitaateista. Tähän tutkimukseen osallistuneet miesopettajat näyttäisivät pyrki- vän kehittämään asiantuntijuuttaan kaikilla neljällä Tynjälän (2011, 82–83) mai- nitseamalla asiantuntijuuden alalla. Haastatellut miesopettajat mainitsivat kasva- tustieteellisen tutkimuksen seuraamisen tärkeyden teoreettisen tiedon kehittä- jänä. Käytännöllistä ja sosiokulttuurista tietoa opettajat kokivat saavansa ni- menomaan työelämän myötä ja ne pyritään saamaan työyhteisön yhteiseen käyttöön. Myös itsesäätelytieto tuntuisi kasvavan työelämässä saatujen koke- musten karttuessa. Asiantuntijuuden on katsottu kehittyvän suurilta osin juuri työelämän kokemusten myötä (Nyman 2009, 73).

6.3 Miesopettajien ammatti-identiteetin rakentumisen kannal- ta olennaisia tekijöitä

Tässä tutkimuksessa miesopettajien ammatti-identiteetin rakentuminen näyttäisi lähtevän pitkälti oman persoonan ja oman persoonan vahvuuksiksi koettujen ominaisuuksien kautta. Omaa persoonallisuuttaan ja sen vahvuuksia miesopet- tajat kuvailevat johdonmukaisuudeksi, oikeudenmukaisuudeksi ja vuorovai- kutteisuudeksi. Järjestyksen pitäminen luokassa on heille tärkeää, koska he ko- kevat kaikkien lasten mahdollisuuden opiskeluun tällöin tasavertaisimmaksi ja

näin jää sijaa myös lapsen tarpeiden välittömälle kohtaamiselle ja välittämisen osoittamiselle. Miesopettajat eivät näe ammatti-identiteettinsä ja persoonallisen identiteettinsä välillä merkittävää eroa, vaan oma persoona näyttäisi toimivan opettajuuden ja ammatti-identiteetin kivijalkana. Miesopettajat kokevat ammatti-identiteetin rakentumisen oman persoonallisuuden päälle jopa välttämättömyytenä opettajana toimimiselle ja opettajana kehittymiselle.

40v: No aikalailla samanlainen oon. Jos oot opettajana erilainen persoona kuin yksityisenä, niin se ei välttämättä toimi.

50v: En mä sieltä löydä mitään isoja eroja, että mä vaihtasin niinku erilaiseksi ihmiseksi kun tuun töihin ja lähdän pois.

60v: Että pöljähän se ois, jos ammatti-identiteetti puettais aamulla päälle ja otettais illalla pois. Siihen ei pidä kenenkään sortua, semmoiseen luulotautiin.

Miesopettajien opettajaksi ryhtymisen syiden ja oman persoonan kautta opettajana toimimisen myötä olisi hahmotettavissa kuvaa vuorovaikutteisesta ja läsnä olevasta, lapsesta aidosti kiinnostuneesta ja välittävästä opettajasta. Vaikka miesopettajat kokevat toimivansa opettajana hyvin pitkälle oman persoonansa kautta, on heidän mukaansa kuitenkin osattava vetää raja työn ja vapaa-ajan välille. Joitakin piirteitä miesopettajan ammatillisessa identiteetissä ja opettajan yksityisessä persoonassa saattaa hieman vaihdella, mutta ne eivät tee kovinkaan merkityksellistä eroa ammatti-identiteetin ja persoonallisen identiteetin välille, kyse olisi ehkä enemmän vivahde-eroista esimerkiksi omien ja opetettavien lasten kanssa toimimisessa.

30v: Opettajana joutuu olemaan hyvin jämäkkä ja tiukka. Niin se tiukkuus ei sellaisena näy vapaa-ajalla.

40v: Mutta opettajana vaikka välillä meinaa ne hermot mennä, niin luokan edessä ne ei voi mennä. Mutta sitten kun menet kotiin ja omat lapset kiukuttelee, niin hermot menee.

50v: Vois sanoa, että semmoista läheisyyttä on kotona enemmän, oikeestaan ajastakin joutu. Mutta kyllä mä täälläkin, pienistä riskeistä huolimatta, otan eppu-toppuluokalla väkeä syliin lukemaan ja muuta.

60v: No niin kuin yleensä elämässä, rajat muuttuu ja rajat liikkuu, tilanteen mukaan. Joskus on pitänyt jopa kotona leikkiä joskus semmosta opettajaa, kun lapset on ollu siinä tilanteessa, että ei ole oikein asiat simahtanut.

Miesopettajat kokevat opiskeluaajoista lähtien koko työuran ajan tärkeimpänä tekijänä ammatti-identiteetin kehittämisessä opettajakollegoiden välisen vuorovaikutuksen. Vuorovaikutuksen merkitys nimenomaan epävirallisissa keskusteluissa korostui erilaisten kokousten tai johdettujen tilaisuuksien sijaan. Epäviralliset keskustelut ja toisen opettajan kuuleminen koettiin merkittäviksi ammatti-identiteetin ja asiantuntijuuden rakentajaksi, mutta keskusteluista koettiin olevan suurta hyötyä erityisesti työssä jaksamisen kannalta. Erityisesti nuoremmat miesopettajat kaipaavat kollegiaalista tukea ja arvostavat kokeneempien opettajien ammattitaitoa, mutta toivovat samalla, että saisivat tuoda omat näkemyksensä ja ideansa esille tasavertaisesti.

30v: Mulla on lähipiirissä paljon opettajia, joiden kanssa tulee hyvin paljon keskusteltua ja ajattelen että se on hyvin keskeinen ammatissa kasvamisen lähde. Tottakai kirjojakin voi lukea ja ammentaa niistä sitten jotakin.

40v: Päivittäin puhutaan työasioista, pystyt jakamaan ja purkamaan. Se on todella hyvä juttu.

Samoin elämäkokemuksen ja samalla työkokemuksen kertyminen omakohtaisten kokemusten kautta koettiin avaavan uusia näkökulmia. Elämäkokemuksen karttumisen koettiin avaavan samalla uusia näkökulmia myös opettajuuteen ja samalla kehittävän ammatti-identiteettiä. Edelleen oman persoonan kehittämisen ja omien maailmankatsomuksellisten näkökulmien laajentamisen katsottiin kehittävän myös omaa opettajaidentiteettiä. Kasvatustieteelliseen tutkimukseen perehtymistä ja uusien tutkimustulosten merkitysten arviointia oman käytännön työn kannalta painotettiin jonkun verran enemmän kuin formaalia täydennyskoulutusta. Suhtautuminen täydennyskoulutukseen on vaihtelevaa. Yleensä järjestetyt formaalit koulutukset tai hallinnon puolesta annetut projektiluontoiset kehitystehtävät koettiin oman ammatti-identiteetin tai opettajuuden kehittämisen kannalta verrattain merkityksettömiksi.

20v: Et väkisinki, et mitä tässä on kokenut, että mitä saa koululta, sitte jos lähtis vaihtoon ja koko ajan näkee uusia ihmisiä. Siinä se sitten koko ajan sorvautuu. Puhumattakaan siitä, kun menee siihen koulutodellisuuteen.

30v: Mutta ajattelen, että työ kuin työ, niin se työ itsessään on paras opettaja.

40v: Olen käynyt 11 vuoden aikana 6-7 koulutuksessa, joista yksikään ei ole ollut hyvä. Kaupungille se on maksanut paljon, mutta niistä ei oo mulle mitään hyötyä ollut. Sen ei

aina tarvi olla mikään kummoinen koulutus, vaan se, että pohtii niin kuin tässä nyt sitä opettajuutta. Sekin riittää.

50v: Kaikki mahdolliset rahat on laitettu Eurooppaan mitä on irronnut. Että se maailmannäkemyks ja semmonen erilaisuuden huomaaminen, niin se on semmosta pohjakoulutusta, mitä ei saa rahalla eikä kurssikeskuksesta.

Miesopettajien mukaan heidän tärkeimmät tehtävänsä opettajina liittyvät oppilaiden ohjaamiseen, kasvattamiseen, motivointiin ja oppilaan oman itsetunnon kohottamiseen. Onnistuminen opettajuuden kannalta tärkeiksi koetuissa tehtävissä tuntuisi vahvistavan myös opettajan ammatti-identiteettiä. Miesopettajat näkevät, että mitä pienempiä lapsia he opettavat sitä enemmän korostuvat lapsen kasvattaminen ja motivointi pitkäkestoiseen koulunkäyntiin. Alkuopetuksen merkitys nähdään lapsen koulumotivaation ja koulumenestyksen kannalta erityisen merkityksellisenä pitkävaikutteisuuden vuoksi.

30v: Varsinkin mitä pienempien lasten kanssa on tekemisissä, niin enemmän korostuu se kasvatus siinä opettamisen rinnalla. Kasvattaminen on iso osa sitä opettajan työnkuvaa. Ja myöskin se palaute lapsilta. Ne nyt ei ääneen sitä aina sano, mutta miten tärkeä ja merkityksellinen aikuinen on niille ollu. Ehkä nostaisin sen.

40v: Se, että niillä oppilailla säilyis motivaatio ja innostus koulunkäyntiin. Kun mietitään, että kaikilla se koulu-ura kestää yli kymmenen vuotta, että niillä säilyis alusta saakka semmonen innostus ja motivaatio koulunkäyntiin.

50v: No kyllä mä sanoisin, että kasvattaa muksuja siinä samassa kun ne kasvattaa minua.

Tähän tutkimukseen osallistuneet miesopettajat kokevat oman autonomisuuden ja mahdollisuudet omasta työstä päättämiseen tärkeiksi ja niiden tärkeys tuntuisi vain vahvistuvan työuran edetessä. Haastatteluiden perusteella miesopettajat kokivat saavansa päättää päivittäisestä työstään riittävästi.

30v: Kyllä koen niin. Toki vanhemmilla on tietynlaisia odotuksia, jotka on ristiriidassa.

40v: Kyllä, tällä hetkellä todella hyvin. Saan tehdä mitä haluan.

60v: Minä teen mitä minä haluan. Tietysti työasiat pitää tehdä, mutta se miten minä ne teen on ihan päätettävissä. Ja millä aikataululla, niin sekin on itse päätettävissä. Kunhan ne vain tulevat tehtyä. Mutta se koskee vain tätä hetkeä, aina ei ole näin ollut.

Näiden lisäksi omilla erikoistumisalueilla tai itseä henkilökohtaisesti kiinnostavilla alueilla työskentely koetaan erityisesti palkitsevaksi ja kehittäväksi. Työskentely omien mielenkiinnonkohteiden ja esimerkiksi erikoistumisaineiden pa-

rissa omien vahvuuksien kautta lisää opettajan työssä viihtymistä, jaksamista ja työn mielekkyyttä. Oman ammatti-identiteetin kehittymisessäkin omat kiinnostuksen kohteet ja mielekkäiksi koetut työyhteisön yhteiset projektit näyttäisivät olevan hedelmällisiä tapoja kehittää omaa opettajuutta ja asiantuntijuutta, jolloin jaettuna tietoutena oman asiantuntijuuden kehitys heijastuu koko työyhteisön hyväksi. Jos opettaja ei koe hänelle annettua koulun kehitystehtävää mielekkääksi ja järkeväksi, sen toteuttaminen jää helposti puolitehoiseksi tai lopetetaan kokonaan.

40v: No oon tällä hetkellä KIVA-tiimissä, toisaalta tykään siitä. Liikuntavastaava oon myös, tykkään siitä. Muutamaan projektiin sivustostoimenjohtaja on mua pyytänyt, ja olen niihin lähtenyt. Molemmat olen sitten itse lopettanut. Että olen ilmoittanut, että tämä ei semmoinen homma ole, että siitä olisi hyötyä minulle tai kaupungille. Että eiköhän jätetä tähän näin tämä.

50v: Kyllä, oppitunnit on kyllä sellaisia ettei mua tuu kukaan käestään, jos en halua. Että onneksi on tässäkin paljon sellaista, että me keskenään mietitään yhdessä ja jaetaan porukoita tässä koulun sisällä. Varsinkin rinnakkaisluokan kanssa yhdessä

60v: Mutta pöljä ei tarvi olla, että tätä tarinaa tulee ihan riittävästi. Ja pöljimmistä päästä tulee tuolta ylimmästä hallinnosta, opetushallituksen tasolta kaiken näköisiä hommia. Että se mikä luontevasti löytyy kehittämisen kohteita, niin niihin pitää paneutua ja toteuttaa niitä joko henkilökohtaisesti tai työyhteisön tasolla.

Ammatti-identiteettiä murentaviksi asioiksi opettajat kokivat sekä ajallisen että rahallisen resurssipulan ja työn moninaisuuden hallitsemattoman lisääntymisen. Nämä seikat vaikuttavat erityisesti opettajan työssä jaksamiseen ja saattavat kolhia ammatti-identiteettiä vahingollisestikin aiheuttaen esimerkiksi riittämättömyyden tunteesta johtuvaa uupumista. Oppilasaineksen kasvava heterogeenisyys tuottaa myös negatiivisia kokemuksia, jos opettaja kokee koulutuksensa olevan riittämätön yksilölliseen auttamiseen ja kasvun tukemiseen yksittäisten oppilaiden kohdalla.

50v: Identiteetin murentavia hommia on ollut näitä erityistapauksia luokassa. Sairaita lapsia on tällä hetkellä sellaisissa paikoissa, missä niitä ei pitäisi olla. Että se on sen identiteetille semmoinen, että tietää, että nyt ei oo koulutus kohdallaan. Että pitäisi olla joku muu koulutus tähän.

60v: Yksittäisten opettajien jaksaminen. Se on huolestuttava tällä hetkellä. Koska heidän työ alkaa olla kameleonttimaista, pitäisi tehdä sitä sun tätä, ihmeitä joka hetki, jotta voitaisiin kaikkien tai mahdollisimman monen oppilaan subjektiiviset tarpeet tyydyttää. Ääritilanteiden lisääntyminen koulussa vaikuttaa aika paljon koulussa arkielämään. Siinä tulee sosiaalista epäonnistumisen tunnetta ja painetta, jopa ammatti-identiteetin murentumista, joka on opettajalla aika vakava asia. Ne jää roikkumaan aikalailla ilmaan kaikki ongelmat ja niistä kertyy sellaisia paketteja, jotka pasahtelee siellä. Sitten ei ole hauskaa kenelläkään.

Miesopettajat tuntuivat haluavansa myös pystyä auttamaan nuorempia kollegoitaan jaksamiseen liittyvissä asioissa ja näyttäisivät kokevan, että työyhteistyön tuki ja yhteinen keskustelu asioista olisi tärkeä keino kolhiintuneen ammatti-identiteetin eheytymiselle. Tässäkin asiassa aikaresurssi koetaan riittämättömäksi ja usein opettaja joutuu käsittelemään ammatti-identiteettiä runtelevia tapahtumia itsenäisesti vähäisellä tuella.

6.4 Koulujärjestelmän hallinnollisten muutosten merkitys miesopettajan ammatti-identiteetille

Miesopettajat suhtautuvat koulujärjestelmän muutoksen yhteiskunnan muuttumisen mukana pääpiirteittäin positiivisesti. Yhteiskunnan muuttumisen tuomat vaatimukset nähtiin selkeästi ja myös opetusta haluttiin muuttaa paremmin yhteiskunnan vaatimuksia vastaavaksi. Miesopettajat ymmärtävät yhteiskunnan muuttumisen vaikuttavan jollain tapaa heidän työhönsä. He näkevät itsensä vastuullisessa tehtävässä lasten ja nuorten kasvattajina ja opettajina tulevaisuuden yhteiskuntaan. Vaikka opettajan autonomia ja mahdollisuus päättää oman työnsä kehittämisestä ovat miesopettajille tärkeitä asioita, joista he pitävät myös mielellään kiinni, he ovat mielestään halukkaita ja kyvykkäitä ottamaan vastaan uusia ideoita ja toimimaan yhteistyössä työyhteisön kehittämiseksi.

40v: Kyllä sieltä pitää pystyä ottamaan ne positiiviset asiat, totta kai. Ja pitäähän opettajan pystyä muuttumaan yhteiskunnan mukana, että ei siitä muuten tule mitään... että et sää enää yhteiskunnassa voi toimia yksin.

Miesopettajat tuntuvat olevan valmiita seuraamaan aikaansa ja kehittämään omaa pedagogiikkaansa ja samalla koko työyhteisöä. Luokkatyöskentelyn työtapoja pyritään muuttamaan lapsilähtöisemmiksi ja toimimaan enemmän yhdessä koko opetusryhmän sisällä, jolloin opettajan rooli muuttuu ohjaavampaan suuntaan. Esimerkiksi projektimaisia oppimiskokonaisuuksia, teknologian käytön lisäämistä ja yrittäjyyteen kannustamista opetuksessa pidetään tär-

keinä. Myös yhteisopettajuuteen ja opettajien yhteiseen suunnitteluun suhtaudutaan positiivisesti.

50v: Kyllä ne muutospaineet näkyy. Yritän pysyä siinä kärryillä koko ajan. Me ollaan tietotekniikkapuolella tehty ihan järjestelmällisesti töitä epusta asti, jos otetaan se yhtenä esimerkkinä, joka tuli vasta nyt opetussuunnitelmaan merkityksi. Ollaan tehty ihan aktiivisesti siltä puolelta töitä. Sehän ei ole pelkästään sitä, vaan tällainen oppimisen käsitys myös.

Koulun kehittäminen omassa työyhteisössä koetaan tärkeäksi ja mielekkääksi. Työyhteisö koetaan yleensä hyvin toimivaksi, varsinkin jos opettajat kokevat, että rehtori kuuntelee heitä muutosten läpiviemisessä. Yhteiskunnan muuttamisen aiheuttama paine koulujärjestelmän muuttamiseen koetaan akuutiksi tehtäväksi, jonka suorittaminen vaatii yhteistyötä ja yhteisymmärrystä arki-työntekijöistä ylimpiin hallintoelimiin asti. Ongelmaan ei ole kenelläkään yksiselitteistä ratkaisua ja asioista on opettajien mielestä päätettävä demokraattisesti. Yhteinen suunnittelu ja lisääntyneet palaverit näkyvät miesopettajien mielestä lisääntyneenä työmääränä.

30v: Ja sitten muutospaineisiin liittyen, että se koulun rakenne, että miten se on jäsentynyt ja rakentunut niin se vaatis muutosta. Että niinku joihinki asioihin pystyy ite vaikuttamaan, mutta ne muutospaineet, joita koululle on asetettu, niin ne vaatii jotenkin laajemman koulurakenteiden muutoksen. Mutta millä tavalla, sitä en osaa sanoa.

Miesopettajat pitävät yhteistyötä esimerkiksi vanhempien kanssa merkittävänä osana koulun kehittämistä ja vanhempien kanssa viestimiseen käytetään runsaasti aikaa. Toisaalta opettajat saattavat kaivata vanhemmilta enemmänkin aktiivisuutta ja osallistumista koulutyön kehittämiseen. Joskus yhteistyö vanhempien kanssa saatetaan kokea myös kuormittavana, koska esimerkiksi vanhempien käsitykset koulutyön toteuttamisesta saattavat olla hyvinkin kaukana toisistaan.

50v: Mää koen, että vanhemmat kuuluu siihen sisäkehälle, ne on semmosia, joiden kanssa me ollaan pääasiallisesti tekemisissä. Mutta se vanhempien roolin muuttuminen on semmonen, mikä kyllä tuntuu täällä, että tulee mieleen, että vanhemmat pitäisi saada johonkin vanhempainkoulutukseen. Ei niitä paljon ole, mutta koko ajan yhä enemmän.

Miesopettajat haluaisivat enemmän aikaa opettajan perustyön, eli opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin toteuttamiseen. Opettajan työ koetaan monimuotoisena, johon tulee koko ajan uusia työtehtäviä, joiden hoitamiseen

käytettävä aika on pois opetuksen suunnittelusta tai varsinaisesta opetuksesta. Opetuksen suunnittelussa miesopettajat tuntuivat olevan aktiivisia, nimenomaan parantaakseen omaa opetustyötään ja opetuksen laatua paremmin nykyaikaisia oppimiskäsityksiä ja oppilasainesta vastaavaksi.

30v: No käytännössä suunnittelulle jää valitettavan vähän aikaa, sitä aikaa toivois enemmänkin. Opettajan työnkuvahan on sellainen, että sitä pystyis tekemään ihan loputtomiin. Vaikkapa suunnittelua. Se on vain sitten rajattava.

40v: Mutta nykypäivänä se on paljon muutakin. Olet se isä ja äiti, terveydenhoitaja, sosiaalityöntekijä, poliisi, psykologi, pappi. Nää kaikki on tullut sinne, että se opettajan ammatti-identiteetti on sillain laajentunut todella todella paljon.

Miesopettajien haastatteluiden perusteella suomalaisen koulun kehittämisessä näyttäisi olevan jonkinlainen kuilu, joka jakaa koulun kenttätyöläiset, kuten opettajat ja rehtorit eri leiriin koulutusjärjestelmän ylemmän hallinnon kanssa. Kenttätyöläisten mukaan kuilu kasvaa sitä suuremmaksi, mitä korkeamman tason hallinnon päätöksistä ja ohjeista on kyse. Heti työelämään siirryttyään miesopettajat alkavat nähdä kunnan virkamiesten ja ylemmän hallinnon ohjeet ja määräykset kriittisesti. Miesopettajat katsovat, että koulun arki ja kouluhallinnon ylemmiltä tahoilta annetut linjaukset ja määräykset ovat hyvin voimakkaasti ristiriitaisia eivätkä kohta siten toisiaan. Ylemmiltä tahoilta tulevat määräykset koetaan ammatti-identiteettiin ja työyhteisöön negatiivisesti vaikuttavina, koska niiden koetaan olevan toteuttamiskelvottomia erityisesti puuttuvien resurssien vuoksi. Kasvavan kuilun ja yhteisymmärryksen puuttumisen yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi katsotaan myös hukkaavan käytettävissä olevia rajallisia resursseja.

50v: Sitten nää koulun sisäiset muut jutut ja mitä kaupunki edellyttää, niin se on eri juttu. Että siinä mä en ole kaupungin kanssa ollenkaan samoilla linjoilla. Että jokainen asia on ylhäältä ohjattu pykälän mukaan ja paperi pitää laittaa raporttina, niin käytännössä on kohta olo kuin poliisilla tai lääkäreillä, että kirjoitetaan puolet ajasta jotain selvityksiä tai raportteja.

60v: No siinä tulee se rehtorin dilemma. Että haluat rehtorina kehittää, toisaalta ei ole mahdollista kehittää, niin silloin alkaa rehtori etsimään revolveria. Että ammunko itseni, vai ammunko muut? Siinä on semmoinen ristiriita.

Kritiikki ylempää kouluhallintoa kohtaan näyttäisi voimistuvan miesopettajan työkokemuksen kasvaessa. Tässä olisi nähtävissä enemmän kokemuksen mukanaan tuoma näkemys ja sen myötä syntynyt halu vaikuttaa ja kehittää työyhteisöä.

teisöä kuin pelkästään muutoksen vastustaminen. Erityisen voimakkaasti miesopettajat vastustavat erityisoppilaiden sijoittamista normaaliluokille ilman lisäresursseja ja tukea, koska he kokivat, etteivät he ole saaneet näiden oppilaiden vaatimuksiin vastaavaa koulutusta. Tällöin he kokivat erityisoppilaiden vaatiman ajan olevan pois muiden oppilaiden opetuksesta ja oppimisesta ja lisäksi luokanopettajan koulutuksella erityisoppilaalle annetun tuen olevan tehotonta.

20v: Ite on tässä niinku aika hyvässä tilanteessa, että tässä on mahis, että ollaan tässä ytimessä vielä oppimassa. Sit varmaan pitää osata tarttua niihin.

30v: Toki halu on kehittyä ja muuttua, mutta sitte realismi ja resurssit ovat täysin toinen kysymys.

40v: Lapset on toisaalta fiksumpia... Mutta siten on toisaalta nää keskittymisvaikeudet esimerkiksi lisääntyneet ihan älyttömästi. Että ne vie tosi paljon aikaa opettajalta, että lapset saa rauhoittumaan paikoilleen. Ja se on sitten muilta lapsilta pois.

50v: Akuutein asia on tällä hetkellä lakiuudistus, joka tapahtui pari vuotta sitten, eli erityisoppilaiden integrointi suuriin luokkiin. Tosin suhtauduin siihen valitettavan kyynisesti jo silloin, kun mainostettiin, että saadaan lähikouluissa tehdä ja tulee tukea sinne luokkaan. Sitä ei ole vielä näkynyt ja koko ajan vähennetään. Että kyllä meillä tässä huonosti käy. Se mistä olen huolissani, niin on se 90%, ne tavalliset oppilaat. Että onko meillä varaa menettää oikeasti heidän oppimismahdollisuudet siihen, että meillä on sairaita lapsia siinä, joille ei meidän koulutuksella eikä oppilaspaikoilla pystytä mitään tekemään.

60v: Periaatteessa eduskunta tekee lakimuutoksia, joita pitäisi koulutuksen ja koulun toteuttaa. Tavallaan se kuuluu niiden lakeihin ja normistoihin perustuvien ohjeiden ja arkielämän koulun välillä kasvaa koko ajan. Ja homma on kiinni resursseista. Suurin ongelma on tällä hetkellä tällainen subjektiivinen oikeuskäsite, eli lapsille pitää pystyä luomaan sellaiset olosuhteet, että ne pystyvät optimaalisesti kouluttautumaan. Puhun erityistä tukea vaativista oppilaista, joita arkikoulussa on yhä enemmän ja enemmän. Mutta näitä oppilaita opettamista ja tukemista varten ei ole annettu resursseja. Ne resurssit on otettu sitten muiden oppilaiden mahdollisuuksista opiskella. Se alkaa olla sellainen kuilu, joka nyt näkyy tuolla.

Vähäsantasen (2013, 70–75) tutkimuksessa havaittiin opettajakohtaisia eroja suhtautumisessa organisaatioiden muutoksiin. Tähän tutkimukseen osallistuneiden miesopettajien suhtautuminen näyttäisi vaihtelevan myös henkilökohtaisella tasolla. Tiettyihin muutoksiin suhtaudutaan positiivisesti, kun taas toisten muutosten läpivieminen tuntuu raskaalta. Tässäkin kohtaa näyttäisivät opettajien henkilökohtaiset asenteet ja omat mielipiteet näyttelevän jonkinlaista roolia muutosten toteuttamisessa.

6.5 Miesopettajien kokemuksia sukupuolen merkityksestä

Miesopettajat kokevat sukupuolensa olevan heille eduksi töitä hakiessaan. Koska miesopettajia on työnhakutilanteessa selvästi naisia vähemmän, heidän asemansa ja näkyvyytensä työnhakuprosessissa näyttäisi korostuvan jo pelkän sukupuolen myötä. Miesopettajien kokemusten mukaan myös rehtorit palkkaavat miesopettajia mielellään, jos hakija muutoin täyttää kyseessä olevan työtehtävän vaatimukset.

60v: No kyllä miehillä sukupuolesta hyötyä on ollut. Ei tarvi välttämättä olla kuutta laudatoria, yksikin riittää.

20v: No kyl mä v varmaan sen hyödyksi näen. Just siks ku ollaan vähemmistö. Työllistyminen voi olla positiivista.

Käytännön työssä miesopettajat sen sijaan eivät koe hyötyvänsä sukupuolestaan. Opettajilla on samat vaatimukset työn suorittamisessa sukupuolesta riippumatta, mutta kuten seuraavista sitaateista käy ilmi suhtautuminen vähemmistönä olevaan sukupuoleen voi olla armollisempaa. Miesopettajia ei pystytä kuvailemaan kovinkaan yleisellä tasolla, vaan käytännön työssä opettajan oma persoona korostuu ja sukupuolta ei koeta ratkaisevaksi tekijäksi opettajuuden ja ammatti-identiteetin suhteen. Miesopettajien kokemusten mukaan he kuitenkin saavat arvostusta ja heidät koetaan työpaikalla tärkeiksi esimerkiksi naisopettajien taholta pelkästään sen vuoksi, että kuuluvat koulussa vähemmistönä olevaan sukupuoleen.

60v: Kaikilla on samanlaiset odotukset ja velvollisuudet ja kaikkien pitää olla yhtä taitavia opettajia, tehtävä töitä ja oltava yhtä tunnollisia. Aikaisemmin mietittiin, että mies pääsee siinä suhteessa helpommalla. Enää ei onnistu, tässä suhteessa ollaan menty parempaan suuntaan.

30v: Ehkä jotenkin saan armollisempaa suhtautumista, mua huomioidaan erityisesti vain sen takia, että olen mies. Siis arvostusta vain ja ainoastaan sen takia, että olen mies.

Miehet eivät tunne, että heidän sukupuolensa mukana tulisi heitä kuormittavia stereotyyppisiä odotuksia työyhteisön puolesta, ennemmin he ajattelevat joidenkin naisopettajien saattavan kärsiä opettajien epätasaisesta sukupuolijakaumasta. Työtehtävien jakautuminen sen sijaan näyttäisi tapahtuvan perinteisenä koetun sukupuolijaon mukaan, koska tutkimukseen osallistuneet mies-

opettajat sattuiivat olemaan kiinnostuneita esimerkiksi teknisen työn opettamisesta. Drudy ym. (2005, 150) katsovat pienten lasten opetuksen ja kasvattamisen muodostuneen pitkäaikaisen historiallisen kehityksen myötä enemmän femiiniseksi ammatiksi. Haastateltujen miesopettajien kertomusten perusteella voisi tulkita miesopettajien kokevan toimivansa heille itselleen hyvin tärkeinä pitämiensä asioiden parissa heidän toimiessaan pienten lasten opettajina ja kasvattajina. Haastatellut miesopettajat eivät kokeneet opettajuuden kyseenalaistavan heidän maskuliinisuuttaan, mikä mukailisi Johnstonin ym. (1999, 62) tutkimustuloksia.

Sen sijaan miesopettajat tuntevat saavansa usein haastavampia oppilaita luokalleen. Miesopettajien mukaan rehtorit puhuvat asiasta miesopettajille suoraan ja sanovat oppilasaineksen luokassa olevan sellaista, että kyseisen miesopettajan olisi tärkeää toimia tällaisen luokan opettajana. Haastavien luokkien opettamisen miesopettajat ottavat luottamuksenosoituksena eivätkä katso haastavien oppilaiden kanssa työskentelemisen olevan mitenkään heidän sukupuolensa mukana kulkeva riippa. Miesopettajat kokevat myös pärjäävänsä ja jaksavansa työskennellä hankalien oppilaiden kanssa.

30v: No sen olen jotenkin ollut huomaavinani ja mitä olen keskustellut, niin tuntuu siltä, että monesti miesopettajille annetaan vaikka haastavampi luokka.

50v: Niin semmonen, että jos oli hankalaa oppilasainesta, niin laitettiin mulle. Siinä se sitten ehkä näkyi. Sen ajan rehtori sanoikin, ettei hän voi tätä porukkaa muille antaa. Sanoin, että tähän on mielenkiintoinen kiitos hyvin tehdystä työstä. Heh! Ja nytkin jos meille tulis joku haasteellisempi tapaus, niin kyllä se mun luokkaan tulis, ei siitä ole epäilystäkään.

Lasten kannalta miesopettajat näkevät epätasaisen sukupuolijakauman heikkouden siinä, että lapset eivät saa riittävästi kokemuksia erilaisten aikuisten kanssa toimimisesta molempien sukupuolten ollessa edustettuina. Yhteiskunnassa sukupuolet jakautuvat suurin piirtein tasaisesti, mutta vähäisen miesopettajien määrän vuoksi koulussa opettajien sukupuolijakauma ei vastaa yhteiskunnassa vallitsevaa tilannetta. Lasten kanssa toimimisen ja erityisesti poikien kasvattamisen miesopettajat näkevät tärkeäksi sen vuoksi, ettei lapsilla välttämättä nykypäivänä ole kovin montaa turvallista miespuolista kasvun tukijaa tai esikuvaksi kelpaavaa aikuista, varsinkaan pojilla samaa sukupuolta

olevaa. Miesopettajat tuntuvat osin automaattisesti kiinnittävän huomiota juuri poikaoppilaisiin ja pitävät poikien kanssa toimimista itselleenkin mieluisena tehtävänä, mutta pyyntö kiinnittää huomiota erityisesti poikien kasvuun saattaa tulla myös rehtorilta.

40v: Miehellä laitetaan meidän talossa niitä haastavia poikia, jotka kaipaavat isäroolia. Se on mennyt näin perinteisesti monen vuoden ajan. Niin kyllä siinä tavallaan odotetaan, että siitä opettajasta tulis sille pojalle se, ei nyt isä, vaan se luotettava miehenmalli. Ihan suoraan on näin sanottu ja itekkin olen niin kokenut, että kyllä se näin on.

60v: No, poikien kasvattaminen tai poikien ohjaaminen koulussa tapahtuu miehiltä paljon luontevammin kuin naisilta. Ja päinvastoin sitten. Tämä on aika vanhakantainen käsitys, mutta näin nyt sattuu vaan olemaan.

Osaltaan huoli ja kiinnostus poikien kasvamisesta voi johtua siitä, että miesopettajat ovat voineet saada opettajauransa parhaat kokemukset juuri poikaoppilaiden kasvattamisesta ja heidän luottamuksensa saavuttamisesta, mikä on johtanut pitkäaikaisiin positiivisiin vaikutuksiin poikien elämässä.

60v: Kyllä se ehdottomasti liittyy niihin aikoihin, kun olin teknisten opettaja. Sain semmosia poikaoppilaita, jotka eivät olleet innostuneita koulusta tai koulunkäynnistä, sen varjolla käymään koulussa, että sain ne kiinnostumaan teknisestä työstä, käsityöstä ja kädellä tekemisestä. Se oli niille syy, että tuli kouluun, koska sattui olemaan teknistä työtä, eli sopivat tunnit sinä päivänä. Se kesti monta vuotta. Ja se kantoi aika pitkälle.

40v: Yks esimerkki on se, että 2003 tuli mun luokalle poika, joka kaipas isämallia. Edelleen me soitellaan, vaikka se on reilusti parikymppinen. Samoin on käynyt muidenkin kanssa. Yhtään sellaista tapausta en muista, että kun on sanottu, että tämä tulee sinun luokalle, niin se olis mennyt jotenkin pieleen. Päinvastoin, niistä on tullut kivoja juttuja.

Tällaiset kokemukset näyttäisivät toimivan miesopettajille merkittävinä ammatti-identiteetin vahvistajina. Näiden kertomusten mukaan miesopettajat asettavat kokemukset suureen arvoon oman työn merkityksellisyydessä ja arvostamisessa. He kokevat näiden poikaoppilaiden arvostuksen jatkuvan hyvin pitkään yhteisten kouluvuosien jälkeenkin.

7 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena on kuvailla miesopettajan ammatti-identiteetille olennaisia ja merkityksellisiä tekijöitä. Ne välittyvät miesopettajien itsensä kertomina kokemuksina, joita tutkimuksessa pyritään tulkitsemaan ja ymmärtämään.

Miesopettajan ammatti-identiteetti heidän kokemuksiansa mukaan näyttäisi olevan hyvin samankaltainen persoonallisen identiteetin kanssa. Miesopettajien persoonallisen identiteetin koettiin sen sijaan vaihtelevan hyvinkin laajasti, joten tyypillistä miesopettajaa on hankala kuvailla. Teoriaosuudessa esitelty Vähäsantasen (2013, 69) tutkimus on päätynyt hyvin samankaltaiseen tulokseen. Miesopettajien persoonallisuudessa on havaittavissa kiinnostus lasten kasvatusta ja opetusalaan kohtaan ja varsinkin sosiaalista vahvistusta saadessaan nuori mies voi valita opettajuuden omaksi ammatikseen. Tässä mielessä miesopettajien ammatinvalinta ja identiteetin rakentuminen näyttäisivät vastaavan Eteläpellon ja Vähäsantasen (2008, 33–36) kuvaamaa yleistä yksilön identiteetin rakentumisen teoriaa, jossa muovautuvampi ammatti-identiteetti tulee ensisijaiseksi määrittelyksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa merkityksellisen työyhteisön kautta yksilöllisen minuuden ilmentyessä lähinnä impulsseina. Vaikka tämän tutkimuksen perusteella miesopettajien persoonallinen ja ammatillinen identiteetti ovat hyvin lähellä toisiaan, mutta joitakin eroja ammatillisen ja yksityisen minän välillä oli havaittavissa.

Tutkimukseen osallistuneiden miesopettajien ammatti-identiteetin perustana toimii heidän oma persoonallisuutensa. Miesopettajat tuntuvat pitävän lasten ja nuorten kanssa työskentelyä, kasvattamista ja opettamista mielekkäänä ja merkityksellisenä, jolloin ammatinvalinnassa opettajuus vaihtoehtona korostuu. Miesopettajat pitävät vuorovaikutuksen aitoutta ja lapsesta välittämistä välttämättömyytenä lapsen kasvatustehtävässä, jonka miesopettajat kokevat jopa tärkeämpänä kuin opetussuunnitelman mukaisen opettamisen. Hökkä ym.

(2011, 149) esittelivät neljä erilaista opettajan ammattiorientaatiota. Tähän tutkimukseen osallistuneiden miesten ammatillinen orientaatio näyttäisi suuntautuvan hyvin pitkälle kasvatukseen ja jonkin verran myös yhteistyöhön työyhteisötasolla. Oppiaineisiin kohdistuvaa orientaatiota ilmeni lähinnä teknistä työtä ja liikuntaa kohtaan. Sen sijaan haastatelluilla miesopettajilla ei juurikaan ollut intressejä oman tutkimuksen tekemiseen.

Ammatti-identiteetin ja persoonallisen identiteetin lähekkäisyys tuntuisi olevan miesopettajille toisaalta välttämättömyys lasten kasvatustehtävän kannalta, mutta toisaalta niiden päällekkäisyydet saattavat aiheuttaa haavoittuvuutta. Varsinkin kun miesopettajat kuvailivat työtään hyvin moniulotteiseksi, vähäisiksi koetut resurssit ja halu tehdä työ hyvin samalla siinä kehittyen, voivat nämä tekijät yhdessä aiheuttaa ammatti-identiteetin murentumista. Koski-Heikkinen (2014, 102) sekä Salovaara ja Honkonen (2013, 27–28) ajattelevat ammatti-identiteetin suojaavan persoonallista minää, mutta jos nämä kaksi ovat hyvin lähellä toisiaan, saattavat ammatti-identiteetin kokemat kolhut näkyä helposti myös persoonallisen minuuden vaurioina. Opettajan työssä jaksaminen tuntuisi olevan opettajien keskuudessa yhä kasvava puheenaihe, mutta jaksamisen parantamiseksi ei välttämättä ole löydetty yleispäteviä keinoja. Tässä voisi olla aihetta jatkotutkimukselle.

Miesopettajat kokevat ammatti-identiteettinsä muuttuvan jatkuvasti työuran aikana. Kehittyminen ei kuitenkaan näyttäisi tapahtuvan tasaisesti. Tarve ammatti-identiteetin kehittymiselle näyttäisi olevan voimakkainta heti työuran alussa, mikä tuntuu hyvin luonnolliselta. Koski-Heikkisenkin (2014, 102) mukaan ammatillinen minä ohjaa työntekoa varsinkin työuran alussa. Toisaalta on mietittävä, miksi opettajan ammatti-identiteettiin kohdistuu niin suuri kehityspaine heti työuran alkaessa? Opiskeluaikoina muodostunut kuva itsestä opettajana saattaakin olla hyvin kaukana siitä mitä työelämän arki näyttäisi vaativan. Olisiko opettajankoulutuksessa mahdollista helpottaa opettajaopiskelijoiden siirtymistä työelämään?

Stenberg (2011, 28–29) ja Mahlakaarto (2011, 179–180) korostavat oman persoonallisuuden tiedostamisen merkitystä opettajan ammatin kannalta mer-

kityksellisen käyttöteorian tai opetusfilosofian luomisessa. Syvempi itsetunteus syntyy useimmilla ihmisillä vasta pitkän elämäkokemuksen myötä. Tällöin on myös luonnollista, että juuri valmistunut opettaja joutuu tutkimaan myös omaa persoonallista identiteettiään työuran alkamisen jälkeenkin ja rakentamaan persoonallista ja ammatillista identiteettiään yhtäaikaaisesti.

Ammatti-identiteetin kehittymiseen vaikuttavista tekijöistä tärkeimmäksi miesopettajat kokivat vuorovaikutuksen ja yhteistyön kollegoiden kanssa. Opettajan kokemus ja työssä oppiminen korostuivat ja osaltaan varmasti oman persoonallisuuden ja ammatti-identiteetin vuoksi myös kokemuksen elämän muilta alueilta katsottiin kehittävän samalla opettajan ammatti-identiteettiä. Miesopettajat katsoivat ammatti-identiteetin suotuisalle kehitykselle olevan hyväksi, jos he kokevat saavansa tehdä tärkeimmiksi koettuja työtehtäviä ja työskennellä itselle mieluisissa työtehtävissä. Sen sijaan vastoin Jonesin (2007, 182–185) tutkimustuloksia miehet eivät kokeneet sukupuoltaan kohtaan mahdollisesti asetettuja odotuksia sellaisina, jotka haittaisivat heidän ammatti-identiteettinsä kehittymistä. Päinvastoin miehet kokivat sukupuolestaan olleen heille hyötyä työuransa aikana.

Opettajiston sukupuolten epätasainen jakauma nähtiin negatiivisena lähinnä lasten kannalta. Erityisesti miesopettajat katsoivat poikien tarvitsevan miehiä opettajikseen. Martino (2008, 193) katsoo tämän johtuvan maalaisjärkijätkäntelusta, jonka mukaan miehet ymmärtävät poikien ongelmia naisia paremmin. Harris ja Barnes (2009, 176–178) puolestaan toteavat lapsen kiinnittävän helpommin samaa sukupuolta olevaan aikuiseen. Näillä perusteluilla voitaisiin sanoa vähäisen miesopettajien määrän olevan lasten kannalta ongelma. Ongelma liittyy lähinnä kasvatuksellisiin seikkoihin, lasten oppimiseen ei opettajan sukupuolella ole juurikaan merkitystä ja jos on, se on naisopettajien hyväksi (Drudy ym. 2005, 137).

Toisaalta opettajien epätasainen sukupuolijakauma saattaa itsessään asettaa opettajat sukupuolisesti eriarvoiseen asemaan. Miesopettajien ollessa selkeänä vähemmistönä heidän asemansa työyhteisössä saattaa korostua, vaikka muutoin sille ei olisi perustetta. Miesopettajan aseman korostaminen näyttäisi

tapautuvan niin rehtorin kuin naisopettajienkin toimesta eikä johtuvan niinkään miesten halusta korostaa sukupuolensa merkitystä opettajuudessa. Miesopettajien sukupuolen on nähty korostuvan jo opiskeluvaiheessa samoista syistä (Drudy ym. 2005, 137).

Vaikka haastatellut miesopettajat eivät kokeneet tarvetta korostaa maskuliinisuuttaan, on huomattava, että kaikki haastatellut kokivat perinteisesti miesvoittoisena pidetyn teknisen työn olevan mielekäs oppiaine. Samoin he kokivat hankalina pidettyjen poikaoppilaiden kaitsemisen kuuluvan ikään kuin automaationa heidän työhönsä, jonka Mills ym. (2007, 73) katsoivat olevan epäluottamuksen osoitus naisopettajia kohtaan. Osin vanhakantaisen sukupuolijajattelun katsottiin olevan luonnollista. Tässä olisi ehkä nähtävissä perinteisen ajattelutavan toisintuminen. Näin ollen voidaan ajatella haastateltujen miesopettajien suhtautumisen olevan heille ominaista, eivätkä he kokeneet osittain sukupuolen mukana tulleita tehtäviä rasitteiksi. Mutta onko asia näin kaikkien miesopettajien kohdalla? Kuinka paljon miesopettajalla on mahdollista poiketa perinteisestä miesopettajan roolista, jos hän ei luonnollisella tavalla koe siihen sopivansa?

Miesopettajat suhtautuivat myönteisesti koululle asetettuihin muutospaineisiin, joita muuttuva yhteiskunta on koululle asettanut. He myönsivät koulun jääneen jälkeen yhteiskunnan kehityksestä ja olivat halukkaita kehittymään opettajina ja samalla kasvattamaan lapsia kohti nykyistä yhteiskuntaa. Muuttuvat työtavat ja pedagogiikan kehittäminen nykyaikaa vastaavaksi koettiin tärkeäksi tehtäväksi. Yhteistyö kollegoiden kanssa ja työyhteisön kehittäminen koettiin mielekkääksi kautta linjan. Miesopettajat eivät kokeneet uusiutumista ja opettajuuden kehittämistä heidän ammatti-identiteettiään uhkaavana. Aikaisemmissa tutkimuksissa, kuten esimerkiksi Eteläpelto ja Vähäsantanen (2008, 28) sekä Hökkä ym. (2011, 141–142), näyttäisivät opettajien kokemukset koulutusorganisaatioiden muutosten vaikutuksista opettajien ammatti-identiteettiin saaneen myös negatiivisia sävyjä.

Vaikka miesopettajat tuntuivat suhtautuvan myönteisesti koulun muutokseen, olivat he erittäin pettyneitä siihen, millaisia resursseja he muutosten läpi-

viemiseen saavat. Resurssien riittämättömyys koettiin uhkaavan työssä jaksamista ja hajottavan ammatti-identiteettiä voimakkaasti. Lisäksi voimakasta turhautumista opettajien keskuudessa aiheutti kokemus petetyksi tulemisesta, koska luvattuja resursseja ei arkisen työn toteuttamiseen ole saatu. Tämä ei näyttäisi kuitenkaan aiheuttavan sitoutumattomuutta työyhteisöön, vaan kriittikki kohdistui omaa työyhteisöä ylemmille tahoille.

Vähäsantasen (2013, 66) tutkimuksessa esiteltiin ammatillisten opettajien kokemuksia organisaatioiden muutoksista. Ammatilliset opettajat kokivat hallinnollisen kontrolloinnin hankaloittavan opettajan työtä. Erona ammatillisten opettajien ja tähän tutkimukseen osallistuneiden miesopettajien välillä näyttäisi olevan, että miesopettajat myöntävät ymmärtävänsä muutoksen tarpeen ja syyt, mutta muutoksen läpiviemiseksi annetut resurssit ja keinot koetaan riittämättömiksi. Lisäksi ammatilliset opettajat kokivat organisaatioon sitoutumisen heikkenevän. Tähän tutkimukseen osallistuneet miesopettajat kokivat olevansa sitoutuneita omaan työyhteisöönsä. Ilman tarkempaa perehtymistä asiaan tuntuisi, että myös luokanopettajien joukossa tapahtuu jonkin verran muille aloille siirtymistä. Mahdollisten uravaihdosten määrä ja syyt voisi olla opettajien kohdalla mielenkiintoista selvittää.

Tutkimukseen osallistuneet miesopettajat näyttäisivät vaativan tietynlaista autonomiaa oman ammatillisen kehityksen jatkamiseksi. Tässä kohtaa on hyvä ottaa huomioon Hökän ym. (2011, 155) tutkimuksen tulokset, joiden mukaan väljästi hallinnoitu organisaatio hidastaa muutosta ja vähentää yhteistyötä opettajien kesken. Voidaan ajatella kuitenkin niin, että myös liian tiukasti hallinnoitu organisaatio saattaa hidastaa koko organisaation kehittymistä, koska kehittämishankkeet, joihin opettaja ei ole sitoutunut jäävät vähemmälle huomiolle ja tästä syystä myös heikosti toteutetuiksi tai kokonaan ylenkatsotuiksi. Tähän tutkimukseen osallistuneet miesopettajat näyttäisivät pitävän kiinni omasta autonomiastaan ja mahdollisuudesta päättää itse oman työnsä kehittämisestä.

Tilanne näyttäisi aiheuttaneen suomalaisen koulujärjestelmän kahtia jakautumisen koulujen arkityöläisten sekä koulujärjestelmän ylemmän hallinnon välillä. Arkityöläiset näkevät hallinnon ohjeiden ja määräysten olevan mahdot-

tomia toteuttaa ilman lisäresursseja ja niiden määrän katsotaan olevan kasvamassa koko ajan. Hallintoa syytetään arjesta irtautumisesta ja koulujen kokonaistilanteen ymmärtämättömyydestä, mikä johtaa ohjeiden ja määräysten mitätöintiin. Asioiden ollessa näin voidaan varmaankin todeta molempien puolien työn valuvan osaltaan hukkaan yhdessä jo ennestään vähäisten resurssien kanssa. Tilanne vaikuttaisi olevan hankala ja jotenkin heijastelevan koko yhteiskunnan tämän hetkistä tilaa. Koulujärjestelmän kehittämisen kannalta sen yhtenäistäminen tuntuisi ensi arvoisen tärkeältä. Kuinka se tehdään, voisi olla ajankohtainen ja tärkeä jatkotutkimuksen aihe. Vähäsantasen (2013, 112) tutkimuksessa vastuuta yhtenäistämisestä aseteltiin enemmän ylemmille hallintoelimille.

Miesopettajien ammatti-identiteetin kehittyminen ja kehittymiseen vaikuttavat tekijät tuntuivat tämän tutkimuksen perusteella olevan pitkälti teoriaosuudessa esiteltyjen tutkimusten mukaisesti. Teoriaosuuden tutkimuksiin opettajan ammatti-identiteetistä lienee opettajien yleisen sukupuolijakauman vuoksi osallistunut enemmän naisopettajia kuin miesopettajia. Tällöin voidaan ehkä ajatella ammatti-identiteetin kehittymisen olevan opettajan sukupuolesta riippumatonta. Vai onko sittenkään? Onko naisopettajien kokemusmaailma samanlainen miesopettajien kanssa?

LÄHTEET

- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos, 1795–2158; 291. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Chase, S.E. 2011. Narrative Inquiry. Still a Field in the Making. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Fourth Edition. Thousand Oaks: Sage, 421–434.
- Drudy, S. Maeve, M. Woods, M. & O’Flynn, J. 2005. *Men and the Classroom. Gender imbalances in teaching*. London: Routledge Falmer.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alaluokilla. *Acta Universitatis Tamperensis 1747*. Tampere: Juvenes print.
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66922/978-951-44-8849-8.pdf?sequence=1> 4.11.2014.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki syrjäytymistä ehkäisemässä. Teoksessa Lauriala, A. (toim.) *Koulu ja pohjoisen pojat*. Rovaniemi: Sevenprint, 154–171.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: WS Bookwell Oy, 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektius rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa Eteläpelto, A. Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) *Työ identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 90–137.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2008. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) 2008. *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Hansaprint Oy, 26–49.

- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 10. Turku: Painosalama Oy.
- Harris, K. & Barnes, S. 2009. Male teacher, female teacher: exploring children's perspectives of teachers' role in kindergartens. *Early Child Development and Care*, Vol 179, Issue 2, 167–181.
- Heikkinen, H. L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: WS Bookwell Oy, 143–159.
- Heinonen O-P. & Mikkola A. 1997. Tavoitteena tasa-arvo. Teoksessa Heinonen, O-P. Huttunen, J. Kari, J. Mikkola A. & Silvennoinen, M. (toim.) 1997. *Miehiä kouluun?* Juva: WSOY.
- Henkel, M. 2000. *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. Higher Education Policy Series 46. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huttunen, J. 1997. *Miehen mallit ja opettaja: Mihin miehiä koulussa tarvitaan?* Teoksessa Heinonen, O-P. Huttunen, J. Kari, J. Mikkola A. & Silvennoinen, M. (toim.) 1997. *Miehiä kouluun?* Juva: WSOY.
- Hökkä, P. Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. 2011. *Toimijuuden tilat ja tunnot – opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatiossa*. Teoksessa Collin, K. Paloniemi S. Rasaku-Puttonen, H. Tynjälä, P. (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro, 141–160.
- Johnston, J. McKeown, E & McEwen, A. 1999. *Choosing Primary Teaching as a Career: The perspectives of males and females in training*. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy* .Volume 25, Issue 1, 55–64. <http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/eric/docview/201094384/fulltextPDF/82C96C97AE884880PQ/1?accountid=11774>. 20.11.2014.
- Jokinen, J. 2002. *Aikuisopettajan identiteetti. Yksinäisestä sankariopettajasta tiimiytäneeseen yrittäjään*. *Acta Universitatis Tamperensis*, 1455–1616; 898. Tampere: Tampere University Press. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67254/951-44-5519-3.pdf?sequence=1> 31.10.2014.

- Jokivuori, P. 2002. Sitoutuminen työorganisaatioon ja ammattijärjestöön – kilpailevia vai täydentäviä? Jyväskylä studies in education, psychology and social research 206. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jones, D. 2007. Millenium Man: Constructing Identities of Male Teachers in Early Years Context. *Educational Review*. Vol 59, No 2 May 2007, 179-194.
<http://web.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=5c531f2c-4c0f-4861-a03e-6b7dba83045d%40sessionmgr111&vid=2&hid=122>. 21.1.2014.
- Kari, J. 1997. Sukupuolinäkökulma opettajan ammattiin. Tavoitteena tasa-arvo. Teoksessa Heinonen, O-P. Huttunen, J. Kari, J. Mikkola A. & Silvennoinen, M. (toim.) 1997. *Miehiä kouluun?* Juva: WSOY.
- Koski-Heikkinen, A. 2014. Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti. Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 138. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-709-4> 13.11.2014.
- Kujala J. 2008. Miesopettaja itsenäisyyden ajan Suomessa elokuvan ja omaelämäkerran mukaan. *Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialicum* 97. Oulu: Ouluuniversity press.
- Kurtakko, K. 2011. Koulutuspolitiikkaa Suomessa – tunteella ja järjellä. Teoksessa Lauriala, A. Naskali, P. & Tuovila, S. *Työtä rakkaudella – rakkaudesta tiedettä*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 26. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 179–186.
- Lahelma, E. 2009. Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa Ojala, H. Palmu T. & Saarinen, J. (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 136–156.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: WS Bookwell Oy, 28–45.
- Lauriala, A. 2012. Poikakoodi, pohjoisuus ja pedagoginen kohtaaminen. Teoksessa Lauriala, A. (toim.) *Koulu ja pohjoisen pojat*. Rovaniemi: Sevenprint, 31-41
- Lehto, A-M. 2007. Työelämän laatu murroksessa. Teoksessa Kasvio, A & Tjäder, J. (toim.) *Työ murroksessa*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 93–105.

- Mahlakaarto, S. 2011. Voimaantumisen identiteettityönä – vahvaksi työssä? Teoksessa Collin, K. Paloniemi S., Rasku-Puttonen, H. Tynjälä, P. (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro, 175–190.
- Martino, W.J. 2008. Male Teachers as Role Models: Addressing Issues of Masculinity, Pedagogy and the Re-Masculinization of Schooling. *SourceCurriculum Inquiry*, 2008, 38, 2, 189-223, Blackwell Publishing. 350 Main Street, Malden, MA 02148. <http://web.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=522c05f1-18a2-458f-af0e-6c716e44f217%40sessionmgr111&vid=2&hid=122> 21.1.2014.
- Mills, M. Haase, M. & Charlton, E. 2008. Being the ‘right’ kind of male teacher: the disciplining of John, *Pedagogy, Culture & Society*, 16:1, 71–84. <http://www.tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/14681360701877792>. 21.10.2014.
- Moilanen, P. 2005. Tieteellistä vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa Opettajan taipaleelle. Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 61–80.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 368. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/21739/9789513936648.pdf?sequence=1> 7.10.2014.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Pearce, J. & Morrison, C. 2011. Teacher Identity and Early Career Resilience: Exploring the Links. *Australian Journal of Teacher Education*. Volume 36 issue 1. 48–59. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920009.pdf>. 20.11.2014.
- Ropo, E. & Gustafsson, M. 2008. Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) 2008. *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Hansaprint Oy, 50–76.
- Salovaara, R & Honkonen, T. 2013. *Voi hyvin, opettaja!* Juva: Bookwell Oy.
- Saukkonen, S. 2005. Kasvatus myöhäismodernissa koulussa. Teoksessa Opettajan taipaleelle. Kari, J. Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 187–196.

- Sinkkonen, J. 2012. Pojan psyykkisen kehityksen vaiheet. Teoksessa Lauriala, A. (toim.) *Koulu ja pohjoisen pojat*. Rovaniemi: Sevenprint, 23–30.
- Stenberg, K. 2011. *Riittävän hyvä opettaja*. Juva: Bookwell Oy.
- Syrjäläinen, E. 2011. Sukupuolitietoisien tasa-arvokasvatuksen toteutuminen Tampereen yliopiston opettajankoulutuksessa. Teoksessa Lauriala, A. Naskali, P. & Tuovila, S. *Työtä rakkaudella – rakkaudesta tiedettä*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 26. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Syrjäläinen, E & Kujala, T. 2010. Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa Suortamo, M. Tainio, L. Ikävalko E. & Tani S. (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulutuksessa*. Juva: WS Bookwell Oy, 23–40.
- Tilastokeskus. 2003. Opettajat oppilaitosryhmittäin 2003.
http://www.stat.fi/til/ope/2003/ope_2003_2005-05-03_tie_001.html. 2.12.2014
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä; Gummerus kirjapaino Oy.
- Tynjälä, P. 2011. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikka. Teoksessa Collin, K., Paloniemi S. Rasku-Puttonen, H. Tynjälä, P. (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro, 79–96.
- Uitto, M. 2011. *Storied relationships. Students recall their teachers*. Acta universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 122. Tampere: Juvenes print.
- Vuorikoski, M. & Törmä, M. 2009. *Matka elämäntarinaa ja itseä*. Teoksessa Vuorikoski, M. & Törmä, M. (toim.) *Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun*. Vantaa: Hansaprint Oy, 12–21.
- Vähäsantanen, K. 2013. *Vocational Teachers' Professional Agency in the Stream of Change*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research ISSN 0075-4625; 460 Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40762/978-951-39-5054-5.pdf?sequence=2> 7.11.2014.

LIITTEET

Haastattelulomake

Paikka ja aika:

Kello:

Syntymävuosi:

Nykyinen toimenkuva:

Työkokemus vuosina:

Kerro työurastasi:

Minä itse – millainen olen?

Kertoisitko hieman itsestäsi? Millainen sinä olet?

Millainen on perheesi?

Millaisiksi koet sosiaaliset suhteesi? Onko sinulla itsellesi merkityksellisiä erillisiä sosiaalisia ryhmiä? Kuinka monta? Millaisia?

Koetko toimivasi eri ryhmissä eri tavoin? Koetko sosiaalisten ryhmien odotukset sinua kohtaan erilaisiksi?

Millainen opettaja olen?

Millainen on mielestäsi hyvä opettaja?

Muistuu sinulle mieleen omilta kouluajoiltasi opettajia, joiden esimerkkiä tahtoisit ammatissasi seurata?

Miksi päätit opiskella opettajaksi?

Millainen opettaja sinä olet?

Millaisia hyvän opettajan ominaisuuksia sinulla on?

Minkä koet tärkeimmäksi tehtäväksi opettajana?

Mitkä tehtävät koet vähiten tärkeiksi?

Mitkä tehtävät ovat työssäsi sinulle mieluisimpia? Miksi?

Mitkä ovat epämiellyttävimpiä tehtäviä työssäsi? Miksi?

Osaatko kertoa tärkeimmästä/tähtihetkestäsi opettajan uralla?

Kerro opetusfilosofiastasi/käyttöteoriastasi/ydintehtävästäsi opettajana. Millainen se on?

Onko opetusfilosofiasi muuttunut työurasi aikana? Mitkä tekijät muutoksen ovat aiheuttaneet?

Oletko opiskellut tai käynyt jatkokoulutuksissa opettajaksi valmistumisen jälkeen?

Kuinka koet niiden vaikuttaneen opettajuuteesi?

Pyritkö kehittämään asiantuntijuuttasi opettajana tai tulemaan paremmaksi opettajaksi muilla keinoin? Miten?

Ammatti-identiteetti

Kuinka määrittelisit käsitteen identiteetti?

Kuinka paljon pohdit ammatti-identiteettiäsi?

Kuinka paljon yhtäläisyyksiä on yksityisen ja ammatti-identiteetisi välillä? Millaisia?

Näetkö eroja yksityisen ja ammatti-identiteettisi välillä? Millaisia?

Koetko ammatti-identiteettisi pysyväksi vai muuttuvaksi?

Miten ammatti-identiteettisi on muuttunut aikojen saatossa?

Mitkä asiat ovat vaikuttaneet ammatti-identiteettisi muutokseen?

Vaikuttavatko koulussa tai koulun sidosryhmissä ilmenevät ulkopuoliset tekijät ammatti-identiteettiisi? Miten?

Koulun muutoksen vaikutus

Peruskoululle on asetettu muutospaineita yhteiskunnan muuttumisen myötä. Kuinka nämä muutospaineet näkyvät työssäsi?

Koetko koulun muutosvaatimusten vaikuttavan ammatti-identiteettiisi? (työhösi/opettajuuteesi?)

Miten mielestäsi opettajan tulisi reagoida muutospaineisiin?

Kuinka paljon sinulla on mahdollista suunnitella ja toteuttaa työsi oman mielesi mukaan?

Saatko mielestäsi päättää tarpeeksi omasta työstäsi?

Kuinka paljon koet itse ottavasti vastuuta opetuksesi muuttamisesta nykyvaatimusten mukaiseksi?

Koetko koulun hallinnon määräysten ja linjausten vaikuttavan jotenkin työhösi?

Mikä on mielestäsi koulun johdon ja hallinnon vastuu muutosten toteuttamisessa?

Kuinka koulun hallinnon tulisi mielestäsi tukea opettajia vaadittujen muutosten läpiviemisessä?

Opettajan sukupuolen merkitys

Koetko perinteisten sukupuoliroolimallien mukaisten odotuksien vaikuttavan ammatti-identiteettiisi?

Onko sukupuolestasi ollut haittaa tai hyötyä työurasi aikana?

Oletko kokenut, että sinulle opettajana asetetaan odotuksia sukupuolesi perusteella?

Millaisina olet kokenut ulkopuolelta mahdollisesti asetetut odotukset?

Koetko kyenneesi täyttämään eri tahoilta mahdollisesti esitetyt odotukset?

Onko sinulle annettu tehtäviä sukupuolesi perusteella? Millaisia?

Millainen on miesopettaja?

Näetkö eroavaisuuksia mies- ja naisopettajien välillä? Millaisia?

Toivoisitko opettajistoon erilaista sukupuolijakaumaa? Millainen jakauma olisi hyvä?

Miksi?

Mistä mielestäsi johtuu, että miesopettajia on selvästi vähemmän kuin naisopettajia?

Millaisena näet opettajien sukupuolijakauman tulevaisuudessa?

Mikäli haluat muutosta sukupuolijakaumaan, mitkä tekijät mielestäsi voisivat edistää muutosta?

Näetkö opettajan sukupuolella olevan merkitystä tyttöjen ja poikien näkökulmasta? Millaisia?

Lopuksi

Haluatko palata johonkin aiheeseen vielä?

Miltä haastatteluun osallistuminen tuntui?

Sallitko minun palaavan vielä myöhemmin johonkin aiheeseen, mikäli koen sen tarpeelliseksi?

Kiitos!

Haastattelu päättyy kello: