

Opetusalan sukupuolittuneisuus miesluokanopettajaopiskelijoiden kokemana

Opintoalalle hakeutuminen, opiskelukokemukset ja näkemykset työelämästä

Kasvatustiede
pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Sandra Barsk
Eedit Honkaniemi

28.5.2025
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Sandra Barsk & Eedit Honkaniemi

Otsikko: Opetusalan sukupuolittuneisuus miesluokanopettajaopiskelijoiden kokemana: Opintoalalle hakeutuminen, opiskelukokemukset ja näkemykset työelämästä

Ohjaaja: KT, yliopistonlehtori Iina Männikkö

Sivumäärä: 69 sivua, 6 liitesivua

Päivämäärä: 28.5.2025

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat miesluokanopettajaopiskelijoiden päätökseen hakeutua luokanopettajakoulutukseen sekä miten he selittävät miesten vähäistä alalle hakeutumista ja sen lisäämisen mahdollisuuksia. Lisäksi tarkasteltiin, miten alan sukupuolittuneisuus näyttäytyy heidän opiskelukokemuksissaan ja millaisena he näkevät sen vaikutukset tulevassa työelämässä. Tutkimuksen avulla pyrittiin täydentämään aiempaa tutkimuskirjallisuutta sukupuolittuneisuuden vaikutuksista opetusallalla erityisesti miesluokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta.

Tutkimuksen teoriatausta keskittyy opetusalan sukupuolittuneisuuden tarkasteluun. Keskiöön on nostettu sukupuolistereotyyppioihin, luokanopettajakoulutukseen hakeutumiseen sekä koulutuksen ja opettajan ammatin sukupuolittuneisuuteen liittyvä tutkimuskirjallisuus. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, ja sen aineisto kerättiin joulukuun 2024 ja tammikuun 2025 välisenä aikana. Tutkimukseen osallistui yhdeksän erään suomalaisen yliopiston eri vuosikurssien miesluokanopettajaopiskelijaa. Aineistonkeruu toteutettiin puolistrukturoitujen haastatteluiden avulla. Aineisto litteroitiin, minkä jälkeen se analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tulosten mukaan miesluokanopettajaopiskelijoiden päätökseen hakeutua luokanopettajakoulutukseen vaikuttavat erityisesti työn merkityksellisyys, lasten kanssa työskentelyn mielekkyys, työn ja opintoalan ominaisuudet sekä esikuvat ja lähipiirin tuki. Miesluokanopettajaopiskelijat selittävät miesten vähäistä hakeutumista sukupuolistereotyyppioilla, yksilöllisillä rajoitteilla sekä taloudellisilla tekijöillä. Miesten hakeutumisen lisäämiseksi ehdotetaan mainontaa, miesopettajuuden esiin tuomista, työn monipuolista esittelyä sekä palkkauksen parantamista. Opintoalan sukupuolittuneisuus ilmenee vuorovaikutuksessa yliopiston henkilökunnan kanssa, opiskelijayhteisön sosiaalisissa suhteissa sekä koulutuksen rakenteissa ja odotuksissa. Miesluokanopettajaopiskelijat näkevät opettajan sukupuolen voivan vaikuttaa oppilaisiin ja miessukupuolen voivan tuoda etua työnhaussa. Opetusalan sukupuolittuneisuuden nähdään myös aiheuttavan vertaistuen puutetta ja ulkopuolisuuden tunnetta työyhteisössä sekä vaikuttavan työyhteisön ilmapiiriin ja opettajien välisiin suhteisiin.

Tutkimuksen tulokset tukevat monin osin aiempaa tutkimuskirjallisuutta, mutta myös laajentavat aiempaa ymmärrystä opetusalan sukupuolittuneisuuden vaikutuksista. Jatkossa tulisi tutkia miesten roolia opiskelu- ja kouluyhteisöissä, erityisesti heidän asemaansa ja merkitystään laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa. Miesluokanopettajien määrän kasvu voisi tukea tasa-arvon edistämistä sekä vahvistaa miesten asemaa kasvatuksen ja opetuksen kentällä. Tulokset osoittavat tarpeen jatkotutkimukselle myös siitä, millä keinoilla sukupuolistereotyyppioita voitaisiin tehokkaimmin purkaa ja samalla edistää tasa-arvoa koulutusvalinnoissa sekä opetusallalla.

Avainsanat: miesluokanopettajaopiskelijat, opettajaksi hakeutuminen, luokanopettajakoulutus, opiskelukokemukset, näkemykset työelämästä, sukupuolittuneisuus, sukupuolistereotyyppiat, opetusala

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Sukupuoli, -stereotypiat ja sukupuolitietoisuus	7
2.1	Sukupuolen moninaisuus	7
2.2	Sukupuoliroolit ja -stereotypiat	8
2.3	Sukupuoliroolien ja -stereotyyoiden vaikutus ammatinvalintaan	8
2.4	Sukupuolitietoisuus opetuksessa	9
3	Luokanopettajakoulutukseen hakeutuminen	11
3.1	Opiskelijavalintojen muutokset	11
3.2	Alalle hakeutumisen motiivit	12
3.3	Miesten hakeutuminen luokanopettajakoulutukseen	14
4	Luokanopettajakoulutus	16
4.1	Luokanopettajakoulutuksen sisältö	16
4.2	Miesten kokemukset luokanopettajakoulutuksessa	17
4.3	Luokanopettajakoulutuksen sukupuolittuneisuuden tasaaminen	19
5	Opettajan ammatin sukupuolittuneisuus	21
5.1	Opettajan ammatin sukupuolittuneisuus ilmiönä	21
5.2	Opettajan sukupuolen vaikutus oppilaisiin	22
5.3	Sukupuolittuneisuuden vaikutukset työelämässä	24
6	Tutkimuskysymykset	26
7	Tutkimuksen toteutus	27
7.1	Osallistujat	27
7.2	Aineistonkeruu	27
7.3	Aineiston käsittely	29
7.4	Tutkimuksen eettisyys	32
8	Tulokset	34
8.1	Miesluokanopettajaopiskelijoiden hakeutuminen alalle	34
8.1.1	Työn merkityksellisyys	35
8.1.2	Lasten kanssa työskentelyn mielekkyys	35
8.1.3	Työn ominaisuudet	36
8.1.4	Opintoalan ominaisuudet	37
8.1.5	Esikuvien ja lähipiirin vaikutus	37
8.1.6	Luokanopettajakoulutus varavaihtoehtona	38
8.2	Miesten vähäinen hakeutuminen luokanopettajakoulutukseen	39
8.2.1	Sukupuolittuneet käsitykset opettajuudesta	39
8.2.2	Yksilölliset rajoitteet	41
8.2.3	Taloudelliset tekijät	41
8.2.4	Mahdolliset keinot mieshakijoiden lisäämiseksi	42
8.3	Sukupuolittuneisuuden ilmeneminen miesluokanopettajaopiskelijoiden opiskelukokemuksissa	43
8.3.1	Vuorovaikutus yliopiston henkilökunnan kanssa	44
8.3.2	Sosiaaliset suhteet opiskelijayhteisössä	44

8.3.3	Sukupuolittuneet rakenteet ja odotukset koulutuksessa	45
8.4	Opetusalan sukupuolittuneisuuden vaikutukset opettajan työssä	47
8.4.1	Opettajan sukupuolen vaikutus oppilaisiin	48
8.4.2	Miessukupuolen tuoma etu työnhaussa	50
8.4.3	Vaikutukset työyhteisössä	51
9	Pohdinta	52
9.1	Tutkimuksen päätulokset ja aiempi tutkimuskirjallisuus	52
9.2	Tutkimuksen luotettavuus	56
9.3	Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset	59
	Lähteet	62
	Liitteet	70
	Liite 1. Haastattelukutsu	70
	Liite 2. Tietosuojailmoitus	71
	Liite 3. Haastattelurunko	73

1 Johdanto

Opettaminen on maailmanlaajuisesti tarkasteltuna naisvaltainen ammatti, sillä yli 70 %:a opettajan ammatissa työskentelevistä on naisia (Richardson & Watt, 2016, s. 280). Naisten osuus opetusalaalla työskentelevistä kuitenkin vaihtelee maittain ja koulutusasteittain (Richardson & Watt, 2016, s. 280). Miesten osuus opettajista on alhaisempi alemmilla luokka-asteilla ja osuus kasvaa ylempiä luokka-asteita tarkasteltaessa (OECD, 2024, s. 425). Vuonna 2022 Suomessa peruskoulun opettajista noin 80 %:a oli naisia, eli luokanopettajan ammatti on hyvin sukupuolittunut myös Suomessa (OECD, 2024, s. 425).

Miesluokanopettajien vähäinen määrä ja heidän tarpeensa opetusalaalla on aihe, josta ovat uutisoineet esimerkiksi Yle (Puurunen, 2019) ja Helsingin Sanomat (Puttonen, 2024). Aiheesta on keskusteltu myös kasvatustieteen kentällä jo pitkään (esim. Huttunen, 1997; Lahelma, 2000; McDowell, 2023; Vidén & Naskali, 2010).

Kansainvälisesti on tehty useita tutkimuksia miesten aliedustuksesta opetusalaalla, mutta aiemmat tutkimukset ovat keskittyneet erityisesti siihen, millaisia motiiveja miesopettajilla on alalle hakeutumiseen (esim. Bergmark ym., 2018; Watt & Richardson, 2007) tai mitä esteitä alalle hakeutumisessa on (esim. Pikić Jugović ym., 2022). Myös Suomessa (esim. Almiola, 2008; Heikkinen ym., 2020; Jokinen ym., 2013) on tutkittu luokanopettajakoulutukseen hakeutuvien motiiveja, mutta tutkimukset eivät ole keskittyneet erityisesti miesten motiivien tarkasteluun. Luokanopettajaopiskelijoiden alalle hakeutumisen motiivien on havaittu olevan yhteydessä koulutukseen pääsyyn, koulutuksessa suoriutumiseen, opettajankoulutusohjelmasta valmistumiseen sekä myöhemmin opetustyöhön kohdistuvaan innostukseen ja motivaatioon (König & Rothland, 2012, s. 289).

Aiemmat tutkimukset osoittavat, että opettajankoulutuslaitoksilla on ollut vaikeuksia houkutella miehiä alalle, sillä opettajuus nähdään usein kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti ”naisellisena” ammattina (Cushman, 2005, s. 334; Drudy, 2008, s. 309–312). Lisäksi opettajien palkat ovat alhaisia verrattuna monien muiden ammattien palkkoihin, mikä heikentää opettajanuran arvostusta (Pikić Jugović ym., 2022, s. 12–14). Vaikka Suomessa opettamista pidetään arvostettuna ammattina ja opettajankoulutukseen on vaikea päästä (Goller ym., 2019, s. 244), sukupuoliroolit voivat edelleen vaikuttaa siihen, kuinka houkuttelevana ala miehille näyttäytyy (Ylitapio-Mäntylä, 2012, s. 23). On myös havaittu, että useat miehet valitsevat opettajan ammatin vasta työskenneltyään ensin muilla aloilla (Cushman, 2005, s. 334).

Aiemmin on tutkittu miesopiskelijoiden opettajaidentiteetin rakentumista opettajaopinnoissa (Nuutinen & Salonen, 2016) sekä opiskelumotivaatiota luokanopettajaopintojen aikana (Geerdink ym., 2011). Sen sijaan miesluokanopettajaopiskelijoiden opintoaikaisten kokemusten tutkiminen on jäänyt vähemmälle huomiolle erityisesti koulutuksen sukupuolittuneisuuden näkökulmasta. Opintojen aikaisten kokemusten tutkiminen on tärkeää, koska opiskeluilmapiiirillä, sosiaalisella tuella ja jaetuilla kokemuksilla on havaittu olevan positiivinen vaikutus opintojen sujuvuuteen ja opiskelijoiden hyvinvointiin (Paksuniemi ym., 2013, s. 72). Lisäksi on havaittu, että miesluokanopettajaopiskelijoiden opiskelumotivaatio laskee opintojen aikana (Geerdink ym., 2011, s. 583–588), ja että heillä on naisiin verrattuna korkeampi opintojen keskeyttämisprosentti (Abrahamsen, 2020, s. 251–253).

Opettajan ammatin sukupuolittuneisuutta pidetään haasteena, koska ajatellaan, että peruskoulun tulisi heijastaa ympäröivää yhteiskuntaa ja mallintaa oppilaille sukupuolten tasa-arvoa (Opetushallitus, 2019a, s. 11). Opettajiston naisvaltaisuus on opettajien keskuudessa nähty ongelmallisena ja miesopettajien osuuden on toivottu kasvavan (Vidén & Naskali, 2010, s. 28). Opettaja-lehdessä on kirjoitettu, että miehiä kaivataan opetuslalle tarjoamaan pojille miehen malleja sekä tasapainottamaan hyvin naisvaltaista opettajakuntaa (Kulonen ym., 2011, s. 10). Miesten osuuden kasvun toivotaan murtavan sukupuolittuneita käytäntöjä kouluissa (Opetushallitus, 2019b, s. 31) sekä edistävän ammatin arvostusta ja palkkakehitystä (Hynninen & Lahelma, 2008, s. 285). Tämän saavuttamiseksi on ehdotettu miesopettajien määrän lisäämistä varhaiskasvatuksessa ja alkuopetuksessa (Opetushallitus, 2019b, s. 31).

Tämä tutkimus tuo uutta tietoa tutkimuskirjallisuuteen tarkastelemalla opetusalan sukupuolittuneisuutta miesluokanopettajaopiskelijoiden kokemusten kautta. Ilmiötä lähestytään opettajankoulutukseen hakeutumisen, opiskelukokemusten ja työelämäodotusten näkökulmista, sillä niiden yhteistarkastelu mahdollistaa ilmiön laajemman ymmärryksen. Teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään sukupuolen moninaisuutta, sukupuolirooleja ja -stereotyyppioita, niiden vaikutusta ammatinvalintaan sekä sukupuolitietoista opetusta. Lisäksi tarkastellaan luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintoja, hakeutumismotiiveja, koulutuksen sisältöä, miesten opiskelukokemuksia sekä koulutuksen sukupuolittuneisuuden tasaamista. Tämän lisäksi tarkastellaan opettajan ammatin sukupuolittuneisuutta ilmiönä sekä sen vaikutuksia oppilaisiin ja työelämään. Näiden pohjalta esitetään tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmät, minkä jälkeen esitellään tutkimuksen tulokset. Lopuksi tuloksia verrataan aiempaan tutkimukseen ja arvioidaan luotettavuutta, esitetään johtopäätöksiä sekä pohditaan jatkotutkimusehdotuksia.

2 Sukupuoli, -stereotyytiat ja sukupuolitietoisuus

Sukupuolen määrittelemine on tässä tutkimuksessa tärkeää, koska tutkimus keskittyy nimenomaan miesluokanopettajaopiskelijoiden kokemuksiin ja näkemyksiin.

Lähestymistavassa pyritään huomioimaan miessukupuolen vaikutus opiskelijoiden kokemuksiin keskittymättä kuitenkaan erityisesti miehisyyden käsitteeseen tai sen taustalla vaikuttaviin rakenteisiin. Tavoitteena on ymmärtää, miten sukupuoli ja siihen liittyvät stereotyytiat ilmenevät miesluokanopettajaopiskelijoiden kokemuksissa ja näkemyksissä. Seuraavissa kappaleissa tarkastellaan sukupuolen moninaisuutta, sukupuolirooleja ja sukupuolistereotyytioita sekä niiden vaikutusta ammatinvalintaan. Lisäksi tarkastellaan sukupuolitietoisuuden opetuksen merkitystä sukupuolistereotyytioiden ehkäisemiseksi. Tämän tarkastelu on tutkimuksen kannalta tärkeää, koska sukupuolitietoisuuden opetuksen avulla voidaan vähentää sukupuolistereotyytioiden ohjaamia uravalintoja tulevaisuudessa (Lynch & Feeley, 2009, s. 80).

2.1 Sukupuolen moninaisuus

Sukupuoli on käsite, jolla voidaan viitata esimerkiksi juridiseen sukupuoleen, biologisiin ominaisuuksiin, sukupuoleen liitettyihin sosiaalisiin ja kulttuurisiin merkityksiin sekä sukupuolinormeihin ja -identiteettiin (Terveystieteiden tutkimuskeskus [THL], 2024). Jokaisen ihmisen kokemus omasta sukupuolestaan on yksilöllinen (THL, 2024). Juridinen sukupuoli määritellään syntymän yhteydessä biologisten ominaisuuksien perusteella naiseksi tai mieheksi, mutta vuonna 2023 voimaan tulleen lain mukaan Suomen kansalainen tai Suomessa asuva voi kuitenkin korjata aiemmin asetetun juridisen sukupuolensa toiseksi (THL, 2024). Sukupuolen määrittelyn tukena käytetään yleisesti muun muassa seuraavia käsitteitä: muunsukupuolinen, cissukupuolinen, intersukupuolinen, transsukupuolinen sekä sukupuoleton (THL, 2024).

Sukupuolen moninaisuudella tarkoitetaan, että sukupuolia on enemmän kuin kaksi (Opetushallitus, ei pvm.). Sukupuolen osaamiskeskuksen (ei pvm.) mukaan ihminen voi olla mies, nainen, molempia yhtä aikaa, jotain näiden väliltä tai täysin jotain muuta, kuten sukupuoleton. Suomessa laki tunnustaa sukupuolen moninaisuuden ja kieltää syrjinnän sukupuoli-identiteetin ja sukupuolen ilmaisun perusteella (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta, 6 c -7 §). Lisäksi kyseinen laki velvoittaa viranomaisia, koulutuksen järjestäjiä ja työnantajia ennaltaehkäisemään syrjintää. Sukupuolen moninaisuus ei rajoitu pelkästään sukupuolivähemmistöihin, vaikka se usein yhdistetään juuri heihin (THL, 2023). Se kattaa

laajemmin jokaisen yksilön kokemuksen omasta sukupuolestaan sekä sukupuolen moninaiset ilmenemismuodot (THL, 2023). Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukko on rajattu mieheksi itsensä identifioiviin luokanopettajaopiskelijoihin. Tämän vuoksi tutkimuksessa käytetään heistä nimitystä miesluokanopettajaopiskelijat.

2.2 Sukupuoliroolit ja -stereotypiat

Sukupuoliroolit ovat kulttuurin määrittelemiä käyttäytymismalleja, jotka liitetään eri sukupuoliin (Postema ym., 2007, s. 616). Niissä yksilöiltä odotetaan oletetun sukupuolen mukaista käyttäytymistä, joka voi olla esimerkiksi maskuliinista tai feminiinistä (Postema ym., 2007, s. 616). Sosiaaliset roolit voivat olla vahvasti sukupuolittuneita, mikä johtaa helposti niiden jatkuvaan vahvistumiseen ja muuttumiseen sukupuolistereotypioiksi (Juvonen, 2016, s. 40–41). Näitä rooleja omaksutaan usein jo varhaisessa iässä, ja niillä on taipumus olla melko pysyviä (Juvonen, 2016, s. 40–41).

Sukupuolistereotypiat muodostuvat kulttuurisesti jaetusta tiedosta ja uskomuksista, jotka liittyvät sukupuolille ominaisiksi oletettuihin piirteisiin, kuten persoonallisuuteen, arvoihin ja uravalintoihin (Napp, 2024, s. 12–14). Sukpuolistereotypiat painottavat sukupuolten välistä erilaisuutta ja vähättelevät yksilöiden välisiä eroja sukupuolen sisällä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010, s. 55). Kulttuurissamme maskuliinisuuteen on liitetty riskinotto, vastuunkanto, tehokkuus, ongelmanratkaisu, fyysiset voimat sekä tekniset taidot (Kinnunen & Korvajärvi, 1996, s. 12). Vastaavasti kasvattaminen, vastuuntunto, yhteistyö sekä sosiaaliset taidot on yhdistetty feminiinisyyteen (Kinnunen & Korvajärvi, 1996, s. 12).

Sukupuolistereotypioiden tarkastelu pelkästään feminiinisyyden ja maskuliinisuuden käsitteiden kautta voi kuitenkin kaventaa ymmärrystä sukupuolen monimuotoisuudesta (Hentschel ym., 2019, s. 15). Tämä ongelma korostuu etenkin, jos ajatellaan, että naisilla ja miehillä ei voi olla vastakkaiselle sukupuolelle ominaisia piirteitä (Kinnunen & Korvajärvi, 1996, s. 12–13). Todellisuudessa yksilön piirteet ja ominaisuudet eivät usein ole selkeästi jaoteltavissa vain miehille tai naisille tyypillisiksi (Kinnunen & Korvajärvi, 1996, s. 12–13).

2.3 Sukupuoliroolien ja -stereotypioiden vaikutus ammatinvalintaan

Sukupuolten välisen työnjaollisen eriytymisen vuoksi erilaiset ammatit, työt ja taidot on monesti yhdistetty joko miehiin tai naisiin (Kinnunen & Korvajärvi, 1996, s. 12).

Stereotyyppiset käsitykset maskuliinisuudesta ja feminiinisyydestä voivat vaikuttaa siihen, millaisia ammatteja nuoret pitävät itselleen sopivina (Lahtinen & Vieno, 2019, s. 30), ja

erityisesti miehet näyttävät pitäytyvän tiukemmin perinteisissä sukupuolistereotyyppien ohjaamisissa ammatinvalinnoissa (Hentschel ym., 2019, s. 4). Tätä on pidetty merkittävänä haasteena ammattien sukupuolittuneisuuden tasaamisen kannalta (Lahtinen & Vieno, 2019, s. 32).

Stereotyyppiset käsitykset sukupuolesta ilmenevät työelämän jakautumisena, missä naiset suuntautuvat useimmiten hoiva-aloille ja miehet tekniikan pariin (Ylitapio-Mäntylä, 2012, s. 23). Naisiin ja äitiyteen liitetään usein hoiva ja fyysinen läheisyys, joita pidetään tärkeinä erityisesti pienten lasten kanssa toimittaessa (Laiho & Jauhiainen, 2020, s. 28). Kasvatustyö yhdistetään pääasiassa tunteelliseen ulottuvuuteen ja äidilliseen vaistoon, jotka ajatellaan ilmenevän naisilla synnynnäisinä, luonnollisina ominaisuuksina (Zanetti, 2014, s. 85).

Tällaiset stereotyyppit voivat toimia samanaikaisesti sekä hyödyksi että haitaksi (Burn & Pratt-Adams, 2015, s. 37). Esimerkiksi äidillinen stereotyyppi voi tehdä naisista toivottuja pienten lasten opettajia, mutta samalla estää heitä etenemästä johtotehtäviin pitämällä heitä liian tunteellisina ja epäjohdonmukaisina päätöksentekijöinä (Burn & Pratt-Adams, 2015, s. 37).

Koulujen ja oppimateriaalien rooli stereotyyppien uusintajina on merkittävä (Lahtinen & Vieno, 2019, s. 27–30). Peruskoulu voi ohjata tyttöjä ja poikia tutustumaan eri aloihin ja oppimateriaalit saattavat vahvistaa perinteisiä sukupuolistereotyyppioita sen sijaan, että ne purkaisivat niitä (Lahtinen & Vieno, 2019, s. 27–30). Nuoret eivät välttämättä osaa tunnistaa ammattikäsitteiden taustalla vaikuttavia sukupuolistereotyyppioita, mikä voi rajoittaa heidän koulutusvalintamahdollisuuksiaan tiedostamattomasti (Lahtinen & Vieno, 2019, s. 30).

Sukupuolistereotyyppien on kuitenkin havaittu lieventyneen viimeisten vuosikymmenten aikana erityisesti työelämän kontekstissa, kuten nais- ja miesvaltaisilla aloilla, joissa perinteiset sukupuoliroolit ovat saaneet enemmän joustavuutta (Hentschel ym., 2019, s. 15).

2.4 Sukupuolitietoisuus opetuksessa

Sukupuolitietoisuus tarkoittaa sukupuolen merkityksen ja sukupuolen moninaisuuden tunnistamista sekä ymmärrystä siitä, miten sukupuoli vaikuttaa yksilöiden elämään ja yhteiskunnan rakenteisiin (Seta, ei pvm.). Termiä sukupuolitietoisuus käytetään usein koulumaailmassa, kun taas termiä sukupuolisensitiivisyys käytetään usein varhaiskasvatuksessa ja nuorisotyössä (Seta, ei pvm.). Sukupuolitietoisessa lähestymistavassa tunnistetaan sukupuolten väliset erot, mutta niiden nähdään olevan kulttuurin muovaamia, eikä biologisia (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010, s. 56). Sukupuolten erilainen kohtelu ja arvostus tiedostetaan, ja niitä pyritään aktiivisesti muuttamaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö,

2010, s. 56). Sukupuolitietoisien ja sukupuolisensitiivisen kasvatuksen tavoitteena on siis luoda tilaa jokaiselle lapselle ilmaista itseään vapaasti, olipa hän tyttö, poika tai määritteli itsensä jollain muulla tavalla (Seta, ei pvm.).

Kouluissa on tarve sukupuolitietoisille opettajille opettajan omasta sukupuolesta riippumatta (Hutchings ym., 2008, s. 153). Sukupuolitietoisuutta tulisi opettaa opettajaksi opiskeleville jo opettajankoulutuksen aikana (Hutchings ym., 2008, s. 153). Koulutuksen aikana sukupuolitietoisuus tulisi integroitua eri oppiaineisiin sekä opetusharjoitteluihin (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010, s. 13). Opettajan tulisi tunnistaa sukupuolittuneita yhteiskunnallisia ja kulttuurisia rakenteita tavoitteenaan edistää sukupuolten tasa-arvoa johdonmukaisesti (Jääskeläinen ym., 2015, s. 18). Yksilön oppimat sukupuolistereotyyppiset ajattelumallit vaikuttavat esimerkiksi yksilön harrastusten tai koulutusalan valintoihin (Ylitapio-Mäntylä, 2012, s. 23). Sukupuolitietoisuuden huomioiminen on tärkeä osa opettajankoulutusta, jotta opettajaopiskelijat kykenisivät tulevassa työssään stereotyyppien ja sukupuolittuneiden käytäntöjen purkamiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010, s. 13).

Sukupuolitietoisuus on keskeinen osa laadukasta opetusta ja olennainen osa ammattitaitoista opettajuutta (Jääskeläinen ym., 2015, s. 18). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sukupuolitietoisien opetuksen tavoitteena on muun muassa lisätä ymmärrystä ja tietoa sukupuolen moninaisuudesta sekä auttaa oppilaita omien mahdollisuuksien tunnistamisessa ja oppimispolkujen rakentamisessa ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja (Opetushallitus, 2014, s. 18). Sukupuolitietoisessa opetuksessa opettaja on tietoinen omista käsityksistään sukupuoleen ja sen moninaisuuteen liittyen (Jääskeläinen ym., 2015, s. 18). Opetuksessa korostetaan herkkyyttä huomioida jokaisen oppijan yksilöllisyys ja persoonallisuus (Jääskeläinen ym., 2015, s. 18).

3 Luokanopettajakoulutukseen hakeutuminen

Suomessa luokanopettajaksi voi opiskella kahdeksassa yliopistossa (Yliopistovalinnat, ei pvm.). Luokanopettajan tutkinto-ohjelmaan hakeutuminen on mahdollista yhteishaun, siirtohaun sekä avoimen väylän kautta (Opintopolku, ei pvm.). Opettajankoulutukseen on korkeat sisäänpääsyvaatimukset, joilla voidaan varmistaa, että vain parhaat hakijat tulevat valituiksi (Goller ym., 2019, s. 244). Seuraavissa alaluvuissa käsitellään opiskelijavalintojen muutoksia ja luokanopettajakoulutukseen hakeutumisen motiiveja. Viimeisessä alaluvussa tarkastellaan miesten hakeutumista luokanopettajakoulutukseen sekä tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa miesten vähäiseen hakijamäärään.

3.1 Opiskelijavalintojen muutokset

Luokanopettajakoulutuksen valintamenettelyt ovat kokeneet suuria muutoksia ajan saatossa, sillä niitä on mukautettu jatkuvasti vastaamaan yhteiskunnan muuttuvia tarpeita (Mankki & Räihä, 2019, s. 50). Suomessa opettajien sukupuolijakauma on pitkään ollut naisvaltainen (Rinne, 1986, s. 64), ja tätä vinoutunutta sukupuolijakaumaa on pyritty historiassa tasaamaan erilaisilla valintakokeiden ja arviointiperusteiden muutoksilla (Mankki & Räihä, 2020, s. 6). Näkyvin osoitus tästä oli mieskiintiö, joka takasi vuoteen 1989 asti 40 %:a soveltuvuuskokeen paikoista miehille (Mankki & Räihä, 2020, s. 6). Mieskiintiö kuitenkin lakkautettiin tasa-arvolakiin vedoten (Mankki & Räihä, 2020, s. 6), sillä se oli mahdollistanut miehille pääsyn soveltuvuuskokeisiin ja opintoihin naisia alemmilla esivalintapisteillä (Räihä, 2010, s. 46). Mieskiintiö oli myös aiheuttanut tilanteen, jossa osa mieshakijoista saattoi pyrkiä koulutukseen ensisijaisesti korkeakoulupaikan tai kelvollisen yliopistotason tutkinnon saavuttamiseksi, sen sijaan että heitä olisi erityisesti kiinnostanut opettajan ammatti (Huttunen, 1997, s. 75).

Mieskiintiön poistumisen jälkeen miesten määrää luokanopettajakoulutuksessa on pyritty lisäämään muuttamalla sisäänpääsyn arviointiperusteita useaan kertaan (Räihä, 2010, s. 46; Uusiautti & Määttä, 2013, s. 113). Hakuprosessissa lisäpisteitä on jaettu esimerkiksi vapaaehtoisesta matemaattis-luonnontieteellisestä testistä, varusmies- tai siviilipalveluksesta sekä laajan matematiikan arvosanasta (Liimatainen, 2002, s. 27–28). Suuri esivalintapisteitä koskeva muutos tapahtui vuonna 1996, jolloin esivalinnassa ei enää huomioitu lukion päästötodistuksen kaikkien aineiden keskiarvoa (Liimatainen, 2002, s. 28). Tämän oli havaittu olevan naishakijoita suosiva ja sen poistaminen nosti pääsykokeeseen kutsuttujen miesten määrää silloisesta 14,5 %:sta 19,8 %:iin (Liimatainen, 2002, s. 28). Erilaiset valintakokeiden

muutokset eivät kuitenkaan lisänneet miesopiskelijoiden määrää toivotulla tavalla ja miesten osuus luokanopettajaopiskelijoista on pysynyt noin 20 %:ssa jo pitkään (Uusiautti & Määttä, 2013, s. 113).

Suomessa luokanopettajakoulutuksen valintakoemalli on ollut alan suosion takia jo vuosikymmeniä kaksivaiheinen prosessi (Uusiautti & Määttä, 2013, s. 111–114). Nykyään luokanopettajakoulutuksen yhteishaun hakuprosessin ensimmäisessä vaiheessa hakijan tulee suorittaa valintakoe E (aiemmin VAKAVA-koe) tai saada todistusvalinnasta tarpeeksi pisteitä, jotta hakija tulee kutsutuksi valinnan toiseen vaiheeseen eli soveltuvuuskokeeseen (Helsingin yliopisto, ei pvm.). Valintaprosessit vaativat jatkuvaa arviointia ja kehittämistä, sillä näillä voidaan vaikuttaa siihen, millaisia opettajia koulutuksella pystytään tuottamaan (Mankki & Rähä, 2019, s. 50). Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman mukaan opetus- ja kasvatustieteiden tutkimuskeskityksen kehittäminen koko ajan hakijoiden moninaisuus ja kansainvälisyys huomioiden (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022, s. 4).

3.2 Alalle hakeutumisen motiivit

Luokanopettajakoulutukseen hakeutumiseen vaikuttavia tekijöitä on tutkittu paljon sekä Suomessa (esim. Almiola, 2008; Heikkinen ym., 2020; Jokinen ym., 2013) että kansainvälisesti (esim. Fray & Gore, 2018; Watt & Richardson, 2007, 2012). Suomessa luokanopettajakoulutukseen hakee jopa kymmenkertainen määrä hakijoita opiskelupaikkoihin nähden (Uusiautti & Määttä, 2013, s. 110), mikä mahdollistaa kaikista soveltuvimpien hakijoiden valinnan koulutukseen (Heikkinen ym., 2020, s. 13). Alan suosion ja vetovoimaisuuden ylläpitämiseksi koulutukseen hakeutumiseen johtaneiden motiivien tutkiminen on tärkeää (Heikkinen ym., 2020, s. 14). Uravalinnan motiivit ovat myös tärkeitä ennustajia opinnoissa etenemiselle ja luokanopettajakoulutuksesta valmistumiselle (König & Rothland, 2012, s. 289).

Yksilöillä voi olla monenlaisia motiiveja hakeutua luokanopettajakoulutukseen. Näitä motiiveja on kansainvälisesti luokiteltu sisäisiin, altruistisiin ja ulkoisiin tekijöihin (Fray & Gore, 2018, s. 154–155). Opettajien ammatinvalintaa tarkastelevissa tutkimuksissa on laajasti hyödynnetty australialaisten tutkijoiden Wattin ja Richardsonin (2007) kehittämää FIT-Choice (Factors Influencing Teaching Choice) -mallia, joka on kehitetty odotusarvoteorian (Eccles ym., 1983) pohjalta sitä laajentaen. FIT-Choice -malli kehitettiin, koska aiemmissä tutkimuksissa ei ollut käytetty mitään yhtenäistä analyttistä ja teoreettista viitekehystä opettajaksi hakeutumisen motiivien tarkasteluun (Watt & Richardson, 2012, s. 186). Motiivit,

kuten sisäiset, altruistiset ja ulkoiset tekijät, oli määritelty aiemmissa tutkimuksissa eri tavoin, mikä johti käsitteiden epätarkkuuteen ja päällekkäisyyksiin (Watt & Richardson, 2012, s. 186).

FIT-Choice -malli kuvaa opettajaksi hakeutumisen moninaisia syitä sekä käsityksiä opettajan työstä (Watt & Richardson, 2007). Mallissa motivaatiotekijät jaotellaan usein kolmeen pääluokkaan, jotka ovat sisäinen motivaatio, sosiaalinen hyötyarvo ja henkilökohtainen hyötyarvo (Watt & Richardson, 2007, s. 174). Näiden lisäksi malli huomioi myös sosiaaliset vaikutteet, työn ulkoiset edut, hakijan käsitykset omista kyvyistään, työn vaatimukset ja palkitsevuuden sekä opettajuuden näkemisen varavaihtoehtona (Watt & Richardson, 2007, s. 174). Wattin ja Richardsonin (2012) mukaan malli mahdollistaa eri maiden ja kulttuurien välisen vertailun motiivien tarkastelussa (s. 186). Mallin mittaria on kuitenkin kritisoitu siitä, ettei se ei kykene täysin ottamaan huomioon erilaisia kulttuurillisia konteksteja eikä mahdollista mallista poikkeavien motivaatiotekijöiden havaitsemista (Klassen ym., 2011, s. 587).

FIT-Choice -mallin mittari on validoitu useissa eri tutkimuksissa ja maissa (Watt & Richardson, 2012, s. 189), ja se on myös suomennettu ja validoitu suomalaisessa kontekstissa (Goller ym., 2019, s. 236). FIT-Choice -mallin mittaria on käytetty suomalaisten luokanopettajaopiskelijoiden ammatinvalintamotiivien tarkastelussa, ja sen avulla keskeisiksi motiiveiksi on tunnistettu sisäinen motivaatio, usko omaan opetuskykyihin, halu edistää sosiaalista tasa-arvoa, kiinnostus työskennellä lasten kanssa sekä pyrkimys vaikuttaa lasten ja nuorten tulevaisuuteen (Goller ym., 2019, s. 243). Suomalaiseen opettajankoulutukseen hakeutumisen motiiveja on tutkittu FIT-Choice -malliin pohjautuvien tutkimusten lisäksi myös muissa tutkimuksissa (esim. Almiola, 2008; Heikkinen ym., 2020; Jokinen ym., 2013).

Sisäiset motiivit opetuslalle hakeutumisessa liittyvät työn merkityksellisyyteen (Heikkinen ym., 2020, s. 29–35; Jokinen ym., 2013, s. 24), intohimoon opettamista kohtaan sekä aineenhallintaan ja asiantuntijuuteen (Bergmark ym., 2018, s. 266). Lisäksi kiinnostus tiettyihin oppiaineisiin sekä kokemus oman persoonan sopivuudesta opettajan ammattiin ovat tunnistettu sisäisiksi motiiveiksi (Jokinen ym., 2013, s. 24–25). Altruistiset motiivit opetuslalle hakeutumisessa liittyvät haluun tukea lasten ja nuorten kehitystä (Bergmark ym., 2018, s. 266) sekä käsitykseen opettajan työstä yhteiskunnallisesti merkittävänä ja arvokkaana (Jokinen ym., 2013, s. 25). Myös halu vaikuttaa yhteiskuntaan ja edistää ihmisten hyvinvointia voidaan nähdä altruistisina motiiveina (Heikkinen ym., 2020, s. 52). Lisäksi halu

työskennellä lasten kanssa on tunnistettu merkittäväksi tekijäksi opetuslalle hakeutumisessa (Almiala, 2008, s. 108–117).

Ulkoiset motiivit liittyvät puolestaan opetustyön ulkopuolisiin tekijöihin, kuten palkkatasoon, asemaan ja työoloihin (Bergmark ym., 2018, s. 266). Opettajaopintoihin hakeutumisen ulkoisiksi motiiveiksi voidaan laskea myös työn luonne, koulutuksen johtaminen selkeään ammattiin (Heikkinen ym., 2020, s. 29–35) sekä opettajan ammatin työajat, lomat ja palkkaus (Jokinen ym., 2013, s. 25). Myös työn itsenäisyys, vapaus, vaihtelevuus sekä ammatin haastavuus voivat houkuttaa hakeutumaan opintoalalle (Jokinen ym., 2013, s. 24–25). Näiden lisäksi esikuvat, kuten omat opettajat tai perheenjäsenet, jotka työskentelevät opetuslalla, voivat toimia ulkoisina motiiveina (Almiala, 2008, s. 108–117; Jokinen ym., 2013, s. 24).

3.3 Miesten hakeutuminen luokanopettajakoulutukseen

Vuonna 2024 yhteishaussa luokanopettajakoulutukseen haki yhteensä 6312 henkilöä, joista 1380 oli miehiä, mikä vastaa vain noin 22 %:a kaikista hakijoista (Vipunen, 2024). Miesten motiivit hakeutua luokanopettajakoulutukseen voivat erota naisten motiiveista. On havaittu, että naisilla sisäiset ja altruistiset tekijät vaikuttavat pääosin opettajan ammatin valitsemiseen, kun taas miehillä ulkoiset tekijät voivat vaikuttaa valintaan enemmän (Balyer & Özcan, 2014, s. 104–110). Miesten onkin havaittu valitsevan opetusalan useammin ulkoisten tekijöiden, kuten työn vakauden, uramahdollisuuksien sekä työ- ja vapaa-ajan tasapainon vuoksi (Alvariñas-Villaverde ym., 2022, s. 6). Luokanopettajakoulutukseen hakeutuneet miehet ovat kokeneet, että ammatin varmuus (DeCorse & Vogtle, 1997, s. 355) sekä mahdollisuus vaikuttaa lasten ja nuorten kehitykseen sekä elämään ovat syitä, jotka ovat saaneet heidät hakeutumaan opettajaopintoihin (Pikić Jugović ym., 2022, s. 13–14).

Yhtenä selityksenä miesten vähäiselle hakeutumiselle luokanopettajakoulutukseen voidaan pitää opetusalan matalaa statusta (Nesje, 2023, s. 64). Luokanopettajan ammatin matala status kytkeytyy perinteiseen käsitykseen siitä, että lasten kanssa työskentely kuuluu naisille (Cushman, 2005, s. 334). Tämän vuoksi ala voi olla vähemmän haluttu miesten keskuudessa ja he voivat kokea alan itselleen vähemmän sopivaksi (Nesje, 2023, s. 64). On havaittu, että miehet painottavat alavalinnassaan naisia useammin ammatin statusta (Balyer & Özcan, 2014, s. 110). Opettajan ammatin matala status voi johtaa siihen, että luokanopettajaksi hakeutuvat miehet saattavat kohdata lähipiiriltään kielteisiä reaktioita alavalinnastaan (Cushman, 2005, s. 335). Lähipiirin hyväksyntää ja sosiaalista tukea pidetäänkin tärkeinä juuri miehille, jotka

hakeutuvat alalle, koska alavalinta on heidän sukupuolelleen epätyypillinen (Pikić Jugović ym., 2022, s. 12).

Miehet saattavat kohdata negatiivisia sosiaalisia seurauksia hakeutuessaan työskentelemään opetuslalle, kuten epäilyksiä heidän seksuaalisuudestaan sekä motiiveistaan työskennellä pienten lasten kanssa (Cushman, 2005, s. 328–336; McDowell, 2023, s. 15). Epäilykset voivat johtua sukupuolittuneista sosiaalisista normeista, joiden mukaan hoivaajan rooli kuuluu naisille (Frome ym., 2006, s. 360–362; Cushman, 2005, s. 334). Miehiin puolestaan yhdistetään elättäjän rooli (Frome ym., 2006, s. 360–362), vaikka tämä käsitys on muuttunut viime vuosikymmeninä (Pikić Jugović ym., 2022, s. 6). Sukupuolten väliset palkka- ja eläkeerot kuitenkin osoittavat, että yhteiskunta odottaa edelleen miesten ansaitsevan enemmän (Pikić Jugović ym., 2022, s. 6). Miehet edelleen pitävät palkkaa naisia tärkeämpänä uravalintaan vaikuttavana tekijänä, mikä voi vaikuttaa miesluokanopettajien vähäiseen määrään (Balyer & Özcan, 2014, s. 110; Pikić Jugović ym., 2022, s. 6).

Miesten vähäistä määrää luokanopettajakoulutuksessa on tarkasteltu myös Opetus- ja kulttuuriministeriön (2010) toimesta Segregaation lieventämistyöryhmän loppuraportissa (s. 54). Miesten voi olla haastavampi rikkoa sukupuolten välisiä rajoja ja sijoittua perinteisille naisten aloille kulttuuristen ja lähiympäristön asenteiden vuoksi kuin naisilla miesten aloille (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010, s. 54). Tämän vuoksi onkin käynnistetty erilaisia ohjaukseen liittyviä hankkeita, joilla miehiä pyritään motivoimaan perinteisille naisten aloille (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010, s. 54). Kansainvälisesti tarkasteltuna on havaittu, että erityisesti miehet tulevat opetuslalle työskennelyään ensin muilla aloilla (Cushman, 2005, s. 334). Iän lisääntymisen myötä epätyypillisten valintojen tekeminen yleistyy, mihin voi vaikuttaa ryhmäpaineen ja sukupuolistereotyyppisen ajattelun väheneminen (Saari & Lahtinen, 2019, s. 46). Esimerkiksi aikuisopiskelijana luokanopettajakoulutukseen hakeutunut voi olla ehtinyt vahvistamaan henkilökohtaisia näkemyksiään ja elämäkokemustaan, minkä ansiosta yksilö voi olla kyvykkäämpi hakeutumaan omia mielenkiinnon kohteitaan vastaavalle alalle muiden näkemyksistä välittämättä (Cushman, 2005, s. 334).

4 Luokanopettajakoulutus

Suomalainen luokanopettajakoulutus on kansainvälisesti vertailtuna hyvin korkeatasoista (Husu & Toom, 2010, s. 132). Luokanopettajakoulutuksessa opiskelija suorittaa ensin alemman korkeakoulututkinnon eli kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon (180 op) ja sen jälkeen ylemmän korkeakoulututkinnon eli kasvatustieteen maisterin tutkinnon (120 op) (Goller ym., 2019, s. 238). Vuodesta 1971 alkaen Suomessa luokanopettajan pätevyuden saamiseksi on vaadittu maisterin tutkintoa (Kreitz-Sandberg & Lahelma, 2021, s. 54).

Seuraavissa kappaleissa käsitellään luokanopettajakoulutuksen sisältöä, miesten opiskelukokemuksia luokanopettajakoulutuksessa sekä koulutuksen sukupuolittuneisuuden tasaamista.

4.1 Luokanopettajakoulutuksen sisältö

Luokanopettajaopinnot koostuvat kasvatustieteen perus-, aine- ja syventävistä opinnoista, perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisista opinnoista sekä opetusharjoitteluista (Metsäpelto ym., 2021, s. 165). Suomessa eri yliopistojen luokanopettajan tutkinto-ohjelmilla on erilaiset opetussuunnitelmat (Metsäpelto ym., 2021, s. 165), koska yliopistoilla on opetussuunnitelmien laatimisessa erittäin autonominen asema (Vitikka ym., 2012, s. 25). Luokanopettajakoulutuksen opintojaksojen tavoitteet määritellään opetussuunnitelmaan esimerkiksi niiden taitojen, asenteiden tai valmiuksien pohjalta, joita opiskelijoiden odotetaan kehittävän koulutuksen aikana (Metsäpelto ym., 2021, s. 165). Koulutuksen aikana opiskelijat saavat laaja-alaiset perusvalmiudet opettajan työhön sekä valmiudet jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen (Husu & Toom, 2016, s. 22). Luokanopettajakoulutus pyrkii varmistamaan, että kaikilla valmistuvilla opettajilla olisi valmiudet moninaisten oppilaiden tasa-arvoiseen kohteluun ja opettamiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016, s. 12).

Luokanopettajaopintoihin sisältyy myös valinnaisia muita opintoja sekä tutkielma-, orientaatio-, kieli- ja viestintäopintoja (Metsäpelto ym., 2021, s. 165). Sukupuolistereotyytiat ja sukupuoleen liittyvät odotukset voivat vaikuttaa vapaavalintaisten opintojen tai sivuaineopintojen valintaan (Vuorikoski, 2003, s. 143). On esimerkiksi havaittu, että naisluokanopettajaopiskelijat yhdistetään useammin tekstiilityöhön sekä kotitalouteen ja miesluokanopettajaopiskelijat puolestaan yhdistetään tekniseen työhön (Vuorikoski, 2003, s. 143). Vaikka aiemmin käsityön tavoitteet opetussuunnitelmassa jaettiin osittain erikseen tekniseen työhön ja tekstiilityöhön (Opetushallitus, 2004, s. 245), vuodesta 2014 lähtien

käsityö on käsitelty yhtenäisenä kokonaisuutena ilman oppiaineen kaksijakoisuutta (Opetushallitus, 2014, s. 270–273). Miesluokanopettajaopiskelijat tähtäävät naisia useammin aineenopettajuuden saavuttamiseen (Geerdink ym., 2011, s. 583). Miesopettajat toimivatkin monesti yläkouluissa juuri teknisen työn opettajina, mutta myös liikunnan, kuvataiteen, luonnontieteiden ja humanististen aineiden opettajina (Lahelma, 2000, s. 177).

Luokanopettajakoulutuksen tulisi antaa opiskelijoille valmiudet opetus- ja kasvatustyön haasteisiin (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016, s. 17). Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022) on suunnitellut opettajankoulutuksen kehittämisohjelman vuosille 2022–2026, minkä avulla opettajankoulutusta pyritään kehittämään vastaamaan 2020-luvun tarpeisiin (s. 2–7). Koulutuksessa tulisi tavoitella yhteistyötaitojen ja vuorovaikutusosaamisen kehittämistä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022, s. 3). Kehittämisohjelman tavoitteet liittyvät myös opettajien laaja-alaiseen perusosaamiseen, luovaan asiantuntijuuteen ja toimijuuteen sekä kykyyn kehittää omaa osaamista ja oppilaitosta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022, s. 3). Näillä tavoitteilla voidaan pyrkiä luomaan sellainen oppimisympäristö, jossa opettajaopiskelijat kehittävät jatkuvasti omaa pedagogista ja ammatillista osaamistaan.

4.2 Miesten kokemukset luokanopettajakoulutuksessa

Yksilön motiivit alalle hakeutumiseen ja odotukset opintoalaa kohtaan voivat vaikuttaa siihen, miten yksilö kokee alalla opiskelun ja kuinka sitoutunut opiskelija on opintoihinsa (Watt & Richardson, 2007, s. 195–198). On havaittu, että miehillä ja naisilla voi olla erilaisia odotuksia luokanopettajakoulutusta kohtaan ja heillä voi olla eriäviä kokemuksia luokanopettajakoulutuksesta (Geerdink ym., 2011, s. 580–582). Myös miesluokanopettajaopiskelijoiden väliset kokemukset opinnoista voivat erota toisistaan (Laiho & Jauhiainen, 2020, s. 30–39). Näihin kokemuksiin voivat vaikuttaa odotusten lisäksi myös esimerkiksi tutoreiden ja opettajien tarjoama tuki sekä yhteisöllisyyden tunne (Hobson ym., 2008, s. 411–412).

Luokanopettajakoulutuksen aikana miesopiskelijat saattavat kohdata sukupuoleensa kohdistuvia stereotyyppioita (Burn & Pratt-Adams, 2015, s. 40) ja esimerkiksi opetusharjoitteluissa he voivat kohdata negatiivisia sukupuolittuneita odotuksia (Laiho & Jauhiainen, 2020, s. 33). Nämä sukupuolittuneet stereotyyppiat ja odotukset voidaan kokea loukkaavina (Burn & Pratt-Adams, 2015, s. 40). Opetusharjoitteluissa osa vanhemmista voi osoittaa arvostusta miesluokanopettajaopiskelijoita kohtaan, sillä heidät voidaan nähdä

arvokkaina miespuolisina roolimalleina, jotka voivat esimerkiksi täyttää isähahmon puutteen ja innostaa erityisesti poikia oppimiseen (Burn & Pratt-Adams, 2015, s. 177).

Miesluokanopettajaopiskelijat voivat kohdata opintojensa aikana naispuolisilta opiskelijoilta vitsailua miesten turhuudesta opetuslalla ja negatiivisia kommentteja heidän sukupuolensa tuomista eduista työnhaussa (Burn & Pratt-Adams, 2015, s. 35, 177). Osa miehistä voikin kokea miesvähemmistöaseman aiheuttavan heille haasteita opintojen aikana. Kaikki miehet eivät kuitenkaan välttämättä koe sukupuolensa roolia yhtä merkittäväksi tekijäksi opiskelukokemuksissaan tai miesvähemmistöaseman aiheuttavan erilaisuuden tunteita opintojen aikana (Laiho & Jauhiainen, 2020, s. 36). Vaikka osa saman alan naisopiskelijoista saattaa kohdella miesopiskelijoita loukkaavasti, osa osoittaa myötätuntoa, arvostusta ja tukea miesluokanopettajaopiskelijoita kohtaan (Burn & Pratt-Adams, 2015, s. 40, 177). Tämä ilmentää sukupuolikäytäntöjen moninaisuutta, jossa osa puolustaa normeja ja osa pyrkii haastamaan niitä (Burn & Pratt-Adams, 2015, s. 40).

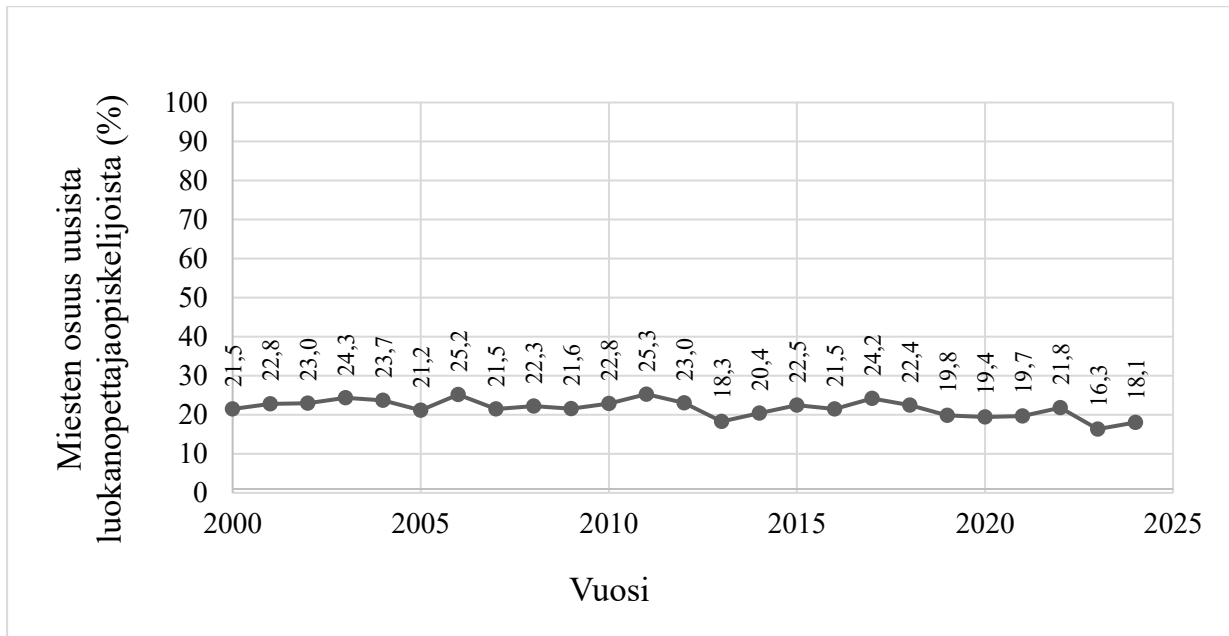
Miehet voivat kokea luokanopettajakoulutuksen aikana itsensä ulkopuolisiksi, mikä voi johtua sukupuolen vähemmistöasemasta koulutuksessa (Burn & Pratt-Adams, 2015, s. 38).

Ulkopuolisuuden tunne voi heikentää opiskelijoiden hyvinvointia ja opintojen sujuvuutta, sillä opiskeluilmapiirillä, sosiaalisella tuella ja jaetuilla kokemuksilla on näitä edistävä vaikutus (Paksuniemi ym., 2013, s. 72). Vaikka osa miehistä saattaa kokea ulkopuolisuuden tunnetta koulutuksen aikana, heillä on silti tärkeä rooli naisvaltaisella koulutuslalla. Kari ja kollegat (1997) toivat aikanaan esiin, että miehet voivat esimerkiksi tuoda esiin erilaisia näkökulmia opettajuuteen ja mahdollisesti myös tasapainottaa naisten keskinäistä kilpailullista opiskeluotetta luokanopettajakoulutuksessa (s. 44).

Opintojen aikaisten kokemusten lisäksi on tutkittu luokanopettajaopiskelijoiden opiskelumotivaatiota ja havaittu, että miesluokanopettajaopiskelijoiden opiskelumotivaatio laskee opintojen aikana, kun puolestaan naisten motivaation on havaittu kasvavan (Geerdink ym., 2011, s. 583–588). Luokanopettajaopiskelijat ovat kokeneet, että miehiltä vaaditaan vähemmän työtä opinnoissa edistymisen kannalta kuin naisilta, joilta odotetaan tunnollisempaa opiskelua (Sunnari, 2003, s. 224). Joissain tutkimuksissa on myös havaittu, että miesluokanopettajaopiskelijat keskeyttävät opintonsa naisluokanopettajaopiskelijoita useammin (Geerdink ym., 2011, s. 591–593; Skelton, 2009, s. 48–51). Tämä viittaa siihen, että opintojen aikaiset kokemukset voivat vaikuttaa opiskelijoiden motivaatioon ja opintoihin sitoutumiseen.

4.3 Luokanopettajakoulutuksen sukupuolittuneisuuden tasaaminen

Miesten osuus luokanopettajaopiskelijoista on pysynyt noin 20 %:ssa jo pitkään (Uusiautti & Määttä, 2013, s. 113). Kuviossa 1 esitetään miesten prosentuaalista osuutta kaikista uusista luokanopettajaopiskelijoista vuosien 2000–2024 välisenä aikana (Vipunen, 2025).



Kuvio 1. Uusien miesluokanopettajaopiskelijoiden osuus kaikista opintonsa aloittaneista luokanopettajaopiskelijoista vuosina 2000–2024 (Vipunen, 2025).

Vuosien 2000 ja 2024 välisenä aikana miesten osuus uusista luokanopettajaopiskelijoista on vaihdellut 16,3 %:n ja 25,3 %:n välillä (Vipunen, 2025). Tällä aikavälillä luokanopettajakoulutuksen on aloittanut yhteensä 22 509 uutta luokanopettajaopiskelijaa, joista 4 848 on ollut miehiä (Vipunen, 2025). Tämä vastaa noin 22 %:a kaikista uusista luokanopettajaopiskelijoista (Vipunen, 2025). Lukema on yhtenevä vuoden 2022 OECD-maiden keskiarvon kanssa (OECD, 2024, s. 425).

Suomessa on nostettu esille, että opettajan ammatin houkuttelevuutta voitaisiin lisätä opettajakoulutuksen hakuprosessin ja opettajankoulutuksen muutoksilla, markkinoinnilla sekä parantamalla alan palkkausta (Jokinen ym., 2013, s. 46–47). Jokinen ja kollegat (2013) esittävät myös, että sukupuolijakauman tasaaminen saattaisi edellyttää muutoksia pääsykokeisiin esimerkiksi sukupuolikiintiöiden tai mies-pisteiden kautta (s. 46). Vaikka ajatus kiintiöiden palauttamisesta onkin aika ajoin noussut esiin, vuoden 1989 jälkeen miesten määrää luokanopettajakoulutuksessa ei ole enää säädelty kiintiöillä (Mankki & Rähkä, 2020, s. 7). Miesten määrän lisääminen opettajistossa on kuitenkin mielipiteitä ja keskustelua herättävä aihe niin opettajien kuin tutkijoidenkin keskuudessa. Opettajat ovat olleet montaa

mieltä miesopettajien lisäämisen tarpeellisuudesta, ja osalla on aito huoli miesopettajien puutteesta, kun taas osa opettajista kokee, ettei miesopettajien määrää tarvitsisi lisätä (Lahelma, 2000, s. 184).

Myös kansainvälisesti (esim. Burn & Pratt-Adams, 2015, s. 177) on pohdittu keinoja tasapainottaa opettajankoulutuksen sukupuolijakaumaa, mutta miesten osuus koulutuksessa ei ole kasvanut pysyvästi. On ehdotettu, että opettajan ammatin sukupuolittuneisuutta voitaisiin tasata sukupuolitietoisien kasvatuksen avulla sekä sukupuolistereotyyppioista vapaalla opinto-ohjauksella (Pikić Jugović ym., 2022, s. 14). On epätodennäköistä, että useammat miehet motivoituisivat hakeutumaan opettajiksi, ellei ammatin arvostus, palkkataso ja sukupuoleen liittyvät ennakkoluulot muutu (Pikić Jugović ym., 2022, s. 14). Miesten lisääminen opetuslalle voisi vaatia lisäksi positiivisen kuvan levittämistä lasten kanssa työskentelystä sekä rekrytoinnin kohdistamista poikiin ja nuoriin miehiin (Sargent, 2004, s. 189). Myös erilaisten opettajien arvostuksen lisäämiseen tähtäävien kampanjoiden toteuttamista on ehdotettu yhdeksi keinoksi miesopettajien osuuden kasvattamiseksi (Pikić Jugović ym., 2022, s. 14).

5 Opettajan ammatin sukupuolittuneisuus

Luokanopettajan ammatti on Suomessa hyvin sukupuolittunut (OECD, 2024, s. 425), mutta sukupuolittuneisuuden ilmenemismuodot opettajan työssä ja oppilaiden kokemuksissa vaativat syvempää tarkastelua. Seuraavissa alaluvuissa käsitellään opettajan ammatin sukupuolittuneisuutta eri näkökulmista. Aluksi ilmiötä lähestytään historian näkökulmasta ja käsitellään opettajan ammatin sukupuolittuneisuuden taustalla olevia syitä. Tämän jälkeen tarkastellaan tutkimustietoa opettajan sukupuolen vaikutuksista oppilaisiin. Lopuksi käsitellään opettajan ammatin sukupuolittuneisuuden vaikutuksia työelämässä, jossa opettajat voivat kohdata erilaisia haasteita ja odotuksia sukupuolensa perusteella (DeCorse & Vogtle, 1997, s. 44; McDowell, 2023, s. 12–16; Vidén & Naskali, 2010, s. 27).

5.1 Opettajan ammatin sukupuolittuneisuus ilmiönä

Vielä ennen 1900-lukua aina 1920-luvulle asti opetustyössä työskenteli melko tasaisesti sekä miehiä että naisia, jonka jälkeen naisopettajien määrä alkoi kasvaa voimakkaasti (Rinne, 1986, s. 62–64). Tämä oli seurausta vuoden 1901 lainsäädännöstä, jossa naiset saivat opiskeluoikeuden yliopistoon samoin ehdoin kuin miehet ja myöhemmin vuonna 1926 oikeuden tulla nimitetyksi valtion virkoihin samoin ehdoin kuin miehet (Jyränki, 2010, s. 313). Nykyään opettajan ammatin sukupuolittuneisuus ja naisvaltaisuus on yleinen ilmiö niin Suomessa kuin kansainvälisesti (Nesje, 2023, s. 64). Ilmiö ei kuitenkaan ulotu aivan kaikkiin maihin, sillä esimerkiksi Japanissa naisopettajien osuus on alle 50 %:a (Richardson & Watt, 2016, s. 280) ja Kiinassa sekä Tunisiassa opettajien sukupuolijakauma on tasainen (Drudy, 2008 s. 310).

Opettajan ammatin sukupuolittuneisuus juontaa juurensa vahvasti taloudelliseen kehitykseen, kaupungistumiseen, naisten asemaan yhteiskunnassa, maskuliinisuuden kulttuuristen määritelmien sekä lastenhoidon arvostukseen liittyvistä kysymyksistä (Drudy, 2008, s. 309). Sukupuolittuneisuuden ilmiö ei kuitenkaan rajaudu vain opetusalaan, vaan suomalaiset työmarkkinat ovat sukupuolittuneet myös laajemmin (Korvajärvi, 2010, s. 185). Ammatin vahva sukupuolittuneisuus voi vaikuttaa sen arvostuksen vähenemiseen, ja arvostuksen puutteella voidaan selittää naisten ja miesten välisestä palkkaerosta jopa 20 %:a (Korvajärvi, 2010, s. 186–187). Voidaankin pohtia, onko opetusalan sukupuolittuneisuus heikentänyt ammatin palkkatasoa.

Kaikissa muissa opettajaryhmissä Suomessa (esim. luokanopettajat, erityisopettajat, tuntiohjaajat) paitsi rehtoreiden joukossa naisten osuus opettajista on vähintään 70 %:a

(Opetushallitus, 2019a, s. 11). Suomessa vuonna 2022 alakoulun opettajista noin 80 %:a on ollut naisia (OECD, 2024, s. 425), mikä tarkoittaa, että opettajan ammatti on vahvasti eriytynyt varsinkin alemmilla opetusasteilla (Korvajärvi, 2010, s. 185). Opetusalan sukupuolittuneisuuden tasaaminen voisi opettaa oppilaille, että opettajan ammatti ei ole sukupuolesta riippuvaista (McDowell, 2023, s. 15). Opettajakunnan monimuotoisuus voisi myös vähentää oppilaiden stereotyyppisiä mielikuvia (Wallace & Gagen, 2020, s. 418).

Opettajan ammatin sukupuolittuneisuus voi olla ongelmallista, koska julkisessa keskustelussa ja politiikassa oletetaan, että pojat tarvitsevat miesopettajia roolimalleiksi erityisesti peruskoulussa (Drudy, 2008, s. 313). Tälle roolimallien tarpeelle ei kuitenkaan ole löydetty tieteellistä perustaa (Hutchings ym., 2008, s. 153; Richardson & Watt, 2016, s. 281).

Opettajien on kuitenkin havaittu toimivan sukupuolensa mukaisina roolimalleina riippumatta siitä, mitä he sanovat tai tekevät (Dee, 2006, s. 70–75). Lisäksi on havaittu, että erilaisten ja samaistuttavien roolimallien näkeminen voi purkaa mielikuvia esimerkiksi siitä, kuka voi työskennellä missäkin ammatissa ja miltä tietyssä ammatissa toimiva henkilö näyttää (Teräsaho ym., 2023, s. 40). Mahdollisen roolimallitarpeen taustalla voi myös olla pelko siitä, että naisopettajat lisäävät poikaoppilaiden feminiinisyyttä, mistä kumpuaa vaatimus miesopettajien määrän kasvattamisesta poikien sukupuolesta poikkeavan käyttäytymisen vähentämiseksi (Martino, 2008, s. 194). Opetusalan sukupuolittuneisuus näyttäytyy erityisesti vanhemman sukupolven näkökulmasta ongelmallisena, kun taas nuoremmat sukupolvet suhtautuvat asiaan vähemmän kriittisesti (Lahelma, 2000, s. 184–185).

5.2 Opettajan sukupuolen vaikutus oppilaisiin

Opettajan sukupuolen vaikutuksista oppilaisiin on olemassa monin osin ristiriitaista tutkimustietoa. Eri tutkimuksissa on saatu toisistaan poikkeavia tuloksia esimerkiksi oppilaiden oppimistulosten osalta. Jóhannessonin (2007) mukaan opettajan sukupuoli ei ole oppimistulosten kannalta niin keskeinen tekijä, kuin esimerkiksi opettamisen laatu ja opetustyyli (s. 37). Myös López-Martín ja kollegat (2023) ovat havainneet, että opettajan sukupuolella on vain vähäinen vaikutus oppimistuloksiin, ja suurimman vaikutuksen tekevät muut opettajan ominaisuudet, kuten kyky arvioida ja kehittää omaa opetustaan, opettajan uskomukset omasta tehokkuudestaan sekä jatkuva ammatillinen kehittyminen (s. 11).

Toisaalta Dee (2006) on havainnut, että ne oppilaat, jotka ovat samaa sukupuolta opettajan kanssa, voivat olla motivoituneempia, käyttäytyä paremmin ja saavuttaa parempia oppimistuloksia (s. 70–75). Lisäksi niiden oppilaiden akateeminen edistyminen voi heikentyä,

jotka ovat opettajan kanssa eri sukupuolta (Dee, 2006, s. 70–75). Suomessa Opetushallitus (2019a) on väittänyt, että opettajiston naisvaltaisuus vaikuttaa erityisesti poikien koulumenestykseen kielteisesti (s. 11). Opetushallitus (2019b) on Poikien oppimishaasteet ja -ratkaisut vuoteen 2025 -raportissaan pyrkinyt etsimään keinoja poikaoppilaiden heikon koulumenestyksen parantamiseksi. Raportin mukaan miesten aktiivinen rooli ja esikuvina toimiminen voivat olla keinoja poikaoppilaiden heikon koulumenestyksen ja erilaisten oppimishaasteiden vähentämiseksi (2019b, s. 27).

Oppimistulosten lisäksi myös opettajan sukupuolen vaikutuksia opettaja-oppilassuhteiden laatuun on tutkittu. Tytöt ovat arvioineet suhteensa naisopettajiin paremmiksi kuin miesopettajiin, kun taas poikien arviot ovat jakautuneet melko tasaisesti mies- ja naisopettajien välille (Martin & Marsh, 2005, s. 330). Naisopettajat kokevat yleisesti suhteensa oppilaisiin paremmiksi kuin miesopettajat (Spilt ym., 2012, s. 375). Naisopettajat kuitenkin raportoivat vähemmän läheisiä suhteita poikiin kuin tyttöihin, kun taas miesopettajien kohdalla tällaisia eroja ei ole havaittu (Spilt ym., 2012, s. 375). Sekä mies- että naisopettajat kokevat suhteensa poikiin heikommiksi ja konfliktisemmiksi kuin tyttöihin, ja molemmat kokevat poikaoppilaisiin samaistumisen vaikeaksi (Spilt ym., 2012, s. 374). Spiltin ja kollegoiden (2012) tutkimuksessa havaittiin myös, että eniten konflikteja voi ilmetä poikien ja miesopettajien välillä, mikä haastaa käsityksen siitä, että samaa sukupuolta oleva opettaja ja oppilas muodostaisivat automaattisesti parempia suhteita (s. 374). Samansuuntaisesti Hutchings ja kollegat (2008) eivät löytäneet tutkimuksessaan tukea väitteelle, että opettajan ja oppilaan sukupuolen vastaavuus itsessään vahvistaisi heidän välistänsä suhdetta (s. 153–154).

Miesluokanopettajaopiskelijat ovat painottaneet, että opettajuus perustuu yksilöllisyyteen, persoonallisuuteen, kokemuksiin ja ikään, eikä niinkään sukupuoleen (Laiho & Jauhiainen, 2020, s. 38). Oppilaille on ollut sekä hyviä että huonoja kokemuksia opettajan sukupuolesta riippumatta, ja he ovat kokeneet opettajan ylläpitämän järjestyksen, opetuksen laadun, rentouden sekä ystävällisyyden tärkeimmiksi opettajan ominaisuuksiksi (Lahelma, 2000, s. 184). Oppilaat voivat liittää mies- ja naisopettajiin sukupuolittuneita stereotypioita heidän ominaisuuksistaan ja toimintatavoistaan. Oppilaat ovat kuvailleet miesopettajia vitsaileviksi, huutaviksi, taidokkaiksi musiikissa ja urheilussa, kun taas naisopettajia on kuvailtu kilteiksi, ei-huutaviksi ja oppilaille palkintoja antaviksi (Hutchings ym., 2008, s. 152).

Miesluokanopettajia pidetään yleisesti parempina itsehillinnässä, kurinpidossa ja vaikeiden luokkien hallinnassa (Huttunen, 1997, s. 71; Simpson, 2004, s. 357). Vanhemmat oppilaat

saattavat kunnioittaa enemmän miesluokanopettajia, mikä voi johtua perinteisistä sukupuolirooleista ja siitä, että heidät voidaan mieltää auktoriteettihahmoiksi (Simpson, 2004, s. 357). Tämä voi osaltaan selittää myös sitä, miksi miesluokanopettajat kokevat vähemmän kurinpidollisia haasteita kuin naisluokanopettajat (Simpson, 2004, s. 357). Näistä eroista huolimatta ei kuitenkaan voida väittää, että miesluokanopettajat olisivat parempia kasvattajia kuin naisluokanopettajat (Huttunen, 1997, s. 71).

5.3 Sukupuolittuneisuuden vaikutukset työelämässä

Sekä mies- että naisopettajat kokevat opetusalan sukupuolittuneisuuden ongelmallisena ja toivovat miesopettajien määrän lisääntyvän opettajistossa (Vidén & Naskali, 2010, s. 28). Miesopettajien vähäinen määrä voi johtaa siihen, että miesopettajat saattavat kokea ulkopuolisuuden tunnetta sosiaalisissa tilanteissa naispuolisten opettajakollegoidensa kanssa (Cruickshank, 2020, s. 701). On havaittu, että opettajan ammatin sukupuolittuneisuus voi vaikuttaa myös miesopettajiin kohdistuviin odotuksiin työpaikalla (DeCorse & Vogtle, 1997, s. 44; McDowell, 2023, s. 12–16). Miesopettajiin on yhdistetty esimerkiksi odotuksia audiovisuaalisten laitteiden hallinnasta (Vidén & Naskali, 2010, s. 27) ja paremmista kurinpitotaidoista (McDowell, 2023, s. 12–16; Simpson, 2004, s. 357). Kuitenkaan mies- ja naisopettajien omat odotukset työtään kohtaan eivät eroa toisistaan merkittävästi, vaan he suhtautuvat työhönsä samalla tavalla ja odottavat siltä samankaltaisia asioita (Lassibille & Navarro Gómez, 2020, s. 580).

Mies- ja naisopettajien välillä ei ole havaittu suuria eroja heidän käytöksessään, työskentelytavoissaan tai vuorovaikutuksessaan, vaan erot ovat enemmän yksilöllisiä (Lahelma, 2000, s. 184). Siitä huolimatta opettajan sukupuoli voi vaikuttaa siihen, miten opettajat kokevat työyhteisönsä ja millaisena he näkevät oman asemansa siinä. Monet opettajat ovat kokeneet työyhteisössään epätasa-arvoista kohtelua sukupuolensa vuoksi (Vidén & Naskali, 2010, s. 27). Naisopettajat ovat kohdanneet esimerkiksi vähättelyä ja auktoriteetin kyseenalaistusta mieskollegoilta, sekä kokeneet, että miesopettajille sallitaan suurempi toimintavapaus (Vidén & Naskali, 2010, s. 28–30).

Miesopettajat voivat vaikuttaa naisvaltaiseen työyhteisöön monin eri tavoin. Miesopettajilla voi olla naisvaltaisen työyhteisön ilmapiiriin positiivinen vaikutus (Huttunen, 1997, s. 74). Toisaalta on havaittu, että osa naisopettajista ajattelee miesopettajien lisäävän negatiivisuutta työyhteisössä (Lahelma, 2000, s. 184). Lassibille ja Navarro Gómez (2020) havaitsivat tutkimuksessaan, että työyhteisön sukupuolijakauma voi vaikuttaa opettajien kokemaan

työtyytyväisyyteen (s. 577). Suomen kontekstissa tutkimus ei kuitenkaan löytänyt tilastollisesti merkitsevää yhteyttä opettajakunnan sukupuolijakauman ja työtyytyväisyyden välillä (Lassibille & Navarro Gómez, 2020, s. 578).

Ammatin sukupuolittuneisuuden vaikutukset ulottuvat myös työllistymiseen. Cushmanin (2007) mukaan useissa maissa miespuolisia hakijoita suositaan luokanopettajarekrytoinneissa (s. 87). Miesluokanopettajat ajattelevat, että miessukupuoli voi helpottaa työpaikan saamista (DeCorse & Vogtle, 1997, s. 41–44; Simpson, 2004, s. 356). Tämän nähdään johtuvan siitä, että rekrytoijien ajatellaan suosivan mieshakijoita poikaoppilaiden roolimallitarpeen täyttämiseksi (Simpson, 2004, s. 356). Suomessa on havaittu, että miesluokanopettajaopiskelijat uskovat, että heillä on sukupuolensa ansiosta paremmat työllistymismahdollisuudet kuin naisilla (Laiho & Jauhiainen, 2020, s. 37). Lisäksi osa naisopettajista ajattelee, että miehiä suositaan työnhakuprosesseissa, minkä he kokevat epätasa-arvoisena (Vidén & Naskali, 2010, s. 27).

6 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opetusalan sukupuolittuneisuutta miesluokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Tavoitteena on syventää ymmärrystä siitä, mitkä tekijät vaikuttavat miesten opintoalalle hakeutumiseen sekä mitkä tekijät selittävät miesten vähäistä hakeutumista luokanopettajakoulutukseen. Lisäksi kiinnostuksen kohteena on selvittää, miten opetusalan sukupuolittuneisuus ilmenee miesluokanopettajaopiskelijoiden opiskelukokemuksissa sekä heidän ajatuksissaan tulevasta työelämästä.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitkä tekijät vaikuttavat miesluokanopettajaopiskelijoiden päätökseen hakeutua luokanopettajakoulutukseen?
2. Miten miesluokanopettajaopiskelijat selittävät miesten vähäistä hakeutumista luokanopettajakoulutukseen ja millaisia keinoja he esittävät hakeutumisen edistämiseksi?
3. Miten opintoalan sukupuolittuneisuus ilmenee miesluokanopettajaopiskelijoiden opiskelukokemuksissa?
4. Miten miesluokanopettajaopiskelijat näkevät opetusalan sukupuolittuneisuuden vaikuttavan työelämässä?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla pyritään selvittämään, millaiset tekijät vaikuttavat miesluokanopettajaopiskelijoiden päätökseen hakeutua luokanopettajakoulutukseen ja millaisia motiiveja hakeutumisen taustalla on. Toisen tutkimuskysymyksen avulla tarkastellaan, miten miesluokanopettajaopiskelijat itse selittävät miesten vähäistä hakeutumista opintoalalle. Tavoitteena on saada tietoa opiskelijoiden käsityksistä alan sukupuolittuneisuuteen liittyvistä esteistä sekä mahdollisista keinoista miesten hakeutumisen lisäämiseksi. Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla pyritään ymmärtämään, miten opetusalan sukupuolittuneisuus ilmenee esimerkiksi koulutuksen arjessa ja vuorovaikutustilanteissa. Neljännen tutkimuskysymyksen avulla tarkastellaan miesluokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä opetusalan sukupuolittuneisuuden vaikutuksista työelämässä. Tavoitteena on selvittää, miten miesluokanopettajaopiskelijat arvioivat sukupuolen vaikuttavan opettajana toimimiseen ja millaisia odotuksia tai haasteita he ennakoivat työelämässä.

7 Tutkimuksen toteutus

Tässä tutkimuksessa miesluokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia opetusalan sukupuolittuneisuudesta selvitettiin laadullisen tutkimuksen avulla. Menetelmäsuuntaus valittiin, koska tavoitteena oli ymmärtää miesluokanopettajaopiskelijoiden henkilökohtaisia kokemuksia syvällisemmin ja tulkita niitä teoreettisesti (Puusa & Juuti, 2020, s. 75–85). Tässä pääluvussa käsitellään tutkimuksen menetelmällisiä valintoja ja toteutuksen eri vaiheita. Ensin käsitellään tutkimusjoukkoa ja siitä rajautuneita tutkimuksen osallistujia. Tämän jälkeen tarkastellaan aineistonkeruuta, minkä jälkeen tarkastellaan aineiston analysointia. Pääluvun lopuksi käsitellään menetelmän ja laajemmin koko tutkimuksen eettisyyttä.

7.1 Osallistujat

Tutkimusjoukko rajattiin miesluokanopettajaopiskelijoihin, koska tutkimuksessa tarkastellaan opetusalan sukupuolittuneisuutta heidän näkökulmastaan. Osallistujat valittiin erään suomalaisen yliopiston miesluokanopettajaopiskelijoista, jotka olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Osallistumispyyntö (liite 1) lähetettiin sähköpostilla kyseisen yliopiston kaikille luokanopettajaopiskelijoille, koska haluttiin tavoittaa kaikki kyseisessä oppilaitoksessa opiskelevat ja tiedustella heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseen. Osallistumispyyntöön sisällytettiin myös tutkimuksen tietosuojailmoitus (liite 2). Tutkimukseen osallistumisen vaatimuksena oli, että osallistuja opiskeli luokanopettajakoulutuksessa ja koki olevansa sukupuoleltaan mies. Tutkimukseen osallistumisen kannalta ei ollut merkitystä, missä vaiheessa opintojaan osallistuja oli. Osallistujien valinnassa hyödynnettiin mukavuusotantaa, jossa osallistujat voidaan valita esimerkiksi ilmoittautumisjärjestyksessä (Cohen ym., 2018, s. 218). Osallistumispyyntöön vastasi yhdeksän halukasta osallistujaa ja kaikki halukkaat (N=9) otettiin mukaan tutkimukseen. Kaikki osallistujat kokivat olevansa sukupuoleltaan miehiä. Osallistujat olivat eri vuosikurssien opiskelijoita ja he olivat opinnoissaan eri vaiheissa.

7.2 Aineistonkeruu

Tutkimus on luonteeltaan poikittaistutkimus, koska aineisto kerättiin kertaluonteisesti lyhyessä ajassa (Cohen ym., 2018, s. 348–349). Tämän tyyppisen tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa ja kuvata tutkimusjoukon kokemuksia tietystä ilmiöstä tietyssä ajankohdassa, keskittyen erityisesti kokemusten teemoihin ja niiden analyysiin (Cohen ym., 2018, s. 348–349). Poikittaistutkimus ei mahdollista kokemusten ajallisen muutoksen, syy-seuraussuhteiden tai ilmiön kehityksen tarkastelua (Cohen ym., 2018, s. 348–349), mutta näitä

ei tällä tutkimuksella tavoiteltukaan. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valittiin haastattelu, joka on yksi eniten käytetyistä tiedonkeruumenetelmistä kvalitatiivisissa tutkimuksissa (Puusa, 2020, s. 103). Haastattelua hyödynnettiin, koska sillä voidaan hankkia tietoa ihmisen toiminnasta, kokemuksista ja käsityksistä (Cohen ym., 2018, s. 506). Haastattelu tarjoaa osallistujille mahdollisuuden jakaa omia näkökulmiaan (Cohen ym., 2018, s. 506). Haastattelu on ainutlaatuinen tiedonkeruumenetelmä, koska se perustuu suoraan vuorovaikutukseen, jossa osapuolet väistämättä vaikuttavat toisiinsa (Puusa, 2020, s. 103). Haastattelutilannetta kutsutaan intersubjektiiviseksi, koska tieto rakentuu osapuolten kesken ja tutkija osallistuu aktiivisesti vuoropuheluun (Cohen ym., 2018, s. 506).

Tässä tutkimuksessa haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina haastatteluina, joissa osallistujilta kysyttiin samat kysymykset ja he saivat vastata kysymyksiin omin sanoin (Puusa, 2020, s. 111–112). Puolistrukturoidun haastattelun etuna on se, että haastatteliija voi tarkentavien kysymysten avulla syventää keskustelua ja saada esiin osallistujan omia näkökulmia ja kokemuksia (Cohen ym., 2018, s. 513–514). Tässä tutkimuksessa osallistujilta voitiin kysyä tarkentavia tai syventäviä kysymyksiä, jos osallistujan vastaus oli jäänyt suppeaksi tai siitä ei täysin ilmennyt, mitä osallistuja tarkoitti. Haasteena voidaan kuitenkin pitää sitä, että tarkentavat kysymykset saattavat ohjata vastausta liikaa tai aiheuttaa turhautumista, jos vastaaja kokee, että häneltä kysytään toistuvasti samasta asiasta (Cohen ym., 2018, s. 513–514). Haastattelurungon kysymykset laadittiin siten, että niillä saataisiin vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Haastattelukysymysten laatimisen tukena hyödynnettiin laajasti teoreettiseen taustaan liittyvää tutkimuskirjallisuutta. Haastattelurungon muodostuksessa kysymykset pyrittiin asettelemaan mahdollisimman selkeiksi ja helposti ymmärrettäviksi ja niiden toimivuus esitettiin ennen varsinaisten haastatteluiden tekemistä. Esitestauksen jälkeen kysymysten muotoilua hiottiin vielä paremmaksi, mistä muotoutui lopullinen haastattelurunko (liite 3). Haastatteluissa edettiin haastattelurungon mukaisessa järjestyksessä. Haastattelut toteutettiin joulukuun 2024 ja tammikuun 2025 välisenä aikana.

Haastattelut toteutettiin verkkohaastatteluina Turun yliopiston Zoom-verkkokokousohjelmassa. Verkkohaastattelun etuihin kuuluu osallistuminen paikasta rippumatta sekä joustavuus aikataulujen yhteensovittamisessa (Cohen ym., 2018, s. 538–540). Haasteina voidaan puolestaan pitää esimerkiksi teknisiä ongelmia tai fyysistä etäisyyttä, joka voi hankaloittaa vuorovaikutusta, koska osa nonverbaalisesta viestinnästä saattaa jäädä huomaamatta (Cohen ym., 2018, s. 538–540). Verkkohaastatteluihin päädyttiin, jotta tutkimukseen osallistuminen oli mahdollisimman yksinkertaista. Verkkohaastattelut sujuivat

tässä tutkimuksessa ongelmitta. Molemmat tutkijat osallistuivat jokaiseen haastatteluun ja haastattelukysymykset esitettiin vuorotellen. Zoom-verkkokokousohjelman käyttö mahdollisti haastatteluiden nauhoittamisen ja tallentamisen suoraan tietoturvalliseen seafile.utu.fi-pilvipalveluun. Haastattelut tallennettiin, jotta niihin voitiin palata myöhemmin litterointia ja aineiston analysointia varten. Haastatteluiden kesto vaihteli 22 minuutista 83 minuuttiin ja niiden keskimääräinen kesto oli noin 40 minuuttia.

7.3 Aineiston käsittely

Haastattelut litteroitiin kokonaisuudessaan sanatarkasti. Tämä koettiin tutkimuksen tavoitteiden kannalta sopivaksi tarkkuustasoksi, koska tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita osallistujien puheen sisällöstä, eikä niinkään heidän tavastaan tuottaa puhetta (Ruusuvuori & Nikander, 2017, s. 427). Osallistujat pseudonymisoitiin litterointivaiheessa eli aineistosta muutettiin kaikki henkilötiedot niin, ettei niitä voida yhdistää osallistujiin ilman lisätietoja (Tietosuojavaltuutetun toimisto, ei pvm.). Tällaiset tiedot muutettiin yleisemmiksi ilmauksiksi ja ne merkittiin litteraateissa hakasulkeisiin (esim. [eräs lähipiirin jäsen]). Pseudonymisoinnin yhteydessä osallistujille annettiin koodinimi välillä O1–O9 (esim. osallistuja 1 = O1). Osallistujien vastaukset haastattelukysymyksiin numeroitiin V1–V41 (esim. vastaus 1. kysymykseen = V1). Tarkentavat kysymykset yhdistettiin siihen haastattelurungon kysymykseen, johon ne liittyivät, jotta analyysivaiheessa voitiin tunnistaa, mihin alkuperäiseen haastattelurungon kysymykseen osallistuja oli vastannut.

Tässä tutkimuksessa aineiston analysointi haluttiin tehdä aineistolähtöisesti, sillä se antaa mahdollisuuden sille, että aineistosta nousisi esiin myös sellaisia teemoja, joita ei ole aiemmissa tutkimuksissa havaittu tai jotka eivät sovellu mihinkään valmiiseen teoriaan. Esimerkiksi alalle hakeutumiseen vaikuttaneiden tekijöiden tarkastelussa haluttiin tutkia myös niitä tekijöitä, jotka eivät välttämättä ilmene FIT-Choice -mallin tunnistamista tekijöistä. Tämän vuoksi aiemman teorian tai valmiin mittarin käyttö ei ollut tutkimuksen näkökulmasta mielekästä. Aineisto analysointiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, sillä se soveltuu hyvin haastatteluaineiston merkitysten jäsentämiseen ja tulkitsemiseen ilman ennalta määrättyä luokittelua (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108). Sisällönanalyysin tarkoituksena on jäsentää aineisto tiiviiksi ja selkeäksi kokonaisuudeksi pilkkomalla aineisto ensin pienempiin osiin, ryhmittelemällä osat, käsitteellistämällä ne ja lopuksi kokoamalla aineisto loogiseksi kokonaisuudeksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117–122).

Tässä tutkimuksessa aineiston analysoinnissa hyödynnettiin teemoittelua, joka on yksi sisällönanalyysin toteuttamistavoista (Puusa, 2020, s. 145–156). Teemoittelun avulla voidaan analysoida tutkimusongelmien kannalta merkittävien teemojen esiintymistä aineistossa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 116–127). Samankaltaiset ilmaukset ryhmitellään omiin kategorioihin tai luokkiin, jonka jälkeen ne nimetään ilmiön piirteen mukaisesti (Puusa, 2020, s. 153). Teemoittelun tavoitteena on siis löytää aineistosta tutkimusongelmia selkeyttäviä teemoja ja tarkastella niiden esiintyvyyttä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 174). Teemoittelu valittiin analyysimenetelmäksi, koska se soveltuu laadullisen aineiston jäsentämiseen silloin, kun tavoitteena on ymmärtää tutkittavien kokemuksia ja näkemyksiä käytännön ilmiöistä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 116–127), kuten tässä tutkimuksessa opetusalan sukupuolittuneisuudesta miesluokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta.

Aineiston analysointi aloitettiin lukemalla litteroitu aineisto ensin useaan kertaan läpi, jotta aineistosta voitiin hahmottaa kokonaiskuva (Puusa, 2020, s. 145–156). Sisällönanalyysissä aineistosta pyritään löytämään tutkimuskysymyksiin vastaavia merkityksellisiä ilmauksia eli analyysiyksiköjä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108). Aineistoa alettiin analysoida tutkimuskysymys kerrallaan ja jokaisen tutkimuskysymyksen alle etsittiin siihen liittyviä ilmauksia litteraateista. Eri tutkimuskysymyksiin liittyvät ilmaukset korostettiin omilla väreillään Microsoft Word -ohjelmistossa. Yksittäisen vastauksen sisältämät analyysiyksiköt koodattiin samalla A1–An ($n \geq 1$) (esim. vastauksen 1. analyysiyksikkö = A1). Näistä ilmauksista muodostuivat tutkimuksen analyysiyksiköt, mitkä siirrettiin Microsoft Excel -ohjelmistoon. Jokaiselle tutkimuskysymykselle muodostettiin oma taulukko, johon liitettiin kaikki tutkimuskysymykseen vastaavat analyysiyksiköt. Nämä Exceliin siirretyt analyysiyksiköt redusoidtiin eli niistä karsittiin tutkimuskysymysten kannalta kaikki epäolennainen tieto pois (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Jokaisesta redusoidusta analyysiyksiköstä kirjoitettiin myös pelkistetty ilmaus analyysin helpottamiseksi, jotta analyysiyksiköistä saatiin tiiviitä ja kirjoitusasultaan yhdenmukaisia teemoittelua varten.

Pelkistetyistä ilmauksista, jotka kuvaavat samaa asiaa, voidaan muodostaa alakäsitteitä ja näitä alakäsitteitä voidaan yhdistää edelleen laajemmiksi käsitteiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117–122). Tässä tutkimuksessa alakäsitteestä käytetään nimitystä alateema ja käsitteestä nimitystä teema. Kun pelkistetyistä ilmauksista oli muodostettu samaa asiaa kuvaavia alateemoja, havaittiin, että useat alateemat olivat vielä yhdistettävissä laajempiin teemaluokkiin. Aluksi tutkijat suorittivat teemoittelun itsenäisesti, minkä jälkeen tutkijat keskustelivat tekemistään jaotteluista ja muodostivat yhteisesti lopulliset teemat. Taulukossa 1

kuvataan esimerkki teemoittelusta ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Kaikkien tutkimuskysymysten osalta teemoittelu tehtiin samalla tavalla.

Taulukko 1. Esimerkki teemoittelusta ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla.

Analyysi-yksikkö	Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alateema	Teema
O6V9A1	”on sellainen käsitys että pystyisin auttamaan ihmisiä siinä [luokanopettajan työssä] niitä nuoria”	työssä on mahdollisuus auttaa nuoria	mahdollisuus vaikuttaa lasten ja nuorten elämään	työn merkityksellisyys
O5V9A3	”minulla on itsellä ollut hyvä erityisopettaja ja minä olen saanut tukea silloin kun olen sitä tarvinnut ja silloin tuli myös sellainen ehkä orastava kipinä tai siemen oli jo silloin kylvetty”	oma vanha erityisopettaja herättänyt kiinnostuksen opettajuuteen	esikuvien tuoma inspiraatio	esikuvien ja lähipiirin vaikutus
O9V9A4	”ehkä pitkät kesälomat myös vaikuttivat vähän”	pitkät kesälomat vaikuttivat alalle hakeutumiseen	pitkät lomat	työn ominaisuudet

Tämä analyysitapa mahdollisti aineiston tarkastelun monista näkökulmista, tarjoten syvällisemmän ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä ja huomioiden kontekstin vaikutukset (Eskola & Suoranta, 1998, s. 14–16). Tulososiossa hyödynnetään haastatteluaineistosta alkuperäisilmauksia eli sitaatteja tukemaan tulosten esittelyä. Sitaateista muutettiin puhekielisiä ilmauksia yleiskielisiksi, jotta osallistujia ei voitaisi tunnistaa niistä. Lisäksi sitaateista poistettiin täytesanoja, jotta niiden lukeminen olisi sujuvampaa. Sitaateissa käytettiin [...] -merkintää kuvaamaan sitä, että alkuperäisestä ilmauksesta on poistettu osa. Hakasulkeiden avulla myös selvennettiin joidenkin sitaattien asiayhteyttä, jotta lukija ymmärtäisi sitaatin paremmin. Nämä lisäykset perustuvat haastatteluaineiston kontekstiin, vaikka ne eivät suoraan ilmene sitaateista.

7.4 Tutkimuksen eettisyys

Kaikissa tutkimuksen toteutuksen eri vaiheissa pyrittiin noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) hyvän tieteellisen käytännön menettelytapoja (TENK, 2019, 2023). Tässä tutkimuksessa aiempaan tutkimuskirjallisuuteen on viitattu asianmukaisella tavalla (TENK, 2023, s. 14). Viittaustyylinä käytetään American Psychological Associationin seitsemännen painoksen mukaista viittaustyyliä, eli APA7-tyyliä (American Psychological Association, 2020). Ennen aineistonkeruuta tutkijat sopivat aineistoa koskevista omistus- ja käyttöoikeuksista, käsittelystä, säilyttämisestä ja avaamisesta (TENK, 2023, s. 13). Aineisto päätettiin tallentaa hyvien tieteellisten käytäntöjen (TENK, 2019, s. 12) mukaisesti tietoturvalliseen Seafire-pilvipalveluun, johon vain tutkimuksen tekijöillä on pääsy. Aineiston henkilötietoja sisältävät osiot tuhoetaan heti tutkielman valmistuttua. Muu aineisto, kuten litteraatit tuhoetaan viimeistään 5 vuotta opinnäytetyön valmistumisen jälkeen.

Tutkimusta varten laadittiin tietosuojailmoitus, koska aineistonkeruussa käsiteltiin henkilötietoja. Osallistumispyynnön lähetyksen yhteydessä mukaan sähköpostiviestiin liitteeksi lisättiin tietosuojailmoitus (liite 2). Näin vastaanottajilla oli mahdollisuus tutustua tutkimuksen tietosuoja-asioihin ennen tutkimukseen osallistumista. Tietosuojailmoituksesta osallistujat saivat tietoa tutkimuksen tavoitteista ja kerättävistä henkilötiedoista sekä niiden säilyttämisestä ja käsittelystä. Onkin tärkeää, että osallistujat saavat nämä tutkimuksen kannalta olennaiset tiedot jo ennen tutkimukseen osallistumista (TENK, 2019, s. 8–9). Osallistujille ilmoitettiin jo osallistumispyynnön yhteydessä tieto tutkimuksen vapaaehtoisuudesta ja siitä, että tutkimus on mahdollista keskeyttää sen missä tahansa vaiheessa. Tämä tuotiin ilmi myös haastatteluiden alussa, jolloin varmistettiin lisäksi osallistujien suostumus tutkimukseen osallistumiseen ja haastattelun nauhoittamiseen. Vapaaehtoisuuden ja keskeyttämisen mahdollisuuden ilmi tuominen on hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaista (TENK, 2019, s. 8).

Hyvien tieteellisten käytäntöjen (TENK, 2019) mukaisesti mitään tutkimuksen kannalta ylimääräisiä henkilötietoja ei tulisi kerätä osallistujilta (s. 12–13). Tähän pyrittiin myös tässä tutkimuksessa. Osallistujilta kuitenkin kerättiin tieto siitä, missä vaiheessa opintoja osallistujat ovat, vaikka tietoa ei päädytty hyödyntämään tulososiossa. Kysymyksen avulla saatiin kuitenkin merkittävää tietoa tutkimusjoukon edustavuudesta, jota voidaan hyödyntää tulosten luotettavuuden arvioinnissa. Haastatteluiden litterointivaiheessa tutkimusaineistosta myös poistettiin tutkittavien henkilötiedot ja aineisto pseudonymisoitiin. Aineistosta

poistettiin nämä tiedot, jotta osallistujia ei voida tunnistaa tutkimuksen tuloksista (TENK, 2019, s. 12). Tässä tutkimuksessa sitaateista muutettiin esimerkiksi murre sanoja sekä puhekielisiä ilmauksia yleiskielisempiin ilmaisuihin sekä muita yksilöön liitettäviä tietoja, jotta voitiin välttyä osallistujien tunnistamiselta. Haastatteluaineiston asiasisältö on kuitenkin pyritty pitämään mahdollisimman alkuperäisenä.

Tutkijoiden ja osallistujien välinen sukupuoliasetelma on eettisesti merkittävä tekijä erityisesti silloin, kun tutkimuksen aihe liittyy sukupuoleen ja henkilökohtaisiin kokemuksiin (Lefkowich, 2019, s. 1–7). Tässä tutkimuksessa kaksi naispuolista tutkijaa, jotka itsekin opiskelevat luokanopettajiksi haastattelivat miespuolisia luokanopettajaopiskelijoita. Tutkimuksessa pyrittiin huomioimaan, että sukupuoliero saattoi vaikuttaa siihen, kuinka mukaviksi osallistujat tunsivat olonsa haastatteluiden aikana ja kuinka avoimesti osallistujat uskalsivat kertoa kokemuksistaan (Alhojailan, 2020, s. 147; Lefkowich, 2019, s. 1–7) opetusalan sukupuolittuneisuudesta. Tästä syystä jo haastattelurungon laatimisen aikana pohdittiin, millaisten kysymysten esittäminen oli eettistä. Samaa pohdittiin myös haastatteluiden aikana tarkentavien kysymysten kohdalla. Ennen tarkentavien kysymysten esittämistä pohdittiin, johtuiko osallistujan suppea vastaus ymmärryksen haasteista vai kysymyksen henkilökohtaisuudesta ja vastaamisen epämukavuudesta. Tällaisessa asetelmassa tutkijoiden on tärkeää tunnistaa omat lähtökohtansa ja reflektoida omaa rooliaan tiedon tuottamisessa (Lefkowich, 2019, s. 1–7).

Aineiston analyysissä pyrittiin välttämään aineiston vääristelyä (TENK, 2023, s. 17). Tässä tutkimuksessa aineiston analyysissä pyrittiin tulkitsemaan osallistujien vastauksia mahdollisimman tarkasti sellaisina kuin ne aineistossa ilmenivät ja tekemään niiden pohjalta mahdollisimman todenmukaisesti päätelmiä. Analyysissä kiinnitettiin huomiota siihen, että tutkimustuloksiin ei valikoitu vain johtopäätösten kannalta mielekkäitä havaintoja (TENK, 2023, s. 17). Tuloksiin nostettiin aineistosta esiin nousevia alateemoja ja teemoja, eikä mitään keskeisiä havaintoja jätetty esittelemättä (TENK, 2023, s. 17). Täytyy kuitenkin huomioida, että aineiston analyysi kietoutuu väistämättä tutkijoiden tulkintoihin ja perustuu päättelyyn, jossa yksittäisistä havainnoista muodostetaan yleisempiä merkityksiä (Puusa, 2020, s. 148; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 107).

8 Tulokset

Seuraavissa alaluvuissa käsitellään tutkimustuloksia tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastellaan, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet osallistujien hakeutumiseen luokanopettajakoulutukseen. Toisessa alaluvussa tarkastellaan osallistujien näkemyksiä tekijöistä, jotka voivat vaikuttaa miesten vähäiseen luokanopettajakoulutukseen hakeutumiseen sekä keinoja miesten hakeutumisen edistämiseksi. Kolmannessa alaluvussa kuvataan osallistujien opiskelukokemuksia luokanopettajakoulutuksessa sukupuolittuneisuuden näkökulmasta. Neljännessä alaluvussa tarkastellaan osallistujien näkemyksiä opetusalan sukupuolittuneisuuden vaikutuksista työelämässä.

8.1 Miesluokanopettajaopiskelijoiden hakeutuminen alalle

Miesluokanopettajaopiskelijoiden alavalinnan taustalla olleista tekijöistä muodostui kuusi eri teemaa: *työn merkityksellisyys, lasten kanssa työskentelyn mielekkyys, työn ominaisuudet, opintoalan ominaisuudet, esikuvien ja lähipiirin vaikutus sekä luokanopettajakoulutus varavaihtoehtona*. Muodostuneita teemoja ja niiden alateemoja on kuvattu taulukossa 2.

Taulukko 2. Miesluokanopettajaopiskelijoiden luokanopettajakoulutukseen hakeutumiseen vaikuttaneet tekijät.

Teema	Alateema
työn merkityksellisyys	mahdollisuus vaikuttaa lasten ja nuorten elämään mahdollisuus vaikuttaa yhteiskuntaan
lasten kanssa työskentelyn mielekkyys	oman persoonan soveltuvuus lasten kanssa työskentelyyn aiemmat myönteiset kokemukset lasten kanssa työskentelystä
työn ominaisuudet	hyvät työllistymismahdollisuudet säännölliset työajat työn autonomia pitkät lomat
opintoalan ominaisuudet	mahdollisuus aineenopettajan pätevyyteen kiinnostus tiettyihin oppiaineisiin kiinnostavat ja käytännönläheiset opinnot
esikuvien ja lähipiirin vaikutus	esikuvien tuoma inspiraatio lähipiirin tuki

Teema	Alateema
luokanopettajakoulutus varavaihtoehtona	luokanopettajakoulutus toissijainen koulutusvalinta

Teemat ja niiden sisältämät alateemat esitellään tarkemmin omissa alaluvun alakohdissaan.

8.1.1 Työn merkityksellisyys

Työn merkityksellisyys -teema nousi esiin aineistosta osallistujien alavalintaan vaikuttaneena tekijänä. Luokanopettajan työ koettiin merkityksellisenä, koska työssä nähtiin olevan mahdollisuus vaikuttaa lasten ja nuorten elämään sekä luoda heille onnistumisen kokemuksia.

Yksi osallistuja kuvaili työn merkityksellisyyttä seuraavasti:

tulee sellainen iso niin kuin kokemus että nyt olen vaikuttanut heidän elämäänsä ja pystyn opettamaan heitä ja siirtämään tietoni ja luomaan tällaisia onnistumisen kokemuksia koulumaailmasta. (O1V9)

Kommentti havainnollistaa luokanopettajan ammatin näyttäytymistä osallistujille ennen kaikkea mahdollisuutena vaikuttaa oppilaiden elämään positiivisesti. Samansuuntaisesti toinen osallistuja totesi, että hänellä ”on sellainen käsitys että pystyisin auttamaan ihmisiä siinä [luokanopettajan työssä] niitä nuoria” (O6V9).

Yksi osallistuja kertoi, että hänen mielestään ammatti tarjoaa mahdollisuuden tukea erityisesti sellaisia oppilaita, jotka tulevat haastavista olosuhteista. Hän kuvasi tätä seuraavasti:

”mahdollisuus tukea niitä nuoria ja lapsia, joilla on ehkä myös vähän erilaiset ja haastavammat taustat” (O5V9). Luokanopettajan ammatissa koettiin olevan myös hyvät mahdollisuudet vaikuttaa laajemmin yhteiskuntaan. Eräs osallistuja koki, että hänellä on luokanopettajan työssä ”mahdollisuus vaikuttaa ja jotenkin sellainen ymmärrys, että se on merkityksellistä hommaa.” (O5V9). Myös muiden osallistujien vastauksissa ilmeni, että luokanopettajan työ tarjoaa mahdollisuuden vaikuttaa yksittäisten oppilaiden elämään ja yhteiskuntaan.

8.1.2 Lasten kanssa työskentelyn mielekkyys

Osallistujat kokivat, että *lasten kanssa työskentelyn mielekkyys* oli vaikuttanut heidän alavalintaansa. Osallistujat kertoivat, että he olivat jo nuoresta iästä lähtien nauttineet lasten parissa toimimisesta. Yksi osallistuja kuvasi lasten kanssa työskentelyn mielekkyyttä seuraavasti: ”tykkään itsekin olla vähän tällainen lapsellinen vielä niin tykkään sitten olla

heidän seurassa” (O1V9). Osallistujat kokivat, että heidän persoonansa ja luonteensa soveltuisivat hyvin lasten kanssa työskentelyyn.

Eräs osallistuja kertoi, että hänelle ”tuli sellainen oivallus, että opettaminen voisi olla se oma juttu” (O8V8) aiemman valmennuskokemuksen perusteella. Myös muilla osallistujilla oli aiempia kokemuksia lasten ja nuorten kanssa työskentelystä esimerkiksi harrastusten tai työpaikkojen pohjalta, ja lasten ja nuorten parissa työskentely oli tuntunut luontevalta. Yksi osallistuja kuvasi omaa kokemustaan seuraavasti: ”kun olin sijaisena päiväkodissa niin sitten siitä tuli myös vähän sellainen että se voisi olla itselle sopivaa” (O6V9). Aiemmat kokemukset olivat vahvistaneet osallistujien kiinnostusta lasten ja nuorten kanssa työskentelyä ja opettamista kohtaan. Lisäksi ne olivat vahvistaneet osallistujien uskoa omiin opetuskykyihinsä.

8.1.3 Työn ominaisuudet

Monet eri luokanopettajan *työn ominaisuudet* olivat vaikuttaneet osallistujien alavalintaan. Työn ominaisuuksista erityisesti luokanopettajan hyvät työllistymismahdollisuudet nousivat esille alavalintaan vaikuttaneena tekijänä, sillä luokanopettajan ammatissa koettiin olevan hyvät mahdollisuudet työllistyä. Eräs osallistuja kuvaili kokemustaan näin:

eri keskustelupalstoilla on tullut vastaan ja yhteiskunnallisessa keskustelussa muutenkin, juuri että miesopettajia on koko ajan vähemmän ja vähemmän, ja sitten myös sellaista kuullut, että miesopettajia myös tarvittaisiin jatkossakin ja miehenä olisi ehkä helpompaa jopa saada niin kuin opettajana töitä, kun sitten taas naisena. (O9V13)

Työllistymismahdollisuuksien ajateltiin olevan hyvät etenkin miehenä.

Myös luokanopettajien työajat olivat vaikuttaneet osallistujien alavalintaan. Työpäiviä kuvattiin lyhyiksi ja työaikoja selkeiksi. Yksi osallistujista kertoi, että luokanopettajan työajat mahdollistavat toimivan ja tasapainoisen arjen rakentamisen. Hän kuvasi tätä seuraavasti: ”olisi helpompi rakentaa toimiva arki vuoden ympäri, niin kuin mukava arki missä olisi aikaa harrastuksille, työlle ja näin, niin ihan opettajan työn ympärille” (O3V9). Osallistujat kokivat myös, että työn autonomia, lomat ja erityisesti pitkät kesälomat olivat vaikuttaneet osittain heidän alavalintaansa. Yksi osallistuja kuvaili tätä seuraavasti: ”työn autonomia ja kesälomat tietysti on aika bonus” (O2V9).

8.1.4 Opintoalan ominaisuudet

Opintoalan ominaisuudet olivat vaikuttaneet osallistujien alavalintaan. Erityisesti se, että luokanopettajakoulutus mahdollistaa aineenopettajan pätevyuden suorittamisen opintojen aikana, korostui alavalintaan vaikuttaneena tekijänä. Osallistujien oma kiinnostus tiettyjä oppiaineita kohtaan oli myös vaikuttanut luokanopettajakoulutukseen hakeutumiseen. Osallistujat ajattelivat, että luokanopettajakoulutus olisi hyvä väylä eri peruskoulussa ja lukiossa opetettavien oppiaineiden opiskeluun.

Osallistujat kokivat, että luokanopettajaopinnoissa yhdistyvät käytäntö ja teoria, mikä oli vaikuttanut heidän alavalintaansa. Yksi osallistuja kuvaili tätä seuraavasti:

siihen matematiikkaan ja fysiikkaan liittyen niin ei sitten kuitenkaan ollut sellaista niin teoreettiseen opiskelemiseen kiinnostusta, niin sitten luokanopettaja on siitä myös aika hyvä välimalli sellaista käytäntöä ja teoriaa. (O8V8)

Luokanopettajakoulutuksen nähtiin mahdollistavan eri oppiaineiden opiskelun monipuolisesti. Eräs osallistuja kertoi, että ”kiinnostavat opinnot ja käytännönläheisyys” (O7V8) olivat vaikuttaneet hänen alavalintaansa. Osallistujat kokivat luokanopettajakoulutuksen tarjoamat opinnot kiinnostaviksi, koska niissä yhdistyy eri oppiaineiden sekä kasvatustieteen opiskelu.

8.1.5 Esikuvien ja lähipiirin vaikutus

Yhdeksi osallistujien luokanopettajakoulutukseen hakeutumiseen vaikuttaneeksi teemaksi nousi *esikuvien ja lähipiirin vaikutus*. Esikuvina olivat toimineet esimerkiksi vanhat opettajat ja lähipiirin jäsenet. Esikuvat olivat herättäneet osallistujien kiinnostuksen luokanopettajan ammattia kohtaan vaihtelevina ajankohtina. Joidenkin osallistujien vanhat opettajat heidän omilta alakouluajoiltaan olivat vaikuttaneet heidän alavalintaansa, kun taas osalla lähipiirin jäsenet olivat herättäneet kiinnostuksen luokanopettajan työtä kohtaan vasta myöhemmällä iällä. Yksi osallistuja kertoi, että hän oli kohdannut omina kouluaikoinaan opettajan, joka oli tukenut häntä sellaisina ajankohtina, jolloin hän oli sitä kaivannut. Hän kuvaili tätä seuraavasti:

minulla on itsellä ollut hyvä erityisopettaja ja minä olen saanut tukea silloin kun olen sitä tarvinnut ja silloin tuli myös sellainen ehkä orastava kipinä tai siemen oli jo silloin kylvetty. (O5V9)

Myös muilla osallistujilla oli kokemuksia vanhojen opettajien herättämästä kiinnostuksesta luokanopettajan työtä kohtaan. Opettajien lisäksi myös lähipiirin jäsenet olivat vaikuttaneet osallistujien opintoalan valintaan. Opetusalalla työskentelevät lähipiirin jäsenet olivat

suositelleet luokanopettajan työtä osalle osallistujista. Vaikka joillakin osallistujilla oli opettajia lähipiirissään, he eivät kokeneet sen vaikuttaneen merkittävästi heidän alavalintaansa.

Luokanopettajakoulutukseen hakeutumisen yhteydessä osallistujat kokivat lähipiirin kannustuksen ja tuen tärkeänä. Osallistujien lähipiiri oli suhtautunut kannustavasti opintoalan valintaan. Yksi osallistujista kuvasi, että hänen lähipiirinsä oli kannustanut häntä jatkamaan opiskelua lukion jälkeen. Hän kuvaili tätä seuraavasti: ”oma perhe on aina kannustanut opiskelemaan ja jatkamaan juuri lukionkin jälkeen korkeakouluopintoihin, että sillä tavoin kannustanut ja tukenut jatkamaan opiskelua ja myös tätä opettajan alaa” (O9V12). Myös muilla osallistujilla oli samansuuntaisia kokemuksia asiasta. Toinen osallistujista kuvaili oman perheensä näkemystä luokanopettajakoulutusta kohtaan seuraavasti: ”näki sen siten että se on arvostettu ala ja näin, että se oli sellainen hyvä homma” (O3V12).

8.1.6 Luokanopettajakoulutus varavaihtoehtona

Yhdeksi alavalintaan vaikuttaneeksi teemaksi muodostui *luokanopettajakoulutus varavaihtoehtona*. Osalle osallistujista luokanopettajakoulutus oli ollut varavaihtoehto jatko-opintoihin hakeuduttaessa. Yksi osallistuja kuvaili hänen hakukohteitaan seuraavasti: ”luokanopeopinnot olivat minulla toisena vaihtoehtona, [eräs kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma] oli ensimmäisenä mutta en päässyt sinne” (O4V8). Joidenkin osallistujien ensisijaisina hakukohteina oli ollut muita kasvatustieteiden tutkinto-ohjelmia, joihin he eivät olleet tulleet valituiksi. Eräs osallistuja kuvasi, kuinka toinen kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma oli ollut hänen ensisijainen hakukohteensa, mutta luokanopettajakoulutus oli näyttäytynyt turvallisenä vaihtoehtona. Hän kuvaili tätä seuraavasti:

hain kyllä useampaa muutakin, että minullahan siis ensisijaisesti itse asiassa on ollut [eräs kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma] [...] se luokanopettaja oli sellainen ajattelin [...] kyllä sinnekin sitten voisi olla kiva päästä, siihenkin tai ainakin että se on sellainen että jos nyt ei [erääseen kasvatustieteiden tutkinto-ohjelmaan pääse] niin luokanopettaja on hyvin sellainen looginen, turvallinen ja varmatoiminen ratkaisu. (O3V8)

Luokanopettajakoulutus näyttäytyi osallistujille kiinnostavana opintoalana, mutta myös varmana ja loogisena varavaihtoehtona, kun ensisijainen hakutoive ei toteutunut.

8.2 Miesten vähäinen hakeutuminen luokanopettajakoulutukseen

Miesten vähäistä hakeutumista luokanopettajakoulutukseen selittävästä tekijöistä sekä mieshakijoiden määrän lisäämiseen liittyvistä keinoista muodostui neljä eri teemaa:

sukupuolittuneet käsitykset opettajuudesta, yksilölliset rajoitteet, taloudelliset tekijät sekä mahdolliset keinot mieshakijoiden lisäämiseksi. Nämä teemat ja niiden alateemat on esitelty taulukossa 3.

Taulukko 3. Miesten vähäiseen hakeutumiseen luokanopettajakoulutukseen vaikuttavat tekijät ja ratkaisuehdotukset.

Teema	Alateema
sukupuolittuneet käsitykset opettajuudesta	opettajuus hoiva- ja kasvatustyönä naisille soveltuva työ sukupuolittunut mediakuvasto miesopettajiin kohdistuvat ennakkoluulot ja stereotyyppit
yksilölliset rajoitteet	kielteiset koulukokemukset opettajan ammatissa vaadittavien valmiuksien puute työn kuormittavuus
taloudelliset tekijät	palkkatason houkuttelemattomuus taloudellisen menestyksen hakeminen
mahdolliset keinot mieshakijoiden lisäämiseksi	mainonnan kohdistaminen miehiin miesopettajuuden esiin tuominen työn monipuolinen esittely palkkauksen kehittäminen sukupuolikiintiöt

Seuraavaksi näitä teemoja tarkastellaan yksitellen omissa alaluvun alakohdissaan.

8.2.1 Sukupuolittuneet käsitykset opettajuudesta

Sukupuolittuneet käsitykset opettajuudesta -teema nousi yhdeksi miesten vähäistä opintoalalle hakeutumista selittäväksi teemaksi. Osallistujat korostivat eniten sitä näkökulmaa, ettei ala ole vetovoimainen miehille. Osallistujat pohtivat, että miehet saattavat pitää opetusalaan paremmin naisille soveltuvana, koska työhön liittyy hoivaamista ja kasvattamista. Eräs osallistuja kuvasi tätä seuraavasti: ”ehkä siinä on sellainen pieni vielä vanhanaikaisuus, että miehet eivät ole

niin mukana siinä kasvattamisessa” (O1V24). Sen lisäksi, että osallistujat kertoivat, ettei miehillä välttämättä ole samanlaista kiinnostusta lasten hoivaamiseen ja kasvattamiseen, osallistujat kertoivat, että ympäröivä yhteiskunta voi vaikuttaa siihen, millaisille aloille miehet hakeutuvat. ”Yhteiskunnan kannalta jotenkin vieläkin vaan muovautuu sellaiset vähän, että mikä kuuluu millekin sukupuolelle niin kuin jollain tavalla” (O6V24), kertoi yksi osallistuja.

Tämän lisäksi osallistujat ajattelivat, että miesten vähäiseen hakeutumiseen voivat vaikuttaa myös muut asiat. Yhden osallistujan vastauksessa kiteytyy useampi muu ilmiötä selittävä tekijä:

Siihen vaikuttaa moni asia [...] se minkä ihminen näkee olemassa olevana asiana, sen se uskoo että se on todellista, sillekin mahdollista [...] minkälaista kuvastoa on tarjolla ihan niin kuin tarinoissa saduissa ja näin edelleen ihan alkaen sieltä mitä lapsille luetaan niin kuin no mediasta [...] minullekin sen takia ensimmäistä kertaa alakouluikäisenä tullut mieleen se asia, että minusta voi tulla luokanopettaja sen takia just kun minulla oli miespuolinen luokanopettaja [...] että ajatus siitä että luokanopettaja se myös kasvattaa ja sitten ajatellaan, että eihän miehet eihän ne nyt kasvata ja näin edelleen. (O3V24)

Osallistujat ajattelivat, että ”miehenä ehkä ajaudutaan enemmän helpommin eri ammatteihin” (O6V24). Osallistujien mukaan miehet voivat stereotyyppisten ohjaamina suuntautua muille aloille kuin opetuslalle.

Osallistujat nostivat esille stereotyyppisiä ja ennakkoluuloja, joita miesopettajiin saatetaan liittää. Esiin nousi se, että miesluokanopettajiin voi kohdistua ennakkoluuloja liikunnan, fysiikan tai matematiikan aineenopettajuuden pariin suuntautumisesta. Eräs osallistuja koki myös, että miesluokanopettajiin voidaan liittää ennakkoluuloja siitä, että miesopettajat ”on vähän laiskoi niin kuin suunnittelemaan etukäteen ja tekemään sellaista pohjatyötä” (O8V13) tulevaisuuden työelämässä. Osallistujat ajattelivat, että miesopettajiin liittyvät kielteiset stereotyyppit ja ennakkoluulot voivat toimia esteinä luokanopettajakoulutukseen hakeutumisessa. Miltei kaikki osallistujat kuitenkin kertoivat, etteivät he itse olleet kohdanneet ennakkoluuloja tai kielteisiä asenteita sukupuolensa vuoksi hakiessaan luokanopettajakoulutukseen. He kuvasivat, että heidän lähipiirinsä oli suhtautunut myönteisesti ja kannustavasti alavalintaan, eikä opintoalalle hakeutumista pidetty poikkeuksellisenä valintana.

8.2.2 Yksilölliset rajoitteet

Miesten *yksilölliset rajoitteet* -teema nousi aineistosta yhdeksi miesten vähäistä hakeutumista selittäväksi tekijäksi. Osallistujat kokivat, että miesten omat huonot kouluaikaiset kokemukset voivat vaikuttaa siihen, että miehiä hakeutuu vähemmän luokanopettajakoulutukseen. Yksi osallistuja pohti tätä seuraavasti: ”voiko se johtua jotenkin että niillä on huonommat kokemukset ala-asteelta että sitten ei vain niin kuin mieltä sitä vaihtoehtona edes” (O7V24). Myös muilla osallistujilla oli samansuuntaisia ajatuksia kouluaikeisten kokemusten vaikutuksesta alalle hakeutumisen esteenä.

Osallistujat kokivat myös, että miesten vähäisyyttä luokanopettajakoulutuksessa voivat selittää luokanopettajan ammatissa tarvittavat valmiudet ja työn vaatimukset. Yksi osallistuja kuvaili, että nuorilla miehillä ei välttämättä ole vielä toisen asteen koulutuksen jälkeen ammatissa tarvittavia valmiuksia:

Ehkä se ei näyttäydä niin vetovoimaisena monelle miehelle tai ehkä se jotenkin voi tuntua myös vaikealta monen miehen mielestä opettajan työ. Naiset voivat olla monesti myös parhaimpia tällaisissa tehtävissä mitä opettajankin pitää pystyä organisoimaan ja niin kuin tavallaan pitämään montaa asiaa samaan aikaan käsissä ja pitää olla myös sellaista kykyä, sosiaalista taitoa, tunnetaitoa, että nämä on ehkä taitoja missä monet naiset on paljon edellä siinä vaiheessa, kun tullaan vaikka lukiosta. (O5V24)

Lisäksi osallistujat ajattelivat, että luokanopettajan työ on henkisesti rankkaa, minkä ajateltiin ahdistavan joitakin miehiä ja siten vaikuttavan siihen, etteivät he hakeudu luokanopettajakoulutukseen.

8.2.3 Taloudelliset tekijät

Miesten vähäistä hakeutumista luokanopettajakoulutukseen selitettiin myös *taloudellisilla tekijöillä*. Osallistujat kokivat, että luokanopettajan palkka voi vaikuttaa miesten vähäiseen hakeutumiseen. Osallistujat kuvailivat palkkauksen vaikutusta miesten alavalintaan seuraavasti:

luulen että se suurempi syy on sellainen taloudellisen menestyksen hakeminen miehillä, mikä johtaa sitten niin kuin korkeapalkkaisemmille aloille, että ehkä oman näkemykseni mukaan useammalla miehellä on enemmän tavoite siinä rahassa ja sitten niin kuin naisilla tehdä juuri mistä itse tykkää. (O8V24)

miehet ajattelevat niin loogisesti ja rationaalisesti että voi päästä parempipalkkaisempiinkin hommiin korkeakouluopinnoilla. (O3V24)

Osallistujat kokivat, että miehet pyrkivät naisia useammin tavoittelemaan taloudellista menestystä, toisin kuin naiset, jotka painottavat alavalinnassaan enemmän omia kiinnostuksen kohteitaan. Osallistujat ajattelivat, että tämä vaikuttaa siihen, ettei miehiä hae luokanopettajakoulutukseen niin paljoa kuin naisia.

8.2.4 Mahdolliset keinot mieshakijoiden lisäämiseksi

Osallistujat pohtivat *mahdollisia keinoja mieshakijoiden lisäämiseksi*. Yhtenä mahdollisena keinona pidettiin mainontaa. Erään osallistujan mielestä ”pitäisi saada näkyväksi sellainen miesopettajuus” (O2V30). Erityisesti miesopettajien omien kokemusten ja näkökulmien esiin tuominen mainonnassa oli osallistujien näkemyksen mukaan potentiaalinen keino lisätä miesten hakeutumista luokanopettajakoulutukseen. Toinen osallistuja pohti, että ”jos tulisi joku sellainen miespuolinen sosiaalisen median vaikuttaja, niin se saattaisi hetkellisesti nostaa kiinnostusta” (O3V30). Esimerkiksi tällaisen sosiaalisen median näkyvyyden uskottiin vähentävän joidenkin miesten epäröintiä luokanopettajakoulutukseen hakeutumiseen liittyen.

Osallistujien mukaan myös opettajan työn luonteen esiin tuominen voisi lisätä miesopettajien määrää. Yksi osallistuja nosti esiin, että työtä tulisi tuoda esiin monista eri näkökulmista: ”tulisi tuoda näkyville sitä, mitä minkälaista opettajan työ on ja myös niin kuin eri näkökulmista sekä miesten ja naisten tai ylipäättään nyt kaikkien sukupuolten näkökulmasta” (O4V30). Osallistujat pohtivat, että miesopettajien pitämät ammattiesittelyt voisivat lisätä mieshakijoiden määrää. Ajateltiin, että miesopettajat voisivat jakaa kokemuksiaan alalla opiskelusta ja työskentelystä esimerkiksi toisen asteen oppilaitoksissa. Osallistujat ajattelivat myös, että nuorille tulisi tarjota sukupuolistereotyyppioista vapaata opinto-ohjausta, jotta enemmän miehiä saataisiin kiinnostumaan luokanopettajakoulutukseen hakeutumisesta. Lisäksi osallistujat kokivat, että ammatin palkkauksen parantaminen voisi houkutella lisää miehiä hakeutumaan luokanopettajakoulutukseen.

Pääosin osallistujat kokivat, ettei sukupuolikiintiö olisi toimiva keino mieshakijoiden lisäämiseksi. Sukupuolikiintiön käytön ajateltiin mahdollistavan mieshakijoille naishakijoita helpompi pääsy opintoihin, mikä taas voisi tehdä hakuprosessista epätasa-arvoisen naishakijoita kohtaan. Yksi osallistuja kuvasi tätä seuraavasti: ”minusta tuntuisi epäreilulta se, että hakisin kouluun jollain heikoilla pisteillä, mutta pääsisin silti jonkun todennäköisesti paremman ehdokkaan ohi vain sukupuolen takia” (O4V28). Eräs osallistuja oli kuitenkin sitä mieltä, että sukupuolikiintiötä voitaisiin kokeilla. Hänen mielestään sukupuolikiintiön hyödyntäminen voisi toimia pitkällä aikavälillä:

moni oikeasti ansioitunut ja erittäin hyvä naispuolinen hakija jää rannalle, kun sitten sieltä tulee pienemmällä keskiarvolla ihmisiä sisään [...] voi olla, että se sitten korjaantuisi itsestään automaattisesti tulevina vuosina [...] kahdessakymmenessä vuodessa se voi olla että se korjaantuisi itsestään, tasapuolistuisi sitten, että se ei olisi sellainen niin keinotekoinen vaan luonnollisestikin hakeutuisi ne hakijakunnat [...] kyllä näkisin että siinä olisi ainakin pilotin verran kokeilemista. (O3V28)

Pääosin osallistujat olivat kuitenkin sitä mieltä, että jokaisella hakijalla tulisi olla tasavertaiset mahdollisuudet opiskelupaikan saamisessa ja sisäänpääsyn tulisi perustua hakijan osaamiseen ja ammattitaitoon eikä sukupuoleen. Osallistujien vastauksissa korostui myös ajatus siitä, että ensisijaisesti jokaisen tulisi hakea opiskelemaan omien mielenkiinnon kohteidensa pohjalta, eikä alavalintaa tehdessä tulisi toimia vain sukupuolistereotyyppien ohjaamina.

8.3 Sukupuolittuneisuuden ilmeneminen miesluokanopettajaopiskelijoiden opiskelukokemuksissa

Miesluokanopettajaopiskelijoiden kokemukset sukupuolittuneisuuden ilmenemisestä luokanopettajakoulutuksessa muodostivat kolme teemaa: *vuorovaikutus yliopiston henkilökunnan kanssa, sosiaaliset suhteet opiskelijayhteisössä sekä sukupuolittuneet rakenteet ja odotukset koulutuksessa*. Taulukossa 4 on kuvattu näiden teemojen sisältämät alateemat.

Taulukko 4. Miesluokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia sukupuolittuneisuuden ilmenemisestä luokanopettajakoulutuksessa.

Teema	Alateema
vuorovaikutus yliopiston henkilökunnan kanssa	tasa-arvoinen kohtelu kaverillinen ilmapiiri
sosiaaliset suhteet opiskelijayhteisössä	kaverisuhteiden rakentuminen ryhmien muodostuminen sukupuolen mukaan miesopiskelijoiden yhteisö ulkopuolisuuden tunne
sukupuolittuneet rakenteet ja odotukset koulutuksessa	hyväksyvä ilmapiiri sukupuolijakauma koulutuksessa sukupuoleen liittyvät etuoikeudet sukupuoleen kohdistuvat odotukset sukupuolen mahdollinen vaikutus sivuainevalintoihin

Seuraavaksi näitä teemoja käsitellään omissa alaluvun alakohdissaan.

8.3.1 Vuorovaikutus yliopiston henkilökunnan kanssa

Sukupuolen ei koettu merkittävästi vaikuttaneen *vuorovaikutukseen yliopiston henkilökunnan kanssa*, ja vuorovaikutus heidän kanssaan koettiin yleisesti hyväksi. Yliopiston opettajia kuvailtiin kaverillisiksi, ja koulutuksen ilmapiiriä pidettiin avoimena sekä ystävällisenä. Osallistujien mukaan kaikkia opiskelijoita kohdeltiin yliopiston henkilökunnan puolesta pääosin tasa-arvoisesti opiskelijan sukupuolesta riippumatta. Opiskelijoiden kohtaamaan kohteluun koettiin vaikuttavan enemmän opiskelijan oma aktiivisuus, arvot ja mielipiteet. Osallistujilla oli kuitenkin kokemuksia, että heitä miesluokanopettajaopiskelijoina on kohdeltu mahdollisesti kaverillisemmin yliopiston oletettujen miesopettajien toimesta. Eräs osallistuja kuvaili, että ”miesopettajat ovat letkeämpiä miesopiskelijoille” ja että oletettujen miespuolisten yliopiston opettajien kanssa ”voi heittää jotain pientä läppää” (O1V16).

8.3.2 Sosiaaliset suhteet opiskelijayhteisössä

Opintoalan sukupuolittuneisuus ilmeni miesluokanopettajaopiskelijoiden mukaan *sosiaalisissa suhteissa opiskelijayhteisössä*. Osallistujilla oli eriäviä kokemuksia kaverisuhteista sekä niiden muodostumisesta. Joillekin läheisten kaverisuhteiden muodostaminen kanssapiskelijoiden kanssa oli tuntunut haastavalta. Osa kertoi muodostaneensa läheisiä suhteita naispuolisiin opiskelijoihin, kun taas toiset kokivat ystävyysuhteiden rakentamisen naisten kanssa haasteelliseksi. Eräällä osallistujalla oli vastakkainen kokemus, sillä hänelle ystävyysuhteiden muodostaminen oli ollut paljon helpompaa naisopiskelijoiden kanssa. Pääosin osallistujien mielestä miesten kesken tutustuminen oli kuitenkin ollut helpompaa. Yksi osallistuja kuvasi kokemustaan seuraavasti:

ei täällä yksin joudu miehenä olemaan [...] ei ole ollut vaikea löytää kavereita, jätkien keskuudessa varmasti yhdistänyt kaikkia [alan sukupuolittuneisuus] että ollaan hyviä kavereita keskenään [miesten kesken]. (O8V22)

Osallistajat kuitenkin painottivat, että he viihtyvät myös naisopiskelijoiden seurassa hyvin ja he ovat saaneet koulutuksen aikana monia naispuolisia ystäviä.

Opintoalan sukupuolittuneisuuden vaikutus koettiin erityisesti ryhmien muodostuksessa, jossa sukupuoli nähtiin määrittävänä tekijänä. Osallistujien mukaan koulutuksessa jaettujen luokkaryhmien sisällä opiskelijat muodostivat usein ryhmiä sukupuolen perusteella esimerkiksi ryhmätyöskentelytilanteissa. Lisäksi osallistajat kokivat, että luokkaryhmien ulkopuolella erilaisia kaveriryhmiä oli muodostunut sukupuolen perusteella. Joihinkin naisopiskelijoista muodostuneisiin kaveriporukoihin oli ollut vaikea päästä mukaan:

”sellaisiin tyttöporukoihin toki niin kuin vähän mahdoton päästä, jos se lähtökohtaisesti niin kuin mielletään, että tämä on tyttöporukka” (O8V20). Osallistajat kuitenkin kokivat, että miehille oli muodostunut omanlainen yhteisönsä, jossa miehet tukevat toisiaan ja pitävät yhtä. Tätä kuvailtiin esimerkiksi seuraavasti:

Meitä miespuolisia henkilöitä on sen verran vähemmän niin ehkä sitten sellainen tavallaan tietynlainen meidän keskinen yhteenkuuluvuuden tunne ja sellainen että pidetään yhtä ja ollaan porukassa [...] että ehkä just sellainen että meitä miehiä on vähän vähemmän niin sitten tuetaan toisiamme. (O9V14)

Yksi osallistuja kertoi myös, että miesluokanopettajaopiskelijoilla on yhteisiä ryhmiä ja aktiviteetteja, joihin osallistuminen on mahdollista vain miehille: ”pidetään niin kuin jätkät tosi vahvasti yhtä, että meillä on sitten taas sellaisia ryhmiä mihin pääsee vaan jos on jätkä, niin tuota ja sellaisia niin kuin aktiviteetteja” (O8V19).

Jotkut osallistujista olivat kokeneet ulkopuolisuuden tunnetta luokanopettajakoulutuksen aikana. Ulkopuolisuuden tunnetta koettiin erityisesti ryhmätyöskentelytilanteissa, joissa muut ryhmän jäsenet olivat naisia. Yksi osallistuja koki, että naisopiskelijat eivät kohdelleet häntä tasavertaisena ryhmän jäsenenä ja hänet suljettiin työskentelyn ulkopuolelle: ”saattaa olla sellainen että he niin kuin tavallaan keskenään pohdiskelevat” (O2V17).

8.3.3 Sukupuolittuneet rakenteet ja odotukset koulutuksessa

Osallistajat toivat esille myös *sukupuolittuneita rakenteita ja odotuksia koulutuksessa*, joita he olivat kohdanneet opintojensa aikana. Osallistajat kokivat, että koulutuksessa vallitsee pääosin hyväksyvä ja avoin ilmapiiri, jossa jokainen saa olla oma itsensä. Useampi toi esiin, että omalla vuosikurssilla on hyvä sukupuolijakauma ja yksi osallistuja kuvasi tätä seuraavasti: ”meillä on nytkin kyllä aika hyvä jakauma, että minäkään en ole esimerkiksi ainut meidän vuosikurssin mies” (O2V25). Osallistajat korostivat, että koulutuksessa tarvitaan sekä miesten että naisten näkökulmaa. Vaikka osa osallistujista toivoi tasaisempaa sukupuolijakaumaa, tilannetta ei pidetty ongelmallisena, vaan pikemminkin kehityssuuntana, johon tulisi pyrkiä. Opettajankoulutuslaitoksen opettajakuntaa ei koettu erityisen vinoutuneeksi sukupuolen suhteen, ja erään osallistujan mukaan koulutuksessa on ”ihan hyvin myös miesprofessorijakin pitämässä luentoja, demonstraatioita ja kursseja” (O3V25). Sukupuoli ei useimmille osallistujille muodostunut näkyväksi tai rajoittavaksi tekijäksi luokanopettajakoulutuksen arjessa.

Suurinta osaa osallistujista luokanopettajakoulutuksen naisvaltaisuus ei ole häirinnyt, eivätkä he ole kokeneet sen vaikuttaneen opiskeluun. Kanssaopiskelijat koettiin samanhenkiseksi.

Yksi osallistuja kuvasi kokemustaan seuraavasti:

ihan samalla tavalla kaikki ollaan alasta kiinnostuneita ja silleen sukupuolesta riippumatta tavallaan samanhenkisiä, niin ei ole silleen sitä sukupuolta tullut niin paljon mietittyä tai ajateltua, että se vaan jotenkin on niin, että naisia on enemmän [luokanopettajakoulutuksessa] mutta en koe, että se olisi mitenkään omaan opiskeluun vaikuttanut tai muuta. (O9V22)

Kaikilla osallistujilla oli positiivisia kokemuksia luokanopettajakoulutuksesta. Pääosin osallistujat kokivat, etteivät he ole kohdanneet haasteita opintojensa aikana juuri sukupuolensa vuoksi. Sukupuoli oli tuonut pääosin vain erilaisia etuja koulutuksen eri osa-alueilla. Osallistujat kokivat, että he olivat saaneet sukupuolensa ansiosta esimerkiksi enemmän luottamusta yliopiston opettajilta. Osallistujat kokivat myös, että miessukupuolen vähemmistöaseman vuoksi heidän nimensä muistetaan paremmin niin kanssaopiskelijoiden kuin yliopiston opettajienkin toimesta. Eräs osallistuja kuvasi asiaa seuraavasti: ”meidän ryhmässä meitä [miehiä] on [lukumäärä], niin totta kai meidän nimet on helpompi oppia muistamaan” (O3V17). Osa koki myös, että miehet saavat osakseen enemmän huomiota naisvaltaisessa luokanopettajakoulutuksessa. Yksi osallistuja kuvaili tätä seuraavasti:

Minusta tuntuu että me olimme vähän sellainen niin kuin keskipiste ehkä kun meitä oli vähemmän niin sitten tai minulla tuli ainakin sellainen tunne, että meihin niin kuin kohdistettiin enemmän huomiota. (O1V15)

Osallistujilla oli myös kokemuksia, että sukupuoli on voinut tehdä esimerkiksi opinnoissa etenemisestä helpompaa. Eräs osallistuja kuvasi asiaa seuraavasti:

luulen että minulle annettiin vähän vapautuksia sen suhteen ettei tarvinnut kaikkia rästitehtäviä ehkä palauttaa vaikka sai silti opintopisteet, mutta olettaisin että jos joku olisi käyttäytynyt nainen samalla tavalla kuin minä, niin ehkä se olisi ollut vähän tiukempi sen linjan suhteen luulisin. (O1V17)

Osallistujat kokivat myös, että sukupuolensa vuoksi heillä on etulyöntiasema koulutuksen sisäisissä hauissa, kuten tutoriksi, vastuutehtäviin tai sivuaineisiin tapahtuvissa hauissa, koska näihin ”halutaan myös niin kuin [miespuolisia] että ei ole vain naispuolisia” (O6V19).

Osallistujat pohtivat, että miehiä saatetaan suosia näissä hauissa myös siksi, että uusille opiskelijoille halutaan viestiä sukupuolten välisestä tasa-arvoisuudesta koulutuksessa ja näyttää, että myös miehillä on paikka koulutuksessa, esimerkiksi tutoreiden joukossa. Lisäksi

miestutoreiden koettiin tarjoavan uusille miesopiskelijoille samaistumispintaa ja vertaistukea koulutuksen alkuvaiheessa.

Miessukupuolen ajateltiin kuitenkin tuovan edellä mainittujen etujen lisäksi myös erilaisia odotuksia, joita miesluokanopettajaopiskelijoihin voi kohdistua yliopiston opettajilta. Eräs osallistuja kuvaili seuraavasti miehiin kohdistuvia odotuksia:

mielestäni harjoittelussa oli enemmän sellaista [...] että kyllä tuo nyt pärjää kun se on mies ja lapset kuuntelee ja sellaista, niin ehkä ne lehtorit vähän vähemmän sitten taas meille miehille sitä kuria sun muuta miten pidetään kuria ja sellaista niin painotti sitten mielestäni vähemmän siellä, että oletettiin vähän että miehet saa paremmin auktoriteettia ja paremmin luokan kuriin niin ehkä harjoittelussa eniten näkyi sitä sitten taas. (O1V19)

Osallistujat kokivat, että nämä odotukset kohdistuivat erityisesti auktoriteettiin ja luokanhallintaan.

Osallistujat kokivat pääosin, että heidän sukupuolensa ei ole vaikuttanut tai tule vaikuttamaan heidän sivuainevalintoihinsa. Valintoja koettiin ohjaavan ennemmin omat kiinnostuksen kohteet. Yksi osallistuja kuvaili sukupuolensa vaikutusta sivuainevalintoihinsa seuraavasti:

No en usko että oikeastaan millään lailla [sukupuoli vaikuttanut], enemmän omat mielenkiinnon kohteet että mistä aineista on itse tykännyt ja sitten mitkä on tuntunut sellaisilta että olisi kiva opettaa myös niin sillä perusteella olen valinnut (O9V18).

Osallistujat kuitenkin tunnistivat, että sukupuoli voi ohjata yksilön kiinnostuksen kohteita, mitkä voivat vaikuttaa sivuainevalintoihin. Ajateltiin, että sukupuoli voi ohjata miehiä hakeutumaan esimerkiksi liikunnan sivuaineopintoihin. Yksi osallistuja kuvasi miehiin yhdistettäviä sukupuolistereotyyppioita seuraavasti: ”voihan se olla että enemmistö ehkä pojista voi tykätä, vaikka liikunnasta enemmän kuin käsitöistä” (O7V18). Osallistujat ajattelivatkin, että erityisesti liikunnan sivuaineopinnot houkuttelevat miehiä, koska miehet stereotyyppisesti ajateltuna pitävät liikunnasta, kokevat olevansa siinä hyviä ja uskovat pärjäävänsä hyvin sivuainehaun pääsykokeissa.

8.4 Opetusalan sukupuolittuneisuuden vaikutukset opettajan työssä

Miesluokanopettajaopiskelijoiden näkemyksistä alan sukupuolittuneisuuden vaikutuksista opettajan työssä muodostui kolme teemaa: *opettajan sukupuolen vaikutus oppilaisiin, miessukupuolen tuoma etu työnhaussa ja vaikutukset työyhteisössä*. Muodostuneita teemoja ja niiden alateemoja on kuvattu taulukossa 5.

Taulukko 5. Opetusalan sukupuolittuneisuuden vaikutukset opettajan työssä.

Teema	Alateema
opettajan sukupuolen vaikutus oppilaisiin	poikien käyttäytyminen auktoriteetti opettaja-oppilassuhde fyysinen läheisyys opettajan sukupuolen vaikutus oppimistuloksiin miesten rooli tasa-arvokasvatuksessa
miessukupuolen tuoma etu työnhaussa	hakijajoukosta erottuminen sukupuolittunut oppiaineiden opettaminen
vaikutukset työyhteisössä	vertaistuen puute ja ulkopuolisuuden tunne työyhteisön ilmapiiri odotukset vastuutehtävistä

Muodostuneita teemoja tarkastellaan seuraavaksi omissa alaluvun alakohdissaan.

8.4.1 Opettajan sukupuolen vaikutus oppilaisiin

Opetusalan sukupuolittuneisuuden vaikutusten nähtiin heijastuvan oppilaisiin ja yhdeksi teemaksi muodostui *opettajan sukupuolen vaikutus oppilaisiin*. Osallistujat kokivat, että miesopettajilla voi olla positiivisia vaikutuksia oppilaisiin, erityisesti poikien käyttäytymiseen. He kokivat, että levottomat pojat saattavat käyttäytyä paremmin miesopettajan johdolla. Osallistujat ajattelivat myös, että miesopettajien voi olla naisopettajia helpompi ymmärtää poikien käytöstä ja ajatuksia.

Osallistujat kertoivat, että miesopettajiin yhdistetään usein parempi auktoriteetti ja että miehet ovat luontaisesti hyviä johtajia. Yhden osallistujan mukaan ”ehkä siihen auktoriteettiin saa niin kuin just miesopettajana sellaisen pienen edun verrattuna naisiin” (O8V31). Ajateltiin, että erityisesti poikaoppilaat tottelevat paremmin miesopettajia. Osallistujat pohtivat myös, että oppilaiden kulttuurista voi vaikuttaa siihen, miten oppilaat suhtautuvat miesopettajiin. Oppilaat ovat saattaneet omaksua kulttuuristaan näkemyksiä sukupuolirooleista, ja he voivat pitää miesopettajaa suurempana auktoriteettina ja suhtautua heihin positiivisemmin.

Osallistujat kokivat saavansa paremman vastaanoton oppilailta sukupuolensa vuoksi, mutta uskoivat luonteellakin olevan vaikutusta asiaan. Poikien ajateltiin kiintyvän paremmin

miesopettajaan, koska yhteinen sukupuoli voi helpottaa yhteyden luomista. Eräs osallistuja kuvasi kokemustaan seuraavasti: ”pojat kehittävät tavallaan nopeammin semmoisen suhteen miesopettajaan” (O9V31). Poikaoppilaiden kerrottiin suhtautuvan miesopettajiin usein kaverillisesti, ja hakeutuvan useammin miesopettajan seuraan. Osallistujat korostivat sitä, että pojat tulevat usein puhumaan heille koulun ulkopuolisista asioista, kuten urheilusta, koska poikaoppilaat olettavat sen olevan yhteinen mielenkiinnonkohde miesopettajien kanssa.

Joillain osallistujilla oli kokemuksia tyttöoppilaiden ihastuneesta käytöksestä, minkä osallistujat olivat kokeneet epämukavana. Osa oli kokenut sukupuolensa vuoksi fyysisen läheisyyden oppilaiden kanssa epämukavaksi. Koettiin, että miesopettajan osoittama fyysinen läheisyys oppilaiden kanssa voidaan tulkita erilaiseksi kuin naisopettajien. Esimerkkinä fyysisestä läheisyydestä yksi osallistujista käytti sylissä istumista:

mietin silloin sitä, että jos huoltaja vaikka kävelisi luokkaan sisälle ja näkisi oppilaan hänen [naisopettajan] sylissä niin hän ei välttämättä saattaisi ajatella asiasta sen kummemmin, mutta sitten jos se näkisi sen oppilaan minun sylissäni niin se olisi jo ihan erilainen tilanne, näin tavallaan sen eron siinä mies ja naisopettajan välillä. (O2V20)

Osallistuja koki, että huoltajien näkökulmasta miesopettajan osoittama fyysinen läheisyys voidaan tulkita eri tavoin kuin naisopettajan.

Pohdittaessa sukupuolen vaikutusta oppilaiden oppimistuloksiin, pääosin osallistujat eivät joko osanneet arvioida asiaa tai eivät uskoneet sukupuolella olevan suurta vaikutusta oppimistuloksiin. Osallistujat korostivat enemmän opettajan tekemiä pedagogisia ratkaisuja, käytettyjä opetustyyliä sekä opettajan persoonan merkitystä. Miesopettajilla ajateltiin olevan tärkeä rooli kouluissa erityisesti poikaoppilaiden kannalta:

suurin osa koulupudokkaista on nimenomaan poikia ja se on yleisesti nähty että poikaoppilaisiin monesti miesopettajalla on ollut isompi vaikutus, ja se on saattanut vaikuttaa myös myönteisesti esimerkiksi poikien koulupudokkuuteen, auttanut saamaan tavallaan siihen koulunkäyntiin apua. (O5V28)

Osallistujien mielestä miesopettajat voivat lisätä poikien oppimismotivaatiota. Miesopettaja voi herättää poikien kiinnostuksen ja innostuksen oppimiseen, koska oppilaat saavat mahdollisuuden nähdä oman sukupuolensa edustajan opettajana. Tämän ajateltiin mahdollisesti vaikuttavan positiivisesti oppimistuloksiin, mutta yhteyttä ei kuitenkaan pidetty kovin merkittävänä.

Kaiken kaikkiaan osallistujat kokivat, että miesopettajilla on erityisen tärkeä rooli oppilaiden tasa-arvokasvatuksen kannalta. Yksi osallistuja kuvaili tätä seuraavasti:

Just mitä me opetetaan tasa-arvo ja kaikki tällaiset että sukupuoli ei ole mikään sellainen niin kuin ihmisiä määrittävä tavallaan, niin olisi hyvä saada kouluihin miesopettajia sellaisiksi esimerkeiksi [...] opettaja voi olla joillekin oppilaille ainut turvallinen aikuinen hänen elämässään niin hänellekin näyttäisi, että tällaisia turvallisia lämpimiä miehiä löytyy myös. (O2V23)

Osallistujat korostivat sitä, että hyvien miesroolimallien näkeminen on pojille tärkeää ja miesopettajien määrän lisäämisellä voitaisiin vaikuttaa poikien koulumenestykseen positiivisesti.

8.4.2 Miessukupuolen tuoma etu työnhaussa

Opetusalan sukupuolittuneisuuden ajateltiin vaikuttavan työnhakuun ja keskeiseksi teemaksi nousi *miessukupuolen tuoma etu työnhaussa*. Miessukupuoli voi osallistujien mukaan tuoda edun työnhaussa, ja työllistymisen ajateltiin olevan helpompaa miesopettajille. Osallistujat korostivat sitä, että koulut haluavat palkata miesopettajia, jos niitä on kouluissa vähän. Yksi osallistujista kertoi, että mieshakijat erottuvat ”vähintään niin kuin tiedostamatta [työnhaussa]” (O2V36) ja jos ”rehtori ottaa haastatteluun kymmenen tyyppiä ja yksi niistä on mies, niin hän saattaa muistaa helpommin sen miehen sanomat asiat” (O2V36). Alan sukupuolittuneisuus nähtiin ongelmallisena, mikäli rekrytointiprosessit suosivat miehiä:

en tiedä kuinka paljon sitten rekrytointiprosesseissa esimerkiksi painotetaan tai on vaikka etua siitä, että on mies, mutta tämmöistä käsitystä kuitenkin vähän saanut kentältä, että jos se vaikuttaa just rekrytointivalintoihin, niin silloin se [opetusalan sukupuolittuneisuus] on ongelma. (O4V26)

Vaikka kukaan osallistujista ei osannut sanoa varmaksi, että miehiä suosittaisiin työnhaussa, osallistujat silti arvelivat miessukupuolen voivan tuoda etua. Esimerkiksi eräs osallistujista kommentoi asiaa näin: ”paljon niitä puheita aina kuulee että juuri miesopettajista on tarve, että kyllä varmasti töitä löytyy, niin kuulopuheiden perusteella varmasti on tietynlaisia etuja [miessukupuolesta]” (O7V36). Osallistujat nostivat myös esille, että miesopettajia kaivataan esimerkiksi liikunnan opettajiksi pojille, jotta pukuhuoneissa toimiminen olisi helpompaa. Myös teknisen käsityön opettaminen nousi esille oppiaineena, joka mielletään opetettavaksi miehille, jonka vuoksi työnhaussa nähtiin miessukupuolesta voivan olla etua.

8.4.3 Vaikutukset työyhteisössä

Osallistujat kokivat, että opetusalan sukupuolittuneisuudella voi olla *vaikutuksia työyhteisössä*. Osallistujien mukaan työyhteisön naisvaltaisuus voi vaikuttaa miesopettajien kokemaan vertaistuen puutteeseen ja ulkopuolisuuden tunteeseen. Esiin nousi, että vertaistuen saaminen voi olla puutteellista, jos koulussa on vain vähän muita miesopettajia ja koulun ainoana miesopettajana voi kokea olonsa ulkopuoliseksi: ”jos on vaikka koulun ainoa miesopettaja niin sitten jää tavallaan silleen yksin ulkopuoliseksi” (O9V35).

Työyhteisön sukupuolittuneisuuden nähtiin vaikuttavan työyhteisön ilmapiiriin ja osallistujat kokivat, että sukupuoli voi vaikuttaa erityisesti opettajien välisiin suhteisiin. Yksi osallistuja kuvasi mies- ja naisopettajien välisiä suhteita seuraavasti:

ehkä vähemmän miespuoliset ja naispuoliset opettajat sitten alkaisivat kaveeraamaan tai sellaista että löytyy vähän vähemmän niitä yhteisiä puheenaiheita, sellaisia tietenkin se työ mutta niin kuin vapaa-ajan puolesta [...] dynamiikka sitten on erilaista että se on vähän enemmän tämmöistä työkeskeistä kun sitten taas tällaista kaverillista ehkä. (O1V37)

Osallistujat siis kokivat, että mies- ja naisopettajien välinen suhde voi olla enemmän työkeskeinen. Osallistujat ajattelivat, että työyhteisössä olisi hyvä olla sekä miehiä että naisia, koska mies- ja naisopettajat voivat oppia toisiltaan paljon ja täydentää toistensa heikkouksia ja auttaa toisiaan.

Osallistujien mukaan sukupuoli voi vaikuttaa työyhteisöiden sisällä muodostuviin ystävryhmiin, sillä ne usein muodostuvat yhteisten kiinnostuksen kohteiden pohjalta. Sukupuolen ei kuitenkaan koettu olevan ainoa työyhteisön ilmapiiriin ja työntekijöiden välisiin suhteisiin vaikuttava asia: ”en koe että sillä [alan naisvaltaisuudella] olisi niin kuin minun kokemukseni perusteella suurta vaikutusta et tässäkin mielestäni se persoona ratkaisee enemmän” (O4V37). Persoonan lisäksi ajateltiin, että työyhteisön ilmapiiriin ja opettajien välisiin suhteisiin voi vaikuttaa myös jäsenten sosiaaliset taidot sekä kunkin oma suhtautuminen. Osallistujat pohtivat myös sitä, ”odotetaanko miesopettajilta sellaisia ylenemispyrkimyksiä, että niitä kiinnostaa vastuutehtävät” (O3V35). Osallistujat pohtivat tätä sen vuoksi, että he tunsivat useita miesopettajia, jotka olivat uransa aikana siirtyneet rehtorin virkaan.

9 Pohdinta

Pohdintaluvussa tarkastellaan aluksi tutkimuksen päätuloksia suhteessa aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Tämän jälkeen seuraavassa alaluvussa pohditaan tutkimuksen luotettavuutta. Viimeisessä alaluvussa esitetään tutkimuksen johtopäätökset sekä jatkotutkimusehdotukset.

9.1 Tutkimuksen päätulokset ja aiempi tutkimuskirjallisuus

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että miesluokanopettajaopiskelijoiden alalle hakeutumiseen vaikuttivat moninaiset tekijät. Erityisesti työn merkityksellisyys nousi esiin, mikä on linjassa aiempien tutkimusten kanssa (Heikkinen ym., 2020, s. 29–35; Jokinen ym., 2013, s. 24). Samoin kuin aiemmin on havaittu (Goller ym., 2019, s. 243; Pikić Jugović ym., 2022, s. 13–14), luokanopettajan työ nähtiin mahdollisuutena vaikuttaa lasten ja nuorten elämään positiivisesti. Myös mahdollisuus vaikuttaa yhteiskuntaan näyttäytyi motivoivana tekijänä, kuten on havaittu aiemminkin (Bergmark ym., 2018, s. 266; Heikkinen ym., 2020, s. 52). Lisäksi lasten kanssa työskentelyn mielekkyys koettiin tärkeäksi alavalintaan vaikuttaneeksi tekijäksi, mikä tukee Almialan (2008) havaintoja (s. 108–117).

Luokanopettajakoulutukseen hakeutumiseen vaikuttivat myös työn ominaisuudet. Hyvät työllistymismahdollisuudet etenkin miehenä, säännölliset työajat, autonomia-asema sekä pitkät lomataumat nähtiin alalle houkuttelevina tekijöinä, ja havainnot ovat pääosin yhteneviä Jokisen ja kollegoiden (2013) tekemien havaintojen kanssa (s. 25). Näiden lisäksi myös opintoalan ominaisuuksien, kuten mahdollisuuden aineenopettajan pätevyyden suorittamiseen, kiinnostuksen tiettyihin oppiaineisiin sekä kiinnostavien ja käytännönläheisten opintojen nähtiin vaikuttaneen alalle hakeutumiseen. Näiden tekijöiden vaikutusta luokanopettajakoulutukseen hakeutumiseen ei ole aiemmin tunnistettu.

Samoin kuin Almiala (2008, s. 108–117) sekä Jokinen ja kollegat (2013, s. 24) ovat havainneet, myös tässä tutkimuksessa esikuvat, kuten omat opettajat tai opetuslalla työskentelevät lähipiirin jäsenet nousivat esille alavalintaan vaikuttaneina tekijöinä. Lähipiirin tuki ja kannustus koettiin tärkeänä luokanopettajakoulutukseen hakeutumisessa. Osalle osallistujista luokanopettajakoulutus oli ollut varavaihtoehto, minkä myös Watt ja Richardson (2007) ovat tunnistaneet yhdeksi syyksi hakeutua opettajakoulutukseen (s. 197).

Hakeutumismotiiveihin liittyvät tutkimustulokset ovat osittain linjassa FIT-Choice -mallin avulla tunnistettuihin suomalaisten luokanopettajakoulutukseen hakeutuneiden motiivien kanssa (Goller ym., 2019, s. 243). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan havaittu Gollerin ja

kollegoiden (2019) tapaan, että halu edistää sosiaalista tasa-arvoa olisi erityisesti vaikuttanut osallistujien päätökseen hakeutua luokanopettajakoulutukseen.

Miesten vähäinen hakeutuminen luokanopettajakoulutukseen yhdistettiin tässä tutkimuksessa sukupuolittuneisiin käsityksiin opettajuudesta, yksilöllisiin rajoitteisiin sekä taloudellisiin tekijöihin. Tutkimuksessa havaittiin, ettei luokanopettajakoulutus välttämättä näyttäydy miehille houkuttelevana, koska osa miehistä saattaa pitää luokanopettajan työtä paremmin naisille soveltuvana. Vaikka tämä on vanhentunut käsitys (Cushman, 2005, s. 334; Drudy, 2008, s. 309–312), sukupuolistereotyyppiset ajattelumallit voivat edelleen vaikuttaa koulutusalan valintaan (Ylitapio-Mäntylä, 2012, s. 23), minkä vuoksi miesten voi olla haastavaa sijoittua perinteisille naisten aloille (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010, s. 54). Tässä tutkimuksessa sukupuolistereotyyppien ajateltiin heijastuvan miesten vähäiseen luokanopettajakoulutukseen hakeutumiseen.

Miesluokanopettajaopiskelijoiden mukaan joillakin miehillä saattaa olla huonoja kokemuksia omilta kouluajoiltaan, minkä vuoksi he eivät hakeudu luokanopettajakoulutukseen. Myös ammatissa tarvittavien valmiuksien ja työn vaativuuden nähtiin vaikuttavan miesten vähäiseen hakeutumiseen. Edellä mainittuja tekijöitä ei ole aiemmin tunnistettu miesten vähäistä hakeutumista luokanopettajakoulutukseen selittäviksi tekijöiksi. Sekä tässä tutkimuksessa, että aiemmin on havaittu, että taloudelliset tekijät voivat vaikuttaa miesten vähäiseen alalle hakeutumiseen (Jokinen ym., 2013, s. 45–47), koska miehet pitävät palkkaa naisia tärkeämpänä uravalintaan vaikuttavana tekijänä (Pikić Jugović ym., 2022, s. 6).

Tässä tutkimuksessa ilmeni, että miesten lisääminen opetusalla voisi vaatia myös mainonnan kohdistamista miehiin, miesopettajuuden esiin tuomista ja työn monipuolista esittelyä. Myös aiemmin on havaittu, että miesten määrää opetuslalla voitaisiin lisätä levittämällä positiivista kuvaa lasten kanssa työskentelystä ja kohdistamalla rekrytointi poikiin ja miehiin (Sargent, 2004, s. 189). Luokanopettajakoulutukseen hakeutuvien miesten määrän lisääminen vaatisi osallistujien mielestä ammatin palkkauksen parantamista, mikä on havaittu myös aiemmin (Jokinen ym., 2013, s. 45–47; Pikić Jugović ym., 2022, s. 14). Tässä tutkimuksessa miltei jokainen osallistuja vastusti mieskiintiön hyödyntämistä opettajankoulutuksen hakuprosessissa tulevaisuudessa, vaikka aiemmin tätäkin on ehdotettu keinoksi lisätä miesopiskelijoiden määrää (Jokinen ym., 2013, s. 46).

Tutkimuksessa havaittiin, että opintoalan sukupuolittuneisuus ilmenee miesluokanopettajaopiskelijoiden opiskelukokemuksissa monin tavoin, kuten

vuorovaikutuksessa henkilökunnan kanssa, sosiaalisissa suhteissa opiskelijayhteisössä sekä sukupuolittuneissa rakenteissa ja odotuksissa koulutuksessa. Tämän tutkimuksen mukaan miesluokanopettajaopiskelijoiden väliset opiskelukokemukset eroavat toistaan, mikä on havaittu aiemminkin (Laiho & Jauhiainen, 2020, s. 30–39). Sukupuolen ei koettu merkittävästi vaikuttaneen vuorovaikutukseen yliopiston henkilökunnan kanssa, ja vuorovaikutustilanteet koettiin pääosin positiivisiksi. Osallistujat kokivat, että heitä kohdellaan tasa-arvoisesti sukupuolesta riippumatta, ja opiskelijan oman aktiivisuuden ja arvojen koetaan vaikuttavan vuorovaikutukseen enemmän kuin sukupuolen. Joillakin osallistujilla oli kokemuksia siitä, että miesluokanopettajaopiskelijoina heitä kohdellaan kaverillisemmin, erityisesti oletettujen yliopiston miesopettajien toimesta.

Miesluokanopettajaopiskelijat voivat tämän tutkimuksen mukaan kohdata haasteita ystävyysuhteiden muodostamisessa kanssaopiskelijoiden kanssa. Osallistujat kokivat, että haasteita ilmenee erityisesti mies- ja naisopiskelijoiden välisissä suhteissa, kuten on aiemminkin havaittu (Burn & Pratt-Adams, 2015, s. 40, 177). Tutkimuksessa havaittiin, että luokanopettajakoulutuksen aikana opiskelijat voivat ryhmäytyä sukupuolen perusteella erilaisiin ryhmiin. Tästä syystä naisopiskelijoiden muodostamiin kaveriryhmiin koettiin olevan vaikea päästä mukaan. Toisaalta osallistujat nostivat esille miesluokanopettajaopiskelijoiden välille muodostuneen yhteisön ja miesten välisen yhteisöllisyyden tunteen, jota voidaan pitää tärkeänä positiivisten opiskelukokemusten saavuttamiseksi (Hobson ym., 2008, s. 411–412). Tämän tutkimuksen mukaan jotkut miesluokanopettajaopiskelijat tunsivat ulkopuolisuuden tunnetta koulutuksen aikana, mikä voi johtua miesten vähemmistöasemasta koulutuksessa (Burn & Pratt-Adams, 2015, s. 38).

Miesluokanopettajaopiskelijat kokivat, että luokanopettajakoulutuksessa vallitsee pääosin hyväksyvä ja avoin ilmapiiri, jossa sukupuoli ei ole rajoittava tekijä. Sukupuolijakauma koulutuksessa koettiin pääosin hyvänä. Vaikka osa osallistujista toivoi tasaisempaa jakaumaa, tätä pidettiin pikemminkin kehityssuuntana kuin ongelmana. Miessukupuolen koettiin tuovan enemmän etuja kuin haittaa luokanopettajakoulutuksessa. Etuina mainittiin suurempi luottamus yliopiston opettajilta, kanssaopiskelijoiden antama huomio sekä helpompi eteneminen opinnoissa. Myös Sunnari (2003) on aiemmin havainnut, että miesluokanopettajaopiskelijoilta on koettu odotettavan vähemmän työtä opinnoissa edistymisen kannalta kuin naisluokanopettajaopiskelijoilta (s. 224).

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että miesluokanopettajaopiskelijoihin voi kohdistua erilaisia odotuksia ja stereotyyppioita luokanopettajakoulutuksen aikana, minkä myös Burnin ja Pratt-Adamsin (2015) ovat aiemmin havainneet (s. 40). Osallistujat olivat kohdanneet odotuksia auktoriteetin ja luokanhallinnan osalta erityisesti opetusharjoitteluiden aikana, mikä on havaittu myös aiemmin (Laiho & Jauhiainen, 2020, s. 33). Vaikka suurin osa osallistujista koki, että sukupuoli ei ole vaikuttanut tai tule vaikuttamaan heidän sivuainevalintoihinsa, sukupuolistereotyyppien nähtiin ohjaavan miehiä erityisesti liikunnan sivuaineopintoihin. Tämä tulos on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, joka on tunnistanut sukupuolen roolin sivuainevalinnoissa (Vuorikoski, 2003, s. 143).

Miesluokanopettajaopiskelijoiden näkemysten mukaan alan sukupuolittuneisuus voi näkyä opettajan työssä monin eri tavoin, kuten vaikutuksina oppilaisiin, työnhaussa sekä työyhteisössä. Miesluokanopettajien koettiin voivan vaikuttaa positiivisesti erityisesti poikaoppilaiden käytökseen, mikä on linjassa Deen (2006) tekemien havaintojen kanssa (s. 70–75). Miesluokanopettajiin yhdistettiin myös vahva auktoriteetti, mikä on havaittu aiemminkin (McDowell, 2023, s. 12–16; Simpson, 2004, s. 357). Lisäksi tässä tutkimuksessa korostui mahdollisuus miesluokanopettajien ja poikaoppilaiden väliseen myönteiseen opettaja-oppilassuhteeseen, vaikka sukupuolen vastaavuuden vaikutusta suhteen laatuun on aiemmin kyseenalaistettu (Hutchings ym., 2008, s. 153–154; Spilt ym., 2012, s. 374). Tässä tutkimuksessa nousi esille myös se, että fyysinen läheisyys lasten kanssa saatetaan tulkita miesluokanopettajan kohdalla epäilyttävänä tai kyseenalaisena. Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että osa miespuolisista opettajista saattaa suhtautua varovaisesti fyysiseen kontaktiin oppilaiden kanssa, koska he kokevat riskin väärinymmärryksiin tai epäasiallisiin tulkintoihin omasta toiminnastaan (McDowell, 2023, s. 10–16).

Opettajan sukupuolta ei pidetty keskeisenä oppimistulosten kannalta, vaan tärkeämpänä nähtiin pedagoginen osaaminen ja persoona. Aiemmin asiasta on esitetty ristiriitaisia näkemyksiä, sillä osa on painottanut sukupuolen vaikutusta (Dee, 2006; Opetushallitus, 2019a), kun taas osa on korostanut muita tekijöitä (Jóhannesson, 2007, s. 37; Laiho & Jauhiainen, 2020, s. 38; López-Martín ym., 2023, s. 11). Osallistujat näkivät tärkeänä, että oppilaat kohtaavat kouluissa eri sukupuolta olevia opettajia ja voivat näin samaistua monenlaisiin roolimalleihin. Erityisesti miesopettajien ajateltiin toimivan merkittävinä esikuvina pojille, mikä tukee aiempaa käsitystä opettajista sukupuolensa mukaisina roolimalleina (Dee, 2006, s. 70–75). Roolimallien tarpeellisuudesta ei kuitenkaan olla yhtä mieltä (Hutchings ym., 2008, s. 153; Richardson & Watt, 2016, s. 281). Erilaisten

samaistuttavien roolimallien läsnäolon on todettu purkavan käsityksiä siitä, kuka voi toimia missäkin ammatissa (Teräsaho ym., 2023, s. 40). Miesopettajien nähtiin myös tukevan koulun tasa-arvokasvatusta, jota on aiemminkin pidetty peruskoulun keskeisenä tehtävänä opettajan ammatin sukupuolittuneisuuden vuoksi (Opetushallitus, 2019a, s. 11).

Miesluokanopettajilla nähtiin olevan sukupuolensa vuoksi paremmat työllistymismahdollisuudet ja osallistujat ajattelivat, että miehiä saatetaan suosia rekrytointiprosesseissa. Tulokset tukevat aiempaa käsitystä miessukupuolen tuomasta etulyöntiasemasta opetusalan työmarkkinoilla (Cushman, 2007, s. 87; DeCorse & Vogtle, 1997, s. 44; Laiho & Jauhiainen, 2020, s. 37; Simpson, 2004, s. 356). Osallistujat kokivat, että rekrytoijat saattavat suosia heitä poikaoppilaiden roolimallitarpeen täyttämisen vuoksi, mikä vastaa Simpsonin (2004) saamia tutkimustuloksia (s. 356). Aiemmin on havaittu, että joidenkin oppiaineiden opettaminen on sukupuolittunutta (Lahelma, 2000, s. 157). Myös tässä tutkimuksessa havaittiin, että tietyt aineet, kuten liikunta ja tekninen käsityö, miellettiin sopivan paremmin miehille opetettaviksi.

Opetusalan naisvaltaisuuden koettiin heikentävän vertaistuen saatavuutta erityisesti silloin, kun koulussa on vain vähän toisia miesluokanopettajia sekä voivan aiheuttaa miesluokanopettajille ulkopuolisuuden tunnetta. Myös aiemmin on havaittu, että osa peruskouluissa työskentelevistä miehistä kokee itsensä ulkopuolisiksi naisvaltaisissa työympäristöissä (Cruickshank, 2020, s. 690). Opettajan sukupuolen nähtiin vaikuttavan työyhteisön ilmapiiriin ja opettajien välisiin suhteisiin, vaikka persoonallisuuden ja sosiaalisten taitojen koettiin vaikuttavan vielä enemmän. Vaikka näitä tuloksia ei suoraan voida verrata Lassibillen ja Navarro Gómezin (2020) tutkimukseen, on mielenkiintoista, että tässä tutkimuksessa sukupuolittuneisuuden nähtiin vaikuttavan työyhteisön ilmapiiriin ja opettajien välisiin suhteisiin, kun taas Lassibillen ja Navarro Gómezin tutkimuksessa Suomen kontekstissa ei havaittu opettajiston sukupuolijakauman vaikuttavan työtyytyväisyyteen (s. 577–578). Lisäksi pohdittiin, odotetaanko miesopettajilta urallaan etenemistä esimerkiksi rehtoreiksi, koska monien nähtiin siirtyneen sellaisiin rooleihin.

9.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuvuuden käsitteiden avulla (Eskola & Suoranta, 1998, s. 211–212).

Uskottavuudella tarkoitetaan kriittisyyttä tutkijoiden tekemistä tulkinnoista, ja tutkimuksessa tulee tarkastella kriittisesti vastaavatko tehdyt tulkinnat osallistujien käsityksiä (Eskola &

Suoranta, 1998, s. 211–212). Siirrettävyydellä tarkoitetaan mahdollisuutta soveltaa tutkimusta ja sen tuloksia muihin vastaaviin tilanteisiin tai konteksteihin (Eskola & Suoranta, 1998, s. 211–212). Varmuudella puolestaan viitataan tutkimustuloksiin vaikuttaviin muihin mahdollisiin tietoihin (Eskola & Suoranta, 1998, s. 211–212). Tarkasteltaessa tutkimuksen luotettavuutta tulee ottaa huomioon myös sen vahvistuvuus ja pohtia, tukevatko muut aiemmat tutkimustulokset saatuja tuloksia (Eskola & Suoranta, 1998, s. 211–212).

Laadullisen tutkimuksen uskottavuuden kannalta on keskeistä pyrkiä objektiivisuuteen, eli siihen, että tutkijoiden henkilökohtaiset oletukset ja toimenpiteet tutkimuksen aikana eivät vaikuttaisi tutkimuskohteen ominaisuuksiin tai tutkimustuloksiin (Puusa & Julkunen, 2020, s. 189–193). Luotettavuutta arvioitaessa on kuitenkin tärkeää muistaa, että tutkija vaikuttaa aina tutkimukseen jollain tavalla, tietoisesti tai tiedostamattaan (Puusa & Julkunen, 2020, s. 189–193). Tässä tutkimuksessa tutkijatriangulaatiota hyödynnettiin teemoittelun tukena luotettavuuden parantamiseksi. Tutkijatriangulaatio tarkoittaa sitä, että useampi tutkija tarkastelee samaa ilmiötä itsenäisesti ja tekee omat havaintonsa, joista keskustellaan myöhemmin yhdessä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 52–53). Näiden havaintojen ja keskustelujen pohjalta tutkijat päätyvät yhteiseen näkemykseen käsiteltävistä aiheista (Eskola & Suoranta, 1998, s. 52–53).

Tutkimus toteutettiin Zoom-verkkokokousohjelman kautta etäyhteyksillä siten, että sekä osallistujat että haastattelijat olivat rauhallisessa tilassa. Menetelmän luotettavuutta arvioitaessa on tärkeää ottaa huomioon käytetyn menetelmän vahvuudet sekä heikkoudet. Cohen ja kollegat (2018) korostavat, että videovälitteiset verkkohaastattelut mahdollistavat tiedon keräämisen, vaikka haastattelija ja osallistujat olisivat maantieteellisesti kaukana toisistaan (s. 538–540). Videohaastatteluiden etuna on myös se, että osapuolet näkevät toistensa ilmeet ja eleet, vaikka niiden tulkinta ei välttämättä ole yhtä luonnollista ja luotettavaa kuin kasvokkain tapahtuvissa haastatteluissa (Cohen ym., 2018, s. 538–540). Haastattelemisen haasteena voidaan pitää sitä, että osallistujat saattavat pyrkiä vastaamaan kysymyksiin niin sanotusti ”oikein” tai sillä tavalla, jolla he kuvittelevat tutkijoiden toivovan (Cohen ym., 2018, s. 507). Lisäksi haastattelijan ja haastateltavan välinen luottamus voi vaikuttaa siihen, kuinka avoimesti tietoa jaetaan (Cohen ym., 2018, s. 507). Tässä tutkimuksessa arkaluontoiset kokemukset saattoivat jäädä mainitsematta, jos osallistuja koki aiheen liian henkilökohtaiseksi tai ei tuntenut oloaan täysin mukavaksi haastattelutilanteessa.

Haastattelutilanteessa tutkijoiden naissukupuolisuus on voinut vaikuttaa vastausten avoimuuteen sekä siihen, miten osallistujat ovat muotoilleet vastauksensa. Osallistujat saattavat vastata laajemmin ja avoimemmin samaa sukupuolta olevalle haastattelijalle, kun taas eri sukupuolen kohdalla vastaukset voivat jäädä lyhyiksi ja vältteleviksi (Alhojailan, 2020, s. 147). Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on siis syytä pohtia, miten sukupuoliasetelma vaikutti vastausten syvyyteen ja henkilökohtaisuuteen (Alhojailan, 2020, s. 147). Osallistujat saattoivat kokea haastattelutilanteen jännittäväksi tai epämukavaksi sukupuoliasetelman vuoksi, mikä on voinut vaikuttaa siihen, miten he kuvasivat omia kokemuksiaan. Erityisesti tilanteissa, joissa keskustelun aiheet liittyivät miesopiskelijoiden ja kanssaopiskelijoiden välisiin vuorovaikutustilanteisiin, haastateltavat saattoivat varoa sanomisiaan, jos he kokivat joidenkin kommenttiensa kohdistuvan epäsuorasti myös haastattelijoihin. Lisäksi kahden haastattelijan läsnäolo haastattelutilanteessa voi vahvistaa valtaepätasapainoa, koska haastateltava on vähemmistöasemassa haastattelijoiden määrään nähden (Velardo & Elliot, 2021, s. 5). Nämä ovat voineet osaltaan vaikuttaa siihen, miten osallistujat kuvailivat kokemuksiaan ja siten myös tutkimustuloksiin ja niiden luotettavuuteen.

Haastattelutilanteessa kaikki merkitykset eivät välttämättä välity selkeästi molemmille osapuolille, mikä voi johtaa väärinkäsityksiin (Cohen ym., 2018, s. 507). Haastattelija voi ymmärtää haastateltavan antamat vastaukset eri tavoin kuin haastateltava ne on pyrkinyt välittämään, mikä voi johtaa tulkintavirheisiin (Puusa, 2020, s. 109). Lisäksi on epätodennäköistä, että kaikki mahdolliset näkökulmat tulisivat haastattelussa esille (Cohen ym., 2018, s. 507). Haastattelutilanteessa tutkija voi myös vaikuttaa saamiinsa vastauksiin ohjaamalla haastateltavia tiettyyn suuntaan tai asettamalla kysymyksiä tietyllä tavalla, millä viitataan tutkijan reaktiivisuuteen (Puusa, 2020, s. 108). Vaikka tutkimustulokset heijastuvat osallistujien vastauksiin, vastauksista tehty analyysi on kuitenkin tutkijoiden omaa tulkintaa (Puusa, 2020, s. 103). Tästä syystä tulosten arvioinnissa tulee huomioida tulkintavirheet (Puusa, 2020, s. 108). Nämä ovat voineet aiheutua esimerkiksi siitä, jos osallistujat eivät ymmärtäneet kysymystä tai tutkijat eivät ole tulkinneet osallistujien vastauksia heidän tarkoittamillaan tavoilla (Puusa, 2020, s. 109).

On tärkeää huomioida, että tämän tutkimuksen tuloksia on peilattu aiempiin tutkimuksiin, joista osa on tehty kauan aikaa sitten ja osa hyvin erilaisessa ympäristössä verrattuna Suomen kontekstiin. Ajan myötä yhteiskunnalliset asenteet ja sukupuoliroolit ovat muuttuneet merkittävästi, mikä vaikeuttaa vanhempien tutkimusten vertailtavuutta nykytilanteeseen. Kulttuurierojen takia kansainvälisiä tutkimustuloksia ei suoraan voida rinnastaa Suomessa

saatuihin tutkimustuloksiin, mikä tuo haasteen myös tämän tutkimuksen tulosten vertailuun aiemman kansainvälisen tutkimuskirjallisuuden kanssa.

Tutkimuksen luotettavuuteen voi vaikuttaa se, että tutkimuksen osallistujat olivat vain yhdestä suomalaisesta yliopistosta. Otokoko oli yhdeksän miesluokanopettajaopiskelijaa, joten otanta ei välttämättä edusta koko tutkimusjoukkoa. Osallistujat edustivat kuitenkin hyvin eri opintojensa vaiheissa olevia opiskelijoita. Tutkimuksen osallistujat valittiin niiden joukosta, jotka olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen. On siis mahdollista, että tutkimusjoukko muodostui sellaisista osallistujista, joilla oli erityistä mielenkiintoa aihetta kohtaan ja esimerkiksi paljon sanottavaa tutkittavasta aiheesta. Tutkimusjoukkoon ei siten välttämättä sisältynyt esimerkiksi sellaisia opiskelijoita, joilla olisi ollut hyvin neutraaleja kokemuksia opetuksen sukupuolittuneisuudesta, eivätkä he sen vuoksi kokeneet yhtä tarpeelliseksi jakaa omia kokemuksiaan. Lisäksi on syytä pohtia, olisivatko osallistujien vastaukset erilaisia, jos tutkimus olisi tehty jonain toisena ajankohtana, eri paikassa tai eri menetelmää hyödyntäen.

9.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että miesluokanopettajaopiskelijoiden alalle hakeutumiseen liittyy sekä aiemmin tunnistettuja että uusia, vähemmälle huomiolle jääneitä tekijöitä. Tulokset osoittavat myös, ettei päätöksenteko perustu yhteen yksittäiseen syyhyn vaan rakentuu useiden tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Aiemmin on väitetty, että miesten opetusalan valintaa ohjaavat useammin ulkoiset tekijät kuin muut tekijät (Alvariñas-Villaverde ym., 2022, s. 6). Tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin viittaavat siihen, että luokanopettajaksi hakeutuvien miesten alavalintaa ohjaavat moninaiset ja yksilölliset tekijät, eikä valintaa voida selittää pelkästään ulkoisilla motivaatiotekijöillä.

Tässä tutkimuksessa saatiin uudenlaista näkökulmaa miesten hakeutumisesta luokanopettajakoulutukseen. Aiemmasta kirjallisuudesta poiketen tämä tutkimus toi esiin myös vähemmän käsiteltyjä motiiveja, kuten kiinnostuksen yksittäisiin oppiaineisiin ja mahdollisuuden aineenopettajan kelpoisuuteen, joita esimerkiksi FIT-Choice -malli ei suoraan tunnista (Goller ym., 2019, s. 243; Watt & Richardson, 2007). Tämä viittaa siihen, että olemassa olevat mallit eivät kata kaikkia kulttuurisidonnaisia ja yksilöllisiä motivaatiotekijöitä (Klassen ym., 2011, s. 587). Lisäksi havainnot osoittavat, että miesten hakeutumismotiivit voivat erota tai painottua eri tavoin verrattuna koko opiskelijapopulaatioon. Tämä osoittaa tarpeen tarkastella sukupuolen merkitystä koulutukseen hakeutumiseen aiempaa tarkemmin.

Miesten vähäinen hakeutuminen luokanopettajakoulutukseen näyttäytyy edelleen moniulotteisena ilmiönä, jossa sukupuolistereotyytiat, kulttuuriset odotukset ja käsitykset opettajuudesta ovat merkittävässä asemassa (esim. Cushman, 2005, s. 334; Drudy, 2008, s. 309–312; Ylitapio-Mäntylä, 2012, s. 23). Vaikka osallistujat eivät kokeneet stereotyyppioita omalla kohdallaan rajoittaviksi, tämä ei tarkoita, etteivätkö yhteiskunnassa vallitsevat sukupuolittuneet käsitykset voisi edelleen vaikuttaa koulutusvalintoihin huomaamattomasti. Taloudelliset tekijät ja työnkuvaan liittyvät odotukset voivat myös ohjata sukupuolen mukaan eriytyviä valintoja (Jokinen ym., 2013, s. 45–47; Pikić Jugović ym., 2022, s. 6), joten olisi tarpeen tutkia, millaiset tukitoimet, viestintäkäytännöt ja koulutusrakenteet voisivat edistää tasa-arvoisempaa hakeutumista opettajankoulutukseen.

Miesten hakeutumisen lisääminen luokanopettajakoulutukseen edellyttää monipuolisia toimenpiteitä. Erityisesti nuorille tulee tarjota tietoa luokanopettajakoulutuksesta ja opettajan työstä, sillä ilman oikeaa tietoa koulutusvalinnat voivat pohjautua sukupuolistereotyyppisiin käsityksiin (Lahtinen & Vieno, 2019, s. 30). Ammatin houkuttelevuuden lisääminen on erityisen tärkeää nykytilanteessa, koska kasvava opettajapula on kansainvälinen ongelma (UNESCO, 2016). Markkinointi voisi olla yksi keino lisätä alan houkuttelevuutta (Jokinen ym., 2013, s. 47), mutta sen kohdentamiseksi tarvitaan lisätutkimusta miesten hakeutumiseen vaikuttavista tekijöistä suuremmalla otannalla. Jatkotutkimuksissa tulisi myös tarkastella, missä määrin sukupuolistereotyytiat näkyvät nykyisessä opinto-ohjauksessa ja miten niitä voitaisiin purkaa esimerkiksi sukupuolitietoisella opetuksella. Sukupuolijakauman tasaamiseksi opetuslalla on pohdittu myös sukupuolikiintiön käyttöä (Jokinen ym., 2013, s. 46), mutta ennen tällaisen käyttöönottoa tarvittaisiin vahvaa tutkimuksellista näyttöä sen tarpeellisuudesta ja tasa-arvoisuudesta.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että miesluokanopettajaopiskelijoiden kokemukset sukupuolittuneisuuden vaikutuksista luokanopettajakoulutuksessa ovat hyvin yksilöllisiä. Tästä syystä ei voida yleistää, että kaikki miesluokanopettajaopiskelijat kokisivat luokanopettajakoulutuksen sukupuolittuneisuuden samalla tavalla. Sukupuoli voi tuoda paitsi haasteita, myös etuja, mikä kuvastaa sukupuolittuneisuuden ja sukupuolen moninaisia vaikutuksia koulutuksessa (Burn & Pratt-Adams, 2015, s. 40; Sunnari, 2003, s. 224). Sukupuolittuneisuuden aiheuttamat kokemukset voivat heijastaa laajempia yhteiskunnallisia sukupuolirooleja tai -stereotyyppioita. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista selvittää, miten opintoalan sukupuolittuneisuus voi vaikuttaa esimerkiksi miesluokanopettajaopiskelijoiden opiskelumotivaatioon ja ammatillisen identiteetin rakentumiseen koulutuksen aikana.

Luokanopettajakoulutuksen sukupuolittuneisuus voi vaikuttaa vuorovaikutustilanteisiin koulutuksessa sekä ystävyysuhteiden muodostukseen erityisesti mies- ja naisopiskelijoiden välillä. Naisvaltaisessa luokanopettajakoulutuksessa miehille voi tämän tutkimuksen mukaan muodostua oma yhteisönsä, jossa he tukevat ja kannustavat toisiaan. Miesten välinen yhteisöllisyys on merkittävässä roolissa miesten opintojen sujumuuden (Paksuniemi ym., 2013, s. 72) ja positiivisten opiskelukokemusten (Hobson ym., 2008, s. 411–412) kannalta. Tulevaisuudessa olisi tärkeää selvittää, miten opiskeluyhteisöjä voitaisiin kehittää niin, että ne tukisivat kaikkien opiskelijoiden yhteisöllisyyttä, jottei sukupuolten välinen ryhmäytyminen aiheuttaisi ulkopuolisuuden tunnetta.

Miesluokanopettajaopiskelijoiden mukaan opetusalan sukupuolittuneisuus voi vaikuttaa merkittävästi luokanopettajan työn eri osa-alueisiin. Tulevaisuudessa opettajan sukupuolen vaikutuksia tulisi tarkastella paitsi oppimistulosten ja opettaja-oppilassuhteen lisäksi myös erityisesti tasa-arvokasvatuksen näkökulmasta, sillä opettajakunnan moninaisuus voi tukea tämän tavoitteen saavuttamista (Wallace & Gagen, 2020, s. 418). Opettajan sukupuoli voi vaikuttaa siihen, millaisia odotuksia häneen kohdistuu työelämässä (Simpson, 2004, s. 357; Vidén & Naskali, 2010, s. 27), ja tämä voi muovata hänen rooliaan kouluyhteisössä. Miesluokanopettajaopiskelijoiden näkevät, että opetusalan sukupuolittuneisuus voi aiheuttaa vertaistuen puutetta ja ulkopuolisuuden tunnetta kouluyhteisössä. Opettajan persoonan ja sosiaalisten taitojen ajatellaan kuitenkin vaikuttavan työyhteisön ilmapiiriin ja työntekijöiden välisiin suhteisiin enemmän kuin opettajan sukupuolen tai työyhteisön sukupuolijakauman. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista selvittää myös naisluokanopettajien näkemyksiä opetusalan sukupuolittuneisuuden vaikutuksista luokanopettajan työn eri osa-alueilla ja tarkastella, millaisia eroavaisuuksia käsityksissä ilmenee.

Miesluokanopettajaopiskelijat kokevat voivansa saada sukupuolestaan edun työnhaussa. Tällainen ajatus herättää pohtimaan, missä määrin rekrytointiprosesseissa todella painotetaan hakijan sukupuolta ja missä määrin kyse on vain vakiintuneesta käsityksestä, joka ei välttämättä perustu todellisiin käytäntöihin. On tärkeää tarkastella sitä, millaisia tasa-arvokysymyksiä tiettyä sukupuolta edustavien hakijoiden suosiminen nostaisi esiin. Lisäksi on välttämätöntä tunnistaa ja käsitellä näitä rakenteellisia ja asenteellisia tekijöitä, jotta opetusala voi kehittyä entistä tasa-arvoisemmaksi. Tutkimuksen tulokset korostavat tarvetta käytännön toimenpiteille, joilla opetusalaan kohdistuvia sukupuolistereotyyppioita voidaan purkaa ja ennaltaehkäistä, jotta ne eivät vaikuttaisi yksilöiden opintoalavalintoihin, heijastuisi heidän opiskelukokemuksiinsa tai rajoittaisi kenenkään uramahdollisuuksia.

Lähteet

- Abrahamsen, B. (2020). Færre menn enn kvinner fullfører kvinnedominerte profesjonsutdanninger. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 61(3), 241–254. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2020-03-03>
- Alhojailan, A. (2020). The effect of interviewers' genders on the quantity and quality of their interviewees' output: a comparative inquiry among Saudi students. *Int. J. English Lang. Educ*, 8(2), 137–150. <https://doi.org/10.5296/ijele.v8i2.17377>
- Almiala, M. (2008). *Mieli paloi muualle: Opettajien työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen* [väitöskirja, Joensuun yliopisto]. Joensuun yliopisto. <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/8725>
- Alvariñas-Villaverde, M., Domínguez-Alonso, J., Pumares-Lavandeira, L. & Portela-Pino, I. (2022). Initial Motivations for Choosing Teaching as a Career. *Frontiers in Psychology*, 13(842557). 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.842557>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association: the official guide to APA style* (Seventh edition.). American Psychological Association.
- Balyer, A. & Özcan, K. (2014). Choosing Teaching Profession as a Career: Students' Reasons. *International Education Studies*, 7(5), 104–115. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n5p104>
- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266–281. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>
- Burn, E. & Pratt-Adams, S. (2015). *Men teaching Children 3–11: Dismantling gender barriers*. Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781474219433>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (Eight edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Cruickshank, V. (2020). How do Australian male primary teachers cope with social isolation in their schools? *Education 3-13*, 48(6), 690–703. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1645191>
- Cushman, P. (2005). It's just not a real bloke's job: male teachers in the primary school, *Asia-Pacific journal of teacher education*, 33(3), 321–338. <https://doi.org/10.1080/13598660500286176>
- Cushman, P. (2007). The male teacher shortage: A synthesis of research and worldwide strategies for addressing the shortage. *KEDI Journal of Educational Policy*, 4(1), 79–98. <https://doi.org/10.22804/kjep.2007.4.1.006>
- DeCorse, C. & Vogtle, S. (1997). In a Complex Voice: The Contradictions of Male Elementary Teachers' Career Choice and Professional Identity. *Journal of Teacher Education*, 48(1), 37–46. <https://doi.org/10.1177/0022487197048001006>
- Dee, T. S. (2006). The Why Chromosome: How a teacher's gender affects boys and girls. *Education Next*, 6(4), 69–75. <https://www.educationnext.org/the-why-chromosome/>
- Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education*, 20(4), 309–323. <https://doi.org/10.1080/09540250802190156>
- Eccles, J., Adler, T., Futterman, R., Goff, S., Kaczala, C., Meece, J. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. Teoksessa J. Spence (toim.), *Achievement and achievement motivation* (s. 75–146). W. H. Freeman and Company.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (6. painos). Vastapaino.

- Fray, L. & Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153–163.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009>
- Frome, P. M., Alfeld, C. J., Eccles, J. S. & Barber, B. L. (2006). Why don't they want a male-dominated job? An investigation of young women who changed their occupational aspirations. *Educational Research and Evaluation*, 12(4), 359–372.
<https://doi.org/10.1080/13803610600765786>
- Geerdink, G., Bergen, T. & Dekkers, H. (2011). Diversity in primary teacher education gender differences in student factors and curriculum perception. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 17(5), 575–596.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602211>
- Goller, M., Ursin, J., Vähäsantanen, K., Festner, D. & Harteis, C. (2019). Finnish and German student teachers' motivations for choosing teaching as a career. The first application of the FIT-Choice scale in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 85, 235–248.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.023>
- Heikkinen, H., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M. & Tynjälä, P. (2020). *Opettajankoulutuksen vetovoima* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26). Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-818-2>
- Helsingin yliopisto. (julkaisuaika tuntematon). *Kasvatusalan valintayhteistyöverkosto. Hakeminen. Näin haet kasvatusalalle*. Haettu 2.12.2024 osoitteesta
<https://www.helsinki.fi/fi/verkostot/kasvatusalan-valintayhteistyoverkosto/hakeminen>
- Hentschel, T., Heilman, M. & Peus, C. (2019). The Multiple Dimensions of Gender Stereotypes: A Current Look at Men's and Women's Characterizations of Others and Themselves. *Frontiers in Psychology*, 10, 11–11.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00011>
- Hobson, A., Malderez, A., Tracey, L., Giannakaki, M., Pell, G. & Tomlinson, P. (2008). Student teachers' experiences of initial teacher preparation in England: Core themes and variation. *Research papers in education*, 23(4), 407–433.
<https://doi.org/10.1080/02671520701809825>
- Husu, J. & Toom, A. (2010). Opettaminen neuvotteluna – oppiminen osallisuutena: opettajuus demokraattisena professiona. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöjä ja maistereita* (s. 131–146). Jyväskylän yliopistopaino.
- Hutchings, M., Carrington, B., Francis, B., Skelton, C., Read, B. & Hall, I. (2008). Nice and kind, smart and funny: what children like and want to emulate in their teachers. *Oxford Review of Education*, 34(2), 135–157. <https://doi.org/10.1080/03054980701663959>
- Huttunen, J. (1997). Miehen mallit ja opettaja: Mihin miehiä koulussa tarvitaan? Teoksessa O-P. Heinonen, J. Huttunen, J. Kari, A. Mikkola & M. Silvennoinen (toim.) *Miehiä kouluun?: taustaa ja keskustelua tasa-arvosta* (s. 67–112). WSOY.
- Hynninen, P. & Lahelma, E. (2008). Tasa-arvo- ja sukupuolittietoisuutta opettajakoulutukseen. *Kasvatus*, 39(3), 283–288.
- Jóhannesson, I. (2007) To teach boys and girls: a pro-feminist perspective on the boys' debate in Iceland. *Educational Review*, 56(1), 33–42.
<https://doi.org/10.1080/0013191032000152255>
- Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. (2013). Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä - hankkeen tulokset (Koulutuksen tutkimuslauseita 50). Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Juvonen, T. (2016). Irriottoja sukupuolen luonnollisuudesta. Teoksessa M. Husso & R. Heiskala (toim.), *Sukupuolikäsymys* (s. 30–50). Gaudeamus.

- Jyränki, J. (2010). Sukupuolten tasa-arvoa koskeva lainsäädäntö Suomessa. Teoksessa T. Saresma, L.-M. Rossi & T. Juvonen (toim.), *Käsikirja sukupuoleen* (s. 307–314). Vastapaino.
- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M. & Kajander, V. (2015). *Tasa-arvotyö on taitolaji Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa* (Oppaat ja käsikirjat 2015:5). Opetushallitus. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/173318_tasa_arvotyö_on_taitolaji_0.pdf
- Kari, J., Räihä, P. & Varis, E. (1997). Sukupuolinäkökulma opettajan ammattiin. Teoksessa O.-P. Heinonen, J. Huttunen, J. Kari, A. Mikkola & M. Silvennoinen (toim.), *Miehiä kouluun?: taustaa ja keskustelua tasa-arvosta* (s. 35–66). WSOY.
- Kinnunen, M. & Korvajärvi, P. (1996). Naiset ja miehet työelämässä. Teoksessa M. Kinnunen & P. Korvajärvi (toim.), *Työelämän sukupuolistavat käytännöt* (s. 9–22). Vastapaino.
- Klassen, R. M., Al-Dhafri, S., Hannok, W. & Betts, S. M. (2011). Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' Ten Statements Test. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 579–588. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.012>
- Korvajärvi, P. (2010). Sukupuolistunut ja sukupuolistava työ. Teoksessa T. Saresma, L.-M. Rossi & T. Juvonen (toim.), *Käsikirja sukupuoleen* (s. 183–196). Vastapaino.
- Kreitz-Sandberg, S. & Lahelma, E. (2021). Global Demands – Local Practices. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 5(1). 50–68.
<https://doi.org/10.7577/njcie.4052>
- Kulonen, S., Korkkala, A. & Somerpuro, V. (2011). Kiintiön kautta kutsumusammattiin. *Opettaja*, 106(2011):1–2, 10–14.
- König, J. & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289–315.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700045>
- Lahelma, E. (2000). Lack of male teachers: a problem for students or teachers? *Pedagogy, Culture & Society*, 8(2), 173–186. <https://doi.org/10.1080/14681360000200093>
- Lahtinen, J. & Vieno, A. (2019). Mitä segregaatista ja sukupuolittuneista ammattikäsitteistä tiedetään – katsaus kirjallisuuteen. Teoksessa J. Lahtinen (toim.), *”Mikä ois mun juttu” – Nuorten koulutusvalinnat sosiaalisuutensa kehyksissä* (Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2019:68) (s. 19–30). Valtioneuvoston kanslia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-805-2>
- Laiho, A., & Jauhiainen, A. (2020). Miesopettajaopiskelijoiden neuvotteluja opettajuudesta, sukupuolesta ja mieheydestä. *Sukupuolentutkimus-Genusforskning*, 33(2), 25–42.
<https://journal.fi/sukupuolentutkimus/article/view/159583/103491>
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 8.8.1986/609. Finlex.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>
- Lassibille, G. & Navarro Gómez, M. (2020). Teachers' job satisfaction and gender imbalance at school. *Education Economics*, 28(6), 567–586.
<https://doi.org/10.1080/09645292.2020.1811839>
- Lefkovich, M. (2019). When Women Study Men: Gendered Implications for Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–9.
<https://doi.org/10.1177/1609406919872388>
- Liimatainen, S. (2002). Opettajankoulutuksen valintayhteistyö. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.), *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys: opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna* (s. 24–31). Jyväskylän yliopisto.

- López-Martín, E., Gutiérrez-de-Rozas, B., González-Benito, A. M. & Expósito-Casas, E. (2023). Why Do Teachers Matter? A Meta-Analytic Review of how Teacher Characteristics and Competencies Affect Students' Academic Achievement. *International Journal of Educational Research*, 120, artikkeli 102199. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102199>
- Lynch, K. & Feeley, M. (2009). Gender and education (and employment): gendered imperatives and their implications for women and men: lessons from research for policy makers. *NESSE Network of Experts*. <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/gender-report-pdf>
- Mankki, V. & Rähkä, P. (2019). Valintakriteerien ydin ja opettajankouluttajien väliset erot luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(1), 47–63. <https://journal.fi/akakk/article/view/84462>
- Mankki, V. & Rähkä, P. (2020). Opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen jatkumo – Tausta-ajendoja ja sivuvaikutuksia. *Kasvatus & Aika*, 14(3), 4–19. <https://doi.org/10.33350/ka.90951>
- Martin, A. & Marsh, H. (2005). Motivating boys and motivating girls: does teacher gender really make a difference? *The Australian Journal of Education*, 49(3), 320–334. <https://doi.org/10.1177/000494410504900308>
- Martino, W. (2008). Male Teachers as Role Models: Addressing Issues of Masculinity, Pedagogy and the Re-Masculinization of Schooling. *Curriculum Inquiry*, 38(2), 189–223. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00405.x>
- McDowell, J. (2023). ‘If you’re a male primary teacher, there’s a big “why are you doing that? What is wrong with you?”’ Gendered expectations of male primary teachers: The ‘double bind’. *Sociology Compass*, 17(12), Artikkelit e13145. <https://doi.org/10.1111/soc4.13145>
- Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A.-M. & Warinowski, A. (2021). Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus*, 52(2), 164–179. <https://doi.org/10.33348/kvt.111437>
- Napp, C. (2024). Gender Stereotypes About Career and Family Are Stronger in More Economically Developed Countries and Can Explain the Gender Equality Paradox. *Personality & Social Psychology Bulletin*, Artikkelit 01461672241286084. <https://doi.org/10.1177/01461672241286084>
- Nesje, K. (2023). When the education emphasises empathy: does it predict differences in professional commitment between male and female students in caring education? *Tertiary Education and Management*, 29(1), 63–78. <https://doi.org/10.1007/s11233-023-09116-z>
- Nuutinen, U., & Salonen, M. (2016). Miesopiskelijoiden identiteetti opettajaopinnoissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 18(1), 7–22. <https://journal.fi/akakk/article/view/88242>
- OECD. (2024). Education at a Glance 2024: OECD Indicators. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- Opetushallitus. (julkaisuaika tuntematon). *Sukupuolittietoinen opetus ja ohjaus*. Haettu 13.1.2025 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/sukupuolittietoinen-opetus-ja-ohjaus>
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammalan kirjapaino Oy. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. (Määräykset ja ohjeet 2014:96). Opetushallitus. Next print Oy.

- https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2019a). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019* (Raportit ja selvitykset 2020:11). Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2019_esi_ja_perusopetuksen_opettajat.pdf
- Opetushallitus. (2019b). *Poikien oppimishaasteet ja -ratkaisut vuoteen 2025: OPH 2.0 -ennakoinnin kehittämisohjelman pilotointi* (Raportit ja selvitykset 2019:9). Opetushallitus. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/poikien-oppimishaasteet-ja-ratkaisut-vuoteen-2025.pdf>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2010). Segregaation lieventämistyöryhmän loppuraportti (Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:18). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75541/okmtr18.pdf?sequence=>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016). Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja: opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75553/okm34.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022). *Opettajakoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022051234795>
- Opintopolku. (julkaisu aika tuntematon). *Kasvatusalat: Luokanopettaja, kandidaatti ja maisteri (3v + 2v)*. Haettu 20.1.2025 osoitteesta
<https://opintopolku.fi/konfo/fi/koulutus/1.2.246.562.13.000000000000000002954?order=desc&size=20&sort=score>
- Paksuniemi, M., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2013). *What are Finnish teachers made of? a glance at teacher education in Finland yesterday and today*. Nova publishers.
- Pikić Jugović, I., Maskalan, A. & Pavin Ivanec, T. (2022). Gender Differences and Motivation for The Teaching Profession: Why Do Men Choose (Not) To Teach?. *Australian Journal of Teacher Education*, 47(9).
<https://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n9.1>
- Postema, B., Quynn, K., Roof, J. & Parke, M. (2007). Gender Roles. Teoksessa F. Malti-Douglas (toim.), *Encyclopedia of Sex and Gender: Culture Society History* (Vol. 2, s. 616–622). Macmillan Reference USA.
- Puttonen, M. (16.1.2024). Tutkimus: Miesopettajat auttoivat koululaisia parempiin tuloksiin. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/tiede/art-2000010112630.html>
- Puurunen, T. (29.8.2019). Opetushallitus haluaa lisää miesopettajia parantamaan poikien koulumenestystä – lastentarhanopettaja: ”Opetus on enemmän persoona- kuin sukupuolikysymys”. *Yle*. <https://www.yle.fi/a/3-10938511>
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 181–193). Gaudeamus.

- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75–85). Gaudeamus.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2016). Factors Influencing Teaching Choice: Why Do Future Teachers Choose the Career? Teoksessa J. Loughran & M. Hamilton (toim.), *International Handbook of Teacher Education* (s. 275–304). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1_8
- Rinne, R. (1986). *Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismi Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 427–444). Vastapaino.
- Räihä, P. (2010). *Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta* [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8253-3>
- Saari, J. & Lahtinen, J. (2019). Koulutusvalintojen tilastollista tarkastelua. Teoksessa J. Lahtinen (toim.), ”Mikä ois mun juttu” – nuorten koulutusvalinnat sosialisaatiomaisemien kehyksissä. *Purkutalkoot-hankkeen loppuraportti* (s. 39–52). Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 68. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-805-2>
- Sargent, P. (2004). Between a rock and a hard place: men caught in the bender bind of early childhood education. *The journal of men's studies*, 12(3), 173–192. <https://doi.org/10.3149/jms.1203.173>
- Seta. (julkaisuaika tuntematon). *Sateenkaarisanasto*. Haettu 11.12.2024 osoitteesta <https://seta.fi/sateenkaaritieto/sateenkaarisanasto/>
- Simpson, R. (2004). Masculinity at work: the experiences of men in female dominated occupations. *Work, Employment and Society*, 18(2), 349–368. <https://doi.org/10.1177/09500172004042773>
- Skelton, C. (2009). Failing to get men into primary teaching: a feminist critique. *Journal of Education Policy*, 24(1), 39–54. <https://doi.org/10.1080/02680930802412677>
- Spilt, J., Koomen, H. & Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher–student relationship quality. *Journal of School Psychology*, 50(3), 363–378. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.12.002>
- Sunnari, V. (2003). Training Women for the Role of 'Responsible Other' in Primary Teacher Education in Finland. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 217–227. <https://doi.org/10.1080/0261976032000088747>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). (8.12.2023). *Tasa-arvosanasto*. <https://thl.fi/aiheet/sukupuolten-tasa-arvo/sukupuoli/tasa-arvosanasto>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). (9.9.2024). *Sukupuolen moninaisuus*. Haettu 11.12.2024 osoitteesta <https://thl.fi/aiheet/sukupuolten-tasa-arvo/sukupuoli/sukupuolen-moninaisuus>
- Teräsaho, M., Tanhua, I. & Rantanen, E. (2023). *Tasa-arvon edistäminen työpaikoilla – keinoja sukupuolen mukaisen segregaatian purkamiseen* (Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2023:21). Sosiaali- ja terveysministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-8433-2>
- Tietosuojaavaltuutetun toimisto. (julkaisuaika tuntematon). *Pseudonymisoidut ja anonymisoidut tiedot*. Haettu 26.5.2025 osoitteesta <https://tietosuoja.fi/pseudonymisointi-anonymisointi>

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa* (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019). Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa* (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023). Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- UNESCO. (2016). The world needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 education goals. *UIS fact sheet*, 39(60), 1–16. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246124.locale=en>
- Uusiautti, S. & Määttä, K. (2013). Who is a Suitable Teacher? The Over-100-Year Long History of Student Selection for Teacher Training in Finland. *International Journal of Sciences*, 2(03), 109–118. <https://www.ijsciences.com/pub/article/153>
- Velardo, S., & Elliott, S. (2021). Co-Interviewing in Qualitative Social Research: Prospects, Merits and Considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 20. <https://doi.org/10.1177/16094069211054920>
- Vidén, S. & Naskali, P. (2010). *Sukupuolittietoisuus Lapin yliopiston opettajankoulutuksessa* (Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 22). Lapin yliopisto. Lapin yliopistopaino. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-2011611140>
- Vipunen - opetushallinnon tilastopalvelu. (2024). *Yliopistojen hakeneet ja paikan vastaanottaneet*. Haettu 8.12.2024 osoitteesta https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Haku-%20ja%20valintatiedot%20-%20korkeakoulu%20-%20yo%20-%20koulutusala.xlsb
- Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu. (2025). *Yliopistojen uudet opiskelijat, opiskelijat ja tutkinnot*. Haettu 20.1.2025 osoitteesta https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Yliopistojen%20uudet%20opiskelijat%20opiskelijat%20ja%20tutkinnot%20-%20analyysi.xlsb
- Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. (2012). *Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa: Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa* (Muistiot 2012:4). Opetushallitus. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vitikka-e.-salminen-j.-ja-annevirta-t.-opetussuunnitelma-opettajankoulutuksessa.-2012.pdf>
- Vuorikoski, M. (2003). Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.), *Opettajan vaiettu valta* (s. 131–154). Vastapaino.
- Wallace, D. & Gagen, L. (2020). African American Males' Decisions to Teach: Barriers, Motivations, and Supports Necessary for Completing a Teacher Preparation Program. *Education and Urban Society*, 52(3), 415–432. <https://doi.org/10.1177/0013124519846294>
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-Choice scale. *Journal of Experimental Education* 75, 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185–197. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700049>

- Yliopistovalinnat. (julkaisuaika tuntematon). *Valintakoe E*. Haettu 28.2.2025 osoitteesta <https://www.yliopistovalinnat.fi/valintakokeet/valintakoe-e>
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2012). Sukupuolittuneet käytännöt varhaiskasvatuksessa. Teoksessa O. Ylitapiola-Mäntylä (toim.), *Villit ja kiltit: tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille* (s. 15–29). PS-kustannus.
- Zanetti, F. (2014). Male educators in parental representations, among stereotypes and change: care professionals, nature or nurture? *Ricerche Di Pedagogia e Didattica*, 9(3), 77–100. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/4642>

Liitteet

Liite 1. Haastattelukutsu

Moikka!

Oletko mies naisvaltaisella koulutus- ja opetusalailla? Teemme tällä hetkellä gradua, joka käsittelee miesluokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia koulutukseen hakeutumisesta sekä koulutuksen ja opettajan ammatin sukupuolittuneisuudesta. Jos haluaisit jakaa kokemuksiasi, haastattelisimme sinua mielellämme nyt joulukuussa tai alkuvuonna!

Haastattelut toteutetaan kätevästi Zoomin välityksellä sinulle sopivana ajankohtana ja haastattelun kesto on n. 20–30 minuuttia. Haastattelussa esitetään kysymyksiä alan sukupuolittuneisuuteen liittyen sinun kokemustesi pohjalta. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista, ja sen voi keskeyttää halutessaan missä vaiheessa tahansa ilman minkäänlaista selitystä.

Kaikkia vastauksia käsitellään luottamuksellisesti pelkästään tutkimustarkoituksiin. Haastatteluaineisto litteroidaan sekä pseudonymisoidaan, jonka jälkeen haastatteluäänitteet poistetaan. Tulokset myös raportoidaan täysin anonymisti, joten vastaajia ei voi tunnistaa tutkimuksesta. Mikäli haluaisit osallistua tutkimukseen, ilmoitathan halukkuutesi sähköpostilla ja sovitaan haastatteluaika.

Viestin liitteestä voit tutustua tietosuojailmoitukseen tarkemmin.

Ystävällisin terveisin,

Sandra Barsk & Eedit Honkaniemi

sibars@utu.fi eeelon@utu.fi

Liite 2. Tietosuojailmoitus

1. Rekisterin nimi	Miesluokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä opintoalan ja opettajan ammatin sukupuolittuneisuudesta
2. Rekisterinpitäjät	Sandra Barsk, Turun Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos Eedit Honkaniemi, Turun Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos
3. Vastuhenkilöiden yhteystiedot	Sandra Barsk: sibars@utu.fi , Assistentinkatu 5, 20500 Turku Eedit Honkaniemi, eehon@utu.fi , Assistentinkatu 5, 20500 Turku
4. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	Teemme tutkimusta pro gradu -tutkielmaamme varten. Tutkimuksessa tutkimme miesluokanopettajaopiskelijoita. Keräämme aineistoa haastattelujen avulla. Tutkimuksemme selvittää miesluokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia opiskelualan ja opettajan ammatin sukupuolittuneisuudesta. Tutkimus tähtää selvittämään, millainen merkitys sukupuolella on opettajankoulutuksessa ja millaisia ajatuksia miesluokanopettajaopiskelijoilla on sukupuolen merkityksestä opettajan työssä. Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on <input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta) <input checked="" type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)
5. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: sukupuoli, tutkinto-ohjelma, koulutustausta, opiskeluvuosien määrä, kokemuksia ja käsityksiä opiskelusta.

6. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.
7. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
8. Henkilötietojen säilytysaika	Kerätty aineisto arkistoidaan ja säilytetään Turun Yliopiston Seafire-pilvipalvelussa. Henkilötietoja sisältävät aineistot tuhoaan, kun opinnäytetyö on valmistunut. Muu aineisto tuhoaan 5 vuotta opinnäytetyön valmistumisen jälkeen.
9. Rekisteröidyn oikeudet	Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti. Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.
10. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot ovat saatu	Haastattelukutsujen lähettämiseksi pyydetään viestin välitysmahdollisuutta yliopistolta. Muut tiedot kerätään suoraan haastattelututkimukseen osallistuvilta.
11. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

Liite 3. Haastattelurunko

Lupa-asiat

1. Saako haastattelun kuvata ja äänittää?
2. Haluatko osallistua tutkimushaastatteluun gradua varten?

Taustatiedot:

3. Koetko olevasi mies?
4. Missä vaiheessa opintojasi olet?
5. Mitä haluaisit opiskella sivuaineena tai mitä olet valinnut sivuaineiksesi?

Luokanopettajakoulutukseen hakeutuminen

6. Milloin kiinnostus luokanopettajaopintoja kohtaan heräsi ensimmäisen kerran?
7. Oletko aiemmin miettinyt muita uravaihtoehtoja?
8. Miksi päädyit hakemaan juuri luokanopettajaopintoihin?
9. Mitkä opettajan ammatin ominaisuudet tai mahdollisuudet vaikuttivat alavalintaasi?
10. Työskenteleekö joku perheestäsi tai lähipiiristäsi opetuslalla?
11. Millaisia ennakkoluuloja, jos mitään, kohtasit kun hait luokanopettajakoulutukseen?
12. Miten lähipiirisi suhtautui siihen, että hait luokanopettajakoulutukseen?
13. Millaisia stereotypioita olet kuullut miesluokanopettajan ammatinvalintaan liittyen?

Sukupuolen merkitys opettajakoulutuksessa:

14. Millaisia vuorovaikutustilanteet ovat kanssaopiskelijoiden kanssa? Koetko, että sukupuolellasi on vaikutusta tähän kokemukseen?
15. Millainen on paikkasi opiskelijayhteisössä? Miten koet sukupuolesi vaikuttavan tähän kokemukseen?
16. Millaisia vuorovaikutustilanteet ovat yliopiston henkilökunnan kanssa? Koetko, että sukupuolellasi on vaikutusta tähän kokemukseen?

17. Miten sinua on kohdeltu koulutuksessa? Koetko, että sukupuolellasi on ollut vaikutusta siihen?
18. Miten sukupuolesi on vaikuttanut sivuainevalintoihisi?
19. Oletko kokenut sukupuoleesi liittyviä etuoikeuksia opettajankoulutuksessa? Jos olet, niin millaisia?
20. Minkälaisia haasteita, jos mitään, olet kohdannut opiskellessasi opettajaksi juuri sukupuolesi vuoksi?
21. Minkälaisia reaktioita tai ennakkoluuloja olet kohdannut ihmisiltä, joille olet kertonut opiskelevasi luokanopettajaksi?
22. Miltä on tuntunut olla mies luokanopettajakoulutuksessa, kun suurin osa kanssaopiskelijoista on naisia?

Sukupuoleen liittyvät kiintiöt ja käytännöt:

23. Koetko, että miehiä pitäisi olla enemmän luokanopettajakoulutuksessa? Miksi pitäisi tai miksi ei?
24. Miksi luulet, että luokanopettajaopintoihin ei hakeudu yhtä paljon miehiä kuin naisia?
25. Onko sukupuolittuneisuus mielestäsi ongelma opettajankoulutuksessa? Jos kyllä, niin millainen ongelma?
26. Onko sukupuolittuneisuus mielestäsi ongelma opettajan ammatissa? Jos kyllä, niin millainen ongelma?
27. Tulisiko opettajankoulutuksen ja opettajan ammatin sukupuolittuneisuutta pyrkiä tasaamaan? Miksi tulisi tai miksi ei?
28. Vuoteen 1989 asti oli käytössä mieskiintiö, joka takasi 40 % soveltuvuuskokeen paikoista miehille. Kiintiö kuitenkin poistettiin tasa-arvolakiin vedoten. Miten tämänlainen keino miesopettajien lisäämiseksi soveltuisi nykypäivään?
29. Miten suhtautuisit siihen, että miesopettajien määrää pyrittäisiin lisäämään uusilla rekrytointikeinoilla, kuten kiintiöillä tai muilla erityisjärjestelyillä?
30. Millaisia muita keinoja keksit miesopettajien lisäämiseksi opetuslalla?

Sukupuolen rooli opettajan työssä:

Voit pohtia vastauksia kysytyihin kysymyksiin esimerkiksi opetusharjoitteluiden tai sijaisuuksien pohjalta.

31. Millaisia henkilökohtaisia kokemuksia tai havaintoja sinulla on siitä, miten oppilaat suhtautuvat miesopettajiin verrattuna naisopettajiin?
32. Miten sukupuolesi on vaikuttanut vuorovaikutukseesi oppilaiden kanssa?
33. Miten sukupuolesi on vaikuttanut opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen?
34. Miten sukupuolesi on vaikuttanut oppilaiden oppimistuloksiin?
35. Tuoko sukupuolesi sinulle joitain erityisiä haasteita tulevassa työelämässä verrattuna naispuolisiin kollegoihisi? Jos kyllä, niin mitä?
36. Tuoko sukupuolesi sinulle joitain erityisiä etuja tulevassa työelämässä verrattuna naispuolisiin kollegoihisi? Jos kyllä, niin mitä?
37. Vaikuttaako opettajan sukupuoli työyhteisöön? Jos, niin miten?

Vastausten täydennys

38. Mitä muuta haluaisit lisätä siitä, miten sukupuoli on vaikuttanut sinun kokemuksiisi opettajaopintoihin hakeutumisessa?
39. Mitä muuta haluaisit lisätä siitä, miten sukupuoli on vaikuttanut sinun kokemuksiisi luokanopettajaopinnoissa?
40. Mitä muuta haluaisit lisätä siitä, miten sukupuoli vaikuttaa opettajan ammatissa?
41. Tuleeko sinulla vielä mieleen jotain muuta lisättävää? Haluaisitko täydentää vielä jotain vastaustasi?