



**TURUN  
YLIOPISTO**

## **Miesopettajaopiskelijoiden toimijuuden ulottuvuudet**

Aikuiskasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma

Laatija:  
Anna Jolkkonen

29.11.2022  
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu  
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Aikuiskasvatustiede

**Tekijä:** Anna Jolkkonen

**Otsikko:** Miesopettajaopiskelijoiden toimijuuden ulottuvuudet

**Ohjaaja:** Yliopistonlehtori, dosentti Anne Laiho

**Sivumäärä:** 81 s., 2 liites.

**Päivämäärä:** 29.11.2022

Miesopettajat ovat työpaikallaan usein vähemmistöasemassa ja heihin kohdistuu sukupuoleen liittyviä odotuksia ja toisinaan myös pelkoja. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa opettajaksi opiskelevien miesten ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksista. Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä ovat sukupuolentutkimuksen käsitteet erityisesti miesopettajien tutkimukseen liittyvät sukupuoli, maskuliinisuus ja tasa-arvo.

Tutkimuksen aineisto on tuotettu opettajankoulutukseen osallistuneiden miespuolisten opettajaopiskelijoiden ja tutkijoiden yhdessä käymissä ryhmäkeskusteluissa vuosien 2019 ja 2021 välisenä aikana. Jokaiseen ryhmäkeskusteluun osallistui kolme miespuolista opettajaopiskelijaa ja kyseisestä tutkimuksesta vastaava kasvatustieteen tutkija tai tutkijat. Ryhmäkeskusteluja järjestettiin viisi kertaa ja jokaisessa ryhmäkeskustelussa osallistujat edustivat eri opetusalojen opiskelijaryhmää. Runkona ryhmäkeskusteluille käytettiin puolistrukturoitua teemarunkoa.

Tutkimusaineisto on analysoitu teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla, käyttäen soveltuvin osin Jyrkämän (2008) kehittämää mallia toimijuuden modaliteeteista. Toimijuuden modaliteeteilla tarkoitetaan niitä ulottuvuuksia, jotka vaikuttavat yksilön kokemukseen omasta toimijuudesta. Toimijuuden ulottuvuuksia tutkittaessa voidaan tehdä näkyväksi miesopettajaopiskelijoihin vaikuttavat monet sosiaaliset, yhteiskunnalliset ja yksilöön liittyvät toimijuuteen vaikuttavat tekijät.

Päätuloksena saatiin toimijuuden modaliteetteja mukailevat kuusi ulottuvuutta; osaamisen, kykenemisen, täytymisen, voimisen, tuntemisen ja haluamisen modaliteetit. Näistä tärkeimpänä toimijuuteen liittyen eniten mainintoja keränneenä painottuivat osaamisen ja täytymisen ulottuvuudet, jotka kuvasivat opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden tukemista hankitun kompetenssin avulla, ja toimijuutta haastavaa pelkoa ja epävarmuutta, joka syntyy osin riittämättömistä toimintaohjeista ja kosketuksen soveliaisuuden arvioimisesta lasten kanssa fyysisessä läheisyydessä työskennellessä. Jälkimmäiseen vaikutti myös epävarmuutta lisäävästi mediassa vilkkaasti käyty keskustelu miesopettajien häirintäsyytöksiin liittyen. Tulevien miesopettajien ammattiin liittyvän toimijuuden tukemiseksi olisi hyödyllistä tehostaa ja yhtenäistää koulutuksen aikana saatavien toimintaohjeiden ja aiheen avoimen keskustelun ilmapiiriä erityisesti miesopettajia mietityttävistä fyysisyyteen ja uhkiin liittyvistä asioista.

**Asiasanat:** miesopettajat, toimijuus, sukupuoli, maskuliinisuus, tasa-arvo

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Teoreettiset lähtökohdat</b>	<b>10</b>
2.1	Mies opettajana	10
2.2	Ainokaisuus ja maternalistiset ammatit	14
2.3	Maskuliinisuustutkimus	18
2.4	Sukupuolitietoisuus ja tasa-arvotyö	20
2.5	Toimijuus ja sen modaliteetit	24
<b>3</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b>	<b>31</b>
3.1	Tutkimustehtävä	31
3.2	Aineistona ryhmäkeskustelut	31
3.3	Metodologia	35
3.3.1	Metodologinen pohdinta	35
3.3.2	Analyysimenetelmä	36
3.4	Analyysi	37
<b>4</b>	<b>Tulokset</b>	<b>40</b>
4.1	Toimijuuden modaliteetit miesopettajuuden perustana	40
4.1.1	Osata	41
4.1.2	Kyetä	44
4.1.3	Täytyä	46
4.1.4	Voida	52
4.1.5	Tuntea	54
4.1.6	Haluta	56
4.2	Yhteenveto	58
<b>5</b>	<b>Lopuksi</b>	<b>62</b>
5.1	Pohdinta	63
5.2	Luotettavuus ja eettiset kysymykset	69
5.3	Tutkimuksen reflektointia	71
	<b>Lähteet</b>	<b>76</b>
	<b>Liitteet</b>	<b>82</b>

<b>Liite 1. Eritapainen toimijuus</b>	<b>82</b>
<b>Liite 2. Puolistrukturoitu teemarunko</b>	<b>83</b>

# 1 Johdanto

Aloilla, joilla on epätasainen sukupuolijakauma, voi osalle työntekijöistä syntyä kokemus erilaisuudesta tai jopa työtehtäviin osoitetuista poikkeavista odotuksista, joihin tärkeimpänä osoittavana tekijänä voidaan tulkita olevan yksilön sukupuoli (Ylöstalo 2013). Tällaisia kokemuksia koetaan mahdollisesti myös miespuolisten opettajien ja opettajaopiskelijoiden piirissä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa miespuolisten opettajaopiskelijoiden toimijuuden modaliteeteista, eli niistä ulottuvuuksista, joista heidän toimijuutensa miesopettajana rakentuu. Tutkimukselle innoituksena toimii tutkimusharjoittelujaksoni tutkimusprojektissa, jossa tämän tutkielman aineisto oli tuotettu ja aineistosta aiemmin julkaistu yksi tutkimusartikkeli (Laiho & Jauhiainen 2020).

Tämä laadullinen tutkimus selvittää sisällönanalyysin avulla miespuolisten opettajaopiskelijoiden toimijuuden modaliteetteja ja niiden painottumista opetusallalla. Tutkimus hyödyntää sukupuolentutkimuksen – tarkemmin ottaen feministisen tutkimuksen (Connell 1996, 2005) viitekehystä maskuliinisuudesta ja sukupuolen rakentumisesta sosiaalikonstruktivistisesti osana laajempaa kulttuurista kontekstia. Tutkimus rakentaa aineiston analyysin soveltuvilta osin Jyrkämän (2008) toimijuuden modaliteettien mallille. Käytän tässä tutkimuksessa sanoja modaliteetti ja ulottuvuus rinnakkain, mukailen Jyrkämän valintaa omassa artikkelissaan.

Tutkimuksen aineiston analyysi antaa poikkileikkauks kuvauksen yliopistossa opiskelevien miespuolisten opettajaopiskelijoiden viimeaikaisista ajatuksista ja asenteista omaa ammatillista toimijuuttaan koskien. Opettajaopiskelijat siirtyvät tavallisesti eteenpäin kouluihin, opetusinstituutioihin ja kasvatustyöhön, joten heidän äänensä on merkityksellinen ja arvokas.

Miesten rooliin opetustyössä liittyy paljon ympäristöstä tulevaa kulttuurista ja yhteiskunnallista vaikuttamista, joka ei välttämättä ole selvää yksilölle itselleen. Vuorikoski ja Ojala (2006) toivovat entistä kattavampaa sukupuoliherkkää tutkimusta. Sukupuoliherkällä he tarkoittavat sukupuolen analyttistä tutkimista osana yksilön ja yhteisön toimintaa. Sukupuolta ei tulisi häivyttää sukupuolineutraalilla tutkimusotteella, vaan tehdä sen rooli yksilöiden kokemuksina erottavana tekijänä tulisi tehdä selvemmin havaittavaksi, kuten esimerkiksi myös kulttuuri ja luokkatausta on aiemmissa tutkimuksissa tehty. Sukupuoli rakentuu sosiaalisessa yhteydessä osana kulttuuria ja kommunikaatiota. Sukupuolineutraalista

tutkimuksesta voidaan pyrkiä irti keskittymällä tutkimuksissa nimenomaan sukupuolen merkitykseen tutkittavalle asialle tai ilmiölle. Sukupuolen huomioiva tutkimus tuottaa tietoa sukupuolen vaikutuksesta esimerkiksi yksilön kokemukseen kasvatusalalla ja tarjoaa näin lähtökohtia tulkita sukupuolen merkitystä osana laajempaa, kulttuurista rakennetta.

Sukupuolen huomioimisella päästään pois sukupuolineutraalin tutkimuksen piiristä ja tehdään näkyvämmäksi sukupuolen vaikutusta ja merkitystä yksilötasolla. Toisaalta tutkimus voi osoittaa myös sen, miten sukupuolen merkitys ei ole aina keskeinen tai toteudu tutkijan odottamalla tavalla, joka on itsessään myös huomionarvoinen tutkimustulos. Sukupuolten lisäksi tasa-arvoa valottavassa tutkimuksessa tulisi huomioida moninäkökulmaisuus, jolla tarkoitetaan muita sukupuolen lisäksi yksilöiden välistä eriarvoisuutta tuottavia tekijöitä kuten ikä, etnisyys ja yhteiskuntaluokka (ks. myös Laiho 2013; Ylöstalo 2012). Tätä kerrostuvaa yhteisvaikutusta käsitellään myös intersektionaalisuuden käsitteen avulla.

Miesopettajia on tutkittu kasvatustieteen alalla jonkin verran (Heikkilä & Hellman 2017; Kaukinen 1996; Kreitz-Sandberg & Lahelma 2021; Laiho & Jauhiainen 2020; Tainio, Heinonen, Karvonen & Routarinne 2019; Virtanen 2011). Jokaisen maan koulutuskenttään ja erityisesti kulttuuriin sisältyy omanlaiset sukupuoleen ja asenteisiin liitetyt erityispiirteensä. Suomalainen yhteiskunta mielletään usein maailman tasa-arvoisimpien joukkoon ja oletus pitää paikkansa joiltakin osin. Suomalaisessa yhteiskunnassa on kuitenkin edelleen esimerkiksi tasa-arvoisen työelämän toteutumista estäviä rakenteellisia ongelmia. (Vuorinen-Lampila 2016.)

Työelämän jakautuminen vahvasti niin sanottuihin miesten- ja naistenaloihin on omiaan vahvistamaan ja ylläpitämään jakautunutta palkkarakennetta, jossa miesten ja naisten palkoissa on paikoin merkittävä ero miesten eduksi. Epäsuhtainen palkkaus ja alojen eriarvoisuus on ongelmana laaja, sillä se vaikuttavaa edelleen perhevapaisiin ja laajemmin vastuiden jakautumiseen perheissä. Tämä puolestaan huonontaa naisten asemaa työelämässä, sillä pitkät poissaolot työelämästä vaikuttavat ansaitun palkan lisäksi myös eläkkeen kertymiseen. Yhtenä ratkaisuna on kiinnitettävä huomiota työelämän tasa-arvoisuuteen ja myös niiden miesten kokemuksiin, jotka toimivat naisenemmistöisillä aloilla, kuten kasvatusalalla. Tasa-arvoisemman työelämän yhdeksi ratkaisuksi tarjotaan ammattien segregoitumisen purkamista, muuttamalla sukupuolten suhdelukuja tasapuolisemmaksi. Tämä voisi osaltaan vaikuttaa erityisesti naisenemmistöisten alojen palkkakehitykseen. (Haase 2008, 597—606; Ylöstalo 2013.) Miesten asema naisenemmistöisillä aloilla on tärkeä

tutkimuskohde, jota tutkimalla voidaan saada selville laajemminkin esiintyviä haasteita vahvasti sukupuolittuneilla aloilla.

Miestutkimus on tärkeää myös miesten hyvinvoinnin lisäämiseksi. Miehet hakevat naisia harvemmin apua esimerkiksi lääkäristä tai mielenterveyspalveluista (YLE 2019). Miesten pahoinvoinnin ja rakenteellisten haasteiden, sekä yhteiskunnallisten vaikutusten tutkimuksessa käytetään ilmiön kuvaamiseen termiä toksinen maskuliinisuus (Whitehead 2021). Työympäristössä saatetaan ylläpitää tai vahvistaa stereotyyppisiä sukupuoleen liitettyjä ennako-odotuksia tai työkuultuuri pitää sisällään jopa organisaation sisällä miehiseksi päätettyjä sukupuolinormitettuja työtehtäviä, kuten voimaa tai auktoriteettia vaativia järjestyksenpitotoimia kouluissa (Carrington 2002). Todellisuudessa nämä työtehtävät kuuluvat myös muille sukupuolille, mutta käytännössä organisaatioissa saatetaan ohjata miestyöntekijät ottamaan enemmän vastuuta ja rooleja näihin tehtäviin liittyen.

Toksisen maskuliinisuuden lisäksi miehiä käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa käytetään termiä hegemoninen maskuliinisuus. Hegemonisella maskuliinisuudella tarkoitetaan sellaisia tasa-arvoa vastustavia miehisen toiminnan malleja ja toimia, jotka mahdollistavat miesten ylivallan suhteessa muihin. Hegemonisen maskuliinisuuden vaikuttavuus liittyy varsinaisen voimankäytöllä dominoimisen tai fyysisen alistamisen sijaan sen kulttuurisidonnaiseen luonteeseen. (Connell 2005.) Rakenteellisena toimena sen vaikutusta voi olla vaikeampi tunnistaa ja muuttaa.

Miten hegemoninen ja toksinen maskuliinisuus sitten liittyvät tähän tutkimukseen? On mielekästä tarkastella sukupuolentutkimuksen kenttään kuuluvia keskeisiä termejä, jotka ovat myös avainasemassa sukupuolten tasa-arvotyön toteutumisessa opetustyössä. Tämän tutkimuksen aineisto on kokoelma miesten itsensä kuvaamaa ajatus- ja kokemusmaailmaa. On tärkeää liittää teoreettiseen tutkimustietoon myös ääniä suomalaisilta miesopettajaopiskelijoilta, jotka osaavat heijastella kokemuksillaan tämänhetkistä tilannetta suomalaisessa yhteiskunnassa ja osana sen korkeakoulutusta. Muutos yhteiskunnallisissa rakenteissa on usein hidasta. Koulutus on yksi tehokkaimpia väyliä muutokseen (Silvennoinen 2014). Lakiin kirjattuna (Tasa-arvolaki 2014/1329, 5 §) tietoisena tasa-arvotyönä, haitallisten sukupuolistereotyyppien purkaminen on hyvä aloittaa kouluista ja korkeakoulutuksesta.

Aho, Eerola, Hyvönen ja Kosonen (2020) kuvaavat Aikuiskasvatus-lehden pääkirjoituksessa miestutkimuksen ja maskuliinisuuden suhdetta, joka vaatii kriittistä tarkastelua ja termistön

mahdollista tarkennusta. Kirjoittajat pohtivat vallalla olevan maskuliinisuuden tutkimuksen terminologiaa ja erityisesti maskuliinisuuden käsitteen liittämisen usein vain miessukupuoleen. Tämä jättää muiden kuin miespuolisten osallisuuden maskuliinisuuden käsitteeseen toteutumatta ja toisaalta se tekee kyseenalaiseksi koko ajatuksen siitä, että sukupuoli ei ole sukupuolentutkimuksessa biologinen kahtiajako, vaan rakentuu sosiaalisesti suhteessa kulttuuriin, sisältäen myös feminiinisen puolen.

Aho ja kumppanit (2020) kertovat miestutkimuksen nykytilan olevan suhteellisen aktiivista ja kattavan monitieteellistä lähestymistä muun muassa poikkitieteisesti yhteistyössä sosiologian ja historiantutkimuksen kanssa. Pääkirjoituksessa korostetaan miestutkimuksen – ja laajemmin sukupuolentutkimuksen tärkeää tavoitetta purkaa maskuliinisuuden haitallista kategorisointia tuomalla tilalle monipuolista ja rikkaasta mieskuvastoa. Kirjoittajat ilmaisevat kuitenkin aiheellisesti huolensa siitä, että maskuliinisuuteen kytkeytyvä tutkimus on vaarassa tuottaa lisää kategorisoivaa maskuliinisuutta vastoin sen alkuperäistä tavoitetta. (Aho ym. 2020.) Tämä näkökulma tulee ottaa huomioon maskuliinisuutta käsittelevän tutkimuksen teossa. Myös kategorioiden sisältämien maskuliinisuuden merkityssisältöjen puuttuminen on merkittävä tutkimustulos ja antaa mahdollisesti viitteitä muutoksesta kohti uudenlaista mieheyden kokemusta, jossa hyväksytään erilainen tapa toteuttaa omaa maskuliinisuutta ja toimia miehenä opetuslalla tai maailmassa ylipäättään.

Miesten kokemuksia opetuslalla on kiinnostavaa tutkia, koska heihin voi kohdistua useita eri odotuksia tai vaatimuksia niin ulkopuolelta kuin itsestään (Ylöstalo 2013). Aihe on kiinnostava voidessaan tarjota rikkaampaa käsitteistöä miesopettajien identiteetin rakennustyöhön ammatillisen esimerkin muodossa. Miesopettajien ollessa usein työympäristönsä vähemmistöä, jopa marginaaliryhmää, on heidän asemaansa syytä tarkastella tavalla, joka tarjoaa parempaa ymmärrystä miesopettajien omannäköisen toimijuuden tukemiseksi tulevaisuudessa. Toisaalta mahdollisten esiin nousevien haasteiden esiin nostaminen ja niihin puuttuminen voi tukea myös muiden opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentumista.

Opetettävien iällä on vaikutusta siihen, millaisia ominaisuuksia opettajan työssä painotetaan. Nuorten lasten parissa työ kattaa opetusvastuun lisäksi myös suuren määrän hoivatyötä. Opetettävien iän kasvaessa myös hoivan osuus opettajan työstä vähenee (Lahelma, Lappalainen, Palmu & Pehkonen 2014). Odotan tavoittavani analyysin avulla monipuolista kuvailua haastateltavien omista kokemuksista miespuolisena opettajana olosta ja sen

herättämistä tuntemuksista sekä siitä, miten ne asettuvat suhteessa muiden haastateltavien kuvauksiin ja teoreettiseen viitekehykseen. Monipuolisten kuvausten vertailu edistäisi yksilöllisten erojen korostamista ja sukupuolen saaman merkityksen vähenemistä yleisessä keskustelussa. Sukupuolten tasa-arvon toteutuminen vaatii muun ohella sukupuoleen sidottujen, haitallisten stereotyyppien kumoamista, kyseenalaistamalla näiden paikkansapitävyyttä. (Whitehead 2021.)

Kysyn tässä tutkimuksessa, millaisia teemoja miesopettajaopiskelijoiden toimijuuden ulottuvuuksiin liittyy? On tärkeää tuoda esille niiden ääntä ja ajatuksia, jotka voivat sukupuolensa perusteella olla työssään monien ennakko-oletusten ja ennalta asetettujen roolien kohteena. Rooleja ja ennakko-oletuksia vastaan tulisi käydä näkyvämpää keskustelua, jotta nämä aiheet eivät jäisi yksin miesopettajien ja -opettajaopiskelijoiden käsiteltäväksi. Muutokseen tarvitaan julkista keskustelua, jossa on edustettuna myös niiden ääni, jotka työorganisaationsa vähemmistön edustajina eivät välttämättä saa omaa ääntään kuuluviin tai jotka ovat työyhteisössään törmänneet vanhojen kulttuurinarratiivien synnyttämiin haasteisiin.

## 2 Teorettiset lähtökohdat

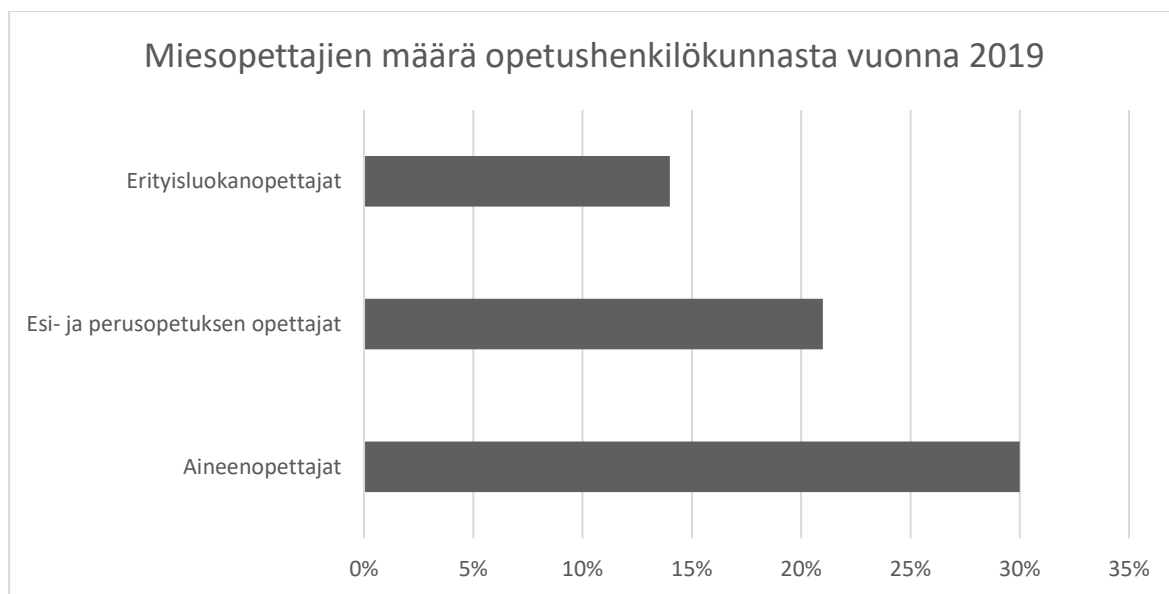
Tässä luvussa käydään läpi sellaisia teemoja, joita voidaan liittää miesopettajien toimijuuteen. Aluksi avataan miesopettajien historiaa ja miesopettajuutta yleisellä tasolla. Seuraavaksi käsitellään miesopettajien asemaa naisenemmistöisellä alalla. Alaluvussa maskuliinisuustutkimus tutustutaan yleisemmin tutkittavan aiheen kannalta merkittävään aiempaan tutkimukseen. Maskuliinisuustutkimuksen avulla voidaan käsitellä miesten hyvinvointia koskevia haasteita ja mieheyden tuottamia seurauksia yksilöille ja yhteisöille. Sukupuolitietoutta ja tasa-arvoa käsittelevä alaluku keskittyy koulujen ja opettajien vaateeseen toimia tasa-arvoa edistävästi, ja miten he ovat osaltaan velvoitettuja ajamaan yhteiskunnan tasa-arvoa edistäviä arvoja osana työtään. Viimeisessä alaluvussa käydään tarkemmin läpi toimijuutta ja Jyrkämän (2008) toimijuuden modaliteettien mallia.

### 2.1 Mies opettajana

Historiallisesti opettajien sukupuoli on näkynyt Suomessa opettajankoulutuksen alusta lähtien. Ensimmäiseen kansakoulun opettajiksi valmistavaan opettajaseminaariin hyväksyttiin vuonna 1863 sekä mies- että naisopiskelijoita. Tästä huolimatta on huomionarvoista, että miesten ja naisten opinnot erosivat toisistaan ja sukupuolittunut seminaarikäytäntö erillisine mies- ja naislinjoinen pysyi yllä siihen asti, kunnes 1970-luvulla opettajankoulutuksesta tuli osa yliopiston akateemista tutkinto-ohjelmaa. Miesten asemaa yliopiston opettajaopinnoissa varmisteltiin kiintiöillä, joiden avulla haluttiin ylläpitää tasasuhtainen sukupuolijakauma opettajakunnassa. Tämä käytäntö sai kuitenkin osakseen kritiikkiä ja tasa-arvolain nojalla se poistettiin käytöstä vuonna 1986. Jo tässä vaiheessa osa oli huolissaan siitä, miten naisenemmistöinen opettajakunta tulisi vaikuttamaan kasvaviin lapsiin, erityisesti poikiin. Lisäksi osa kriitikoista koki opettajien ammatin arvostuksen olevan uhattuna, mikäli siitä tulisi naisenemmistöinen ammatti. Tämä huolipuhe ei kummunnut oppilaiden suunnalta, vaan muun muassa opettajilta. Tällöin kyseessä ei välttämättä ole keskustelu lasten hyvinvoinnista ja kehityksestä koulumaailmassa, vaan keskustelu tulisi liittää osaksi suurempaa poliittista keskustelua, joka kattaisi sukupuolittuneet ammattikunnat ja näissä esiintyvät ilmiöt, esimerkiksi alhaisemman palkkatason. (Lahelma 2011, 268—269.)

Opettajien sukupuolijakauma osoittaa miesopettajien määrän olevan nykypäivän Suomessa huomattavasti naisopettajia alhaisempi. Opetushallituksen teettämän selvityksen mukaan

vuonna 2019 miesopettajien osuus esi- ja perusopetuksen opettajista oli 21 prosenttia ja erityisluokanopettajista ja erityisopettajista miesten osuus oli vain 14 prosenttia (ks. Kuvio 1). Opetettävien iällä on jonkin verran vaikutusta miesopettajien määrään. Opetusministeriön tekemässä opetushenkilökuntaa koskevassa selvityksessä tämä ero näkyi niin, että miehiä oli 30 prosenttia päätoimisista tuntiopettajista, vähän enemmän siis kuin peruskoulun vastaavissa tehtävissä (Opetushallitus 2020, 16).



KUVIO 1. Miesopettajien määrä opetushenkilökunnasta 2019 (Opetushallitus 2020, 21).

Lahelman ym. (2014) tutkimuksessa vertailtiin kahden sukupuolittuneimman ammattikoululinjan opettajien reflektointia opetuksen ja hoivan välillä. Tutkijat pohtivat artikkelissa suomenkielen sanan kasvatus kääntämistä englannin kielen education-sanasta, ja sen sanalle antamaa merkityssisältöä. Kasvatus ja koulutus ymmärretään suomen kielessä hyvin eri tavalla ja kasvatukseen kuuluu merkittävänä osana myös hoivan osuus – se liitetäänkin usein lapsen vanhempien tai huoltajien vastuualueeksi. Tutkijat toteavat Suomessa toteutetussa tutkimuksessa esimerkiksi feministisen pedagogiikan käsitteen vieraaksi haastatelluille ammattikoulujen opettajille ja sukupuolitietoisuuden olleen vähäistä tai puutteellista. (Lahelma ym. 2014.) Tutkimuksellisen tiedon välittyminen opetukseen on vaihtelevaa ja tieto ei aina jalkaudu toivotulla tavalla opetusinstituutioihin.

Feministisen teorian yhtenä pyrkimyksenä on yhdistää kasvatustieteeseen liittyvät monet paradoksit, esimerkiksi yhtenä suurimpana feministisenä temana nähdään kasvatustieteessä

voimakkaasti läsnä olevat voimasuhde ja -kysymykset, jossa kasvattajalla on valtaa suhteessa oppilaaseen tai opiskelijaan. Toisaalta opettajan vastuulla on myös saada oppilaat kiinnostumaan opetettavasta sisällöstä ja huolehtia oppilaiden hyvinvoinnista kokonaisuutena, siinä määrin kuin se koulumaailmassa on mahdollista. Opettajan roolissa yhdistyy vaativalla tavalla sekä intellektuaalinen opetussisältöjä välittävä opetustehtävä että oppilaan hyvinvoinnista kokonaisuutena huolehtiva kasvattaja. Tämän yhteisroolin omaksuminen voi näyttäytyä erilaisena miesopettajien ja muiden sukupuolten toiminnassa ja ammatilliseen identiteettiin kohdistetuissa odotuksissa. Lahelman ym. (2014) artikkelissa pohditaan miesten ja naisten välisten roolien ominaisuuksia aiempien tutkimusten valossa. Miesten opettajan rooliin liitettiin usein kompetenssi, instrumentalismi ja yksilöllisyys, kun vastaavasti naisilla suuremman roolin saivat äidilliseen rooliin liitetty toimintatapa, joka on selvästi hoivaavampi (Lahelma ym. 2014; ks. myös Sohlo 2021). Tutkimukset osoittavat opettajan sukupuolen olevan merkityksellinen tekijä tarkasteltaessa opettajien ammatillisiin rooleihin liittyviä ominaisuuksia. Tämänkaltaisen normittava ajattelu voi kaventaa opettajien koetun omakuvan reunaehjoja, jos oma opettajuus näyttäytyy yhteiskunnallisten odotusten valossa vain tietynlaisena.

Miesopettajiin liittyen on tehty runsaasti kansainvälistä tutkimusta, joista osassa on selvitetty sukupuolten välisiä valtasuhteita opetustoiminnassa. Valta liittyy teemana kaikkeen opetustyöhön vallankäyttönä opettajan ja oppilaan välillä. Tämän lisäksi valtasuhteita on olemassa muissa koulun sisäisissä suhteissa. Miehet positioituvat yhteiskunnassa usein vallankäyttäjiksi suhteessa muiden sukupuolten edustajiin. Eteläpelto, Heiskanen ja Collin (2011) käsittelevät teoksessaan vallan ja rakenteiden suhdetta toimijuuteen. He toteavat patriarkaalisen vallan haasteeksi sen tavan piiloutua rakenteisiin niin hyvin, että valtaa käyttävät ja siitä hyötyvät eivät itsekään ole tietoisia oman toimintansa vaikutuksesta vallankäytön kohteisiin. Miesten asema vallankäyttäjänä on jatkunut niin kauan, että kirjoittajat epäilevät vallan muuttuneen näkymättömäksi. Toimijuuden tarkastelulle olennaiseksi nousee kysymys monitasoisen rakenteellisen vallankäytön vaikutusten tunnistamisesta ja muuttamisesta. (Eteläpelto ym. 2011, 19.) Voidaan myös kysyä kuinka suuri motivaatio miehillä on tunnistaa omassa toiminnassaan tasa-arvolle haitallisia rakenteita ylläpitäviä toimintatapoja ja muuttaa niitä kaikkien yhteisen tasa-arvon kannalta kestävämmäksi, jos se samalla heikentää heidän omaa asemaansa suhteessa muuhun väestöön.

Haase (2008) tutki australialaisten miesopettajien kokemuksia haastatteluin. Haasen mukaan feministisen patriarkaattiteorian mukainen vallan pysyminen miehillä perustuu erillisten

työtehtävien jakautumisen kautta syntyvään sukupuolten väliseen segregatioon. Tämän vuoksi miesten mahdollinen irtisanoutuminen feminiinisenä pidetystä hoivapuolesta osana opetustyötä aiheuttaa sen, että miesopettajat jatkavat segregatian synnyttämistä ja epätasa-arvoistavia käytäntöjä opetuksessaan. Tutkimuksessa osoitettiin, että tutkimuksen haastatteluihin osallistuneet miesopettajat noudattivat puheessaan patriarkaalisen ideologian diskurssia. (Haase 2008.) Rakenteiden epätasa-arvoa uusintava vaikutus on otettava kriittisen tarkastelun kohteeksi, jotta asiaan pystyttäisiin paremmin puuttumaan ja toimimaan tulevaisuudessa toisin.

Laihon ja Jauhiaisen (2020) tutkimus miesopettajaopiskelijoiden neuvotteluista koskien opettajuutta, sukupuolta ja mieheyttä kuvasi niitä diskursseja, joilla miesopettajaopiskelijat rakensivat tulevaa opettajuuttaan alalla, joka on selvästi naisenemmistöinen. Tutkimuksessa selvitettiin kulttuurisia käsityksiä mieheydestä sekä yleistä julkista puhetta koskien miesopettajia ja sitä, miten nämä aiheet näkyivät ryhmäkeskusteluun osallistuneiden puheissa. Luoduilla diskursseilla tuodaan esiin kontekstin tärkeyttä merkitysten synnylle ja korostetaan ympäröivän kulttuurin ja yhteiskunnan vaikutusta miesten mieheyden kuvauksille.

Laiho ja Jauhiainen lähestyivät tutkimusaihetta feministisen teorian avulla ja muodostivat kolme seuraavaa diskurssia: miessukupuoli vahvuutena, sukupuolen merkityksettömyys sekä miessukupuoli taakkana. Ensimmäisessä diskurssissa miesopiskelijat olivat itsekkin tietoisia sukupuolensa tarjoamasta edusta siirryttäessä työmarkkinoille. He myös kokivat olevansa kyvykkäitä ymmärtämään poikaoppilaita oman sukupuolensa kokemuksen avulla. Sukupuolen merkityksettömyys -diskurssi liittyy vahvasti sukupuolineutraaliin puheeseen, jota käsitellään myös Vuorikosken ja Ojalan (2006) artikkelissa, jossa nimetään sukupuolineutraali tutkimus haitalliseksi tasa-arvoisemman koulutuksen ja työelämän rakentamiselle, sen tehdessä tasa-arvokysymyksistä ikään kuin menneen ajan kaikuja, joita ei sen enempää tulisi nostaa esiin. Seksuaalinen vaara tuli esiin miessukupuoli taakkana diskurssissa. Miehen asema lasten kanssa työskennellessä voi sisältää elementtejä potentiaalisesti vaarallisista tulkinnoista, jolloin miesopettaja saattaa pyrkiä etäännyttämään omaa ruumiillisuuttaan työstä ja toimimaan korostetun varovaisesti säilyttääkseen turvallisen aseman työyhteisössä. Miessukupuoli taakkana -diskurssi toistuu miesopettajia koskevassa kirjallisuudessa voimakkaasti, eri maissa ja aikoina tehdyissä tutkimuksissa. (Laiho & Jauhiainen 2020, 37—38.)

Miesopettajia koskevaan keskusteluun liittyy usein oletus miespuolisten opettajien tarpeellisuudesta, sillä miesten määrän lisäämiseksi opettajakunnassa on tehty koulutuspoliittisia toimia useissa eri maissa (Carrington ym. 2007, 397). McGrath ja Sinclair (2013) selvittivät tutkimuksessaan tarvetta miesten lisäämiseksi esi- ja alakouluikäisten lasten opettajakuntaan. Tutkimuksessa kysyttiin 11—12-vuotiaiden oppilaiden mielipiteen lisäksi huoltajien ajatuksia siitä, tulisiko miesopettajia olla enemmän ja miksi. Heidän tutkimuksensa täydensi aiempaa tutkimusta aiheesta tuomalla esiin oppilaiden ja vanhempien kokemuksia. Oppilaat ja heidän vanhempansa mainitsivat miesten tuovan oppilaille, sekä pojille että tytöille, erityisesti sosiaalisia hyötyjä. Näitä hyötyjä olivat esimerkiksi toimiminen roolimallina ja isähahmona. Erityisesti pojille hyödylliseksi koettiin samaistuttavan tuen tarjoaminen saman sukupuolen edustajalta. Tytöille pidettiin hyödyllisenä vuorovaikutusta hyvinä roolimalleina toimivien miesten kanssa. Tämä parantaisi heidän ymmärrystään myös miesten toivotunlaisesta toiminnasta ja vaikuttaisi positiivisesti tyttöjen omakuvan luomiseen. (McGrath & Sinclair 2013, 531—538.)

Carrington (2007) tutki työtovereineen Englannissa tehdyssä tutkimuksessa alakouluikäisten lasten ajatuksia opettajan sukupuolesta ja sukupuolen merkitystä opetuksessa. Tutkimuksen tulosten mukaan 5—7-vuotiaat lapset eivät nähneet miespuolisten ja naispuolisten opettajien välillä merkittävää eroa koskien oppilaiden itsensä kokemaa opiskelumotivaatiota tai osallistumista. Lapset pitivät tärkeämpänä opettajan sukupuolesta riippumattomia ominaisuuksia, kuten tasapuolisuutta, kannustavaa asennetta ja johdonmukaisuutta. (Carrington ym. 2007, 397.) Miesopettajia ja heidän työhönsä liittyviä tekijöitä on siis tutkittu erilaisista näkökulmista ja selvitetty myös oppilaiden ajatuksia opettajan sukupuolesta. Aikaisemman tutkimuksen perusteella miesopettajat ovat toivottu ryhmä ja heidän työssään pärjäämistä tulisi tukea ja osallistumista lisätä monipuolisen opettajajoukon ylläpitämiseksi ja kasvattamiseksi. Sukupuoleen liittyvät rakenteelliset ongelmat ovat laaja haaste, joka näkyy erityisesti sellaisissa ammateissa, joissa sukupuolijakauma on selvästi epätasainen. Näiden haasteiden syvälinen tarkastelu on oleellista rakenteellisten ongelmien vähentämiseksi.

## **2.2 Ainokaisuus ja maternalistiset ammatit**

Miesten määrän ollessa koulumaailmassa usein alhainen, on sitä mielekästä myös pohtia ainokaisuuden ja maternalististen ammattien tutkimuksen näkökulmasta. Näissä yhdistyy työpaikalla vähemmistössä olemisen ja toisaalta tietynlaisten pehmeämpien arvojen osallisuus

työn luonteessa. Ainokaisuus-termillä, (englanniksi token), on alun perin kuvattu naisten asemaa miesenemmistöisessä työympäristössä (Kanter 1977). Kanter esitti, että silloin kun työympäristössä on selvä toisen sukupuolen enemmistö, voidaan sillä havaita olevan vaikutuksia työyhteisön dynamiikkaan tai sen yksilöiden kokemuksiin. Kanter kirjoitti kymmenen vuotta ensimmäisen ainokaisuutta käsittelevän kirjansa jälkeen artikkelin, jossa hän mainitsi saaneensa kommentteja miehiltä, jotka olivat kokeneet myös olevansa Kanterin kirjassaan kuvaamalla tavalla ainokaisen asemassa naisenenemmistöisessä työympäristössä. Ainokaisuus-termin taustalla vaikuttavaa teorian voidaan Kanterin omin sanoin katsoa siis sopivan myös tarkasteltaessa miesten kokemuksia työympäristöissä, joissa he kokevat olevansa vähemmistöasemassa sukupuolensa puolesta. (Kanter 1987, 14.)

Ainokaisuutta on käytetty sukupuolentutkimuksessa yhtenä teoreettisena lähestymistapana, joka tarjoaa jäsenystä koetusta sukupuolen vaikutuksesta työorganisaatioissa. Tämän tutkimuksen viitekehukseen ainokaisuudenkäsite antaa välineitä tulkita miespuolisten opettajaopiskelijoiden kuvauksia sukupuolen määrittämästä erilaisuudesta koulukontekstissa ja opintojen aikana. Kanterin tulkinnan mukaan ainokaisien työssään käyttämiä toimintastrategioita ovat näkyvyyden, vastakohtaisuuden ja samankaltaistamisen strategiat (Kanter 1977). Jauhiainen ja Laiho (2018) kuvaavat ainokaisuuteen liittyviä toimintastrategioita seuraavasti. Ainokaiset ovat vähemmistöasemansa puolesta muista erottuva joukko, johon näkyvyydellä viitataan ja tämä voi johtaa erityishuomioon. Vastakohtaisuudella tarkoitetaan enemmistösukupuolen ainokaisesta erottautumista. Samankaltaistamisella tarkoitetaan sellaista toimintaa, jossa ainokaiset mukautuvat rooliin, joka on stereotyyppinen ryhmään sopiakseen. (Jauhiainen & Laiho 2018.) Tässä tutkimuksessa miespuolisia opettajaopiskelijoita tarkastellaan ainokaisina.

Sohlo (2021) kirjoittaa Työelämän tutkimus -lehdessä kokemuksistaan ILO:n (kansainvälinen työjärjestö) harjoittelijana, jonka tavoitteena on muun muassa työelämän tasa-arvoinen toteutuminen. Sohlo käyttää termiä maternalistiset ammatit, joissa osaaminen liittyy feminiinisiksi miellettyihin ominaisuuksiin ja termi kattaa esimerkiksi lapset ja hoivan, kuten kasvatus- ja terveydenhoitoalan. Artikkelissa käsitellään sukupuolten eroja työelämässä ja taloudessa. Kirjoituksessa maskuliinisiksi aloiksi nimetään luonnontieteet ja tekniikan ala ja kuvataan, miten maternalistiset ja maskuliinisiksi mielletyt alat eroavat toisistaan niin, että maternalistista alaa pidetään pehmeämpänä ja sen palkkataso on alhaisempi kuin kovempaan mielletty maskuliiniset alat, joiden palkkaus on paremmalla tasolla. (Sohlo 2021.)

Sukupuolittuneet alat muuttuvat eri tahdissa ja koulutusalojen välisiä segregaaation eroja on

myös selvästi esimerkiksi koulutusasteiden välillä. Koulutuksessa sukupuolten välinen segregatio on vähentynyt eniten yliopistoissa ja se on suurinta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa (Kuusi, Jakku-Sihvonen & Koramo 2009, 3).

Carrington (2002) kuvaa tutkimusartikkelissaan opettajien olevan sukupuolittunut ammattikunta, jossa sukupuolen merkitys on erityisen vahva tarkasteltaessa pienten lasten kanssa työskentelyä. Voidaan siis todeta, että sukupuolijakauma opettajan ammatissa on riippuvainen osin opettavien iästä. Carrington esittää osasyiksi oletettavasti työn alhaista yhteiskunnallista arvostusta ja palkkatasoa, sekä hoivan yhdistämistä feminiinisenä pidettyyn äidilliseen hoivaan. Carrington esittelee muitakin aiempien tutkimusten perusteella syntyneitä oletuksia miesten alhaiseen määrään erityisesti pienempien lasten kanssa työskennellessä. Näitä ovat esimerkiksi miesten luontaiseksi oletettu rooli kurinpitäjänä, jolloin käytösongelmia on luonnollisesti enemmän lasten kasvaessa isommiksi ja ongelmien tullessa enemmän ulkoisesti näkyviin. Yhtenä syynä on ajateltu mahdollisesti vaikuttavan negatiiviset mielikuvat miesten toiminnasta pienten lasten hoivaajina, johon on liitetty vanhoja pelkoja pedofilian riskistä ja miehet itse saattavat kokea olevansa riskissä tulla syytetyksi tällaisesta toiminnasta ilman mitään todellista aihetta. (Carrington 2002.) Tämä on ymmärrettävästi pelottava tekijä mietittäessä uravalintaa naisenemmistöisellä alalla.

Tutkimuksessaan Carrington (2002) haastatteli nais- ja miespuolisia opettajaopiskelijoita. Hän huomasi sukupuoleen katsomatta osan vastauksista hyvin samanlaisiksi vastaajien keskuudessa. Esimerkiksi kysyttäessä syytä opettajaksi hakeutumiseen, ylivoimainen enemmistö oli esittänyt haluavansa työskennellä lasten kanssa ja tehdä vaikuttavaa työtä. Kuitenkin haastateltaessa miesopiskelijoita sukupuolten välisistä eroista eräs tutkimukseen vastannut kertoi, että hänen miehisyytään oli ajoittain kyseenalaistettu perustuen toiveeseen työskennellä pienempien lasten kanssa ja haastateltava koki haastavaksi selittää ensisijaista syytä miesten alhaisempaan määrään opetusammateissa. Haastateltava koki miesten opettajuuden kulttuurisesti vähemmän hyväksyttävänä ja uskoi tämän juontuvan viktoriaanisesta ajasta, jolloin lastenhoitajat ja opettajat olivat pääosin nuoria naimattomia naisia. Hän koki miehet yhtä päteviksi hoiva- ja kasvatusalalle kuin naiset ja että kyseessä on ennemminkin kulttuurin ja yhteiskunnan vaikutus miesopettajia koskeviin asenteisiin. (Carrington 2002.) Tämä vastaus tuntuu kuvaavan hyvin niitä haasteita, jotka kulttuuriin sidotut patriarkaaliset rakenteet uusintavat sellaisella tavalla, jota edes miesopettajat itse eivät osaa nimetä, vaikka ongelman tunnistavatkin. Puhutaan siitä, että miehet ovat yhtä kyvykkäitä

työtehtävään kuin muutkin sukupuolet, mutta silti siihen sisältyy jotakin kulttuurissa syntyvää epämääräistä tunnetta sopimattomuudesta.

Kiinnostavia Carringtonin tutkimuksessa olivat myös naispuolisten opiskelijoiden haastattelut, joista oli kuultavissa samanlainen asenne nuorempien lasten kasvatustyön feminiinisestä luonteesta ja vaatimuksista ammattilaiselle. Haastatellut naiset kokivat yhteiskunnan näkevän heidän työnsä naisille paremmin sopivana, sen sisältämän hoivan vuoksi (Carrington 2002, 296). Eräs haastatelluista miehistä koki miesten rekrytoimisen vaativan hyväksyntää sille ajatukselle, että ne miehet, jotka ovat hakeutuneet alalle, ovat halukkaita itse hoito- ja opetustyöhön, eikä oletuksena olisi automaattisesti edetä kohti johtoporrasta ja esihenkilöasemaa. Opetustyöhön hakeutuvat miehet haluavat lähtökohtaisesti tehdä juuri sitä työtä mihin alun perin hakeutuivatkin, hoito- tai opetustyötä. (Carrington 2002.)

Kasvatus- ja opetustyö pitää näiden aikaisempien tutkimusten perusteella usein sisällään oletuksen fyysisestä hoivasta ja huolenpidosta tavalla, joka saattaa herättää kysymyksiä opettajien omassa toiminnassa. Tainio ym. (2019) ovat tutkineet opettajien ajatuksia oppilaiden koskemisesta osana työtään ja sen herättämiä tunteita mahdollisista rajanylityksistä. Tutkijat haastattelivat sekä mies- että naisopettajia ja haastateltavat tunnistivat kollektiivisesti miesopettajien olevan muita suuremmassa riskissä kosketuksen väärintulkittamisesta. Opettajan kosketus koettiin riskinä, joka tuli ottaa vakavasti arvioitaessa kosketuksen tarkoituksenmukaisuutta ja sillä saavutettua hyötyä. Pedagoginen kosketus tunnistettiin kyllä oman työn välineeksi, joka kuitenkin aiheutti epävarmuutta ja epämukavuutta. Jännitteitä synnyttivät erityisesti ajatukset opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen ulkopuolelta kohdistuneet tulkinnat ja mahdolliset syytökset. Tutkimukseen haastatellulla opettajalla oli jopa kokemus rehtorin toiselle miesopettajalle antamasta kommentista huomioida oppilaiden kosketukseen liittyvässä toiminnassa oma oikeusturva, jottei tilanteita tulkita virheellisesti häirintänä. (Tainio ym. 2019, 13—17.)

Miesten opettajuus ja opettamisen toiminnot eivät näiden tutkimusten valossa näyttäytyä toteutuvan samanlaisina kuin muilla sukupuolilla. Miehiin liitetään sukupuoleen kytkeytyviä oletuksia vaarallisuudesta ja samalla saatetaan kyseenalaistaa heidän motiivejaan opettajan ammattiin hakeutumisen taustalla. Tämä asettaa miesopettajat eriarvoiseen asemaan omassa ammatissaan, ja he voivat joutua esittämään perusteluja ammatin valintaansa liittyen. Opettajan ammatti nähdään osassa tutkimuksia maternalistisena ja sitä ei välttämättä osata

sovittaa perinteiseen käsitykseen miesten ominaisuuksista. Mieskuva kaipaakin nykyaikaistamista ja näkökulman monipuolistamista.

### 2.3 Maskuliinisuustutkimus

Edellisessä aluvuossa käsitellyt haitalliset kuvaukset miehistä voidaan liittää osaksi toksisen ja hegemonisen maskuliinisuuden miehiä vahingoittavaa viitekehystä, jossa miehet ylipäättään nähdään homogeenisenä ryhmänä. Waling (2019) kuvaa artikkelissaan kriittisesti maskuliinisuus- ja miestutkimukseen liittyviä ongelmia. Hänen mukaansa maskuliinisuutta käsittelevän tutkimuskirjallisuuden tulisi nojata voimakkaammin feministiseen teoriaan, jossa pääosassa on erityisesti (miesten) toimijuus. Toimijuuden mahdollisuus usein kuitenkin sivuutetaan maskuliinisuustutkimuksessa pyrkimällä kategorisoimaan miehet tyypittävän analyysin mallilla tiettyyn pysyvään ja ahtaaseen malliin. Walingin (2019) kuvaama tyypittävä analyysitapa on saanut vahvistusta maskuliinisuustutkimuksen laajasta yrityksestä määritellä ja nimetä siihen liitetyjä ilmiöitä (mosaic masculinity, hybrid masculinities, inclusive masculinity ym.) Kategorisoinnin vaarana on oletus maskuliinisuuden luonteesta, joka esitetään näin muuttumattomana, vaikka sen todellisuudessa voidaan nähdä myös erityisesti postsruktualistisessa feministisessä teoriassa olevan muovaantuvaa ja vuorovaikutuksessa syntyvää, tilanteesta neuvoteltua. (Waling 2019.) Tämä toimijuutta korostava maskuliinisuuden dynaaminen ja muuttuva luonne sopii hyvin Jyrkämän (2008) toimijuuden modaaliteettien dynaamisen systeemin kuvaukseen.

Connell on kasvatustieteen professori Sydneyn yliopistosta, ja hän on tullut urallaan tunnetuksi sukupuolen ja maskuliinisuuden tutkimuksistaan, joista erityisesti hegemoninen maskuliinisuus sai suurta huomiota hänen teoksensa *Masculinities* (1995) julkaisun jälkeen (Eerola & Kuosmanen 2011). Connell on vaikuttanut merkittävästi sukupuolentutkimuksen kentällä ja toiminut tutkimusperinteen perustajana erityisesti maskuliinisuuskäsitysten tutkimuksessa. Connell on kirjoittanut myös teoksen *Gender* (2009), jossa käsitellään sukupuolen teoretisointia. Connellin työ keskittyy sukupuolen rakentumiseen sosiaalisissa kontekstissa ja sen yhteyttä muihin vallitseviin tekijöihin, kuten kulttuuriin ja historiaan. Connell ei keskity sukupuolen biologiseen ilmentymiseen, vaan feminiiniset ja maskuliiniset ominaisuudet nähdään sosiokonstruktivisina piirteinä.

Toksiseen maskuliinisuuteen liittyy vahva negatiivinen konnotaatio. Whitehead (2021) kirjoittaakin toksisen maskuliinisuuden pohjautuvan pääasiassa vihaan ja aggressioon. Whitehead on tutkinut maskuliinisuutta 30 vuotta ja näkee niin ikään sukupuolentutkimukseen liittyvät kysymykset sosiaalisina, ei biologisina ilmiöinä. Whitehead kokee feministisen viitekehysten tarjoavan ratkaisuja hegemonisesta maskuliinisuudesta irrottautumiseen. Haitallisista ideologioista irrottautuminen toimii yhteiskunnallisen muutoksen mahdollistajana tavoiteltaessa tasa-arvoisempaa uutta kulttuuria. Kirjassaan *Toxic Masculinity* (2021) Whitehead näkee tulevaisuudessa toivoa tasa-arvoisemmasta yhteiskunnasta, joka vaatii kuitenkin toteutuakseen kriittistä mies- ja maskuliinisuustutkimusta. Whitehead kollegoineen oli osallisena tuomassa toksisen maskuliinisuuden käsitettä akateemiseen tutkimukseen kirjallaan *Sukupuoli ja identiteetti* (nimi käännetty tutkielman kirjoittajan toimesta). Hän kuvailee MeToo -liikkeen vaikuttaneen toksisen maskuliinisuuden käsitteen yleistymiseen ja jalkautumiseen suuremman yleisön puheisiin.

Samaan aikaan kun toksinen maskuliinisuus on tullut terminä tutummaksi suurelle yleisölle, julkaisi yhdysvaltalainen APA (American Psychological Association) ensimmäistä kertaa oman hoitosuosituksensa koskien toksista maskuliinisuutta ja sen terveydelle ja hyvinvoinnille aiheuttamaan uhkaa. Myös Yle julkaisi kirjoituksia aiheesta ja esimerkiksi Tiessalon artikkelissa kerrotaan Yhdysvalloissa käyttöönotetusta hoitosuosituksesta miesten ja poikien kanssa työskenteleville psykologeille koskien toksista maskuliinisuutta ja perinteisen maskuliinisuuden mallien mielenterveydelle aiheuttamaa haittaa. (Yle 27.1.2019) APA:n antama hoitosuositus antaa selkeän viestin mieskuvan päivittämisestä ja maskuliinisuuden monipuolistumisesta, sekä ohjaa myös terveydenhuollon ja kasvatuksen henkilöstöä kiinnittämään aiempaa enemmän huomiota sukupuolirooleihin ja niihin liitettyihin ongelmiin.

Maskuliinisuustutkimuksen avulla pyritään siis tunnistamaan ja purkamaan kaikille haitallisia rakenteellisia ja yhteisöjen kulttuuriin liittyviä toimintatapoja ja asenteita. Tutkimukseen osallistuneet miesopettajaopiskelijat ovat muiden miesopettajien kanssa avainasemassa vaikuttamassa toksisen ja hegemonisen maskuliinisuuden uusintamiseen kouluympäristöissä, joissa lapset ja nuoret viettävät suuren osan ajastaan, vuosien ajan. Miesopettajilla voi aikaisemman tutkimuksen valossa juuri sukupuolensa puolesta olla positiivinen vaikutus niille oppilaille (ks. McGrath & Sinclair 2013), jotka voivat hyötyä miehen positiivisesta roolimallista ja tässä tutkimuksessa käsitellyissä aikaisemmissä tutkimuksissa

miessukupuolesta ei mainita olevan mitään haittaa opetustyössä. Toksisen ja hegemonisen maskuliinisuuden yksi suurin haaste koskee miehiä itseään, koska usein näihin ilmiöihin liittyy haasteena yksilön kokemaa pahoinvointia. Tähän haitalliseen rakenteelliseen ongelmaan pyritään puuttumaan tasa-arvoa ja tietoisuutta lisäävällä kasvatuksella ja koulutuksella.

## 2.4 Sukupuolitietoisuus ja tasa-arvotyö

Kouluympäristö ei toimi irrallisena yhteiskunnallisista ja kulttuurisista asenteista ja myös kouluissa on nähtävissä sukupuolten erilaiset roolit sekä sukupuoliin liitetyt odotukset. Suomeen koulukontekstiin sijoittuva sukupuolentutkimus saapui vasta verrattain myöhään – 1990-luvulla. Sukupuolten tasa-arvoa edistämään on järjestetty opetus- ja koulukontekstissa lukuisia hankkeita ja projekteja, mutta niiden vaikutukset ovat olleet toivottua lyhytkestoisempia, johtuen osittain rahoituksen päättymisen jälkeisistä resurssipuutteista. Suomen opettajankoulutus mahdollistaa edelleen tilanteen, jossa opettajaksi valmistunut ei ole tutustunut tasa-arvolakiin ja sen vaatimuksiin kouluympäristössä. Opettajalla on lain mukainen vaatimus työssään edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa. (Lahelma 2011, 266, 2014.)

Tasa-arvo kuuluu oleellisena osana sukupuolta käsittelevään tutkimukseen. Sukupuolet tuottavat kulttuurissa ja yhteiskunnassa yksilöille toisistaan eroavia vaikutuksia. Sukupuolten vaikutusten näkyväksi tekeminen on yksi tapa purkaa haitallisia rakenteita, joiden seurauksena valta jakautuu eriarvoisesti. Kreitz-Sandberg ja Lahelma (2021) kirjoittavat sukupuolten tasa-arvoa edistävästä koulutuksesta opettajankoulutuksessa ja korkeakoulutuksessa. Tutkimusartikkelissa esitetään, että sukupuoliteemaan liittyen tulisi käydä jatkuvaa kriittistä keskustelua. Erityisen ongelmallisena pidetään sukupuolten tasa-arvoon pyrkivästä työstä käydyssä keskustelussa esiintyvistä dikotomisista sukupuolijakoa miehiin ja naisiin. On haitallista ja arveluttavaa jos tasa-arvokasvatusta edistäessä kannustetaan käyttämään termistöä, joka jättää huomiotta muut sukupuolet ja moninaisen sukupuolikäsityksen. Kirjoittajat suosittelivatkin huomion kiinnittämistä laajemmin intersektionaalisuuden tarkasteluun perinteisen dikotomisen sukupuolijaon sijaan. Kritiikkiä saavat myös viralliset ohjausasiakirjat, joissa terminologia on useimmiten vanhentunutta ja edistää haitallisia normatiivisina pidettyjä jakoja.

Intersektionaalisuudella tarkoitetaan monisyisempää taustatekijöiden vaikutusta yksilön kokemuksille ja koetuille haasteille. Intersektionaalisuudella pyritään näkemään samaan aikaan sukupuolten lisäksi esimerkiksi etnisyyden ja vammaisuuden vaikutus yksilön elämään. (Kreitz-Sandberg & Lahelma 2021.) Sen lisäksi, että opettajilla on kouluissa tärkeä rooli tasa-arvon edistäjinä, saa koulumaailma tasa-arvoa vaikuttamista myös oppilaista käsin. Tällöin opettajalla tulee olla riittävästi ymmärrystä ja tietoa aiheen kohtaamiseen kunnioittavasti. Karkulehto, Saresma, Harjunen ja Kantola (2012, 17) käyttävät intersektionaalisuuden tulkinnassa apuna moniperustaisuuden termiä. He määrittelevät intersektionaalisuuden kuvaavan myös sellaisia yhteen liittyviä tekijöitä, jotka antavat toisille muihin nähden etuoikeutetun aseman. Tällöin tarkastellaan sukupuolen lisäksi esimerkiksi kulttuuritaustaa, yhteiskuntaluokkaa ja ikää.

Kreitz-Sandberg ja Lahelma (2021) toteavat kankean dikotomisen sukupuolijaon vahingolliseksi ja sen päivittämisen nykypäivään intersektionaalisuuden tarkastelulla tärkeäksi myös ohjausdokumenttien näkökulmasta, sillä muutoksen täytyy ylettää sinne mistä ohjaussuosituksia jaetaan eteenpäin. Näin ollen ongelman rakenteellinen sijainti ja sen muutoksen haaste on kiistaton. Artikkelissa nostetaan esiin myös korkeakoulujen haluttomuus tarttua sukupuolten epätasa-arvoon, koska silloin olisi ensin myönnettävä omassa instituutiossa vallitsevan tasa-arvon eetosken olevan riittämätöntä. (Kreitz-Sandberg & Lahelma 2021, 60—62.)

Sukupuoleen liittyvää tasa-arvotyötä on tutkittu myös sellaisissa organisaatioissa, joihin liittyy vahvasti sukupuolittavia käytäntöjä ja historiallista ainokaisuutta. Puolustusministeriön tilaamassa tutkimushankkeessa selvitettiin sukupuolinäkökulman valtavirtaistamista puolustushallinnossa. Tutkimushankkeen toteuttanut Ylöstalo (2012) antoi raportissaan tutkimustulosten perusteella suosituksia, joilla puolustushallinnon toiminnassa voitaisiin paremmin huomioida sukupuolten tasa-arvoon liittyvät tavoitteet. Puolustushallinto on muun suomalaisen viranomaishallinnon tavoin velvoitettu edistämään tasa-arvoasioita, myös sukupuolten tasa-arvoa. Valtavirtaistaminen on tasa-arvotyön väline ja sillä tarkoitetaan sukupuolten vaikutusten näkyväksi tekemistä tavalla, joka edistää tasa-arvoisen toiminnan toteutumista. Tutkimuksen toteutusympäristö oli kiinnostava, sillä koulumaailman tavoin se on voimakkaasti sukupuolittunutta. Koulumaailmasta eroten, puolustushallinnossa on työntekijöiden osalta selkeä miesenemmistö. Tasa-arvon edistämisen näkökulmasta on kuitenkin hyödyllistä tarkastella kaikkia niitä organisaatioita, joissa työntekijöiden

jakautuminen ei ole sukupuolten näkökulmasta tasaista, koska tällöin ollaan aikaisemmin käsitellyn ainokaisuuden äärellä.

Ylöstalon (2012) tutkimusraportin suositukset käsittelevät monipuolisesti sellaisia tekijöitä, joiden avulla voidaan parantaa tasa-arvon toteutumista organisaation toiminnassa.

Suosituksissa nousi esiin useita hyvin myös koulumaailmaan sopivia ohjeita. Ylöstalo (2012) suositteli, että sukupuolta ja sen tuottamia vaikutuksia käsiteltäisiin niin, että työntekijät saisivat todellisen kuvan valtasuhteiden eriarvoisuudesta ja vähemmistökokemuksista. Kuten ongelmiin puuttumisessa muutenkin, myös sukupuolten tasa-arvoa koskevissa toimissa tulisi ensin kouluttaa ongelman havaitsemiseen ja tunnistamiseen. Ylöstalo korostaa miessukupuolen olevan sukupuolen tasa-arvon valtavirtaistamisessa samassa asemassa muiden sukupuolten kanssa ja muiden asemaa ei pyritä parantamaan vähentämällä oikeuksia miessukupuolen edustajilta. Tämä on eräs usein esiin nostetuista vastaväitteistä sukupuolten tasa-arvoa käsiteltäessä. Miesten ongelmien tarkastelun tulee kuulua osaksi tasa-arvon kehittämiseen koskevaa työskentelyä. Ylöstalo nostaa esiin myös moninäkökulmaisuuksien organisaatioiden tasa-arvo-ongelmia selvitetessä, mutta nostaa sukupuolen tärkeäksi tarkastelukohteeksi. (Ylöstalo 2012, 73.)

Vidén ja Naskali (2010) kirjoittivat sukupuolittietoisuutta käsittelevän julkaisun Lapin yliopiston opettajankoulutuksesta. TASUKO (Tasa-arvo- ja sukupuolittietoisuus opettajankoulutuksessa) tutkimushankkeessa selvitettiin opiskelijoiden ja yliopisto-opettajien käsityksiä sukupuolikoulutuksen kokemuksista ja vaikutuksista. Tulokset kertoivat havaituista sukupuolittuneista käytännöistä, mutta myös sukupuolittietoisuuden lisääntymisestä. Tutkimusaineisto koostui vastauksista sekä yliopisto-opiskelijoilta että yliopiston opetushenkilökunnalta.

Vidénin ja Naskalin tutkimuksen tuloksista selviää myös osan vastaajista kokevan sukupuolentutkimuksen opettamisen haasteellisena sen kohtaamien ennakoasenteiden vuoksi. (Vidén & Naskali 2010.) Aiheen synnyttämät monenkirjavat tunteet ovat niin yleinen kokemus, että aihe koetaan sensitiiviseksi jopa niiden kesken, joilla on työnsä puolesta tasa-arvoa koskevia opetussisältöjä. Sekä feministiset että sukupuolentutkimuksen sisällöt kohtaavat myös vastustusta, jonka mukaan aiheen käsittelyllä koetaan edistettävän vain naisten asiaa tai osoittavan kritiikkiä miessukupuolen edustajia kohtaan. Samaan aikaan on todettava naisten aseman olevan yhä nykyisessä modernissa länsimaisessa yhteiskunnassa

esimerkiksi työelämässä keskimääräisesti miesten asemaa huonompi (ks. myös Hesse-Biber 2013).

Tasa-arvokouluttajana työskentelevän Ylöstalon (2013) tavoite feministiselle tasa-arvotyölle on sukupuolen tuominen näkyväksi, toisin sanoen välttää sukupuolineutraalia suhtautumista sukupuoleen, vaan sen tunnistamista, että sukupuolirooleihin ajaudutaan osana toistavaa kulttuurista ja yhteiskunnallista toimintaa, jossa sukupuolella on merkitystä. Tällaisia ovat myös asenteet, joita miespuoliset opettajat kohtaavat koulumaailmassa. Toisena tavoitteena artikkelin kirjoittaja pyrkii purkamaan biologista sukupuolikäsitystä, joka feministisen teorian näkökulmasta on ahdas ja vanhentunut kuvaus paljon monimuotoisemmasta tekijästä. (Ylöstalo 2013.) Biologisen sukupuolikäsityksen korostaminen sukupuolesta puhuessa koetaan ongelmalliseksi sen binäärisen jaottelun vuoksi.

Ylöstalo (2013) käsittelee artikkelissaan tasa-arvokoulutuksen mahdollisuuksia vaikuttaa työelämässä esiintyvään epätasa-arvoon haitallisia rakenteita purkavasti. Haitalliset rakenteet koskettavat sukupuolta ja heijastelevat epätasa-arvoisen työelämän ylläpitämiseen osana suurempana kokonaisuutta. Ylöstalon käsittelemä tasa-arvokoulutus pohjautuu feministiseen teoriaan ja jalkauttaa näin feminististä pedagogiikkaa työpaikoille, joissa tasa-arvo-ongelmia edelleen on. Moninaisuuspuheella voidaan pyrkiä myös häivyttämään sukupuolten tasa-arvokeskustelun tärkeyttä, siksi tässä tutkielmassa on tärkeää keskustella sukupuolesta ja maskuliinisuudesta miesten näkökulmasta.

Ylöstalo (2013) toteaa sukupuolen näkyväksi tekemisen mahdollistavan muutoksen käynnistämisen työpaikoilla ja puuttumisen niihin asenteisiin ja käytäntöihin, joita tuotetaan sosiokulttuurisesti osana yhteiskunnallisia valtasuhteita. Ylöstalo tunnistaa työelämässä vaikuttavan edelleen uskomuksia miesten ja naisten töistä tai työtehtävistä, jotka vaikuttavat tietoisesti tai tiedostamatta rekrytointiin. (Ylöstalo 2013.) Koulumaailmassa näiden miesten ja naisten työtehtävien kohdalla voidaan kiinnittää huomiota tasa-arvoisen työn toteutumiseen esimerkiksi hoivan näkökulmasta tai kurinpidollisten tehtävien jakautumista tarkastelemalla. Tasa-arvokoulutuksella ja sukupuolitietoisuudella on keskeinen rooli koulujen ja työelämän tasa-arvoistamiselle. Kouluja tähän sitoo myös lainmukainen velvoite, jonka toteuttajina ja toisaalta valvojina opettajat toimivat. Työ lähteekin heidän saamastaan koulutuksesta ja tietojen nykyaikaistamisesta.

## 2.5 Toimijuus ja sen modaliteetit

Toimijuutta on tutkittu laajasti eri tieteenaloilla ja termi on yleisesti käytössä myös kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Silvennoisen (2014) Aikuiskasvatus-lehden Toimijuusteemanumeron pääkirjoituksessa käsitellään toimijuuden ja koulutuksen yhteyttä.

Koulutuksella voidaan auttaa yksilöitä toimimaan toisin ja tätä kautta olemaan osa muutosta niissä asioissa, joissa esimerkiksi yhteiskunnallinen muutos on tarpeellista. Vaikka toimijana on yksilö, ovat häneen vaikuttavat tekijät yhteiskunnallisia ja liittyvät vahvasti ajan saatossa vahvistettuihin ja osin myös vanhentuneisiin käytänteisiin, asenteisiin ja arvoihin.

(Silvennoinen 2014, 162—163.) Luokanopettajilla on Silvennoisen sanomaa mukailleen kriittinen asema muutettaessa yhteiskunnassa aikojen saatossa eteenpäin siirrettyjä sukupuolittavia malleja kohti tasa-arvoisempia. Yksilön vastuulla on samaan aikaan oman toimijuuden tarkastelu ja sen ulottuvuuksien tunnistaminen toiminnan edellytyksenä.

Toisaalta korostuu myös yksilön vastuu oman toiminnan rakenteita uusintavasta tai muuttavasta toiminnasta opetustyössään ja kanssakäymisessään oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa.

Toimijuuden vaikutusta työhön voidaan tutkia ammatillisen toimijuuden käsitteen avulla (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014, 202—214). Ammatillisella toimijuudella voidaan yhdistellä niitä elementtejä, jotka muodostavat työhön liittyvät monet sosiokulttuuriset rakenteet sekä yksilön omat työhön liittyvät motivaatiot ja tavoitteet.

Eteläpelto ym. (2014, 202) kuvaa työorganisaatioiden pyrkivän erinäisin toimin aktiivisesti tehostamaan tuottavuutta, johon työntekijän toimijuuden tukeminen tarjoaa ratkaisuja.

Toimijuudella nähdään myös välineellistä arvoa identiteettityön mahdollistajana. Omaan toimijuuteen vaikuttaa yksilön käsitys itsestään (Eteläpelto ym. 2014, 208). Toimijuuden toteutumisen edellytyksenä voidaan siis ajatella olevan yksilön tietynlainen kyky itsereflektioon omaa toimintaa ja ominaisuuksia kohtaan.

Eteläpellon ym. (2014, 209—211) artikkelissa kuvataan ja vertaillaan erilaisia toimijuuskäsityksiä, joista sosiokulttuurisen subjektikeskeisen lähestymistavan toimijuuskäsitys ilmentää tämän tutkimuksen keskeisiä ajatuksia miesopettajaopiskelijoiden ammatillisesta toimijuudesta (ks. Kuvio 2). Subjektikeskeinen lähestymistapa korostaa yksilön roolia aktiivisena ja sosiaalisessa ympäristössä toimivana toimijana ja se soveltuu hyvin sellaisen työtoimijuuden tarkasteluun, joka käsittää laajan kirjon erinäisiä sosiaalisesti hyväksytyjä, normittavia käytänteitä ja asenteita, sekä toisaalta halun ja tarpeen muotoilla

toimijan identiteettiä ja roolia uudelleen, muokaten samalla työorganisaation toimintakulttuuria. Toisin sanoen tämä lähestymistapa soveltuu hyvin muutokseen pyrkivän työorganisaation (koulu) ja ammattilaisten (miesopettajaopiskelijat) toimijuuden tarkasteluun.



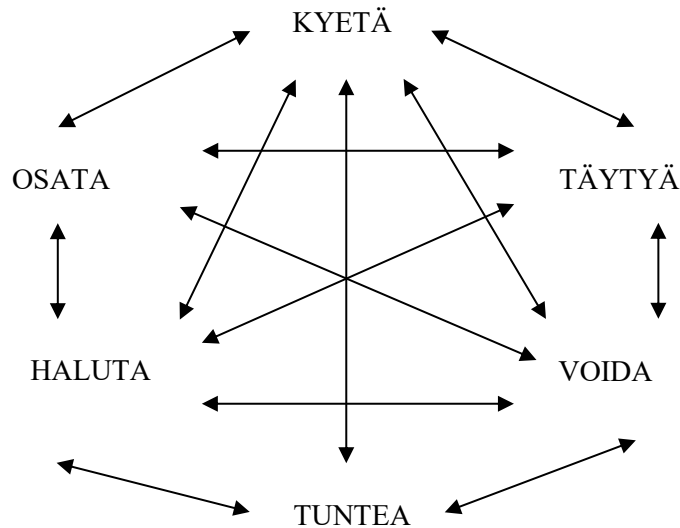
KUVIO 2. Eteläpelto ym. (2014, 211) artikkelista mukailtu mallinnus subjektikeskeisestä sosiokulttuurisesta lähestymistavasta ammatilliseen toimijuuteen.

Toimijuuden modaliteeteilla (Jyrkämä 2008) voidaan käsitellä sekä hyödyllisten että haitallisten sukupuoliin liitettyjen stereotyyppien ja todellisten tekijöiden vaikutusta yksilön toimijuuteen ja mahdollisuuksiin toimia opettajana osana nyky-yhteiskuntaa. Jyrkämä (2008) hahmotteli Gerontologia-lehden artikkelissaan vanhusten toimijuuden ulottuvuuksien mallia. Toimijuuden modaliteettien mallin taustalla oli semioottinen analysointisuuntaus, jossa keskiössä on tekstin ja tekstin merkitysten tulkinta. Miesopettajaopiskelijoiden ryhmäkeskustelujen tuottama aineistoteksti sisältää Jyrkämän mallille tarkoitettujen tekstien tavoin toiminnan, sen kontekstin ja ympäristön yhteensovittamista toimijuuden viitekehyksestä tarkasteltuna.

Jyrkämä liittää toimijuuden tarkastelun tämän mallin avulla vanhuudessa tapahtuviin muutoksiin, kuten sairastumiseen, toimintakyvyn rajoittumiseen ja siitä seuraavaan tuettuun asumiseen siirtymiseen tai puolison kuolemaan ja sen aiheuttamiin muutoksiin kotitalouden hoitoon (2008, 197). Myös tämän tutkimuksen kohdejoukon miesopettajaopiskelijat ovat puheissaan muutoksen kynnyksellä, mutta muutos suuntautuu työelämään siirtymiseen, jossa toimintakyky, tässä tapauksessa toiminnan ehdot muuttuvat kun ohjauksesta ja arvioinnista luovutaan. Samaan aikaan opettajaopiskelijat valmistuessaan ja opetustyöhön siirtyessään tulevat muuttamaan toimintaansa itsenäisemmäksi ja erityisesti vahvistamaan omaa ammatillista toimijuuttaan. Jyrkämä (2008, 195) kertoo artikkelissa ymmärtävänsä tässä yhteydessä modaliteetit toiminnan ulottuvuuksina ja siihen viitaten, myös tässä tutkimuksessa käytetään rinnakkain synonyymeinä termejä modaliteetit ja ulottuvuudet.

Toimijuuden modaliteettien tarkempi tarkastelu osoittaa, että toimijuus rakentuu osaamiseksi määritellyn kompetenssin lisäksi myös muista yhtä lailla yksilöön vaikuttavista tekijöistä. Ei ole yhdentekevää millaisessa yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa ympäristössä yksilö toimii. Lisäksi yksilön omat henkilökohtaiset motivaatiot ja tavoitteet vaikuttavat hänen kykyynsä toteuttaa toimijuutta ja toimijuudelle saattaa muodostua erilaisia ehtoja näiden puitteissa. Jyrkämän (2008, 195) toimijuuden modaliteetit (ks. Kuvio 3) muodostavat kuuden ulottuvuuden kokonaisuuden, jonka osat ovat yksilön kyky kyetä, täytyä, voida, tuntea, haluta ja osata. Jyrkämä toteaa näiden osien olevan irrallisia, mutta toisiinsa kytkeytyviä.

Tämä modaliteettien yhteen punoutuminen kuvastaa teoreettisen mallin soveltuvuutta koetun tosielämän mallintamiseen, jossa on hyvä välttää liiallista yksinkertaistamista. Jyrkämän (2008) modaliteettimallissa korostuu toimijuuden eri ulottuvuuksien suhde toisiinsa ja Jyrkämä kutsuu näitä toimijuuden osia myös toimijuuden ainesosiksi ja niiden yhteen punoutumista toimijuuden kokonaisdynamiikaksi (Jyrkämä 2008). Kaikilla modaliteeteilla on vaikutuksensa muihin ja analysoidessa esimerkiksi haastatteluaineistoa yksilöiden kokemuksista on haasteellista, kenties mahdotonta, erotella eri ulottuvuuksia irrallisiksi asioiksi. Dynaaminen rakennelma on ihmisen tavoin alati muutoksessa.



KUVIO 3. Jyrkämän (2008) toimijuuden modaliteettien alkuperäisen mallin mukaelma.

Jyrkämän (2008) toimijuuden modaliteetteja on käytetty laajasti suomalaisissa tutkimuksissa ja pro gradu -tutkielmissa. Toimijuuden modaliteettien avulla on tutkittu esimerkiksi opinto- ja työnohjausta (Vanhalakka-Ruoho 2014), kuntouttavaa työtoimintaa (Mäntyneva 2019) ja maahanmuuttajataustaisten tyttöjen koulutussiirtymiä (Mäkelä 2018). Lisäksi kansainvälisessä tutkimuksessa toimijuuden modaliteetit ovat toimineet teoreettisena lähestymistapana useilla tutkimusaloilla ja laajasti sovellettuna. Kansainvälistä kasvatustieteellistä tutkimusta toimijuuden modaliteeteista (modalities of agency) ovat tehneet esimerkiksi Gynne ja Bagga-Gupta (2015) kielen vaikutuksesta opiskelijoiden toimijuudelle ja Collins ja Onwuegbuzie (2003) tutkiessaan yliopisto-opiskelijoiden opinnoissaan kokemaa jännitystä ja toimijuuden modaliteettien vaikutusta siihen liittyvien toimintastrategioiden kehittämisessä. Toimijuuden modaliteettien malli on koettu hyödylliseksi monipuolisen soveltuvuutensa ansiosta.

Jyrkämä (2008) kiinnittää toimijuuden mallin rakentamisessa huomiota myös yhteiskunnallisiin rakenteisiin. Ympäristön vaikutusta Jyrkämä käsittelee toimijuuden koordinaattien käsitteellä. Toimijuuden koordinaatit sisältävät ajallisen ulottuvuuden, iän, sukupuolen, sukupolven, yhteiskuntaluokan, ympäristön ja kulttuuritaustan. (Jyrkämä 2008, 194.) Näitä samoja koordinaatteja käsitellään myös tämän tutkimuksen kohdalla, sillä ne näyttävät miten miesopettajaopiskelijoiden toimijuuden pohjalla on monisäikeinen verkko aiemmin elettyä elämää ja heidän omaa paikkaansa yhteiskunnassa, joka kattaa myös heidän

oman sukupuolensa vaikutuksen oman ammatillisen toimijuuden rakentumiselle. Toimijuuden koordinaatit ovat avainasemassa toimijuuden modaliteettien dynaamisen luonteen ymmärtämisessä, sillä muutos yksilön toimijuudessa liittyy vahvasti ympäristön vaikutuksiin. Esimerkiksi sukupolven merkitys kulttuuristen muutosten kuvaajana voi jakaa asenteita oman toimijuuden ulottuvuuksista. Jyrkämä (2008, 194) korostaa myös toimijuuden koordinaattien olevan keskenään vuorovaikutuksessa ja toimijuuden modaliteettien tavoin dynaaminen rakennelma.

Toimijuuden analysointi edellyttää tiettyjen lähtökohtien tarkastelua. Jyrkämä (2008) nimeää erityisesti kontekstuaalisuuden nousevan tärkeäksi toimijuuden ymmärtämisen kannalta.

Toimijuutta tarkastellaan suhteessa johonkin, tässä tapauksessa suhteessa miesopettajuuteen. Sukupuoli toimii kontekstina suuremmalle toimijuuden kohteelle, opettajan ammatille.

Jyrkämä (2008) kuvailee toimintakäytäntöjen merkitystä toimijuuskäsityksille.

Toimintakäytäntöihin liitetään sääntöjä, jotka voivat koostua formaaleista tai hiljaisen tiedon kaltaisista kirjoittamattomista säännöistä. Toimijuuden pohjana käytettäviä resursseja voidaan tarkastella myös opettajaopiskelijoiden kohdalla. Jyrkämä nimeää tällaisiksi resursseiksi esimerkiksi tiedolliset ja taidolliset kyvyt sekä vallan, joka on muutenkin tärkeä teema opettajuutta tarkasteltaessa. (Jyrkämä 2008, 197—198.) Vanhusten toimijuutta käsiteltäessä vallan resurssit voivat kuulua suurelta osin muille tutkittavan henkilön ympäristössä, opettajan ollessa koulumaailmassa usein vallankäyttäjänä suhteessa oppilaisiinsa, jotka ovat esimerkiksi iän, sukupuolen ja oppilaan aseman puolesta vallankäytön kohteena.

Toimijuuden modaliteettien tutkimisen edellytyksenä ja tulosten käytännön sovellettavuuden kannalta on hyvä tarkastella toimijuutta siinä ympäristössä, jossa yksilö tai ryhmä toimii.

Toimijuuden modaliteetit eli ulottuvuudet, pyrkivät tekemään näkyväksi ympäristön luomia vaikutuksia toimijuuden toteutumiselle. Vaattovaara (2015) on tutkinut väitöskirjassaan toimijuuden modaliteetteja nuorten elämänkulun näkökulmasta. Vaattovaara liittää toimijuuden erityisesti kysymyksiin valinnan mahdollisuudesta ja uudesta suunnasta, joka voi löytyä tunnistamalla ympäröivän yhteiskunnan ja kulttuurin vaikutus yksilön toimijuuden rakentumiselle (Vaattovaara 2015, 77). Tällöin toimijuudella on myös rakenteita uusintava tai muovaava potentiaali, johon yksilö voi itse toiminnallaan vaikuttaa.

Vaattovaara jatkoi toimijuuden modaliteettien parissa yhdessä Ylitapio-Mäntylän (2021) kanssa ja he lähestyivät yhteisessä artikkelissaan toimijuutta sukupuoliroolien näkökulmasta kiinnostavalla tavalla. Tutkimuksessa tarkastellaan eritapaisia valintoja, jotka voisivat

muuttaa diskurssia koulutuspoliittisten valintojen taustalla – valintojen, jotka toistavat sukupuoleen liitettyä kulttuurista segregatiota. Vaattovaaran ja Ylitapio-Mäntylän (2021) artikkeli kiinnittää huomion niihin rakenteisiin, joiden seurauksena sukupuolten epätasainen jakautuminen koulutuksessa ja edelleen työelämän kentällä tällä hetkellä toteutuu. Nämä eriarvoisuutta toisintavat kulttuuriset valinnat naamioidaan helposti yksilön omaksi valinnaksi, häivyttäen samalla kulttuurisen rakenteissa kytevän sukupuolistereotyyppioita vahvistavan asenteen – saman, joka synnyttää miesten ja naisten ammatteja. Näitä ei välttämättä suoraan nimetä, mutta palkkaus ja sukupuolijakauma tietyillä ammattialoilla kertoo ongelman olemassaolosta. Kirjoittajat kysyvät missä ja miten nämä valinnat syntyvät ja miten ne ohjaavat koulutusvalintoja ja myöhemmin työelämässä toimimista. (Vaattovaara & Ylitapio-Mäntylä 2021.)

Vaattovaara ja Ylitapio-Mäntylä (2021) käyttävät artikkelissaan toimijuuden sukupuolitapaisuuden ilmaisua, joka kuvastaa hyvin sukupuolen sosiokonstruktivistista rakentumista osana ympäristöä (ks. myös Connell 1996; Vuorikoski & Ojala 2006). Tämä kielellinen valinta on toimiva ratkaisu pohdittaessa sukupuolisen toimijuuden toteuttamista yhteiskunnassa ja koulutusvalintoja tehtäessä, sillä kielen avulla voidaan sekä luoda että muuttaa rakenteita. Kirjoittajat toteavat sukupuolen vaikuttavan esimerkiksi koulutukseen ja työelämään liittyviä päätöksiä tehdessä. Vaattovaara ja Ylitapio-Mäntylä (2021) loivat haastateltavien kertomusten pohjalta toimijuuden modaliteetteja ja diskursseja, joilla kuvataan sitä moniulotteista toimijuutta, jonka eritapaisuus mahdollistaa (ks. Liite 1). Tutkijat toteavat eritapaisen toimijuuden mahdollistavan muutoksen koulutusta ja työelämää hallitsevaan segregatioon ja tarjoavan näin osaltaan ratkaisua tasa-arvoisemman yhteiskunnan rakentamiseksi. (Vaattovaara & Ylitapio-Mäntylä 2021.) Eritapaisuuden teema liittyy läheisesti myös miesopettajiin, sillä he ovat useimmiten opintojensa aikana ja myöhemmin työelämässä sukupuolensa puolesta vähemmistössä. Heidän eritapainen koulutusvalintansa on jo itsessään segregatiota synnyttäviä rakenteita purkavaa toimintaa.

Eräs opettajaopiskelijoiden ammatilliseen toimijuuteen läheisesti liittyvä tutkimus on Laineen (2004) väitöskirjatutkimus, jossa käsitellään luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumisen ulottuvuuksia. Identiteetillä ja toimijuudella ei tarkoiteta samaa asiaa, mutta niitä tutkimalla voidaan tunnistaa yhteisiä teemoja opettajaopiskelijoiden kokemuksista siihenastisissa opinnoissaan, esimerkiksi opetusharjoittelusta. Laine määrittelee ammatillisen identiteetin kuvaavan yksilön ammatillista minuutta ja olevan siksi tärkeä osa opettajan työtä (2004, 5). Laineen aineistossa luokanopettajaopiskelijat kertoivat omien

opintojensa aikana kehittyneestä ammatillisen toimijuuden identiteetistä kuvatessaan muun muassa opetusharjoittelun kokemuksiaan. Osa haastateltavista kuvasi ohjaavan opettajan toiminnan lähtökohdiltaan ja arvoiltaan omastaan poikkeavaksi ja tämä ristiriita aiheutti jännitteitä heidän välilleen. Opetusharjoitteluihin oltiin pääosin tyytyväisiä, mutta osa opiskelijoista antoi moitteita ohjaavien opettajien puutteellisista taidoista opetusharjoitteluun osallistuvien opiskelijoiden tukemisessa, sillä he eivät kokeneet saavansa asiaan kuuluvaa ammatillista ja henkistä tukea. (Laine 2004.)

Toimijuuden modaliteeteilla tavoitellaan tässä tutkimuksessa minuuden ytimen kokemuksen ymmärtämistä. Ammatillisen toimijuuden ytimessä olevat ulottuvuudet ovat samalla oman ammatillisen toiminnan ehtoja ja näkymättömiä rajoja, joiden puitteissa opettajaopiskelijat kulloinkin toimivat.

### **3 Tutkimuksen toteutus**

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen toteutusta ja siihen liittyviä osa-alueita. Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään tutkimustehtävää ja esitellään tutkimuskysymykset. Toisessa alaluvussa pohditaan ryhmäkeskustelua aineiston tuottamisen menetelmänä ja esitellään tutkimuksessa käytetty aineisto. Kolmas alaluku käsittelee tutkimuksen metodologiaa ja se on jaettu edelleen pohdintaan ja analyysimenetelmiin. Viimeisessä alaluvussa käydään läpi aineiston analyysi.

#### **3.1 Tutkimustehtävä**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa suomalaisten miespuolisten opettajaopiskelijoiden toimijuuden modaliteeteista, eli niistä ulottuvuuksista, joista heidän toimijuutensa miesopettajana rakentuu. Tutkimus toteutetaan analysoimalla tutkimusprojektissa tuotettuja ryhmäkeskusteluja, joissa miesopettajaopiskelijat kertoivat heidän ajatuksistaan liittyen miesopettajuuden ja maskuliinisuuden teemoihin. Aineiston analysointimetodina käytetään teoriaohjaavaa sisällönanalyysia ja aineiston syvällisellä analysoinnilla pyritään tunnistamaan ne puheenvuorot (alkuperäisilmaukset), joiden merkityssisältö antaa tietoa tutkittavasta aiheesta. Tulkittaessa aineistoa teoreettisen viitekehysten avulla puheenvuoroissa tunnistetaan laajemmin jaettuja asenteita ja sukupuoleen liittyviä yhteiskunnallisia ajatuksia. Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa erityisesti miesopiskelijoiden toimijuuteen ja sukupuoleen liittyvistä ajatuksista. Esitän tulokset mahdollisimman monipuolisesti ja havainnollistavia puheenvuorojen sitaatteja apuna käyttäen, moninäkökulmaisuuksien vahvistamiseksi.

Päätutkimuskysymykseni on: Millaisista teemoista miesopettajaopiskelijoiden toimijuuden modaliteetit rakentuvat? Alatutkimuskysymys on: Mitkä toimijuuden modaliteetit painottuvat miesopettajaopiskelijoiden keskusteluissa?

#### **3.2 Aineistona ryhmäkeskustelut**

Aineisto koostuu temaattisista ryhmäkeskusteluista, joissa temaattisena pääpainona oli sukupuoli ja opettajuus. Ryhmäkeskusteluista syntyy parhaimmillaan laaja kuvaus kohderyhmän ajatuksista ja kokemuksista sukupuolen merkityksestä ja vaikutuksesta heidän

valitsemallaan alalla. Seuraavassa pohdin lyhyesti ryhmäkeskusteluaineiston hyviä ja huonoja puolia.

Ryhmäkeskustelutilanteessa ryhmän muut jäsenet voivat läsnäolollaan tiedostamattaan rajoittaa jonkun vastaajan puhetta ja keskustelussa voidaan pysyä yleisemmällä tasolla, koska kyseessä on ryhmä, eikä tilanne ole yhtä intiimi kuin se esimerkiksi yksilöhaastattelussa voisi parhaimmillaan olla. Toisaalta ryhmässä tapahtuva keskustelu voi puolestaan antaa enemmän sananvaltaa juuri haastateltavien omille ajatuksille, koska osallistujat saavat mahdollisuuden ohjata keskustelua haluamaansa suuntaan ja vuorovaikutuksessa tuotettu aineisto ohjautuu ja muovautuukin aina osiensa summana. Lisäksi ryhmäkeskustelu on taloudellista, sillä yhdellä kertaa voidaan kuulla useampaa henkilöä ja näin olleen voidaan tavoittaa useamman henkilön ajatuksia ja mielipiteitä ilman, että aineiston tuottamiseen käytetty aika kasvaisi kohtuuttoman suureksi.

Ryhmäkeskustelua ei tule sekoittaa ryhmähaastatteluun, joka eroaa osittain ryhmäkeskustelun luonteesta. Ryhmäkeskustelussa keskustelun vetäjän eli moderaattorin rooli on kannustaa ja luoda osallistujien välistä vuorovaikutusta. Ryhmähaastattelussa haastateltavilta pyritään saamaan jokaiselta osallistujalta vastaukset samoihin kysymyksiin. (Valtonen & Viitanen 2020.) Ryhmäkeskustelu on mielenkiintoinen tapa selvittää miesopettajuuteen liittyviä ajatuksia ja tunteita. Osallistujat kuulevat mahdollisesti ensimmäistä kertaa samassa tilanteessa olevien miesten vertaiskeskustelua omaa opettajuuttaan koskien. Miesten ollessa koulumaailmassa usein ainokaisen asemassa voi tästä aiheesta kuulla omassa sosiaalisessa työympäristössä rajallisesti keskustelua. Ryhmäkeskustelu muodostuu joka kerta omanlaisekseen ja sen jokainen osallistuja luo tilanteeseen oman vaikutuksensa (Pietilä 2017). Ryhmäkeskustelun suurinta antia voidaankin nähdä olevan vuorovaikutuksessa syntyneen keskustelun lisäksi myös osallistujien aiheesta saama omien näkökulmien rikastuminen.

Tämän tutkimuksen aineisto on tuotettu opettajankoulutukseen osallistuneiden miespuolisten opettajaopiskelijoiden ja tutkijoiden yhdessä käymissä ryhmäkeskusteluissa.

Tutkimusaineiston keräämiseksi tutkijat lähettivät haastattelukutsun ryhmäkeskusteluun osallistumiseksi nimensä puolesta miesoletetuille opettajan pedagogisiin opintoihin osallistuville opiskelijoille. Tutkijat kutsuivat heidät osallistumaan ryhmäkeskusteluun kertomalla lyhyesti tutkimuksen tarkoituksesta sekä siitä, millaisia aiheita ryhmäkeskustelussa käsiteltäisiin. Osallistujat ottivat itse yhteyttä vastaamalla sähköpostiin ja tämän jälkeen

sovittiin kaikille sopiva tapaamisajankohta. Osallistujat eivät saaneet osallistumisestaan korvausta.

Kaikkiin viiteen ryhmäkeskusteluun osallistui kolme miespuolista opettajaopiskelijaa ja neljään niistä kaksi kyseistä tutkimusta tekevää kasvatustieteen tutkijaa. Yhden ryhmäkeskustelun piti toinen tutkijoista yksin. Ryhmäkeskusteluja järjestettiin kokonaisuudessaan viisi kertaa, jokaisessa ryhmäkeskustelussa osallistujana olivat eri opetusalojen opiskelijaryhmä, joten yhteensä ryhmäkeskusteluaineiston tuottamiseen osallistui 15 miesopettajaopiskelijaa, joiden taustatiedot on esitetty oheisessa taulukossa (ks. Taulukko 1). Runkona keskustelulle toimi puolistrukturoitu teemarunko (liite 2).

TAULUKKO 1. Haastateltavien taustatiedot (taulukon nimet ovat pseudonyymeja).

	Oppiaine/tieteenala	Opettajankoulutus	Yliopisto-opintojen vaihe
Ryhmä 1: Ville Kari Olli	Humanistinen Yhteiskuntatieteellinen Kasvatustieteellinen	Aineenopettaja- koulutus (AO)	opintojen loppuvaihe opintojen loppuvaihe opintojen loppuvaihe
Ryhmä 2: Matti Pasi Antti	Kasvatustiede, luok.op. Kasvatustiede, luok.op. Kasvatustiede, luok.op.	Erytisopettaja- koulutus (EO)	opintojen loppuvaihe opintojen loppuvaihe opintojen loppuvaihe
Ryhmä 3: Pekka Mika Jussi	Kasvatustiede, luok.op. Kasvatustiede, luok.op, Kasvatustiede, luok.op.	Luokanopettaja- koulutus (LO)	2. vuosi 2. vuosi 4. Vuosi
Ryhmä 4: Teemu Mikko Petteri	Kieliaineet Kieliaineet Kieliaineet	Aineenopettaja- koulutus (KO)	6. vuosi 6. vuosi 6. Vuosi
Ryhmä 5: Iiro Juhani Esa	Mafyke-aineet Mafyke-aineet Mafyke-aineet	Aineenopettaja- koulutus (MO)	7.vuosi 5. vuosi Erillisopiskelija

Ryhmäkeskustelut toteutettiin vuosien 2019 ja 2021 välisenä aikana. Liityin mukaan tutkimusprojektiin vuoden 2021 keväällä, jolloin aineisto oli ehditty jo kerätä ja siitä oli

julkaistu yksi tutkimusartikkeli Sukupuolentutkimus-lehdessä (Laiho & Jauhiainen 2020). Pääsin litteroimaan viimeisenä pidetyn ryhmähaastattelun aineiston ja se auttoi muodostamaan paremman kuvan aineistosta. Keskustelutilanteen näkeminen tallenteelta herätti paljon ajatuksia tulkittaessa osallistujien äänenpainoja, vuorovaikutusta ja ilmeitä. Kyseinen ryhmäkeskustelu järjestettiin koronapandemian vuoksi Zoom-alustan välityksellä. Muut neljä ryhmäkeskustelua järjestettiin paikan päällä yliopiston tiloissa.

Ryhmäkeskustelut nauhoitettiin osallistujien luvalla ja nauhoitteiden pohjalta keskustelut litteroitiin. Osallistujille oli etukäteen lähetetty tietosuojalomake ja vahvistettu kirjallisesti suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Keskustelut olivat kestoiltaan noin tunnin mittaisia. Litteraateissa osallistujien anonyymiteetin säilyttämiseksi haastateltavien nimet on korvattu pseudonyymeillä ja tämän tutkimuksen kaikissa analyysin vaiheissa käytetyt nimet ovat pseudonyymejä. Ryhmäkeskustelussa osallistujia ohjattiin aluksi keskustelemaan yleisesti opettajaopintoihin hakeutumisesta ja aiemmasta opetuskokemuksesta. Tämän jälkeen osallistujat kertoivat opintoryhmiensä sukupuolijakaumista ja sukupuolen vaikutuksesta kokemuksiin opinnoissa ja opetusharjoittelussa.

Keskustelun teemat käsittelivät sukupuoleen liittyviä oletuksia kuten auktoriteettia, mutta myös kosketusta ja oppilaiden suhtautumista heihin nuorina miehinä. Teemat käsittelivät lisäksi opiskelijoiden sukupuolta ja sukupuolen moninaisuutta sekä miesopettajaopiskelijoiden kokemuksia oppilaiden kohtaamisesta. Jokaisessa ryhmässä pohdittiin lopuksi maskuliinisuutta: miten se ymmärretään ja oliko se osallistujien mielestä muuttunut. Lopuksi ryhmälle tarjottiin mahdollisuus tuoda vapaasti esiin mahdollisia mieleen tulleita ajatuksia käsitellyistä aiheista (opettajuus, maskuliinisuus, sukupuoli).

Ryhmäkeskustelun teemarako (ks. Liite 2) oli aiheiltaan yhtenäinen kaikissa viidessä ryhmäkeskustelussa, mutta puolistrukturoitu niin, että opettajaopiskelijoiden ryhmän oma keskustelu ohjasi keskustelua heille relevantteihin teemoihin ja kokemuksiin ja näin ollen ryhmien osallistujat muovasivat jokaisen erillisen ryhmäkeskustelun muotoa omanlaisekseen. Lisäksi opettajaopiskelijoiden viiteryhmä ohjasi keskustelua omalle erityisalueelleen, joissa oli eroavaisuuksia esimerkiksi oppilaiden ja opiskelijoiden ikäjakaumassa (vertaa lapset ja teini-ikäiset opetuksen vastaanottajina).

### 3.3 Metodologia

#### 3.3.1 Metodologinen pohdinta

Tässä tutkimuksessa aineistoa analysoidaan käyttämällä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysillä pyritään muovaamaan aineistoa sellaiseen muotoon, että siitä on helpommin tunnistettavissa erilaisia jakolinjoja ja esimerkiksi kategorioita. Tätä näkökulmaa on hyvä tarkastella suhteessa maskuliinisuustutkimukseen liittyviin huoliin. Harding ja Nordberg (2005) ehdottavat tieteen käytäntöjen mahdollisesti vahvistaneen joitakin sosiaalisten ryhmien asemaa instituutioiden käytännöissä – he käsittelevät erityisesti kategorisoinnin haittoja. Sama kritiikki liitetään esimerkiksi Connellin (1996, 2005) hegemonisen maskuliinisuuden käsitteeseen ja laajemmin maskuliinisuuden muotojen luokitteluun. Kritiikki on aiheellista ja vaatii tutkijaa punnitsemaan luokittelun aiheuttamaa hyötyjen ja haittojen suhdetta omassa tutkimuksessaan.

Harding ja Nordberg korostavat kulttuurin vaikutusta tutkimustulosten syntyyn ja tulkintaan, huolimatta yleisesti jaetusta ajatuksesta, jonka mukaan hyvät metodologiset ratkaisut jollakin tapaa varmistaisivat tulosten oikeellisuuden. Tutkimus on aina sidonnaista tutkijoiden ja tutkittavien aiheiden kulttuuriin, tapahtuma-aikaan ja paikkaan. Tällöin kysymykseen tulevat myös jaetut arvot ja asenteet. Kirjoittajat kuvaavat varsinkin yhteiskunnallisessa valta-asemassa olevien olevan heikkoja tunnistamaan asenteiden ja oletusten vaikutusta. (Harding & Nordberg 2005.) Tämän tutkimuksen osallistujat edustavat sukupuolensa puolesta yhteiskunnassa perinteisesti valta-asemassa olevaa joukkoa, esimerkiksi palkkauksen erojen ja perhevapaiden näkökulmasta tarkasteltuna.

Harding ja Nordberg (2005) kirjoittavat epistemologisesta kriisistä, johon feministinen tutkimus on antanut osansa. Heidän mukaansa feministisen tutkimuksen ansiona on osittain kyseenalaistaa vallitseva tutkimushistorian valta kentällä ja tarjota uusia tulokulmia niin politiikan, taloustieteen, sosiologian kuin etiikankin saralla. Yhtenä haasteena feministisessä tutkimusteoriassa nähdään intersektionaalisuuden vaihteleva selventäminen. Saman tulkinnan ovat tehneet Keskitalo-Foley ja Naskali (2018). He ovat analysoineet Aikuiskasvatus-lehdessä vuosien 2010—2016 välillä julkaistut kirjoitukset, jotka koskivat intersektionaalisuutta. Kyseisen aikavälin he kuvaavat edustaneen Suomessa aikaa, jolloin monikulttuurisuus ja sosiaalinen monimuotoisuus olivat kasvussa, samoin intersektionaalisuutta koskeva tutkimus. Heidän artikkelinsa tarkoituksena oli toimia innoittajana aikuiskasvatuksen tutkimuskentällä käydylle metodologiselle ja teoreettiselle keskustelulle. Keskitalo-Foley ja Naskali tulivat tutkimuksessaan siihen tulokseen, että intersektionaalisuus on jalkautumassa suomalaisen

tutkimukseen, mutta prosessi on vielä varhaisessa vaiheessa. Tutkijat havaitsivat suomalaisessa intersektionaalisuutta käsittelevässä tutkimuksessa puutteelliseksi erityisesti etnisyyden ja rodun käsittelyn, siitä huolimatta, että monikulttuurisuus on yhä kasvava teema myös Suomessa. (Keskitalo-Foley & Naskali 2018.) Tässä tutkimuksessa käytettävä teoreettinen toimijuuden malli ottaa huomioon toimijuuden koordinaatit, joissa huomioidaan myös toimijuuteen vaikuttavat intersektionaalisuuden alle kuuluvat tekijät. On kuitenkin eri asia, löydetäänkö näitä moniperustaisuuteen kuuluvia tekijöitä tutkimusaineistosta ja voidaanko niiden avulla kuvata miesopettajuutta mahdollisimman moninäkökulmaisesti.

### 3.3.2 Analyysimenetelmä

Aihetta tutkitaan teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla, käyttäen soveltuvin osin Jyrkämän (2008) kehittämää mallia toimijuuden modaliteeteista. Jyrkämän tutkimus käsittelee toimijuuskäsitteen käytännöllisyyttä muun muassa vanhuustutkimuksen kentällä, mutta toteaa toimijuutta käsittelevän tutkimuksen olevan monipuolista ja kattavan monet tieteenalat kuten psykologian, sosiologian ja kasvatustieteen. Tämän tutkimuksen yhteydessä Jyrkämän toimijuuden modaliteettien mallin käyttöä perustellaan sen kyvyllä tarjota parempaa ymmärrystä miesopettajien toimijuuden ehdoista ja mahdollisuuksista tavalla, joka yhdistää miesopettajaopiskelijoiden käytännön kokemuksen teoriaan (Jyrkämä 2008, 191).

Sisällönanalyysi antaa tutkijalle vapauden lisäksi vastuuta esittää analyysinsa tueksi tarvittavat perustelut, joiden avulla lukija voi päätellä tutkijan päättelyn uskottavuutta. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat aineistolähtöistä analyysiä, jossa aineistosta pyritään tunnistamaan asiat, jotka ovat kyseisen tutkimuksen kannalta olennaisia, ja luetteloimaan ne myöhempää kategorisointia varten. Käytettäessä teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, on tutkimuksen tekijällä aineistolähtöisestä sisällönanalyysista poiketen jo ajatus siitä, mitä asioita aineistosta toivotaan löytyvän. Teoria tai aineiston selitykseen käytettävä malli vaikuttaa siihen, mihin asioihin tutkimuksessa kiinnitetään huomiota ja mahdolliset kategoriat ovat jo ainakin alustavasti valmiina. Jokaiselle kategorialle, tässä tapauksessa toimijuuden modaliteetilla on oma kuvauksensa modaliteetin luonteesta, johon analysoitavan puheenvuoron kuuluminen perustellaan aikaisemmasta tutkimuskirjallisuudesta saatavalla asiayhteydellä. Vaikka luokittelu perustuu ennalta tiedettyyn analyysirunkoon, on analyysiä varten tehty kattava aikaisempien tutkimusten selvitys- ja yhdistelytyö. Tutkijan on esiteltävä ja perusteltava ne valinnat, joihin hän luokittelunsa nojaa. Laadullisen aineiston analyysi on

aina subjektiivinen kokemus, jossa tapoja toteuttaa analyysi on yhtä monta kuin tekijöitä. Tämä esittelemäni tapa muodostaa sisällöstä kategorioita ja pelkistettyjä ilmaisuja perustuu yhdysvaltalaiseen tutkimusperinteeseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Sisällönanalyysi sopii analyysimenetelmänä hyvin tämänkaltaisen laadullisen aineiston käsittelyyn. Sisällönanalyysillä tarkoitukseni on hahmotella erilaiset aiheet, joita ryhmäkeskusteluun osallistuneet miesopiskelijat käsitelivät keskustellessaan opettajuudestaan. Toivon tämän analyysimenetelmän tuovan esille vastausten ja miesten kokemusmaailman kirjoja.

### 3.4 Analyysi

Laadullisen aineiston analysoiminen voi olla työläs prosessi. Laadulliselle analyysille on vain vähäisesti ehdottomia standardeja, joihin voisi nojata oman päättelynsä tieteellisyyden. Laadullisen tutkimuksen uskottavuus kiinnittyy vahvasti tutkijan kykyyn osoittaa ne askeleet, joiden mukaan hän on kerännyt ja käsitellyt aineistonsa. Lisäksi tutkijan tulee näyttää lukijalle oman päättelynsä kulku sekä osoittaa analyysia tukeva aikaisempi tutkimuskirjallisuus. (Puusa, Juuti & Aaltio 2020.) Käytin tutkimuksessani apuna laadullisen tutkimusaineiston analysointiin tarkoitettua NVivo-ohjelmaa. Laadullisen tutkimuksen aineiston käsittelyn avuksi kehitetyt tietokoneohjelmistot eivät tee analyysia, mutta niistä voi olla hyötyä tutkimusaineiston hallinnassa tutkijan apuvälineenä (Eskola & Suoranta 1998). NVivo-ohjelma on laadullisen analyysin työkalu, jonka avulla tutkimusaineistosta voidaan jäsenellä, kerätä ja analysoida tutkimusdataa. Kerätty aineisto, tässä tapauksessa ryhmäkeskustelujen litteraatit, siirrettiin sähköisessä muodossa ohjelmaan, minkä jälkeen NVivo-ohjelmiston työkaluilla merkittiin ja lajiteltiin halutut sisällöt tiettyjen otsikoiden ja alaotsikoiden alle, jolloin aineiston analysointi helpottui. Myös yhteyksien ja toistuvien ilmiöiden tunnistaminen voi olla aineiston organisointi- ja etsintätyökalun avulla vaivattomampaa kuin tehtäessä samat työvaiheet ilman ohjelmistoa.

Tutkimusaineiston käsittely alkoi aineiston yhteen kokoamisella ja sen lukemisella läpi muutamia kertoja, kuitenkin tekemättä aineistosta vielä muistiinpanoja. Seuraavaksi aloitin tutkimuksen varsinaisen analysoinnin koostamalla aineistosta tiedostot, jotka siirsin NVivo-ohjelmistoon. Ennen NVivo:lla koodaamista halusin lukea litteroituja haastatteluja vielä uudelleen tulostettuna versiona ja tavallisina tekstitiedostoina. Luin litteroituja haastatteluja

ensin yleisluontoisesti palauttaakseni mieleeni miltä eri ryhmäkeskustelut vaikuttivat. Ryhmien välillä oli jonkin verran eroja käsitellyissä teemoissa, joten halusin aloittaa analyysin sellaisesta litteraatiosta, josta tunnistaisin selkeästi valitsemiani aiheita käsitteleviä teemoja ja asiasanoja. Kirjoitin samaan aikaan aineistoon tutustumisen kanssa teoriaosuutta ja vahvistin teoreettista viitekehystä, jonka avulla rakensin analyysistä etsimiäni merkitysyksiköitä tai laajemmin alkuperäisilmauksia eli puheenvuoroja. Aineistosta valittiin merkittävänä pitämäni alkuperäisilmaukset ja ne maalattiin erottelua varten.

Alkuperäisilmauksista luotiin NVivossa koodaamalla kategorioita eli noodeja. Tässä työvaiheessa tutkimusaineisto koostui viidestä analyysiyksiköstä, eli ryhmäkeskusteluista kirjoitetuista litteraateista. Myöhemmin kategorioiden sisällöt koostuivat Jyrkämän (2008) mallin mukaisista teemakategorioista ja yhdestä ylimääräisestä kategoriasta, johon tulivat sellaiset ilmaukset, jotka jäivät analyysissa modaliteettien ulkopuolelle.

NVivo-ohjelmistolla analysoinnin pääpaino oli tunnistaa, koodata ja yhdistää Jyrkämän (2008) tutkimuksessaan määrittelemät toimijuuden modaliteetit valitsemiini puheenvuoroihin. Analyysin apuna hyödynsin niin ikään Jyrkämän (2008) mallissaan määrittelemiä toimijuuden modaliteettien kuvauksia, joissa koin tiivistyvän hyvin merkitysten ydinsanoma. Aineiston analyysin edetessä tutkimusmateriaali tiivistyi kuvastamaan niitä ulottuvuuksia, joilla tutkittavien miesopettajaopiskelijoiden toimijuuden osa-alueita pystyttiin paremmin kuvaamaan ja sanoittamaan osana sukupuolen viitekehystä ja toisaalta myös siitä riippumatta.

Seuraavassa vaiheessa analyysia aineiston litteraateista eroteltiin jokainen erillinen puheenvuoro ja merkittiin perään tunniste sitä varten, että myöhemmin eri modaliteetteihin ryhmittelyn jälkeen voitiin helpommin identifioida mistä alkuperäisestä ryhmäkeskustelun ryhmästä kyseinen osallistuja oli peräisin. Identifioinnin lyhenteinä käytettiin ryhmien nimiä kuvastavia lyhenteitä, esimerkiksi luokanopettajaopiskelijat merkittiin lyhenteellä LO (luokanopettaja) ja niin edespäin (ks. Taulukko 1). Kun jokainen puheenvuoro oli merkitty tunnisteella, aloitettiin aineiston varsinainen analysointi ja syväluku. Analyysissa käsiteltiin käytännön syistä kerrallaan yhden kokonaisen ryhmänkeskustelun litteraatti. Jokainen pätkä luettiin tarkasti ja sen jälkeen teoriaohjaavasti tulkiten alkuperäisilmaus siirrettiin miesopettajaopiskelijoiden toimijuutta eniten kuvaavaan modaliteettiin.

Niille puheenvuoroille, joissa ei ollut modaliteetteja kuvastavia tulkintoja tai toimijuutta kuvastavaa kerrontaa, tehtiin oma otsikko, johon sijoittamisen jälkeen niiden analysointi jätettiin pois. Valinnan tekeminen oli joissakin puheenvuoroissa yksinkertaista, jos vastaus oli

esimerkiksi vain myöntävä ”joo, joo.” tai ”kyllä”, mutta osan kohdalla oli jätettävä teksti odottamaan hetkeksi ja palata siihen vielä uudelleen. Tämän tarkoituksena oli välttää liian yksioikoisia tulkintoja ja mahdollisesti merkittävän puheenvuoron poisjääminen myöhemmästä analyysistä. Lisäksi ryhmäkeskustelun järjestäjien puheenvuorot jätettiin pääasiassa pois. Sellaisissa tapauksissa, joissa vastauksesta ei käynyt ilmi keskustelupätkän teemaa tai viittausta käsiteltyyn aiheeseen sisällytin puheenvuoroon lisäksi tutkijan esittämän puheenvuoron. Tämä oli merkitty aineistossa vahvennetulla fontilla ja nimellä tai H (=haastatteliija) indikaattorilla.

Puheenvuorojen tekstipätkien käsittelyn ja analysoinnin työvaihe kesti useita työtunteja ja muutaman erillisen työstämiskerran, koska puheenvuorojen määrä oli suuri. Kun jokainen tutkimuskysymysten kannalta merkittävä puheenvuoro oli saatu sijoitettua modaliteettien ryhmiin, aloitettiin yksittäisten modaliteettien kokonaisvaltainen tarkastelu. Tässä työvaiheessa jokainen modaliteetti otettiin yksitellen käsittelyyn ja luettiin kaikki sen ryhmään sijoitetut puheenvuorot. Näistä syntyneitä ajatuksia ja huomioita varten tehtiin jokaisesta modaliteetista NVivossa tehdyn luokittelun lisäksi oma ajatuskartta, jonka avulla vedettiin yhteyksiä erillisten puheenvuorojen samaa teemaa käsittelevistä maininnoista.

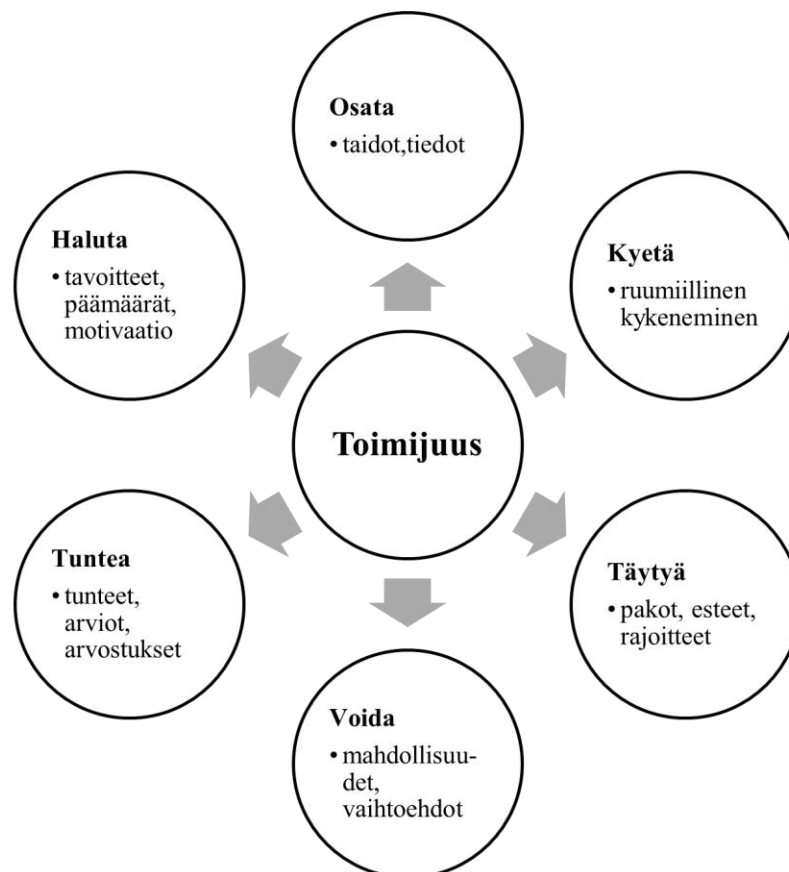
Ajatuskartat tehtiin käsin paperille ja ne toimivat apuvälineenä laajan aineiston käsittelylle. Ajatuskartat mahdollistavat suuren aineiston analysoimisen tavalla, joka tekee osien välisten yhteyksien ja suhteiden hahmottamisen helpommaksi (Fearnley 2022). Tämä oli hyödyllistä kokonaiskuvan luomisen kannalta. Lopuksi jokaisesta modaliteetista koostettiin kirjoittaen kuvaus, jossa käsiteltiin aineiston kyseistä modaliteettia perusteleva merkitys ja näitä puheenvuoroja reflektoitiin suhteessa tutkimuksen laajempaan teoriataustaan (Hakala 2017). Lopuksi aineistosta valittiin jokaisen modaliteetin sisältöä ja sisällön suhdetta aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen yhdistävä sitaatti, joka merkittiin ”sitaatti”-merkinnällä myöhempää tulososion kirjoittamista varten.

## 4 Tulokset

Tässä luvussa käydään läpi tutkimuksen tulokset. Luku on jaettu kahteen osaan, joista ensimmäisessä vastataan päätutkimuskysymykseen ja esitellään aineistosta muodostetut toimijuuden modaliteetit. Analyysin tukena esitetään suoria tekstilainauksia miesopettajaopiskelijoiden ryhmäkeskustelun puheenvuoroista. Toisessa osassa esitetään tulosten yhteenveto ja vastataan alatutkimuskysymykseen.

### 4.1 Toimijuuden modaliteetit miesopettajuuden perustana

Analyysin tuloksena tutkimusaineistosta muodostettiin Jyrkämän (2008) toimijuuden modaliteettien mallia mukailleen kuusi erilaista toimijuuden ulottuvuutta (ks. kuvio 4).



KUVIO 4. Miesopettajaopiskelijoiden toimijuuden modaliteetit. Mukaella Jyrkämän (2008) toimijuuden modaliteeteista.

Miesopettajaopiskelijat kuvasivat ryhmäkeskustelussa kokemuksiaan opettajaopinnoista ja opettajana työskentelystä opetusharjoittelussa peilaten näitä teemoja laajemmin sukupuoleen

liittyvään viitekehykseen. Miesten toimijuuden kuusi modaliteettia olivat: osata, kyetä, täytyä, voida, tuntea ja haluta. Seuraavassa käydään näiden modaliteettien sisältöä syvällisemmin läpi hyödyntäen opettajaopiskelijoiden ryhmäkeskustelun litteroituja sitaattipätkiä osoittamaan analyysin yhteys aikaisempaan tutkimustietoon. Sitaatit on valittu kuvastamaan laajempia teemoja, joista toimijuuden modaliteettien katsottiin miesopiskelijoiden puheissa rakentuvan. Sitaatit on nimetty osallistujan pseudonyymillä ja opetusalan tarkemmalla indikaattorilla sulkeissa.

#### 4.1.1 Osata

Osaamisen modaliteetilla tarkoitetaan niitä taitoja ja tietoja, joita opettajaopiskelijat omaavat ja joiden avulla he voivat rakentaa työtoimijuuttaan. Näitä tietoja ja taitoja voidaan nimittää myös kompetenssiksi, joka karttuu pääasiassa opintojen ja opetusharjoitteluiden, sekä varsinaisen työkokemuksen avulla. Osallistujat kuvasivat pitkälti samansuuntaisia kokemuksia omatun kompetenssin tärkeydestä omalle toiminnalle opetustyössä kuin Lahelma ym. (2014) ja Sohlo (2021) tutkimuksissaan. Miesopettajaopiskelijat liittivät oman opettajana toimimisen perustaksi erityisesti opiskelujen kautta saadut tiedot ja taidot. Usealle ryhmäkeskusteluun osallistuneelle oli selvää, että teorian tiedon avulla voidaan perustella sekä itselleen, oppilaille että myös muulle opetushenkilöstölle niitä valintoja, joita heidän eittämättä tulee työtä tehdessään tehdä.

Osa haastateltavista kertoi, että he eivät olleet saaneet opinnoissaan riittävää teoreettista tietoa esimerkiksi tasa-arvoa ja sukupuolta koskevista asioista ja he kuvasivatkin kokemuksiaan opetustyössä osin epävarmaksi. Myös opetusharjoittelun ohjaajan kanssa oli useammallakin ryhmäkeskustelun osallistujalla ilmennyt eriäviä ajatuksia toimintatavoista tai laajemmassa kontekstissa kysymyksessä katsottiin olevan jopa sukupolvi- tai arvokysymys. Tämän saman kokemuksen jakoivat myös Laineen (2004) väitöskirjatutkimukseen osallistuneet opettajaopiskelijat. Laineen ja tämän tutkimuksen aineiston tuottamisen välillä on pitkä aika, mutta siitä huolimatta opiskelijoiden kokemukset olivat tältä osin varsin samankaltaisia. Kyse voikin olla osittain universaalimmasta kokemuksesta, joka tulisi liittää osaksi opettajaopintojen kokemusta.

Sukupuolen moninaisuutta ja tasa-arvoa koskevat käytännöt näyttäytyivät osin epäselvinä ja aihetta ei välttämättä pidetty kaikkien keskuudessa niin merkittävänä, mikä vastaa aiempien

tutkimusten tuloksia (ks. esim. Harding & Nordberg 2005; Lahelma 2011, 266) opettajalle kuuluvan tasa-arvotyön velvoitteen epäselvyydestä.

”Mutta kyl siis ehdottomasti niinkun näistä asioista... on paljon muutakin semmosia asioita niinku, joita ei näis opinnois käsitellä. Mun mielestä kaikki semmoset epävarmat asiat ja epävarmuutta ja tämmöstä varovaisuutta ja muutenkin tämmöstä niinku epämiellyttävyyttä lisääviä asioita ni mun mielest pitäis olla semmonen kurssi missä käytäs ne kaikki niinkun läpi.” Jussi (LO)

Osa ryhmäkeskusteluun osallistuneista myös kyseenalaisti voimakkaan sukupuolineutraaliksi kokemansa terminologian sekä puheet ja viittasivat muun muassa sukupuolten välisiin biologisiin ja kulttuurisiin eroihin. Tämänkaltainen tietoisuus ja aiheen käsittely kuvasi näiden opiskelijoiden osaamisen modaliteettia tavalla, jossa he perustelivat toimintansa ja ajattelunsa aiheesta aiemmin oppimiinsa biologisiin ja kulttuurisiin tekijöihin ja tämä koettiin riittävänä.

”No joo, kyl mä voisin opettaja kuvitella, et just sellanen bondaaminen miesopettajana [...] tyttöoppilaiden välillä vois olla vähän haastavampaa. Et ainakin itel jos ollu ennakolta sanottu, et on vähän haastavampi tapaus ja se on ollu miespuolinen, niin yleensä sit taas on löytänyt ite semmosta kontaktii esimerkiks puhumal jalkapallosta tai koripallosta. Yleensäkin niinku miehiä perinteisesti kiinnostavista asioista.” Juhani (MO)

Voimakkaasti biologiaan keskittyviä ominaisuuksia ihmisen toiminnan ohjaavana tekijänä on pyritty purkamaan tutkimuksen avulla tasa-arvoisuuden toteutumisen edistämiseksi (Ylöstalo 2013). Miehillä, joille oma valta-asema ei näyttäydä perusteettomana etuna ja itseisarvona heidän toimiessaan osana yhteiskuntaa ja sen rakenteita, on kenties haasteellista nähdä oman toiminnan vaikutusta toisiin ihmisiin. Osalle ryhmäkeskustelun miehistä oma asema etuoikeutettuna patriarkaalisena yhteiskunnan jäsenenä ei ryhmäkeskustelun perusteella ollut selkeä. Oman toimijuuden kannalta olisi kuitenkin hyödyllistä tunnistaa oman asemansa mahdollistama vallankäyttö suhteessa muihin ihmisiin. Miesopettajilla on eräänlainen moninkertainen valta käytössään, mutta asia voidaan tulkita myös niin, että tämä asema antaa mahdollisuuden purkaa oman toimintansa kautta haitallisia, vain miehiä hyödyttäviä, valtarakenteita (ks. myös Haase 2008). Toimijuuden ja sukupuoleen sidotun vallan yhteyden tunnistaminen on oleellinen ja ratkaiseva osa tasa-arvoa edistävissä opetustyössä. (ks. myös Eteläpelto ym. 2011). Osa opettajaopiskelijoista oli selvästi ajatellut omaa asemaansa miesopettajana ja vallankäyttäjänä. Seuraavan miehen hyvää itsereflektiota osoittava puheenvuoro ilmaisee sen miten hankalaksi ja välillä myös epämiellyttäväksi epätasa-arvoa toisintavat rakenteelliset olosuhteet voidaan kokea miesten itsensä ajatuksissa. Tähänkin

ryhmäkeskusteluun osallistuneet miehet olivat selvästi kuulleet ja pohtineet miesten valtaa ylläpitäviä rakenteita ja omaa osuutta siinä.

”Itse koen henkilökohtaisesti tavallaan hankalaks sen, et toisaalta tietoisuus siitä et tämmönen epätasapaino on, niin sitä tietää, et tavallaan kaiken tekeminen saa jotenkin [...] se et antaa jotenkin mennä luonnollisella tavalla, niin tietää jo etukäteen, et se tulee johtamaan siihen epätasapainoon. Et tavallaan tietää, et jotain pitäisi tehdä, mut sitä samal... Tai jotenkin mä tiedostan, et varmaankin on hyvin todennäköistä, et koska olen itse tämän saman kulttuurin kasvatti, niin on hyvin todennäköistä et mä itse opetuksessani, itse käytöksessäni kohtelen jotenkin tyttöjä silleen kuin tyttöjä kohdellaan [...] et se pitäisi tietää, et mitkä niitä juttuja on, mitä mä teen, mitkä sitä aiheuttaa, mut sitä toisaalta mä tiedän, et suurin osa niistä on semmosia, et mä vaan teen niitä ja mä en useinkaan ehkä tajua tekeväni näin. Niin sitä se on ehkä ikään kun semmonen, se pysyy yllä, koska mä en itse tajua sitä, mut mä tiedän, et pitäisi tehdä jotain, niin se on jotenkin vaivaannuttavaa tai epämiellyttävää.” Esa (MO)

Toisenlaista ajattelua edustavat opiskelijat kertoivat kokemuksistaan, joissa yliopistossa saadut opit koettiin hyvin merkityksellisiksi ja omaa toimintaa muovaaviksi. Useampi opiskelija kuvasi olleensa omasta mielestään tietoisia kyseisistä teemoista jo ennen aihetta käsitteleviä opintoja, mutta olleensa luentojen jälkeen yllättyneitä uuden tiedon määrästä. Muutama opiskelija kuvasi saaneensa ahaa-elämyksiä ja uuden tiedon haastaneen heidän aiemmat käsityksensä. Erityisesti tämän opiskelijaryhmän kohdalla voidaan puhua merkittävästä itsereflektiosta osana toimijuuden rakentumista. Yksi ryhmäkeskustelun miehistä koki tärkeäksi pystyä tarpeen vaatiessa perustelemaan alalla kauemmin toimineelle opetushenkilökunnalle, miksi sukupuolittava puhe oli haitallista ja miksi sitä tuli opetuksessa välttää. Kyseinen opettajaopiskelija omasi jo valmiiksi käsityksen siitä, että tulisi jossakin uransa vaiheessa kohtaamaan vastustusta opettajakollegoidensa taholta yrittäessään toimia uusimman tiedon mukaan.

”Ja tieto on sitä tietysti kans et jos ei oo tietoo, kyllä meillä täällä... opiskeluissakin ollaan ihan luennoilla käyty keskustelua siitä, että miksi ei saa puhua tytöistä ja pojista ja se et se tuntu, ei kauheen vanhoillekaan ammattilaisille olevan niinku jotenki vähä hukassa et mitä se sitä tarkoittaa se et jos me puhutaan tytöistä tai pojista tai joku on tyttö tai poika tai joku muu et. Mut siihen me saatiin kyl mun mielest se... se luento tarjos siihen kyl tosi hyviä vastauksia [...] ja semmosia ku mä meen työelämään ni mul on ne vastaukset valmiina kun niitä ruvetaan kyseenalaistamaan siel opettajanhuonees ni se oli tosi kiva juttu.” Antti (EO)

Tämän seurauksena heidän kompetenssinsa toimi vahvasti toimijuutta rakentavana ulottuvuutena. He kykenivät refleктоimaan uutta kompetenssiaan suhteessa aiempaan tietoonsa ja sen puutteisiin, sekä näiden puutteiden korjaamisen vaikutusta opetustyöhönsä. Eräs opiskelijoista kertoi alkaneensa huomioida paremmin esimerkiksi ongelmallisena

pitämiään tehtävänantoja ja oppikirjakuvauksia. Tähän toimijuuden ulottuvuuteen liittyivät vahvasti ajatus tiedon ja oman ymmärryksen kehittymisestä.

”[...] sai kyllä kaiken kaikkiaan kyllä tosi hyvän käsityksen, että mäkin mielestäni olen tai olin ennen sitä luentoo jotenkin edes perillä asioista, mutta mäkin silti opin tosi paljon, että se oli kyllä ehdottomasti hyödyllinen. Ja ainahan joka asiasta voi tottakai oppia uutta ja lisää [...]” Mikko (KO)

Monet opettajaopiskelijoista kokivat oman osaamisensa liittyvän vahvasti tietyn ikäryhmän opettamiseen, ja osa kertoi opettavansa mieluummin nuorempia lapsia kun taas toisille teini-ikäisistä vanhemmat olivat omien taitojen osaamisaluetta. Ryhmäkeskusteluissa mukana olleiden ryhmien suuntautuminen oli osittain jo harjoittelussa selvästi jakautunut jompaankumpaan, mutta osalla oli kokemusta myös useamman vuoden ikäeroista opetettävien kohdalla, ja tämä oli tuottanut heille vaihtelevia kokemuksia, joiden perusteella he osasivat nyt kertoa oman osaamisensa kohdistuvan paremmin jonkin tietyn ikäryhmän kanssa toimimiseen. Miehet kuvasivat saaneensa juuri opetusharjoittelun tai muun käytännön työkokemuksen perusteella kuvan eri ikäisten kanssa toimimisesta. He kertoivat osaavansa selittää opetettavat asiat paremmin tietylle ikäryhmälle ja opettamisen taito tunnuttiin liitettävän joko kykyyn kasvattaa lasta tai välittää tietoa, ikään kuin kyseessä olisivat saman jatkumon kaksi eri päätä. Tämä tulos vastasi aikaisempia tutkimustuloksia koskien miehiin liitettyä tiedon välittäjän roolia naisten ollessa äidillinen hoivaava kasvattaja (Lahelma ym. 2014; Sohlo 2021).

”[...] musta vaan tuntu, että mä en oikein tiedä miten sen ikäisille puhutaan ja miten sen ikäisiä opetetaan, että yläkoulu ja lukion opetuksesta mulla on parempi käsitys yksinkertaisesti, että miten asiat täytyy selittää että ihan sama sitten onko seiskaluokkalainen vai lukion kolmonen, että miten oppilas tai opiskelija sen asian parhaiten ymmärtää.” Mikko (KO)

”Joo kyl mä pystyn samaistumaan kyl tohon et koen et mul, mä pystyn enemmän antamaan niinku sellasena tiedonvälittäjänä kun sit taas kasvattajana ni sen takii mitä vanhemmat oppilaat ni sitä enemmän tavallaan mun taidot pääsee niinku, tai mä pääsen käyttämään sitä mitä mä osaan.” Teemu (KO)

#### 4.1.2 Kyetä

Kykenemisen modaliteetti kattaa esimerkiksi fyysisen ja psyykkisen kykenemisen ja näihin liittyvät kyvyt. Tämä modaliteetti sisältää pääasiassa oletuksia sellaisista fyysisistä ja psyykkisistä kyvyistä, joita miesopettajaopiskelijat ovat kokeneet heiltä odotettavan. Odotuksia

oli kohdistettu heihin opinnoissa tai koulumaailmassa toimiessa. Odotukset olivat usein sukupuolisidonnaisiin stereotypioihin vahvasti liittyviä ja ne jättivät yksilön henkilökohtaiset osaamiset huomiotta. Lisäksi yhtenä teemana korostuivat fyysisen toiminnan mahdollisuudet omalle toimijuudelle ja työn tekemiselle itselle mielekkäällä tavalla, mutta samalla oppilaan tarpeet huomioiden.

Eräs vastaaja koki kykynsä ratkaista epämieluisa opetustilanne fyysisesti tärkeäksi. Hän kykeni purkamaan opetustilanteesta tulkitsemansa oppilaan ihastumisen etäännyttämällä itsensä oppilaasta fyysisesti. Mies oli kokenut fyysisen etäisyyden toimivan työkaluna tilanteesta vallinneen jännitteen purkamiseksi ja siirtynyt tietoisesti etämmälle oppilaasta. Kertoessaan tilanteesta ryhmäkeskustelussa hän reflektoi myös omaa tiedon puutettaan – miten tilanteesta tulisi virallisten ohjeiden mukaan toimia? Hän ei ollut saanut aiheesta aiemmin mitään ohjeistusta.

”[...] ehkä niinku jotkut tällaset tilanteet itse kokenut [että] huomaa, et se joku punastuu joka kerta kun sä meet sen lähelle ja sillee, et sen intensiteetin tuntee siinä neuvontatilanteessa, et ilman mitään taka-ajatuksia on jännite sen ihmisen kanssa ja sit sitä pistää rupee niinku purkamaan sitä tilannetta sillä etäisyydellä... niinku semmosta ei oo semmosta suoraa konstia ollu koskaan kukaan ei oo kyllä neuvonutkaan millään tavalla [...]” Ville (AO)

Miesopettajaopiskelijoihin kohdistetut oletukset alleviivaavat tässä tutkimuksessa perinteisenä pidettyjä sukupuolen määräämiä fyysisiä ja psyykkisiä eroja, joille ei välttämättä löydy tutkimusnäyttöä, vaan ne nojaavat vahvasti kulttuurisiin ja stereotypioita vahvistaviin normittaviin oletuksiin (ks. myös Carrington 2002). Osallistujat kertovat näiden stereotyyppien tulleen heillekin vastaan esimerkiksi opetusharjoittelussa, joissa heille oli langennut muun muassa tietotekniikkaan liittyviä tehtäviä, ja jonka he olivat kokeneet johtuvan yksinomaan heidän sukupuolestaan. Tämä tutkimustulos on linjassa esimerkiksi Ylöstalon (2013) tunnistamiin työelämän sukupuolittuneisiin uskomuksiin työtehtäviä koskien. Sukupuolitettuja työtehtäviä nähtiin miesopettajaopiskelijoiden puheissa haitallisiksi kaikille sukupuolille ja tämä tutkimustulos on myös linjassa aiemman tutkimustiedon kanssa (Carrington 2002; Haase 2008; Ylöstalo 2013).

”Mä meinasin vastaa ensiks kysymykseen mielessäni ei, kunnes mä sit mietin, esimerkiks niinku nää tekniikka-asiat kaikki [...] tietokoneisiin ja muihin liittyvät asiat ni ne on kyllä semmonen, et mä en oo ollu oikeestaan yhdessäkään koulussa, jossa sitä ei joltain mieheltä kysyttäis ensiks. Et jos ei oo se vastaava paikalla, ni kyl se sit on joku toinen mies, joka siihen haetaan hätiin ja se on mun mielest tosi hassuu [...] Mut tää on kyl semmonen mikä on mun kokemusten mukaan selvästi

[...] olemassa miesten ja naisten hommia... Se on ehkä tän sukupuolen taakka siel koulus sitte[...]" Antti (EO)

Toisaalta osa ryhmäkeskusteluun osallistuvista miehistä koki kulttuurissa vallitsevan myös sukupuolittuneita kykyihin liittyviä oletuksia, jotka on ajansaatossa ikään kuin hyväksytty totuuksina, vaikka niillekään ei ole esittää tarvittavaa tieteellistä näyttöä.

Ryhmäkeskusteluihin osallistuneet arvelivat kielten aineiden olevan yleisessä asenneilmapiirissä naisille luontevampia ja miehille vahvuusalueeksi tarjottiin vaihtoehtoisesti matemaattisia aineita. Tutkimusaineisto koostui osittain sekä luonnontieteiden että kieltenaineiden miesopettajaopiskelijoista, mutta heidän omissa puheissaan nämä asenteet eivät saaneet vahvistusta.

Tutkimukseen osallistuneet miehet eivät ilmaisseet oman sukupuolen tuomaa etua tai halua käyttää omaa sukupuolta hyödyksi silloinkaan kun heihin kohdistettiin kykyihin liittyviä oletuksia. Monet kokivat sukupuolisidonnaiset roolit vaivaannuttavina, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi:

"Juu, kyl se enemmän niinku etoo ja vaivaannuttaa kuin että tekis mieli käyttää sitä hyödyksi [...] et siit tulee semmonen kiusaantunut fiilis, että tää on nyt eri asia koska mul on erilaiset kromosomit ku kollegalla niin... Tuntuu naurettavalta." Matti (EO)

Ryhmäkeskustelujen miehet eivät siis kokeneet sukupuolensa tuovan opettamiseen selvää miehisyyteen liittyvää hyötyä tai erityisiä fyysisiä tai psyykkisiä kykyjä ja he vastustivat sukupuolistereotyyppisiin liitettyjä kykyoletuksia. Toisaalta osallistujat kohdistivat kykenemisen modaliteettiin sellaisia yksilöllisiä kykenemisen tapoja, jotka edesauttoivat oman ammatillisen toimijuuden rakentamista. Esimerkiksi epämurkavana koetun fyysisen läheisyyden synnyttämän tunteen purkamiseen voitiin käyttää omaa kykyä siirtyä etäämmälle oppilaasta tai ohjata toiminta toisaalle.

#### 4.1.3 Täytyä

Täytymisen modaliteetilla tarkoitetaan niitä pakkoja, esteitä ja rajoituksia, jotka olivat läsnä miesopettajaopiskelijoiden toimijuuden rakentumisessa. Tämä oli selkeästi yleisin miesten mainitsemista toimijuuden ulottuvuuksista ja täytymisen modaliteetti sisälsi paljon erilaisia sääntöjä, kieltoja, median viestejä, ohjaavien opettajien huomioita ja neuvoja sekä ulkopuolelta tulevia odotuksia. Kosketus, sukupuolitetut odotukset ja rajoitukset sekä

epävarmuus oman toiminnan soveliaisuudesta nousivat esille toistuvasti ryhmäkeskustelujen aikana.

Miesopettajaopiskelijoilla fyysiseen kosketukseen liittyi suuri määrä ajatuksia, pelkoja, epävarmuutta ja arvioimista. Myös Laiho ja Jauhiainen (2020) toivat miessukupuoli taakkana diskurssissa esiin miehen 'vaarallisuuden', mikä kuvaakin hyvin pelon teemaa, joka kuului selvästi miesopettajaopiskelijoiden puheissa. Osallistujat kertoivat kokevansa aiheen vaikeaksi, koska heillä oli usein kokemus puutteellisista tiedoista ja ohjeistuksesta oppilaiden kosketukseen liittyen. Kosketus oli puheissa sekä opettajan lapseen kohdistamaa kosketusta että erityisesti nuorempien lasten opettajaan tai opiskelijaan kohdistamaa kosketusta, kuten halauksia. Erityisesti oppilaan opettajaopiskelijoihin kohdistamat halaukset tuntuivat haastavalta aiheelta, joka herätti pohdintaa rajoista ja kosketuksesta kieltäytymisestä. Miehet kokivat lapsilähtöisen kosketuksen eri tavoin: osalle kosketus oli luonteva osa lasten kanssa työskentelyä ja toisaalta myös osoitus lapsen kokemasta luottamuksesta aikuista kohtaan. Toisaalta osalle heräsi pelkokuvia vaikeuksiin joutumisesta, jos kosketus tulkittaisiin jossain vaiheessa väärin ja tämä pelko oli melko yleistä. Saman uhan ja erityisesti seksuaalisen vaaran ilmiön on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa koskettavan erityisesti miesopettajia (Carrington 2002; Laiho & Jauhiainen 2020; Tainio ym. 2019).

Tämän tutkimuksen opettajaopiskelijat toivat esiin omien tarkoitusperiensä vilpittömyyden, mutta tunnistivat samalla häirintäsyytösriskin, jonka ulkopuolisten tulkinta tilanteeseen synnytti. Haastavaksi koettiin myös oppilaiden mahdolliset ihastumisen tunteet ja näissä tapauksissa opettajaopiskelijoiden sisäiset säännöt tiukentuivat ja etäisyys oppilaaseen kasvoi. Osalle miehistä kosketus ei tuntunut ajatuksena luontevalta. Samoin miesopettajat kuvasivat kokemuksiaan myös Tainion ym. tutkimuksessa (2019, 13). Miesopettajaopiskelijat kertoivat omien rajojen kuuluvan osaksi työminää tai joissain tapauksissa se ulottui miesten kertoman mukaan myös siviilielämään, jossa esimerkiksi ystäviensä halailu ei tuntunut luontevalta.

”[...] mä en sit taas tykkää halaila yhtään... jos se tulee lapselta ni mä vielä oon niinku enemmän fine sen kaa, mut et mä yritän tulla niinku aina tilanteisiin käsi ojossa, ettei välttämät edes tuliskaa mitää halausta [...] se on mun mielest sellanen enemmän ammatillinen juttu, et mä tykkään pitää ammatilliset välit.” Pasi (EO)

Kaikki ryhmäkeskusteluun osallistuneet eivät kuitenkaan kokeneet fyysistä läheisyyttä sisältäviä tilanteita hankalina tai epävarmuutta aiheuttavina. Mukana oli myös miehiä, joista seksuaalisen häirinnän tai ahdistelun teema ei ollut relevantti huoli koskien omaa arkea opetuslalla. Osa ryhmäkeskustelun miehistä tunsu, että monikulttuurisuuden teemojen ollessa

enemmän esillä myös mediassa, oli miehiä koskevat häirintäpuheet jääneet julkisessa keskustelussa taka-alalle, eikä näitä koettu enää niin ajankohtaisina huolina omallakaan kohdalla. Häirintään liittyvät kysymykset liitettiin Me Too -liikkeen esilläoloon ja sen mentyä ohi, oli aika kiinnittää huomiota muihin julkisessa keskustelussa esiin nousseisiin haasteisiin, kuten rasismiin liittyvistä ongelmista keskustelemiseen. Toisaalta monen keskusteluun osallistuneen miehen kokemuksesta poikkeava ahdistelun ja fyysisen uhan keskustelun liittyminen Me Too -liikkeen ympärille oli linjassa esimerkiksi Whiteheadin (2021) Me Too -liikkeen ja toksisen maskuliinisuuden tutkimuksen kanssa. Me Too -liikkeen nostattama huomio miesten muihin kohdistamaan seksuaaliseen häirintään koettiin osaksi liikkeen ympärillä pyörineeseen ongelmaan, joka sittemmin oli jo laantunut.

”Mul tulee itelle vähän myös sellanen olo, et toki nää vaihtelee sillai aallottain, mikä on milloinkin pinnalla [...] must tuntuu, et ehkä joku viis vuotta sit... oli jotenkin voimakkaammin... pinnalla, oisko silloin ollu kaikki nää Me Too -kampanjat ja nää muut [...]” Esa (MO)

Kosketus on usein läsnä koulussa tapahtuvassa tuntityöskentelyssä, varsinkin käytännön opetuksessa, jossa joudutaan mahdollisesti opastamaan tekemistä kädestä pitäen. Useimmat kuvaukset oppilaan kosketuksesta liittyivät luokassa tapahtuvaan opetukseen, jossa opettaja saattaa esimerkiksi asettaa kätensä oppilaan olkapäälle. Osa oli tietoisesti kehittänyt strategioita, kuten fyysisen etäännyttämisen oppilaista, jonka he kokivat parantavan omaa turvan kokemusta ja tämän myös Tainio ym. (2019) tutkimus osoittaa. Tainion ym. (2019) tutkimuksen miesopettajat olivat käyneet keskusteluja henkilökunnan kesken, jossa oltiin korostettu fyysisen etäisyyden ja eräänlaisen korostetun passiivisuuden olevan miesopettajana oikeita tapoja pysyä turvallisella alueella.

Sopivan kosketuksen raja oli Tainion ym. (2019) tutkimuksessa tunnistettu suuremmaksi jaetuksi teemaksi, sillä myös naisopettaja kertoi toimineensa fyysisesti liian läheisellä tavalla ja katuneensa sitä jälkikäteen. Tässä yhteydessä naisopettaja oli tuntenut, että hänellä oli hämärtynyt raja opettajan ja äidillisen toiminnan välillä. Tutkimuksessa todettiin kuitenkin naisten ja miesten riskien olevan erilaisia ja miesten kokema vaara läheisyydestä oli usein seksuaalissävytteinen. (Tainio ym. 2019.) Tämän tutkimuksen aineistossa ei tunnistettu naisiin kohdistuvaa häirintäsyytösriskiä ja osassa ryhmähaastatteluista keskusteltiin miesten ja naisten erilaisista mahdollisuuksista kommunikoida työyhteisössä ylipäättään, oli kyse sitten kollegoista tai oppilaista. Tähän liitettiin esimerkkeinä ulkonäköön, kuten kynsiin, liittyvistä asioista kommentointi, joka koettiin hyväksyttäväksi naispuoliselle opettajalle, mutta ei

miesopettajalle. Samoin oppilaan vaatetuksen kommentointi edes ohjaustarkoituksessa ei tuntunut mahdolliselta.

Seksuaalisen vaaran teema näkyi niin, että osa tämän tutkimuksen miesopettajaopiskelijoista puhui jopa oikeusturvasta oman toiminnan lähtökohtana. Kosketus herätti erilaisia mielipiteitä ryhmäkeskusteluun osallistuneiden kesken ja toisenlainen näkökulma korosti pedagogisen kosketuksen tärkeyttä omalle työskentelylle. Eräs osallistujista kertoi käyttävänsä olan kosketusta harkittuna tapana osoittaa lapselle opettajan olevan läsnä tilanteessa ja siinä lasta varten, kuuntelemassa ja vuorovaikutuksessa. Käytäntöjä oli monenlaisia ja kosketus toimi joskus myös työvälteenä. Pääosin kosketukseen liittyvässä keskustelussa korostui kuitenkin varovaisuus ja epävarmuus tilanteiden sopivuudesta, jota aikaisempi tutkimusnäyttö tukee (Tainio ym. 2019).

”Mutta kyllä tuon... itse koskettamisen suhteen niin tota kyllä siinä aika varpaillaan on, et jostain tulee ehkä joku niinku semmonen... automaattinen reaktio, et tekis mieli ku selittää lapselle jotain, niin laittaa käsi tuohon yläselkään tai jotenkin näin. Mut kyl sitä joutuu miettiin, et ei niin voi tehdä tai jotenkin itellä on se käsitys, et siin on niinku kuitenkin ehkä kaikkein parhaimmassa tilanteessa silloin kun ei lähde [...]” Jussi (LO)

Ryhmäkeskusteluun osallistuneet miehet kertoivat, että välillä opetusharjoituksissa tai opetustyössä miehiin kohdistui odotuksia auktoriteetista pelkän sukupuolen perusteella. Osa heistä koki maskuliinisuuden piirteiden auttavan järjestyksen pidossa ja vilkkaiden luokkien kanssa, mutta toisille oletukset sukupuoleen sidotuista ominaisuuksista tuntuivat jopa loukkaavilta. Tällaisia auktoriteettioletuksia on aiemmissa tutkimuksissa liitetty miessukupuoleen (esim. Carrington 2002). Miesopettajaopiskelijat pohtivat myös nähneensä opetusharjoituksissa muiden sukupuolten edustajia, jotka olivat luonnostaan hyviä ryhmien hiljentämisessä ja työskentelyn sujuvana pitämisessä.

Sukupuoleen kohdistuvat odotukset tulivat miesten kokemuksen mukaan muilta opettajilta tai läheisiltä – yleensä kuitenkin heitä vanhempien sukupolvien edustajilta. Huomionarvoista on, että osa ei tunnistanut omalla kohdallaan sukupuoleen kohdistettuja odotuksia ja eräs vastaaja totesi, että koki häneen kohdistuneen miehenä ylipäättään jopa vähemmän odotuksia kuin muihin opettajiin. Opiskelijat ajattelivat asenteiden muuttuneen heidän aikanaan, niin, että miesten ja muiden sukupuolten eroja ei enää korostettu niin paljon, vaan nykypäivänä osataan painottaa yksilön persoonaan kytkeytyviä piirteitä ja toisaalta myös kokemusta ja hankittuja taitoja. Miesopettajaopiskelijoiden käyttämä sukupuolen merkityksettömyys -diskurssi tunnistettiin myös Laihon ja Jauhiaisen tutkimuksessa (2020). Sukupuoliselitystä

todennäköisempänä opiskelijat pitivät eri sukupolvien roolikäsityksiä ja asenteita, kuten seuraavassa puheenvuorossa todettiin:

”[...] mä luulen kans, et se on ehkä sellanen sukupolvijakauma siin mieles, et jos puhutaan ihmisist, jotka on suorittanu oman peruskoulun tai oman koulunsa, sanotaan näin, silloin ennen ehkä 80-lukuu, ennen 90-lukuu, ni on varmaan sellanen niinku konservatiivisempi käsitys opettajista yleensä ja ehkä siihen on kuulunu sellanen, et miesopettaja – naisopettaja, ni heil on erilaiset roolit, mut mä luulen, et opettajuus ylipäättään niinku konseptinakin on muuttunu aika paljon niist ajoista, et [...] se on nyt erilaista. Teemu (KO)

Osalle opiskelijoista omasta fyysisestä koosta tai äänestä oli koettu olevan hyötyä opetustilanteissa, ja he kokivat omaavansa maskuliinisena pidettyjä piirteitä ja olevansa niiden seurauksena luontaisia auktoriteettihahmoja. Toisaalta osa miehistä suoraan vastusti ja kyseenalaisti sukupuolen merkitystä. Äänen käytölle nähtiin myös tehokkaita vaihtoehtoja perinteisenä pidetyn äänen korottamisen sijaan. Eräs vastaaja kertoi käyttävänsä tarkoituksenmukaisesti rauhallista ja hiljaisempaa ääntä luokan äänimaailman rauhoittamiseksi. Auktoriteettiin ja sukupuoleen liittyen miesten mielipiteet olivat vaihtelevia ja toisaalta myös opetusharjoittelusta oli saatu hyvin vaihtelevia kommentteja.

Erityisesti miesten luontaista auktoriteettia korostavat kommentit ohjaajilta arvioitiin osana yhteiskunnallista kontekstia ja näissä usein myös mainittiin sukupolvia erottavat asenne- ja arvoerot. Samanlaisia sukupolvien välisiä asenne-eroja painottavia kokemuksia jakoivat aikoinaan myös Laineen (2004) väitöskirjatutkimukseen haastatellut opettajaopiskelijat. Vaikuttaakin siltä, että ohjaavan opettajan autonomia ja omat asenteet sukupuolta tai muita ominaisuuksia koskien vaikuttavat merkittävästi opetusharjoittelussa annettuun ohjaukseen. Yhtenäistä linjausta käytännön tilanteista voi olla hankala soveltaa kouluarjen tilanteiden ollessa moninaisia. Seuraavassa esimerkki kahdesta toisistaan poikkeavasta kokemuksesta auktoriteettiodotusten suhteen:

”[...] nuoremmat ihmiset ei enää ehkä ajattele noin, mut semmoset vähän vanhemmat ihmiset helpommin ajattelee noin ja oli tota... oli yks toi ohjaava opettajaki sitä mieltä, että miessukupuoli, tai niinku antais sellast auktoriteettii mut... [pudistaa päätään]. En sit tiedä oisko se joskus ollu mut ei se ainakaan... koen et se ei kyl automaattisesti oo [...]” Petteri (KO)

” [...] en nyt saa päähän, et mitä ne olis, että multa odotetaan [...] tavallaan jos lähestytään tätä kysymystä silt kannalta, et jos muhun asetettais jotain odotuksia, koska mä oon nimenomaan miespuolinen opettaja, niin en osaa sanoa ainakaan, et mitä ne odotukset olisivat [...] olisin hyvin, hyvin hämmästynyt, jos joku tulisi pyytämään, et koska mä olen mies, niin tule jotenkin rauhoittamaan tämä luokka jollain semmosella miehisellä auktoriteetilla. Olisin suunnattoman hämmästynyt

et kukaan tulisi tämmösen pyynnön esittämään. En kokisi, että varmaan tulis onnistumaan myöskään [nauraa].” Esa (MO)

Yleinen ja suurinta osaa opiskelijoista mietityttänyt aihe oli säännöt ja rajat, joita heidän tuli osata huomioida opetustyössään ja suhteessa oppilaisiin. Sääntöjä ja toiminnan tai puheen esteitä oli paljon ja heidän oli ajoittain vaikea tulkita niitä ehtoja, joiden rajoissa opettajan tuli toimia. Puhetta koskevia sääntöjä olivat esimerkiksi neutraaliuden vaade, eli lasten puhuttelemisen sukupuolineutraalisti etunimillä tai se, ettei ketään voitu olettaa tietyn sukupuoliseksi ilman oppilaan vahvistusta asialle ja käytössä oli saattanut luontevasti esiintyä ”hei pojat!” -kaltaisia ilmauksia, joita oli myöhemmin alettu kyseenalaistaa. Sääntöjä koettiin tulevan erinäisistä lähteistä kuten opinnoista, opetusharjoittelun ohjaajilta ja mediasta.

Median erityispiirteenä kerrottiin joidenkin isompien koululaisten oppineen median kautta, ettei opettajalla ole oikeutta koskea heihin. Mediasta oli myös kuultu valtaosa huolestuttavista tarinoista liittyen häirintäsyttöksiin ja miesopettajan asiattomaan toimintaan tai siitä esitettyihin epäilyihin. Miesopettajaopiskelijat kuvasivat sääntöjen, esteiden ja rajojen vaativan omaa harkintaa, sillä varsinaisia sääntöjä ei ollut ja opiskelijat pohtivat itsekseen mitä miesopettaja saa tehdä. Toisaalta miehet miettivät mitä käytöstä ei pidettäisi heille soveliaana, esimerkiksi tiettyjen katseiden tai vähäpukeisen oppilaan asusta huomauttamisen kerrottiin olevan miesopettajalle paheksuttavaa ja mahdollisuuksien mukaan vältettävää tai kokonaan naisopettajalle siirrettävä tehtävä. Täytymisen modaliteetissa korostui opettajaopiskelijoiden pelot ja epävarmuus omaa toimintaa kohtaan, joka ei puolestaan tukenut toimijuuden kehittymistä.

Joidenkin oppilaiden kanssa työskennellessä osa miehistä oli kokenut tunnistavansa miehen mallin tarvetta tai vaihtoehtoisesti miehen huomiota. Tällaisia tapauksia olivat olleet esimerkiksi lapsen omaa isää muistuttava olemus tai suurempana ryhmänä pojat, joiden oma isä ei ollut lasten elämässä läsnä ja näiden poikien kohdalla puhuttiin miehen huomion tarpeesta. Miesopettajien suotuisasta sosiaalisesta vaikutuksesta oppilaiden ja heidän perheidensä näkökulmasta puolsi myös McGrathin ja Sinclairin (2013, 531—538) tutkimuksen tulokset.

Yhtenä teemana kykenemisen modaliteetissa nousee miesten asema fyysisen uhan tai riidan tilanteissa. Tämän tilanteen oli joutunut osa opiskelijoista kokemaan jo opetusharjoittelun aikana, jolloin heille oli ymmärrettävästi syntynyt yhteys heistä ikään kuin portsarin roolissa, kuten eräs osallistujista kuvasi tapahtunutta:

”No kyl mut jätettiin niinku semmosen nahistelutilanteen jälkeen siihen luokkaan vahtimaan niitä et ne ei rupee hajottaa sieltä mitään vaik siel oli selkeesti se koulunkäyntiavustajakin siinä vieressä, mikä oli pienikokoinen nainen, niin mut laitettiin siihen selkeesti niinku portsarin rooliin pitämään siinä [...]” Ville (AO)

#### 4.1.4 Voida

Voimisen modaliteetti kuvaa toimijuuden vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia, joita miesopiskelijat kuvasivat omaavansa. Voimisen modaliteetissa osallistujien puheessa painottuivat sukupuolen merkitys oman toimijuuden kontekstissa ja ajatukset liittyen itseen miehenä opetuslalla ja sukupuolen suomista mahdollisuuksista. Ryhmäkeskusteluissa miehet pohtivat maskuliinisuuden ja mieskuvan yleistä kulttuurista ja yhteiskunnallista laajenemista ja monipuolistumista verrattuna omiin kouluaikeihin ja lapsuuteen. He näkivät voivansa myös tarjota itse opettajan roolissa oppilaille monipuolisemman ihmiskuvan.

”[...] kyl jos mä vertaan itseäni vaikka omaan isääni tai sitten tota tosiaan sitä koulumaailmaa ni kyllä se on se maskuliinisuus ainaki laajentunut, et mikä kaikki on niinku hyväksyttävää ja mitä siihen kuuluu ni mun mielest ihan valtavasti.” Antti (EO)

Näiden mahdollisuuksien ja vaihtoehtojen olemassaolon voidaan ajatella olevan erityisen tärkeitä toimijuuden rakentumista ja toteutumista tarkasteltaessa. Jos toimijuuden vastakohtana pidetään alistumista, niin silloin yksilön voidaan ajatella olevan kykenemätön tekemään päätöksiä omaa toimintaansa koskevissa asioissa ja toiminnoissa. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna suomalainen varsin autonominen opettajan asema antaa edellytykset toteuttaa työtä sellaisella tavalla, joka tukee opettajan henkilökohtaisen toimijuuden voimisen modaliteettia.

Yhtenä teemana osallistujien keskustelussa nousi miehen malli ja opettajan mahdollisuudet toimia siinä roolissa oppilaiden hyväksi. Miehen malli nähtiin positiivisena asiana, erityisesti niille oppilaille, joilla ei välttämättä löytynyt lähipiiristä positiivisia esikuvia. Miesopettajien positiivisista hyödyistä oppilaille ovat kirjoittaneet myös aiemmin mainitut McGrath ja Sinclair (2013).

”[...] tost miehen mallista oon samaa mieltä ja ylipäätään... et jos ja kun opetuslalla on mahdollisimman paljon erilaisii ihmisii, ni niit näkökulmiiki on enemmän et se ei sit se näkökulma ole niin yksinäkönen [...] oppilaatki on erilaisii, eikä välttämättä kaikille toimi sanat keinot, mut ylipäätään [...] mitä monipuolisempaa se opettajajoukko on, ni se on vaan hyvä juttu.” Petteri (KO)

Eräs haastateltava kuvasi osuvasti voimisen modaliteetin ilmiötä, jossa toisaalta miehet kokivat olevansa tärkeässä asemassa juuri sukupuolensa tuoman vaihtelun vuoksi, mutta samalla häivyttäen sukupuolen merkitystä siinä kompetenssissa, jota opettajan katsottiin tuovan oppilaille.

”Mä oon samaa mieltä kyl tosta miehen mallist tietyl taval ja ylipäättään niinkun sen lisäksi että on, et oppilaat pääsee niinkun kohtaamaan mies- ja naisopettajii, nii ylipäättään et pääsee kohtaamaan monenlaisii ihmisii niinku siinä opettajan roolissa, ni se on mun mielest suhteellisen tärkeetä. Et se et mä oon itte mies ni se ei mun mielest tuo tavallaan mulle niinkun opettajana mitään sellasta mitä joku naisopettaja ei vois niinku tuoda, mut toisaalta en mä koe, et naisillakaa ois mitää mitä mä en välttämättä vois tuoda, et se on taas mun mielest siit persoonasta enemmän kiinni ku sukupuolesta.” Teemu (KO)

Ryhmäkeskustelussa miehen malliin, opettajan sukupuolen merkitykseen ja ihmiskuvan monipuolistamiseen suhtauduttiin mahdollisuutena tuottaa ja avata oppilaille rikas ympäristö koulumaailmaan, joka arvostaa sukupuolten erilaisuutta ja samaan aikaan nostaa erityisesti yksilöiden persoonaan liittyviä tekijöitä merkityksellisemmäksi monipuolisen ihmiskuvan luomiseksi. Miesopiskelijat olivat pohtineet asiaa ja se kuului puheenvuoroissa eräänlaisena neuvotteluna oman sukupuolen merkityksestä omalle toimijuudelle opettajan ammatissa ja keskustelee samaa kieltä Heikkilän ja Hellmanin (2017) tutkimuksen kanssa, jossa miesopettajat pohtivat samoja kysymyksiä ja omalla tavallaan kyseenalaistivat oman sukupuolen asettamia rajoja. Ryhmäkeskustelujen osallistujat tunnistivat oman sukupuolensa tuottamat vaikutukset oppilaille ja näkivät tämän positiivisena mahdollisuutena muuttaa rakenteita moninäkökulmaisemmiksi. Tätä ajatusta tukee McGrathin ja Sinclairin (2013) koululaisten ja heidän perheidensä kokemat miesopettajien tuottamat sosiaaliset hyödyt.

Toisaalta osa osallistujista halusi tietoisesti kyseenalaistaa ja haastaa sukupuolen merkityksen oman toimijuutensa pohjana ja vetosi yksilön persoonaan. Sukupuolineutraali puhe oli ikään kuin vastustusta hegemonisen maskuliinisuuden kuvailuille miehistä tietynlaisina. Koska aikuiskasvatustieteellinen tutkimus on pääosin sukupuolineutraalia (Vuorikoski & Ojala 2006) voi se näyttäytyä tutuna ja turvallisempänä lähestymistapana sukupuolten vaikutuksia koskevissa kysymyksissä. Tämä on kuitenkin Vuorikosken ja Ojalan (2006) mukaan petollista, sillä se häivyttää tutkimuksen tarpeen ja uusintaa haitallisia rakenteita.

#### 4.1.5 Tuntea

Tuntemisen modaliteetti kuvaa niitä tunteita, arvioita ja arvostuksia, joita miesopettajaopiskelijat liittävät puheissaan omaan opettajuuteensa. Tunteella oli ollut joillekin ryhmän miehistä merkittävä rooli opetuslalle hakeutumisessa. Myös Carrington (2002) toteaa tutkimuksensa perusteella opetustyöhön hakeutuvien miesten olevan aidosti kiinnostuneita kyseisestä työstä ja siihen liitetyistä työtehtävistä hoivatyö mukaan lukien. Opettajan ammattia oli perusteltu itselle kouluun ja opetusalaan liitetyillä myönteisillä tunteilla, jotka olivat saaneet alkunsa jo omista lapsuuden kokemuksista. Heille opetusala näyttäytyi positiivisena ja koulumaailma ei herättänyt juuri negatiivisia tunteita. Tämä positiivinen suhde kouluun ja opettajan ammattiin vahvisti ammatillista toimijuutta tuntemisen modaliteetin osalta.

”[...] mulle tulee oikeestaan ehkä jostain lapsuudesta, on just pelattu paljon koululeikkejä ja tykänny just omasta opettajasta ala-asteella paljon, niin jollain tasolla vaan tiennyt aina, että tuun hakeutumaan opetuslalle. Niin nyt kun on ollu noita opetusharjoitteluja niin oon kyllä tykänny tosi paljon.” Mika (LO)

Osalle tuntemisen modaliteetti tuki heidän toimijuuttaan esimerkiksi liittyen opettavien lasten ikään. Eräs opiskelija liitti tunnereaktionsa opettavien lasten ja nuorten ikään ja peilasi sitä kautta minkä ikäiset oppilaat olisivat hänen omasta mielestään itselle sopivampi ympäristö työskennellä. Kyseinen osallistuja kertoi aiemmin kokemistaan kiusantekotilanteista opettajana kun hän oli esimerkiksi unohtanut oppilaan nimen, ei niinkään muita varsinaiseen oppimiseen tai itse opettamiseen liittyviä tekijöitä. Hänelle nuoremmat oppilaat näyttäytyivät hyväksyvämpinä ja he eivät kohdistaneet kiusaa sijaistaviin opettajiin, toisin kuin vanhempien oppilaiden kanssa oli käynyt.

”[...] välil saatto huomaa, että ne vanhemmat oppilaat saatto olla todella ilkeit et nuorempien oppilaitten kohdalla en huomannu semmost ja sitten jos [...] unohti jonkun oppilaan nimen ni nuoremmat oppilaat ei suhtautunu siihen silleen, et se ois ollu niin ihmeellist ku sit taas vanhemmat oppilaat ni alko nauraa sille.” Petteri (KO)

Fyysinen läheisyys herätti ryhmäkeskusteluissa vaihtelevia reaktioita. Osa miesopettajaopiskelijoista reflektoi tunteitaan oppilaiden ja opetushenkilökunnan välillä näkemästään läheisyydestä ja sen koettiin herättävän epävarmuutta läheisyyden luontevuudesta osana opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Erityisesti miesopettajien ja oppilaiden väliset hellyyden osoitukset tai fyysinen kosketus herätti osassa miehistä ihmetystä tai epä mukavuutta. Sama ilmiö koskettamisen herättämästä epä mukavuudesta tunnistettiin

miesopettajien keskuudessa myös Tainion ym. (2019, 13—14) tutkimuksessa ja (mies)opettajan ja oppilaan välistä kosketusta ei pidetty luontevana tai sitä saatettiin pitää sopimattomana.

”Sanotaan näin, että jos mä nään miesopettajan ja oppilaan halaavan ni se jo, siitä tulee mulle et mikä [...] Et täl on varmasti joku tarkoitus tälle, et onks se sitten synttärit tai jotain tai et, kyl se niin harvinaista on nähdä.” Antti (EO)

Tuntemisen modaliteetin alle sijoittui myös miesopettajaopiskelijoiden tunteet muita vertaisiaan kohtaan. Toisen miespuolisen kollegan yhteys koettiin tärkeänä erityisesti ainokaisuuden (Kanter 1977, 1987) kokemusten äärellä. Tämä tunneyhteys oli selkeästi näkyvillä jo opintojen aikana ja suurin osa ryhmäkeskusteluun osallistuneista kertoi kokeneensa suhteen miespuolisiin opiskelukavereihin luontevammaksi. Heidän tuli usein istuttua yhdessä ryhmän muiden miesopiskelijoiden kesken ja tämä miesten välinen yhteys koettiin välillä tärkeäksi myös työelämään siirryttäessä.

”Mä mietin nyt työelämää, et tota [...] musta tuntuu, et sit ku me ollaan työpaikoillaki niinku vähemmistönä ni kyllä se helposti niinkun se lähin vertainen ehkä löytyy sieltä niinku toisesta miesopettajasta, mut ei siin mun mielestä oo mitään tietoista niinkun sukupuolivalintaa [...] kyl monessa työpaikassa sit se miesten porukka on sit miesten porukka, mut et mä luulen et siin voi olla yhtenä syynä se, et ku joka paikassa ollaan vähemmistönä ni siinä helpost tulee semmonen et pidetään me nyt sitte ainaki yhtä.” Antti (EO)

Yksi ryhmäkeskustelun teemoista koski maskuliinisuutta ja opiskelijoiden suhdetta siihen. Suurin osa ryhmäkeskustelujen osallistujista liitti maskuliinisuuteen usein miehiin liitettyjä stereotyyppisiä fyysisiä piirteitä. Toisaalta osa ei mieltänyt maskuliinisuutta sukupuolisidonnaisena terminä, vaikka siihen liittyvät kuvaukset vastasivat heidänkin mukaansa enemmän miehiin liitettäviä ominaisuuksia kuten vahvuutta.

”Ainakin omalt osalt ehkä maskuliinisuus on sitä et... se niinku näkyy ulkonäös ja käytökses eniten, et ulkonäös silleen, et on aika lihaksikas, sit on parta, viikset... et jotenkin niinku näkyy, et on testosteronia paljon ja sit käytöksessä sillä tavalla, et käyttäytyy niinku tosi itsevarmasti ja ehkä vähän silleen jopa ylimielisesti, ehkä... se on mulle semmonen mikä nyt eniten merkkää.” Juhani (MO)

Eryteisesti termi toksinen maskuliinisuus herätti epämukavuuden tunteita ja termillä oli kaikille negatiivinen konnotaatio. Maskuliinisuutta kohtaan koetut tunnereaktiot vastasivat osallistujien puheissa kuulunutta tarvetta luoda heidän toimijuudessaan etäisyyttä perinteisenä ja vanhentuneena pidettyyn yltiömaskuliiniseen kuvaukseen miehistä (ks. myös Whitehead 2021).

Ryhmäkeskusteluissa nostettiin esiin kysymys siitä, miten miesopettajaopiskelijat toimivat niissä tilanteissa, joissa oppilailla voi tulla ihastumisen tunteita tai läheisyys voitaisiin kokea jännitteisenä. Jännitteen käsitettä oppilaan ja opettajan välillä käsitellään myös Tainion ym. (2019) tutkimuksessa. Jännitteitä oppilaan ja opettajan välillä koettiin syntyvän erityisesti miesopettajien ja tyttöoppilaiden välillä ja useimmat miesopettajaopiskelijoista liittivätkin omat kertomuksensa koskemaan juuri tyttöoppilaita, mutta mukana oli myös neutraaleja kuvauksia oppilaista tai lapsista.

Eräs ryhmäkeskustelun osallistuja kertoi luottavansa opetustilanteissa omaan tunteeseensa siitä, onko tilanne sopiva ja toiminta ammatillista ilman, että hän asettaisi itseään hankalaan tilanteeseen. Kosketuksen arvioiminen osana opettajan työtä vastaa Tainio ym. (2019) tutkimuksen tuloksia, jossa opettajat joutuivat punnitsemaan kosketuksen sopivuutta opetustilanteissa. Seuraavan puheenvuoron miesopiskelijan oman toimijuuden tunteita tukeva modaliteetti tuki hänen oman toimintansa ohjausta ja hän koki voivansa luottaa omaan arvostelukykyyneensä ja sisäiseen arvomaailmaansa huolimatta ohjaavan opettajan kommentista. Hän oli kuitenkin kokenut jälkikäteen epävarmuutta siitä, miksi ohjaava opettaja oli puhunut aiheesta niin yllättäen.

” Mä en jotenkin oo ollut tietyllä tapaa huolissani siitä, koska mä kuitenkin tiedän mun omat tarkoitusperät... niin mun pyrkimys on olla opettajana läsnä ja tietyllä tapaa tunnen hyvin ne oppilaat ja tietyllä tapaa on aika lähellä, en mä myöskään pelkää sitä mä tiedän, et mä teen sen tavallaan hyvästä tai se on osa mun niinku mua... mä kyllä tietyllä tapaa oikeutan sillä mun toimintaa [...] niin tietyllä tapaa en rajoita omaa opettamistani... Muistan et mun ohjaava opettaja sano sellasen kommentin, että ihan selkeesti näkyy nyt et nää nuoret tytöt on nyt ihan fiiliksis kun tänne on tullu nuori miesopettaja ja sit se vaan sano et niinku kannattaa kiinnittää huomiota siihen, ettei liikaa jotenki... ei se suoraa sanonut mitään, mut jotenkin et vähän pitää mielessä myös se elementti... se tuli vähän puskista yhden oppitunnin jälkeen, ei siinä ollut mitään erityistä tapahtunut, se vaan huomioi sen.” Olli (AO)

#### 4.1.6 Haluta

Haluamisen modaliteetilla tarkoitetaan niitä tavoitteita, motivaatiota ja päämääriä, joita miesopettajaopiskelijat kuvasivat toimijuutensa taustalla olevan. Ryhmäkeskustelun osallistujat kertoivat hakeutumisesta opettajan pedagogisiin opintoihin ja tämän seurauksena nähdään kaksi pääasiallista teemaa, jotka olivat päätyminen opettajan koulutukseen pidemmän ajan kiinnostuksen kautta ja tätä osaltaan tuki halu työskennellä lasten kanssa.

Nämä miehet kokivat lasten parissa työskentelyn innostavaksi ja itsessään motivoivaksi (myös Carrington 2002). Osa opiskelijoista kertoi päässeensä opiskelemaan heti ensimmäisellä hakukerralla ja osalla oli takanaan useita hakukertoja ennen nykyisen opintopaikan saamista. Yhtenä merkittävänä tekijänä mainittiin muutaman osallistujan taholta myös lähipiiristä tulleet suositukset ja kannustukset hakeutua opettajankoulutukseen. Yksikään osallistujista ei maininnut saaneensa vastustusta lähipiiristä omaa koulutusvalintaansa koskien. Lisäksi yksikään opiskelija ei kertonut omanneensa etukäteen liian positiivista kuvaa opettajantyöstä, joka olisi sittemmin opintojen myötä osoittautunut vääräksi.

”Se et miks mä päädyin, päädyin tota opettajaopintoihin, mul on lähipiirissä yks opettaja, joka tota sitä kovasti suositteli ja mul oli kyl tiedossa niitä hyviä ja huonoja puoli sit jo siinä vaihees, ku mä hain sit oikeestaan kävi niin, et ensimmäisen opiskeluvuoden aikana imas sitten tää ala niinku mukaansa ja... et ku lasten kans työskenteleminen on mukavaa, palkitsevaa ja motivoivaa [...]”  
Antti (EO)

Toisille opettajaopiskelijoille halu toimia opettajana ja työn motivaatio oli lähtökohdiltaan enemmän pragmaattista. Tämänkään ryhmän muodostaneet opiskelijat eivät kertoneet tyytymättömyydestä alavalintaa kohtaan, vaan motivaatio oli syntynyt osana opintoja kun aihe oli tullut tutummaksi ja kiinnostus oli pysynyt riittävästi yllä. Sisäisen motivaation ei tarvinnut olla syntyjään vahva. Osalle luentokurssit olivat tuntuneet lähes pakkopullalta ja yleisesti osallistajat kokivat käytännön kokemuksen tärkeimpänä ammatillisen osaamisensa rakentajana. Opetusharjoittelulla oli suuri merkitys myös motivaation kannalta; siellä heille selvisi paremmin miten opinnot liittyvät käytännön työhön, ja tavoitteet uraa koskien olivat selkeämmin koettavissa. Kosketus opettamiseen oli saattanut tälle ryhmälle saada alkunsa erinäisistä toisten ohjaukseen liittyvistä yhteyksistä esimerkiksi armeijassa alokkaiden kouluttamistehtävästä tai urheiluseurassa valmentamisesta. Eräs osallistuja kertoi tiedostavansa sukupuolen merkityksen myös työelämässä niin, että siitä saattaisi olla hänelle suoranaista hyötyä.

”Mun täytyy ihan tunnustaa, että mulla ei oo kyllä sillä tavalla niinku nousu sellasta intohimoista paloa tähän... jossain vaiheessa mietin, että mitä mä lähtisin opiskelemaan ja tää ala tuntu ihan kiinnostavalta ja sitten oli semmonen käsitys, että miehenä... joo opettajana niin, niin on aika hyvät mahdollisuudet työllistyä. Että ehkä tommosista lähtökohdista sitten.” Jussi (LO)

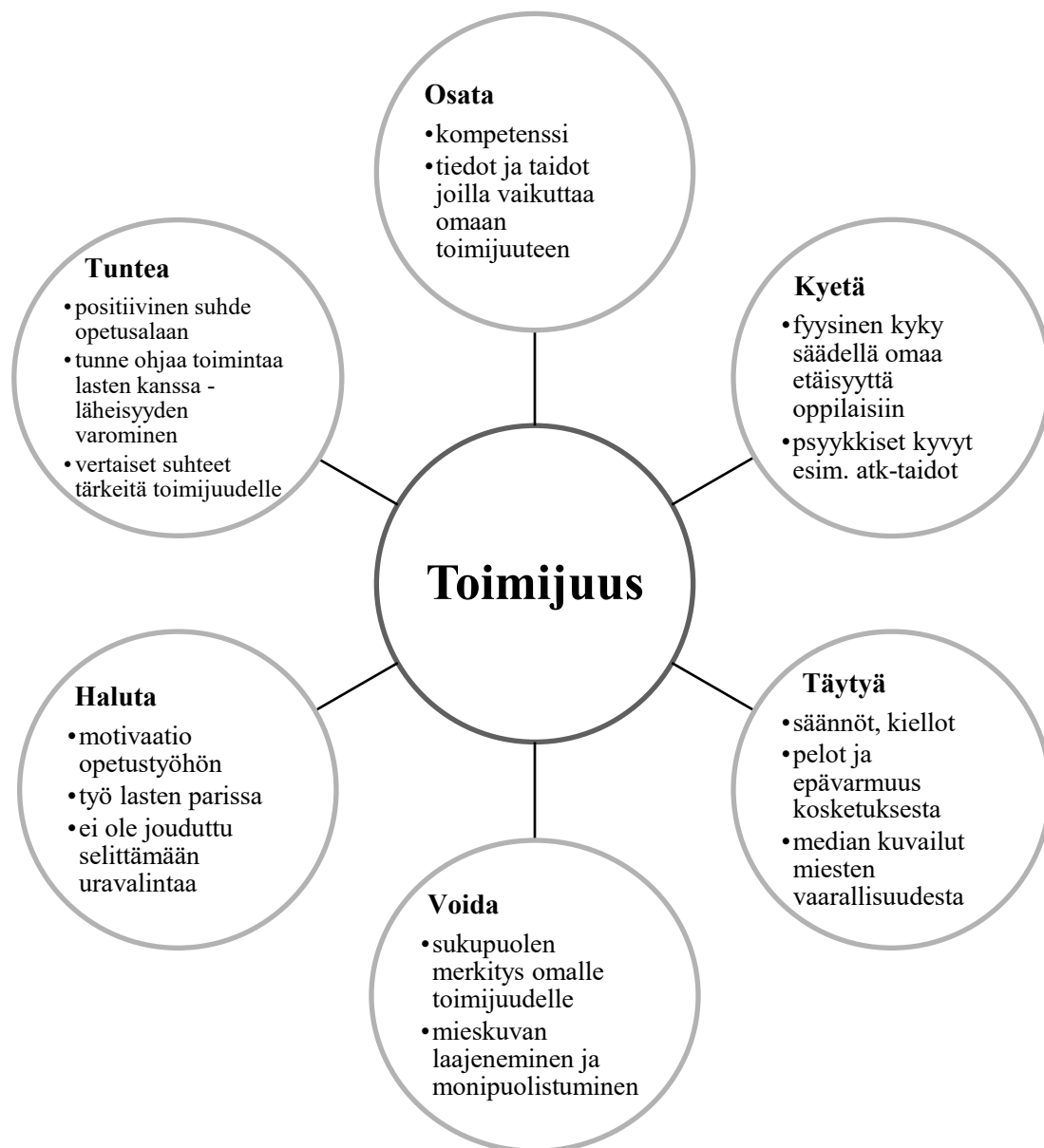
Ryhmäkeskusteluun osallistuneet miehet eivät olleet joutuneet perustelemaan uravalintaansa läheisilleen. Heidän kokemuksensa oli läheisiltä ja sukulaisilta saatu positiivinen palaute ja

kannustus, osa koki jopa eräänlaista jalustalle nostamista ja sukupuoli oli nostettu lähipiirissä esille tavalla, joka korosti valinnan olevan kunnioitettava ja oppilaiden kannalta hyödyllinen. Tämä tulos erosi Heikkilän ja Hellmanin (2017) tutkimuksen miesopettajien kokemuksista, jossa he olivat saaneet ammattivalinnastaan myös negatiivista palautetta lähipiiristään, jopa omilta vanhemmiltaan. Miessukupuoleen on liitetty odotuksia johtamisesta ja vallasta. Tämä asetelma on näkynyt myös tieteen historiassa ja androsentrisessä puolueellisuudessa, joka näkyy edelleen muun muassa haitallisina valtarakenteina (Hesse-Biber 2013).

Androsentristä, eli mieskeskeistä kulttuuriin osin sidottuista, miehille edullisista uskomuksista, voivat kieliä ainokaismiesten kokema hyöty sukupuoleen sidotusta erityisasemasta kasvatusalalla. (ks. myös Eteläpelto ym. 2011; Haase 2008.) Valitsemalla toisin ja hakeutumalla perinteisesti naisemmistöiselle opetuslalle miesopettajaopiskelijat olivat saaneet kannustusta ja hyväksyntää valinnalleen.

## **4.2 Yhteenveto**

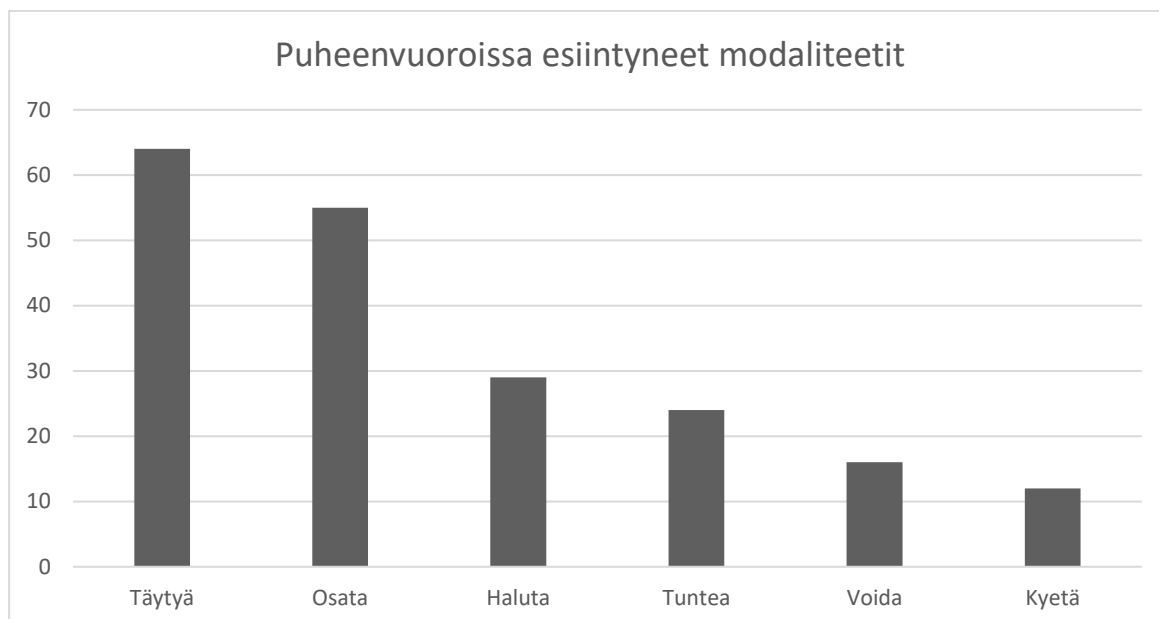
Tässä tutkimuksessa selvitettiin millaisista teemoista miesopettajaopiskelijoiden toimijuuden modaliteetit rakentuvat ja mitkä modaliteetit ryhmäkeskusteluissa painottuivat. Tutkimuksen tuloksena muodostettujen kuuden toimijuuden ulottuvuuden keskeiset teemat on koottu oheiseen kuvioon (kuvio 5).



KUVIO 5. Miesopettajaopiskelijoiden toimijuutta tukevat keskeiset modaliteettien teemat.

Alatutkimuskysymykseen saadaan vastaus tarkastelemalla kvantifioituja puheenvuoroissa esiintyneitä modaliteettikuvauksia. Eri modaliteettien saamat puheenvuorot eivät jakautuneet aineistossa tasaisesti. Selvästi eniten mainintoja modaliteettien sisältämistä teemoista nousi esiin täytymisen (64 kappaletta) ja osaamisen (55 kappaletta) modaliteeteista. Vähiten toimijuuteen liittyviä teemoja nousi esiin kykenemisen (12 kappaletta) ja voimisen (16 kappaletta) modaliteeteista. Haluamisen (29 kappaletta) ja tuntemisen (24 kappaletta)

toimijuutta koskevat modaliteetit asettuivat mainintojen määrässä aineiston keskivaiheille. (ks. Kuvio 6)



KUVIO 6. Miesopettajaopiskelijoiden puheenvuoroissa esiintyneet modaliteettien maininnat kvantifioituna.

Miesopettajaopiskelijoiden puheissa toimijuuden ulottuvuudet muodostivat monitahoisien kokonaisuuden. Persoonan kautta toimiessa häivytetään miesopettajan roolia ja siihen liittyviä tekijöitä ja voidaan tarjota vaihtoehtoisia tapoja löytää omat toimijuutta tukevat ominaisuudet. Tutkimuksen tuloksissa korostuvat erityisesti tietojen ja taitojen, toisin sanoen kompetenssin merkitys toimijuuden tunteen kehittymiselle opetustyössä ja täytymisen modaliteettiin kuuluvat sosiaaliset ja kulttuuriset säännöt ja rajoitukset sekä niiden herättämä pelko.

Täytymisen modaliteetti kattoi suuren osan miesopettajaopiskelijoiden ammatilliseen toimijuuteensa liittämistä tekijöistä ja kokemuksista. Tämän modaliteetin sisältö oli rikasta ja piti sisällään erityisesti miesten jatkuvan neuvottelun mahdollisuuksistaan ja niistä rajoituksista, joita he kohtaavat toiminnassaan, sekä miehenä että opettajana. Täytymisen modaliteetti käsitti myös median kautta yhteiskunnassa elävät tarinat ja kokemukset, joissa miesopettajat olivat joutuneet miettimään oman toimintansa reunaehtoja. Osa puhui jopa oikeusturvansa varmistamisesta toimimalla fyysisesti tarpeeksi etäällä oppilaistaan.

Osaamisen modaliteettiin liittyi ammatillisen toimijuuden kehittymistä tukevia teemoja, kuten opettajaopiskelijoiden omaamat tiedot ja taidot, joiden varaan omaa toimintaa opettajana

voitiin rakentaa ja toisaalta tarvittaessa myös perustella. Osaamisen rakentavat tiedot ja taidot, eli myös kompetenssi, osataan nähdä osana ammatillisuutta ja toisaalta myös toiminnan kohteena. Tietoja ja taitoja on mahdollista kartuttaa ja siten tukea ammatillisen toimijuuden kehittymistä.

## 5 Lopuksi

Tutkimuksen viimeinen luku on jaettu kolmeen osaan. Ensimmäisessä alaluvussa pohditaan tutkimuksen tuloksia ja niiden suhdetta aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen. Toisessa alaluvussa käsitellään tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä kysymyksiä. Viimeisessä alaluvussa reflektoidaan vielä tutkimusprosessia kokonaisuutena.

Tämän tutkimuksen tulokset yhdistelevät niitä toimijuuden teemoja, joista miesopettajia koskevassa tutkimuksessa on aikaisempina vuosina keskusteltu. Ryhmäkeskustelussa ei kysytty erikseen toimijuuden kuvauksesta, mutta aineistosta löydetty teemat ja käsitellyt aiheet asettuivat luontevasti osaksi tutkimuskirjallisuuden toimijuuden kuvauksia (Eteläpelto ym. 2014; Jyrkämä 2008; Vaattovaara 2015; Vanhalakka-Ruoho 2014). Yhteiskunnallinen tilanne elää jatkuvasti ja miesopettajien oma mieheyteen liitetty identiteetti muovaantuu dynaamisesti tämän jatkuvan muutoksen seurauksena sekä oman ammatillisen toimijuuden vahvistuessa. Kontekstia tarkasteltaessa tämän tutkimuksen opettajaopiskelijat toimivat yliopistomaailmassa vallitsevassa tutkimuksen ilmapiirissä ja he ovat tätä kautta lähellä uusinta tutkimustietoa, johon myös heidän opintonsa perustuvat. Tämän tutkimuksen tulokset voidaan sijoittaa osaksi niitä kuvauksia, joissa kerrotaan tämän päivän kouluissa vallitsevasta asenneilmapiiristä, mutta myös osaksi tämänhetkistä miesten kokemusmaailman kuvausta, jossa omaa toimijuutta rakennetaan useista eri teemoista – myös työn ulkopuolella. Toimijuutta rakentavat teemat ja niiden sosiaaliset kontekstit voivat olla keskenään erilaisia ja tuottaa joskus myös ristiriitaista viestiä oman toiminnan vaikutuksista.

Miesten puheista kuultava pohdinta siitä millainen toiminta on moraalisesti oikein ja millaista käytöstä tulisi välttää, mahdollistaa lukijalle pienen kurkistuksen miesten tässä ajassa kokemiin muutospaineisiin ja toiminnan kyseenalaistamiseen. Julkinen keskustelu tavoittaa suurimman osan ihmisistä päivittäin ja tämä keskustelu sisältää myös kriittistä viestiä maskuliinisuudesta ja miesten roolista valtarakenteiden uusintajina. Tämä mediassakin kuultu vuoropuhelu on tämän tutkimuksen valossa tavoittanut myös ryhmäkeskusteluihin osallistuneet miehet ja omaa toimijuutta käsitellään osin sosiaalisesti hyväksyttynä pidetyn harkinnan kautta. Oma vaikutuksensa on todennäköisesti ryhmäkeskustelumuotoisella aineiston tuottamisella, jossa omat ajatukset täytyy liittää osaksi vertaisryhmän käymää keskustelua ja tällöin omaan puheenvuoroon saa välittömästi vastauksen, joka saattaa tukea tai haastaa omaa käsitystä aiheesta. Aihe on lisäksi sensitiivinen, sillä maskuliinisuutta käsittelevässä keskustelussa miesopettajaopiskelijat ovat myös itse kritiikin kohteena.

Valta ja tarkemmin ottaen patriarkaalisten valtarakenteiden uusintaminen oli aiheena haastava sekä miesopettajaopiskelijoille että aineiston analyysin kannalta. Patriarkaalisen vallan paikantuminen osaksi yhteiskunnallisia ja kulttuurisia rakenteita näkyi miesten kyvyttömyydessä tunnistaa oman toimintansa spesifejä rakenteita uusintavia käytäntöjä. Tämä aiheutti heille turhautumisen ja epä mukavuuden tunteita, kun he samalla tunnistivat oman valta-asemansa miehinä. Näiden haasteiden kohtaamiseksi olennaista on Eteläpellon ym. (2011) valtaa käsittelevän teoksen tarjoama ratkaisu: toimijuuteen liittyvien vallankäytön vaikutusten paljastaminen ja sen kautta uusien tapojen luominen.

## 5.1 Pohdinta

Tutkimustulosten vahva painotus tiettyihin toimijuuden modaliteetteihin kertoo kyseisten ulottuvuuksien olevan tärkeitä osa-alueita miesopettajaopiskelijoiden toimijuuden rakentumiselle. Täytymisen ja osaamisen modaliteetteihin sisältyi reilusti enemmän puheenvuoroja kuin muihin neljään toimijuuden modaliteettiin yhteensä. Aihealueiden puolesta kahdessa eniten painottuvassa modaliteetissa käsiteltiin pelkoja ja rajoituksia toimijuuden rakentumista estävänä teemana. Lisäksi haastateltavat korostivat yksilön henkilökohtaista persoonaa sukupuolta määrittävämpänä tekijänä toimiessaan opetustehtävissä tai suhteessa oppilaisiin.

Kompetenssiin liittyviä tietoja ja taitoja oli hankittu sekä opinnoissa ja työharjoittelussa että aiemman elämäkokemuksen kautta. Täytymiseen liittyvät asiat, kuten kosketus koettiin epävarmuutta aiheuttavaksi ja siihen liittyen ei oltu kaikkien mielestä saatu riittäviä ohjeita ja sääntöjä opinnoissa tai opintoihin kuuluvissa opetusharjoitteluisa. Vidén ja Naskali (2010) olivat saaneet omassa tasa-arvokoulutusta koskevassa tutkimuksessaan tuloksia siitä, että tasa-arvokasvatusta opettavat yliopisto-opettajat kokivat aiheen opettamisen hankalana. Tämä tulos on nähtävillä aiheen synnyttämien haastavien tunteiden riittämättömänä käsittelynä puolin ja toisin, sekä opiskelijoiden puheissa että aikaisemman tutkimuksen valossa myös opetushenkilökunnan puheissa. Vidénin ja Naskalin (2010) tutkimus osoittaa miesten kokemien riittämättömien koulutuksesta saatujen ohjeistusten olevan ongelmakohta myös oppilaitosten näkökulmasta ja että ilmiö on mahdollisesti tunnistettu kehityskohteeksi laajemminkin mittakaavassa.

Miesopettajaopiskelijat näkivät itsensä useimmiten tiedon välittäjinä ja hoivan osuutta opetustyöhön ei korostettu oman opettajuuden osana. Osa miehistä erotti kasvatuksen ja tiedon välityksen toisistaan ja kiinnitti oman ammatillisen toimijuutensa mieluummin rooliin tiedonvälittäjänä. Miesten puhe ei ollut perinteisiä sukupuolten välisiä rakenteita purkavaa, vaan miesopettajaopiskelijat vahvistivat puheellaan totuttuja sukupuolittavia kuvauksia miehistä tiedonvälittäjinä, ei hoivaavina kasvattajina. Tämä on kiinnostavaa, sillä valitessaan opettajan ammatin miehet ovat jo tehneet Vaattovaaran ja Ylitapio-Mäntylän (2021) tutkimuksessaan kuvaaman eritapaisten valinnan ja osaltaan vastustaneet perinteisiä sukupuolitapaisten rooleja rakenteita purkavalla tavalla.

Carringtonin (2002) esittämät syyt miesten alhaiseen määrään pienten lasten opettajista saivat osittain tukea tämän aineiston osalta kun miesopettajaopiskelijat erottuivat mieluummin tiedonvälittäjinä hoivan antajan sijaan. Pelkojen hallinnan kannalta miesten ammatillista toimijuutta voi vahvistaa profiloituminen turvallisempaan pidettyyn vanhempien oppilaiden opettamiseen ja tiedon välittämiseen, jossa hoivan osuutta ei enää tarvitse samalla tavalla ottaa huomioon ja kysymys omasta roolista uhan edustajana jää pois ammatillisen toimijuuden rakentamisen prosessista.

Opettajaopiskelijat olivat saaneet ohjaajilta epäselväksi koettuja huomautuksia ja mainintoja oppilaiden miehiin kohdistamasta käytöksestä tai epämääräisiä varoituksia läheisyydestä ja oppilaan koskettamisesta. Nämä tilanteet aiheuttivat toistuvina epävarmuutta ja varovaisuutta, joka näyttäytyi myös fyysisenä pidättyväisyytenä oppilaiden lähellä virheellisten syytösten pelossa. Tällöin opettajalla ei välttämättä ole toimijuutta tukevaa varmuutta oman toimintansa hyväksyttävistä ohjeista ja rajoista.

Osalle opiskelijoista oli syntynyt tunne riittämättömästä ohjauksesta tai puutteellisista opinnoista vaikeaksi koettujen aiheiden osalta. Ohjauksessa saatu tuki oli ollut vaihtelevaa kuten myös Laineen (2004) opettajaopiskelijoita koskevassa väitöstutkimuksessa oli todettu. Erityisesti sukupuolen moninaisuuteen sekä turvalliseen fyysiseen toimintaan ja eleisiin opetustehtävissä toivottiin selkeämpää opintomateriaalia kursseilla. Lisäksi toivottiin parempaa ohjausta kouluissa suoritettavissa opetusharjoittelussa. Opetustilanteet sisälsivät runsaasti yksilön henkilökohtaista arviointia siitä, onko oma toiminta varmasti oppilaan mielestä hyväksyttävää ja onko opettajaopiskelija vaarantanut oman oikeusturvansa tai ylittänyt jonkin moraalisen rajan. Opetustilanteet ovat vaihtelevia ja tapahtuvat vuorovaikutuksessa toisiin ihmisiin sellaisessa kontekstissa, jossa opettajalla on sekä vastuuta

oppilaan hyvinvoinnista että epäsymmetrinen valta suhteessa oppilaaseen. Myös Jyrkämä (2008) liittyy vallan käsittelyyn ja oman vallan reflektointiin oleelliseksi osaksi toimijuuden rakentumista.

Laineen (2004) opettajaopiskelijoiden ammatillista identiteettiä käsittelevässä väitöstutkimuksessa tutkimusjoukkoa ei oltu rajattu sukupuolen perusteella. Tulosten perusteella kuitenkin myös he olivat kokeneet ohjauksen ajoittain riittämättömänä tai kokeneensa opetusharjoittelun ohjaajien kanssa merkittäviä arvoihin liittyviä eroja. Nämä haasteet tuntuivat jakavan opettajaopiskelijat ja opettajat tai opetusharjoittelun ohjaajat ajoittain sukupolvien muodostavan kuilun eri puolille. Laineen tutkimukseen osallistuneet opettajaopiskelijat kokivat siis osittain miesopettajaopiskelijoiden kanssa yhteneviä tuntemuksia suhteissaan omiin ohjaajiinsa tai opettajankoulutuslaitoksen henkilökuntaan.

Laineen (2004) väitöstutkimuksessa ei tutkittu sukupuolen vaikutusta opettajan ammatillisen minuuden muodostumiseen, mutta ristiriita ohjaavien opettajien ja opettajankoulutuslaitoksen opettajien kanssa toimiessa muistutti tämän tutkimuksen miesopettajaopiskelijoiden jakamia haasteita. Voidaan kysyä, onko kyseessä universaalimpi tiettyyn aikaan kiinnittymätön opettajankoulutuksessa esiintyvä teema, jossa opettajaopiskelijat ovat tyytymättömiä saamaansa opetukseen tai ohjaukseen, eritoten haastavien aiheiden osalta. Tämänkaltainen tarpeiden kohtaamisen ongelma voisi selittyä osin erilaisilla yhteiskunnallisilla orientaatioilla ja arvopohjilla, jotka ovat usein muutoksessa maailmankuvan ja yhteiskunnallisen keskustelun kuljettaessa aiheita alati eteenpäin. Tämä opettavien ja opettajien välinen kuilu on usein läsnä johtuen muun muassa iästä ja työkokemuksesta. Yliopistosta viimeisimmät tiedot mukanaan tuovan opettajaopiskelijan oma käsitys oikeanlaisesta toiminnasta saattaa poiketa eri ikäluokan ja koulutuksen saaneesta ohjaavasta opettajasta. Samasta ilmiöstä puhuttiin Vidénin ja Naskalin (2010) tutkimushankkeen tuloksissa, joissa tunnistettiin sukupuolitietoisuuden lisääntyminen. Tämä muutos näkyi myös tähän tutkimukseen osallistuneiden miesten puheissa ja asenteissa – paljon on muuttunut haitallisia sukupuolirakenteita koskien ja se saattaa näkyä osittain miesopettajaopiskelijoiden kokemana sukupolvien välisenä erona asenteissa koskien sukupuolitietoisuutta ja tasa-arvokasvatusta.

Mediasta välittyvä puhe seksuaalisuudesta ja sukupuolten moninaisuudesta oli osalle miehistä pääasiallinen lähde aiheen käsittelyyn heidän kokiessaan, että opinnot eivät olleet käsitelleet aiheita riittävästi. Tiedon tullessa pääasiassa näiden lähteiden kautta on ymmärrettävää, että heillä saattoi liittyä opettajan työhön myös pelkoa väärin toimimisesta ja siitä, mitä seurauksia

siitä voisi heille tulla. Täytymisen modaliteetin osa-alueet eivät siis olleet pelkästään voimavaroja miesopettajaopiskelijoiden toiminnassa, vaan heille tämä osa edusti uhkaa ja epävarmuutta oman ammatillisuuden keskiössä johtuen siitä, että heihin kohdistui sukupuolensa vuoksi julkisessa puheessa myös negatiivisia mielikuvia.

Tässä tutkimuksessa esimerkiksi auktoriteettiin liittyvät puheet haastateltavien kokemuksissa edustivat yhteiskunnassa osin vallitsevia uusintettuja mielikuvia, joissa sellaisten opettajan työssä merkityksellisten piirteiden kuten auktoriteetin katsotaan liittyvän opettajan sukupuoleen yksilön omien luonteenpiirteiden sijasta. Tämän kaltainen oletamus on vahvasti kulttuuriin sidottu ja ollut vallalla arkipuheessa jo pitkään. Suurin osa haastateltavista kuitenkin kyseenalaisti auktoriteetin ja sukupuolen suoran yhteyden opetustilanteissa tai omassa ammatillisessa toimijuudessaan. Työtä tehdessä sukupuolen roolin tulisi olla toissijainen ja työtehtävien jakaminen sukupuolen tai vanhentuneiden rooliodotusten, esimerkiksi miesten oletetun paremman auktoriteettiaseman nojalla, eivät juuri saaneet kannatusta tutkimusaineistossa.

Tutkimukseen osallistuneet opettajaopiskelijat osasivat huomioida yksilöllisten ja ulkopuolisten tekijöiden merkityksen luokan hallitsemiseen. Samaan aikaan osa haastateltavista kertoi tämän stereotypian näkyvän edelleen joidenkin opettajien puheissa niissä kouluissa, joissa he olivat suorittaneet opetusharjoitteluita tai tehneet sijaisuuksia. Tämä tulos on huolestuttava ilmiö tilanteessa, jossa vasta opiskelemissa olevat nuoret opettajanalut kohtaavat itseensä nähden auktoriteettiasemassa olevan opettajan, joka vahvistaa sukupuolittavia ja siten tasa-arvolain vastaisia asenteita.

Miesopettajaopiskelijat kertoivat ryhmäkeskusteluissa monipuolisesti heidän toimijuuteensa vaikuttaneista tekijöistä. Miesten toimijuutta tulkitaan Jyrkämän (2008) toimijuusmallissa dynaamisena kokonaisuutena, johon vaikuttavat sekä kaikki tuloksissa luetellut modaliteetit, mutta myös toimijuuden koordinaatit, joilla on merkittävä vaikutus yksilön toimijuuden kehittymiselle ja muovautumiselle. Kuten Kanterin (1977) ainokaisuuden teemaa käsittelevä teoretisointi esitti, vaikuttavat dynamiikan muutokset myös tämän tutkimusjoukon toimijuuteen ja kokemukseen koko työyhteisöstä.

Miesopettajaopiskelijoiden ja Jyrkämän (2008) oman vanhustutkimukseen hahmotellun toimijuuden modaliteettien mallin välillä on toimijuuden osa-alueiden välisen yhteensopivuuden lisäksi toinen temaattinen yhteys, muutos. Jyrkämä kiinnitti toimijuuden modaliteettien mallin ulottuvuudet erityisesti osaksi vanhenemiseen liittyviä muutoksia.

Muutokset omassa terveydessä tai toimintakyvyssä nähtiin pääasiassa omaa toimijuutta ja autonomiaa heikentävinä tekijöinä. Tässä suhteessa tämä tutkimus miesopettajaopiskelijoiden toimijuudesta erosi merkittävästi Jyrkämän käyttökontekstista. Opettajaopiskelijat suuntautuvat kohti uutta ammatillista toimijuutta ja ammattia, jossa heidän toimijuutensa suhteessa opiskelijastatukseen muuttuu autonomisemmaksi. Toisaalta myös työkokemuksen lisääntyessä voivat monet opettajaopiskelijoiden ryhmäkeskusteluissa esiin nostamista epävarmuuden kokemuksista ja peloista lieventyä, kun oma tapa toimia opettajana vakiintuu. Miesopiskelijoiden toimijuuden suurin muutos kontekstuaalisesti on siis ammattiin valmistuminen ja työelämään siirtyminen. Tähän muutokseen liittyviä tunteita ja ajatuksia käsiteltiin melko runsaasti opetusharjoittelukokemuksista keskusteltaessa. Nämä puheet antoivat viitteitä niistä toimijuuteen liittyvistä kysymyksistä, joihin vastaamalla miesopettajaopiskelijat rakentavat oman ammatillisen toimijuutensa myöhemmin työelämään siirtyessään.

Tutkimuksen lopputuloksena voidaan todeta, että ryhmäkeskusteluihin osallistuneet miesopettajaopiskelijat ovat moninainen joukko, jolla on omat motiivinsa ja voimavaransa opettajana toimimiseen. Heitä kaikkia kuitenkin yhdistää halu kyseenalaistaa omia uskomuksiaan ja päivittää tietojaan käsillä olevan uusimman tiedon mukaiseksi. Tästä kertoo osaltaan halu osallistua vapaaehtoisena aihetta käsittelevään tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuneet miesopiskelijat olivat halukkaita kertomaan omia ajatuksiaan miesopettajuudesta ja siihen liittyvistä teemoista kuten maskuliinisuudesta.

Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että opettajankoulutuksessa esiintyy vaihtelevia käytäntöjä sukupuoliteeman ja tasa-arvokoulutuksen käsittelyssä. Tähän liittyen ehdottaisiin opettajankoulutukseen lisättävää opetusta ja sisältöjä koskien sukupuolitietoisuutta ja tasa-arvokasvatusta. Miesten sama opetus aiheesta oli heidän puheidensa perusteella vaihtelevaa ja osa ei kokenut saaneensa opinnoissaan tarvittavia tietoja aiheesta ja se heikensi näiden opiskelijoiden ammatillista toimijuutta. Osa ryhmäkeskusteluun osallistuneista oli saanut opinnoissaan aihetta käsittelevää tietoutta ja se koettiin toimijuutta rakentavana tekijänä kasvaneen kompetenssin muodossa. Oppilaisiin liittyvien fyysistä kosketusta koskevien ohjeistusten ja sukupuolitietoisuuden lisääminen olisi kohtuullisen helppoa ratkaista jo olemassa olevien resurssien sisällä, yliopisto-opinnoissa. Ohjaaville opettajille tilanne on vaativampi johtuen heidän vaihtelevista työ- ja lisäkoulutuskokemuksistaan. Viimeisin tieto tulee tavallisesti uusien opettajien koulutuksen tai opettajien lisäkoulutuksen kautta, joten ratkaisuja tulisi kenties ensin lähteä hakemaan sitä kautta.

Tasa-arvo on Suomessa tärkeä yhteiskunnallinen arvo, johon liittyvää kasvatusta soisi vaalittavan myös opinnoissa ja varmistaa kaikkien opettajaksi valmistuvien mahdollisuuksien rajoissa omaavan samat tiedot aiheesta työelämään siirtyessään. Tämän tutkimuksen aineistossa opiskelijoiden kokemukset tasa-arvon käsittelystä koulutuksessa olivat vaihtelevia. Osalla kokemukset olivat hyviä ja heidän toimijuutensa rakentui osin juuri siihen kompetenssiin, jonka he olivat koulutuksessa saaneet ja tiesivät täten perustavansa toimintansa tutkittuun tietoon, vaikka jotkut pidempään työtä koulussa tehneet opettajakollegat kyseenalaistaisivat tämän toiminnan. Toisaalta oli myös niitä, jotka eivät kokeneet saaneensa työssä tarvittavia tietoja ja taitoja sukupuolta, seksuaalisuutta ja tasa-arvoa edistävän toiminnan osalta ja he kuvasivat tämän kaltaisen koulutuksen tarpeellisuutta varsin osuvasti, pitkälti samoin sanoin kuin aiheen opetusta saaneet miesopettajaopiskelijat. Jälkimmäiselle opiskelijoiden joukolle toimijuuden osaamisen ulottuvuus käsitti epävarmuutta ja pelokkuutta omaa toimintaa kohtaan, koska ei oltu varmoja vastaako itse hankittu osaaminen tutkimustietoa ja suosituksia.

Haastateltavat tiedostivat toimijuuden ulottuvuuksia ja osasivat nimetä näihin liittyviä alueita osana omaa reflektiotaan miesopettajuudesta. Oli arvokasta päästää ääneen opettajaopiskelijoita, joilla on jo kokemusta koulumaailmasta opetusharjoittelun näkökulmasta, sillä monet heidän kertomistaan teemoista kosketti koulukontekstissa koettuja asioita. Tutkimuksen tulokset lisäävät lisäksi ymmärrystä koetusta mieskuvan laajenemisesta ja antaa siitä ajankohtaista tietoa suoraan miehiltä itseltään. Tämä koettiin osallistujien toimesta tärkeäksi ja mieskuvaston laajentaminen oli miesten kertoman mukaan osalle ryhmäkeskustelussa osallisena olleille tutkimukseen osallistumisen motiivina.

Ehdotan jatkotutkimuksia siitä, millaisin tavoin opettajankoulutuksessa voitaisiin varmistaa jokaisen opiskelijan yhtäläinen tiedon saaminen koskien näitä haastavia teemoja. Aihetta olisi myös hyvä tutkia laajemmin muidenkin kuin miesten näkökulmasta. Esimerkiksi sukupuolen moninaisuuden ja intersektionaalisuuden teemat ovat valtavirtaistuneet niin, että aihe koskettaa kaikkia oppilaita työssään kohtaavia ja olisi hyvä kartoittaa millaisin tiedoin opettajaopiskelijat ja toisaalta myös jo kauemmin opettajana toimineet aiheita käsittelevät.

## 5.2 Luotettavuus ja eettiset kysymykset

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) on koonnut ihmistieteisiin keskittyville tutkimuksille eettisesti hyvän tutkimuksen periaatteet ja toimintaohjeet suositusten muodossa. Yliopistoissa on sitouduttu näiden kansallisten periaatteiden ja käytänteiden noudattamiseen hyvän tutkimusetiikan takaamiseksi ja tutkimuksen kohdejoukkona olevien turvan parantamiseksi. Tämän tutkimuksen aineiston eettisyyttä voidaan tarkastella TENK:in suositusten valossa. Tutkimuksen aineiston tuottamiseen ei liittynyt merkittäviä eettisiä ristiriitoja ja tämän vuoksi tutkimusaineiston tuottamista varten ei ollut tarpeellista pyytää ihmistieteiden tutkimuseettiseltä toimikunnalta etukäteen ennakkoarviolausuntoa. Perusteluna tähän oli: haastateltavat olivat täysi-ikäisiä, tutkimuksessa ei puututtu tutkittavien fyysiseen koskemattomuuteen, haastattelutilanteisiin ei liittynyt poikkeuksellista fyysistä tai henkistä kuormitusta, eikä tutkimushaastatteluun osallistumisesta aiheutunut osallistujille tai heidän läheisilleen haittaa tai turvallisuusuhkaa. (Kohonen, Kuula-Luumi & Spoof 2019.)

Laadullinen tutkimus vaatii kriittistä luotettavuuden tarkastelua. Tutkijan tulee osoittaa tekemänsä valinnat ja tutkimuksen analyysin eteneminen mahdollisimman selkeästi ja tarkasti, jotta lukijan on mahdollista tehdä oma arvionsa tehdyn tutkimuksen laadusta. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat laadullisen tutkimuksen luotettavuusarvioinnin olevan haastavaa osin siksi, että sille ei ole olemassa varsinaista yhtenäistä luotettavuuden arvioinnin kriteeristöä. Kirjoittajat kehottavat tutkimuksen tekijää pohtimaan sitä, millä tavalla hänen puolueellisuutensa vaikuttaa tutkimuksen toteutukseen. Tässä tutkimuksessa hyödynnetään aineistoa, joka on tuotettu toisten tutkijoiden toimesta, ja kirjoittajalla ei ole mitään yhteyttä ryhmäkeskusteluun osallistuneisiin opettajaopiskelijoihin. Tämän voidaan katsoa lisäävän puolueettomuutta niin, että tutkijalla ei ole tutkimukseen osallistuneista aiempaa tietoa tai muita kytköksiä. Tutkimuksen tekijä ei ole osallistunut opettajankoulutukseen tai opetusharjoitteluun, joten ryhmäkeskustelujen aineistossa käsitellyt kokemukset eivät liity tutkijalle ennestään tuttuihin henkilöihin tai organisaatioihin.

Tutkimukseen osallistuakseen halukkaiden oli vastattava oma-aloitteisesti tutkimuksesta kertovaan kutsuun ja näin ollen tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Ryhmäkeskustelukutsusta kävi ilmi kohdejoukon rajautuminen miesoletettuihin, sillä tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa juuri miesopettajaopiskelijoiden kuvauksia tutkittavasta aiheesta. Voidaan siis sanoa, että kohdejoukko vahvisti itse olevansa halukkaita osallistumaan tutkimukseen ja toisaalta he vahvistivat kuuluvansa omasta mielestään siihen

ryhmään, jota tässä tutkimuksessa kutsutaan miehiksi. Tutkijana on hyvä kiinnittää huomiota sukupuolta koskevaan terminologiaan ja tämä on pyritty ottamaan huomioon tutkimuksen eri vaiheissa.

Tutkimukseen osallistuneille opettajaopiskelijoille lähetettiin tietosuojalomake ja he olivat tietoisia siitä miten ja kenen toimesta heidän tietojaan ja ryhmäkeskusteluissa tuotettuja aineistoja käsitellään ja säilytetään. Tutkittavista ei kerrota ylimääräisiä tietoja ja heidän anonymiteettinsa on varmistettu esimerkiksi käyttämällä pseudonymisoituja nimiä heidän omien nimiensä sijaan. Tutkimuksen raportointi pyritään esittämään sellaisella tavalla, että lukijan on mahdollista nähdä tutkimuksessa luodut päätelmät ja niiden taustalla vaikuttavat aikaisemmat tutkimustulokset mahdollisimman selkeästi.

Ihmistieteissä tuloksia ei ole tarkoituksenmukaista pyrkiä toistamaan sellaisenaan, mutta Puusa ym. (2020) toteavat laadullisen tutkimuksen oppaassaan, että laadullisen tutkimuksen reliaabeliutta voidaan pyrkiä lisäämään kohdistamalla tutkittavaan aiheeseen tai aineistoon vaihtoehtoisia tutkimusmenetelmiä. Reliaabeliutta voi myös lisätä toisistaan erillisten tutkijoiden samasta aineistosta saama yhteneväinen tutkimustulos. Tutkimusaineistosta pystyttiin tuottamaan tietoa uudesta näkökulmasta, sillä tätä tutkimusta ohjasi Laihon ja Jauhaisen (2020) diskurssianalyysistä poiketen teoriaohjaava sisällönanalyysi, joka keskittyi toimijuuden modaliteetteihin. Analyysimenetelmät erosivat toisistaan tuottaen erilaista tietoa yhteisestä aineistosta. Toisaalta tutkijoina toimivat eri henkilöt ja myös tutkijoiden positioituminen suhteessa tutkittavaan aiheeseen ja tutkimusjoukkoon oli erilaista, liittyen esimerkiksi ikään, ammattiin, asemaan yliopistoyhteisössä ja ammatilliseen kokemukseen.

Tutkimuksen teon kannalta olisi ollut toivottavaa, että olisin päässyt itse osallistumaan aineiston keräämiseen ja tämä puute saattaa näyttäytyä puheenvuorojen sisältämien implisiittisten ja tilanteen tunnelmaan sidottujen merkitysten sivuuttamisena. Toisaalta tämän tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella vertaamalla omien tulosteni ja samasta aineistosta aikaisemmin julkaistun Laihon ja Jauhaisen (2020) tutkimusartikkelin tuloksiin.

Tutkimuseettisesti toivon osanneeni valita tähän työhön sellaisia puheenvuoroja, jotka edustavat mahdollisimman kuvaavasti ja laajasti keskusteluun osallistuneiden miesten ajatuksia, eikä käsittele liian vaikeaksi koettuja aiheita. Jätin tarkoituksella nostamatta työhön sellaisia puheenvuoroja, joissa käsiteltiin hyvin henkilökohtaisia asioita siinä toivossa, että haastateltavat kokevat olleensa osa eettisesti kunnioittavaa tutkimustyötä. Kunnioittamiani arvoja olivat erityisesti haastateltavien yksityisyys ja ihmisarvo aiheen ollessa herkkä ja

monelta osin latautunut tutkimuksessa esiintyneiden yksityishenkilöiden elämän lisäksi myös yhteiskunnallisesti.

### 5.3 Tutkimuksen reflektointia

Tutkimuksen kokonaisuus hahmottui jatkuvasti osana työskentelyprosessia. Rakenteen hahmottamiseksi Jyrkämän (2008) toimijuuden modaliteettien malli toimi osaltaan hyvänä jäsentäjänä ja helpotti analyysin toteuttamista. Teoriaohjaava sisällönanalyysi toimi tässä tutkimuksessa hyvin ja se tuotti lopputuloksena kenties vahvasti aineistolähtöistä sisällönanalyysia selkeämmän kuvan tutkittavasta aiheesta niillä taidoilla, joita minulla tutkimuksen tekijänä sillä hetkellä oli. Sisällönanalyysin ollessa teoriaohjaava, oli sekä Jyrkämän (2008) malli toimijuuden modaliteeteista että modaliteettien sisältöä ja miesopettajia koskeva aikaisempi tutkimus tärkeässä roolissa. Koettu miessukupuoli toimi analyysissa opettajaopiskelijoiden toimijuutta määrittävänä kontekstina, jonka avulla he refleктоivat toimijuuttaan tulevassa opetustyössään. Tämän tutkimuksen tulokset lisäävät tietoa sekä ammatillisesta toimijuudesta kokonaisuutena että yksittäisten ulottuvuuksien merkityksestä miesten hyvinvoinnille työssä opetusmaailmassa ja laajemmin maternalistiseksi mielletyillä aloilla.

Tutkimuksen aineisto oli laadukas ja kattava johtuen sen alkuperästä. Aineiston olivat tuottaneet kokeneet tutkijat, joilla on sekä sukupuolta että aikuiskasvatuksen kenttää koskevasta tutkimuksesta kattava ja laaja-alainen ymmärrys. Tämä ammattitaito näkyi esimerkiksi aikaisemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta tehdystä ryhmäkeskustelun teemarungosta, johon oli osattu valita aiheen tutkimisen kannalta relevantteja teemoja. Moderaattoreina tutkijoiden rooli oli toimia keskustelun ylläpitäjinä ja toisaalta tuoda keskusteluun uusia teemarungon sisältämiä termejä ja omalta osaltaan ohjata ryhmän keskustelua tutkittaviin teemoihin.

Ryhmäkeskustelu oli kiinnostava aineiston tuottamisen muoto, jota en olisi osannut vielä itsenäisesti toteuttaa. Ryhmäkeskustelussa voidaan tarkastella puheenvuorojen sisällön lisäksi ryhmän keskinäistä vuorovaikutusta. Toisaalta ryhmän osallistujien yhdessä luoma keskustelu on yhdistelmä jokaisen osallisen reaktioita ja toimintaa osana ryhmää. Omassa tutkimuksessani en tarkastellut ryhmän keskinäistä vuorovaikutusta ja irrotin puheenvuorot irrallisiksi toisistaan, jolloin analyysi ei keskittynyt dialogeihin. Tämänkaltainen ratkaisu

menetti jotakin ryhmäkeskustelulle luonteenomaista, mutta toisaalta vastasi tutkimustehtävään vääristämättä keskustelijoiden sanoja, siitäkin huolimatta, että puheenvuorot oli irrotettu laajemmasta keskustelukontekstista. Läpinäkyvyyden ja luotettavuuden parantamiseksi tulosten kuvauksessa on kiinnitetty erityistä huomiota valittujen puheenvuorojen aihetta kuvaavaan ja tiivistävään luonteeseen sekä kuvailuun siitä, miten esitelty puheenvuoro näyttäytyy osana laajempaa teemasta käytyä keskustelua.

Ryhmäkeskusteluille yhteistä oli se, että osallistujat muodostivat usein eräänlaisen konsensuksen, jossa omat mielipiteet mukautettiin soveltumaan osaksi muiden kertomia kokemuksia ja asenteita. Tämän toiminnan vaikutus saattaa näkyä niin, että ryhmien sisällä ilmeni melko vähän voimakkaasti toisistaan eroavia asenteita, vaikka tätäkin hetkittäin esiintyi. Onkin mahdotonta arvioida minkä verran sosiaalinen toive miellyttää keskustelukumppaneita vaikutti ryhmäkeskusteluissa kuultaviin ajatuksiin.

Opettajaopiskelijoiden puheenvuoroihin saattoi osaltaan vaikuttaa lisäksi tutkijoiden oma positio kasvatustieteen kentällä ja ryhmäkeskusteluun osallistuneiden opettajaopiskelijoiden tietoisuus tästä asemasta. On mahdollista, että kaikkein terävin kritiikki koulutusta koskien on jäänyt keskusteluissa pois sen kohdistuessa ainakin laajemmassa kontekstissa tutkijoiden omaan työympäristöön ja mahdollisesti tuttuihin kollegoihin. Tutkimuksen asetelma ei tältä kannalta ollut täysin ongelmaton.

Oma osuuteni nauhoitteiden käsittelyssä oli yhden haastattelun litterointi. Katsoin ja litteroin ryhmäkeskustelun nauhoitteen ja koin tämän hyödylliseksi aineiston analysoinnin kannalta. Muutoin keskityin aluksi aineistoon tutustumiseen ja myöhemmin analysointiin. Tämä vaikutti omaan käsitykseeni aineistosta jättäen osallistujat osittain etäiseksi. Toisaalta sen tuodessa välimatkaa ryhmäkeskusteluihin osallistuneeseen tutkimusjoukkoon, oli aineiston analysoinnissa omalla tavallaan helpompi keskittyä siihen mitä sanotaan. Tutkimuksen aineistoa lukiessa mieleeni ei useasta lukukerrasta ja lukemiseen käytetyn ajan suuresta määrästä huolimatta muodostunut selkeää kuvaa yksittäisistä osallistujista. Sen lisäksi, että tutkimukseen osallistuneista opettajaopiskelijoista jäi itselleni ajoittain toisiinsa limittyviä käsityksiä, koin aloittelevana tutkijana tämän tuotetun tutkimusaineiston laajaksi ja niin monet aiempien tutkimusten tutkimustulokset teemoissaan huomioivaksi, että aineiston hahmottaminen ja tulosten selkeä jäsentäminen vaati syvällistä pohdintaa.

Tutkimukseen liittyi rajoituksia. Ensimmäinen rajoitus liittyi käytettyyn terminologiaan ja sukupuolikuvauksiin. Sukupuolta käsittelevä aikaisempi tutkimus ja ryhmäkeskusteluun

osallistuneiden miesten puheet ovat suurimmaksi osaksi heteronormatiivisia ja sukupuolen binäärisyyttä korostavia. Miessukupuolesta ja naissukupuolesta puhuttaessa keskustelun ulkopuolelle ja tunnustamatta jäävät tämän dikotomisen jaon ulkopuolella olevat sukupuolet ja toisaalta myös sukupuolen joustavuudesta puhuttaessa käytetty uudempi terminologia. Tähän ongelmaan on pyritty tutkijan toimesta reagoimaan käyttämällä tutkielman kirjoittamisessa sukupuolista miesten ja naisten lisäksi muunsukupuolisuutta ja kattokäsitteenä sukupuolten moninaisuutta. Tunnistan tässä tutkimuksessa käytettävään aikaisempaan tutkimukseen ja omaan tulkintaani liittyvän ongelmallisuuden.

Toisena rajoituksena näen tutkimukseen osallistuneiden miesten melko homogeenisen kulttuuritaustan, mutta samalla tunnistan kyseessä olevan yhden maan, yhden yliopiston ja suurimmalta osin melko suppean sukupolven kuvaus. Yliopistossa opiskelevien joukkoa on usein kuvattu yleisestikin suhteellisen homogeeniseksi joukoksi, vaikkakin suomalainen inklusiivinen koulutus mahdollistaa esimerkiksi erilaisista sosioekonomisista taustoista tulevien opiskelun kaikilla koulutusasteilla.

Miesten ryhmäkeskusteluissa käyttämä kuvailu ei huomionnut juuri intersektionaalisuutta ja tämän voisi huomioda paremmin samaa aihetta tulevaisuudessa tutkittaessa. Tutkimusjoukko oli itsevalikoitunutta, sillä tutkimukseen valikoitumiseksi heidän tuli itse ilmoittaa halukkuudestaan osallistua tutkimukseen. Esimerkiksi tutkimuksen haastattelukutsusta kävi ilmi käsiteltävät teemat ja he olivat näin ollen myös kokeneet aiheen käsittelyn turvalliseksi. Voidaan miettiä, vaikuttiko tämä osallistujajoukkoon niin, että ne, jotka lähtökohtaisesti tunnistavat oman maskuliinisuuskäsityksen tai sukupuoliin liittyvät arvot yliopiston tai yhteiskunnan yleisestä eetoksesta eroaviksi, eivät kokeneet osallistumista mielekkääksi.

Aineisto analysointiin liittyi lisäksi rajoituksena kategorioiden käyttö maskuliinisuutta käsiteltäessä, siitäkin huolimatta, että liiallinen jaottelu koetaan yksilöä koskevassa sukupuolentutkimuksessa välillä liian pelkistävänä ja rajoittavana (ks. Harding & Nordberg 2005; Waling 2019). Lisäksi puheenvuorojen jaottelu toimijuuden modaliteetteihin ei ollut kaikkien merkitysyksiköiden kohdalla aivan selvää ja niissä saattaa tämän vuoksi esiintyä sellaista jaottelua, josta lukija ei ole tutkijan kanssa samaa mieltä.

Tutkimuksessa olisi voitu huomioda enemmän maskuliinisuuden ‘hyviä’ suuntauksia, jotka toimivat vaihtoehtona hegemoniselle ja toksiselle maskuliinisuudelle. Maskuliinisuutta kuvattiin tämän tutkimuksen osalta usein sen sisältämien ongelmallisten ilmiöiden kautta. Miesten ammatillista toimijuutta tukevan tutkimuksen osalta olisi voitu kiinnittää parempaa

huomiota näiden haitallisten maskuliinisuuden ilmiöiden tilalle tarjottaviin vaihtoehtoihin ja käsitellä maskuliinisuuteen liitettyjä positiivisia teorioita. Nyt vaarana on tutkimuksen ilmiöiden näkeminen valtaosin haitallisena ja maskuliinisuuden saama negatiivinen konnotaatio, joka ei ole missään vaiheessa ollut tutkimuksen tavoitteena.

Tämä tutkimus käsitteli monia pienempiä osa-alueita tärkeistä sukupuolta ja koulutuksen tasa-arvotyötä koskevista teemoista. Ajoittain niiden yhdisteleminen mielekkääksi kokonaisuudeksi ja oikeiden asioiden käsiteltäväksi nostaminen oli haastavaa, mutta toivon kokonaisuuden toisaalta osoittavan myös sen potentiaalin, mikä miesopettajien toimijuuden tutkimiseen sisältyy. Miesten avoimet vastaukset ryhmäkeskustelutilanteessa olivat ilahduttavaa luettavaa, sillä heillä oli rohkeutta kertoa henkilökohtaisista ja paikoin vaikeaksi koetuista tunteista omaa opettajuuttaan koskien.

Toivon keskustelun herättäneen myös tutkimukseen osallistuneet opettajaopiskelijat pohtimaan oman opettajuutensa positiivisia vaikutuksia lasten ja nuorten elämään ja toimimaan työssään omannäköisesti, vahvan toimijuuden tukemana. Ryhmäkeskustelumuoto tarjosi heille tilaisuuden kuulla muiden samassa tilanteessa olevien tulevien miesopettajien ajatuksia esimerkiksi pelkoihin liittyen ja tällä oli parhaassa tapauksessa positiivinen vaikutus miesten omien pelkojen vähenemiselle. Miesopettajuutta käsittelevä tutkimus tarjoaa uuden tutkimustiedon lisäksi myös vertaistukea näiden osin haastavien teemojen kanssa kamppaileville.

Omat tutkimustaitoni tarvitsevat vielä harjoitusta, erityisesti analyysin ja aikaisemman tutkimustiedon yhdistäminen ja raportointi kaipaavat lisää toistoja. Toimijuutta käsittelevä tutkimusaihe on niin moniulotteinen, että siitä häviää helposti osa tunnistettavista ilmiöistä kirjoittamisen myötä, sanallistamisen taidon puutteeseen. Tavoittelin tulososion sitaattien edustavan mahdollisimman monipuolisesti eri ryhmäkeskusteluissa puhuneita miehiä, mutta osaan modaliteeteista valikoitui useampi puheenvuoro samalta ihmiseltä. Tämä oli tietoista, joskin eittämättä harmillista. Perustelin päätöksen sillä, että puhujan vaihtuvuutta tärkeämpää oli ryhmän esiin tuomat, merkittäväksi kokemani asiat. Tulkitsen tämän aiheutuneen osittain siitä, että hyvän aiheen tullessa keskustelun ytimeen, saattoi aiheesta paljon ajatuksia omaava puhuja kuvata sitä hyvin osuvasti ja muut osallistujat osallistuivat vahvistamalla toisen keskustelijan kertomat asiat todeksi myös omalla kohdallaan, lisäämättä kuitenkaan itse mitään uutta. Toisaalta epäilen tämän olevan osaltaan ryhmäkeskustelun luonteesta johtuvaa ja sitä kautta tarkasteltuna odotettavissakin olevaa kommunikointia.

Toimijuuden tutkiminen asettaa tutkijan laajan haasteen eteen: toisaalta toimijuutta on tutkittu monipuolisesti ja runsain tutkimuksin, ja samaan aikaan tuoreet tutkimuskulmat avaavat uusia ovia ilmiön ymmärtämiselle. Tämä on positiivinen ongelma, joskaan sitä ei tulisi aliarvioida tutkimustyöhön ryhtyessä. Toimijuuden modaliteettien tutkiminen tämän tutkimuksen viitekehyksessä antaa paremman kuvan tulevien miesopettajien työelämän kokemuksista ja niistä tavoista, joilla he oman toimijuutensa kokevat. Näitä ulottuvuuksia tutkiessa avautui myös äärimmäisen kiinnostava ikkuna miesten maailmankuvaan ja käsityksiin nykyisen yhteiskuntamme arvoista ja heidän toimintamahdollisuuksistaan siinä. Koen harmilliseksi tilanteen, jossa monet miesopiskelijoista kertoivat omaan toimijuuteen vaikuttavasta pelosta ja epävarmuudesta, joka leimasi heidän sisäistä puhettaan ja välillä myös toimintaa opetustyössä.

Opiskelijat osallistuivat tutkimukseen ilman itselleen aiheutuvaa etua siinä toivossa, että he voisivat edesauttaa monipuolisemman mieskuvan toteutumista. Tämän ajatuksen ja loppuun liittämäni erään miesopiskelijan sitaatin viestin olen pitänyt ohjenuoranani läpi koko tutkimuksen ja toivon, että olen osannut käsitellä ja tulkita aineistoa heidän toivomallaan tavalla. Pysin tulkinnallani tuomaan esiin tulevien miesopettajien monipuolista toimijuutta, nostaen esille myös niitä epäkohtia, joita miesopettajat työssään kohtaavat ja jotka vaikuttavat heidän mahdollisuuksiinsa ilmaista itseään, usein naisennemmistöisellä työpaikalla.

”Sen takia mä tänne tulin, kaikki mikä auttaa sitä mieskuvan laajentamista on vaan hyvä asia... ja jos ite kertoo mielipiteitä olettaen ettei muuteta päinvastaiseksi, niin se laajentaa sitä mieskuvaa mikä on kaikkien etu sitten pidemmän päälle.”

## Lähteet

- Aho, T., Eerola, P., Hyvönen, H. & Kosonen, T. 2020. Miehet ja maskuliinisuudet – hankala yhtälö? Sukupuolentutkimus 33 (2), 2–7.
- Carrington, B. 2002. A quintessentially feminine domain? Student teachers' constructions of primary teaching as a career. *Educational studies* 28 (3), 287—303.
- Carrington, B., Francis, B., Hutchings, M., Skelton, C., Read, B. & Hall, I. 2007. Does the gender of the teacher really matter? Seven- to eight-year-olds' accounts of their interactions with their teachers. *Educational Studies* 33 (4), 397—413.
- Collins, K. M. & Onwuegbuzie, A. J. 2003. Study coping and examination-taking coping strategies: the role of learning modalities among female graduate students. *Personality and Individual Differences* 35 (5), 1021—1032.
- Connell, R. W. 1996. *Masculinities*. Repr. Cambridge: Polity Press. Print.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. 2005. Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & society* 19 (6), 829–859.
- Connell, R. W. 2009. *Gender: in World Perspective*. Cambridge: Polity. Print.
- Eerola, P. & Kuosmanen, T. 2011. Hegemonista maskuliinisuutta etsimässä. *Aikuiskasvatus* 31 (3), 212—214.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. *Teoksessa Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*, 11—32. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014. Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus* 34 (3), 202—214.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fearnley, C. J. 2022. Mind mapping in qualitative data analysis: Managing interview data in interdisciplinary and multi-sited research projects. *Geo: Geography and Environment* 9 (1), e00109.
- Gynne, A. & Bagga-Gupta, S. 2015. Languaging in the twenty-first century: exploring varieties and modalities in literacies inside and outside learning spaces. *Language and Education* 29 (6), 509—526.
- Hakala, J. T. 2017. Tulevan maisterin graduopas. Helsinki: Gaudeamus.
- Haase, M. 2008. ‘I don’t do the mothering role that lots of female teachers do’: male teachers, gender, power and social organisation. *British Journal of Sociology of Education* 29 (6), 597—608.
- Harding, S. & Nordberg, K. 2005. New Feminist Approaches to Social Science Methodologies: An Introduction. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 30 (4), 2009–2015.
- Heikkilä, M. & Hellman, A. 2017. Male preschool teacher students negotiating masculinities: a qualitative study with men who are studying to become preschool teachers, *Early Child Development and Care* 187 (7), 1208–1220.
- Hesse-Biber, S. N. (toim.) 2013. *Feminist research practice: A primer*. Sage Publications.
- Jyrkämä, J. 2008. Toimijuus, ikääntyminen ja arkielämä – hahmottelua teoreettis metodologiseksi viitekehyykseksi. *Gerontologia* 22 (4), 190—203.
- Kanter, R.M. 1977. *Men and Women of the Corporation*. New York: Basic Books.
- Kanter, R.M. 1987. *Men and Women of the Corporation Revisited*. *Management Review* 76 (3), 14.

- Karkulehto, S., Saresma, T., Harjunen, H. & Kantola, J. 2012. Intersektionaalisuus metodologiana ja performatiivisen intersektionaalisuuden haaste. *Naistutkimus* 25 (4), 17—28.
- Kaukinen, K. 1996. Miesopettajaan kohdistuvat rooliodotukset ala-asteella. Pro gradu tutkielma: Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinnan toimipaikka, kasvatustiede.
- Keskitalo-Foley, S. & Naskali, P. 2018. Intersectionality in Finnish adult education research: insights from the journal *Aikuiskasvatus* 2010—2016. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 9 (1), 13—27.
- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A. & Spoof, S-K. (toim.) 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
- Kreitz-Sandberg, S. & Lahelma, E. 2021. Global Demands—Local Practices: Working towards Including Gender Equality in Teacher Education in Finland and Sweden. *Nordic Journal of Comparative and International Education* 5 (1), 50—68.
- Kuusi, H., Jakku-Sihvonen, R. & Koramo, M. 2009. Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 52, Helsinki: Yliopistopaino.
- Lahelma, E. 2011. Gender Awareness in Finnish Teacher Education: An Impossible Mission? *Education Inquiry* 2 (2), 263—276.
- Lahelma, E. 2014. Troubling discourses on gender and education. *Educational Research* 56 (2), 171—183.
- Lahelma, E., Lappalainen, S., Palmu, T. & Pehkonen, L. 2014. Vocational teachers' gendered reflections on education, teaching and care. *Gender and Education* 26 (3), 293—305.
- Laiho, A. 2013. Sukupuolten tasa-arvo koulutuspoliittisena tavoitteena ja käsitteenä

- erityistarkastelussa 2000-luvun politiikkadokumentit. *Kasvatus & Aika* 7 (4), 27—44.
- Laiho, A. & Jauhiainen, A. 2020. Miesopettajaopiskelijoiden neuvotteluja opettajuudesta, sukupuolesta ja mieheydestä. *Sukupuolentutkimus-Genusforskning* 33 (2), 25—42.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampere University Press.
- McGrath, K. & Sinclair, M. 2013. More male primary-school teachers? Social benefits for boys and girls. *Gender and Education* 25 (5), 531—547.
- Mäkelä, M. L. 2018. Maahanmuuttajataustaisten tyttöjen toimijuuden sidoksellisuus koulu siirtymässä. *Siirtolaisuus-Migration* 44 (3), 21—25.
- Mäntyneva, P. H. 2019. Toimijuuden vahvistumisen edellytykset kuntouttavassa työtoiminnassa, *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*. Vuosikerta 20, 11—36.
- Opetushallitus 2020. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019: esi- ja perusopetus. Raportit ja selvitykset 2020:11.
- Opetushallitus 2020. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019: lukiokoulutus. Raportit ja selvitykset 2020:12.
- Pietilä, I. 2017. Ryhmäkeskustelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P., & Ruusuvuori, J. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.
- Silvennoinen, H. 2014. Pääkirjoitus. *Aikuiskasvatus* 34 (3), 162—163.
- Sohlo, P. 2021. Patriarkaalinen maskuliinisuus yhä naisten työmarkkina-aseman jarruna Mikä on ILO:n rooli muutoksen edistämässä? *Työelämän tutkimus* 19 (1), 95—106.

Tainio, L., Heinonen, P., Karvonen, U. & Routarinne, S. 2019. " Siin varmaa niinku raja ylitty." Opettajien käsitykset koskettamisen normeista ja rajoista. Sukupuolentutkimus 32 (3), 5—23.

Tasa-arvolaki (2014/1329). Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta.

Tiessalo, P. 2019. Yle artikkeli: Amerikan psykologiyhdistys: Perinteinen miehen malli vahingoittaa monia miehiä ja poikia. <https://yle.fi/uutiset/3-10616219>. (Luettu 26.4.2022)

Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Vaattovaara, V. 2015. Elämäkulku ja toimijuus: Lapin maaseudun nuorista aikuisiksi 1990—2011.

Vaattovaara, V. & Ylitapio-Mäntylä, O. 2021. Eritapainen toimijuus koulutusvalinnoissa ja työelämässä. Aikuiskasvatus 41 (4), 306–318.

Valtonen, A. & Viitanen, M. 2020. Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodina teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.

Vanhalakka-Ruoho, M. 2014. Toimijuus elämäkulussa—ohjaustyön perusta?. Aikuiskasvatus 34 (3), 192—201.

Vidén, S. & Naskali, P. 2010. Sukupuolitietoisuus Lapin yliopiston opettajankoulutuksessa.

Virtanen, E. 2011. Sukupuoli ratkaisee kasvatustieteissä? mieskasvatustieteilijöiden kokemuksia opinnoista ja työelämästä. Aikuiskasvatus 31 (3), 193—201.

Vuorikoski, M. & Ojala, H. 2006. Sukupuoli aikuiskasvatuksen tutkimuskohteeksi. Aikuiskasvatus 26 (4), 316—322.

- Vuorinen-Lampila, P. 2016. Gender segregation in the employment of higher education graduates. *Journal of Education and Work* 29 (3), 284—308.
- Waling, A. 2019. Rethinking Masculinity Studies: Feminism, Masculinity, and Poststructural Accounts of Agency and Emotional Reflexivity. *Journal of Men's Studies* 27 (1), 89—107.
- Whitehead, S. M. 2021 *Toxic Masculinity: Curing the Virus: Making Men Smarter, Healthier, Safer*, Andrews UK Ltd. ProQuest Ebook Central.
- Ylöstalo, H. 2012. Sukupuolinäkökulman valtavirtaistaminen puolustushallinnossa. Valtioneuvoston julkaisut.
- Ylöstalo, H. 2013. Feministisestä teoriasta käytäntöön. *Aikuiskasvatus* 33 (2), 118–127.

## Liitteet

### Liite 1. Eritapainen toimijuus

Modaliteetti	Millaista toimijuutta eritapaisuus tuottaa?	Diskurssimuodostelma
TÄYTYÄ pakot, välttämättömyydet, esteet, rajoitteet	kieltäytyvä käytäntöjä epäilevä	odotuksia rikkova
VOIDA mahdollisuudet, vaihtoehdot	Aktiivinen Uusia avauksia näkevä	tulevaisuuteen orientoituva
TUNTEA tunteet, arviot, arvostukset	Uskallusta vaativa omanarvon tunnetta tukeva passiivinen, vetäytyvä riittämätön	rohkaiseva / epävarmuutta luova
HALUTA tavoitteet, päämäärät, motivaatiot	kokeileva kehittyvä	neuvottelua ja yhteisöllisyyttä edellyttävä
OSATA taidot, tiedot, kompetenssi	muuntuva itsetietoinen	vastarintaa tukeva
KYETÄ fyysiset ja psyykkiset kykenemiset	Valintoja avaava itselle riittävä	voimaannuttava

Taulukko. Vaattovaara ja Ylitapio-Mäntylä 2021 artikkelista Eritapainen toimijuus koulutusvalinnoissa ja työelämässä. Aikuiskasvatus 41 (4), 306—318.

## **Liite 2. Puolistrukturoitu teemarunko**

### **Ryhmäkeskustelun teemat**

Mikä sai teidät hakeutumaan opettajaopintoihin?

Miten olette kokeneet opettajaksi opiskelun ja opiskeluryhmän?

Miten näette sukupuolen merkityksen opettajaopinnoissa/opetusharjoittelussa/opettajan työssä?

Opetusharjoittelukokemukset?

Ryhmätyöskentely opettajaopintojen aikana?

Oletteko törmänneet opettajana toimiessanne johonkin kysymykseen, jossa sukupuoli on noussut esiin?

Oma oppiaine ja sen sukupuolittuneisuus?

Miten näette maskuliinisuuden? Miten se on muuttunut?