VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Miesopettajaopiskelijoiden neuvotteluja opettajuudesta, sukupuolesta ja mieheydestä

Anne Laiho & Annukka Jauhiainen

Opettajuuteen liitetään sukupuolen mukaan eroavia piirteitä, ja naisten ja miesten on nähty toimivan opettajina eri tavalla. Tässä artikkelissa tutkitaan, miten miesopettajaopiskelijat neuvottelivat opettajuudesta ja sukupuolesta ryhmäkeskusteluissa ja miten yleiset, yhteiskunnalliset puhetavat miesopettajuudesta ja sukupuolesta heijastuivat näihin neuvotteluihin. Koulumaailma on sukupuolen rakentumisen ja tuottamisen kannalta erityinen ympäristö. Teoreettinen lähestymistapamme nojaa poststrukturalistiseen feministiseen sukupuolen teoriaan ja diskurssitutkimuksen periaatteisiin. Tutkimuksen aineisto on tuotettu neljän ryhmäkeskustelun avulla vuonna 2019. Jokaiseen ryhmäkeskusteluun osallistui kolme miesopiskelijaa yliopiston eri opettajankoulutusohjelmista. Aineistosta muodostettiin kolme diskurssia kuvaamaan opiskelijoiden neuvottelua sukupuolen merkityksestä opettajuudessa. Nämä diskurssit nimettiin seuraavasti: miessukupuoli vahvuutena ja etuna, miessukupuoli taakkana sekä sukupuolen merkityksettömyys.

Avainsanat: diskurssi, mieheys, miesopettaja, opettajuus, sukupuoli

Koulun sosiaalisessa tilassa sukupuolta rakennetaan ja haastetaan monella tavalla (Huuki 2010; Lahelma & Gordon 2003; Manninen 2010). Sukupuolta käsittelevien koulukeskustelujen kestoaihe on ollut poikien asema ja pärjääminen koulussa. Tämä kategorisiin yleistyksiin pohjautuva huolipuhe on liitetty koulutuksen naisistumiseen, jolla tarkoitetaan paitsi naisopettajien määrällistä enemmistöä, myös yleisempää koulutuksen kulttuurin muutosta feminiiniseen ja tyttöystävälliseen suuntaan. (Kosonen 2016; Lahelma 2000; McGarth & Sinclair 2013; Skelton 2012.) OECD-maiden opettajakunnasta yli kaksi kolmasosaa on naisia (OECD 2018). Myös Suomessa naisopettajien osuus perusopetuksessa on lähes 80

prosenttia. Pienin ero naisten ja miesten välillä on ammatillisessa koulutuksessa, jossa naisten osuus on hieman yli puolet. Rehtoreista sen sijaan suurin osa on miehiä. (OPH 2017.) Koulutuspoliittisena tavoitteena länsimaissa ja maailmanlaajuisestikin on ollut saada lisää miehiä erityisesti perusopetukseen.

Aikaisempi tutkimus on tuonut esiin, että opettajuuteen liitetään sukupuolen mukaan eroavia piirteitä, ja naisten ja miesten on nähty toimivan opettajina eri tavalla (Drudy 2008, 313; Francis 2008, 109). Kiinnitämme tässä artikkelissa katseen miehiin ja miesten sukupuoleen, erityisesti mieheyttä koskeviin kulttuurisiin käsityksiin ja odotuksiin. Teoreettinen lähestymistapamme nojaa poststrukturalistiseen feministiseen sukupuolen teoriaan. Näemme sukupuolen rakentuvan niin sukupuolten välisissä kuin sukupuolten sisäisissä suhteissa joustavana, moninaisena ja performatiivisena. Sukupuoli on siis sosiaalinen ja kulttuurinen konstruktio, jota tuotetaan ja rakennetaan, luetaan ja tulkitaan puheessa, teoissa, teksteillä, pukeutumisella ja ruumiillisuutena, mutta joka ei ole irrallaan biologiasta, anatomiasta ja fysiologiasta. (Ojala, Palmu & Saarinen 2009.) Sukupuoli myös kietoutuu erilaisiin yhteiskunnallisiin eroihin ja niiden samanaikaiseen vaikutukseen. Sukupuolen moninaisuuden kanssa risteäviä eroja ovat muun muassa ikä, yhteiskuntaluokka, etninen tausta ja seksuaalinen suuntautuminen. (Jauhiainen, Lehtonen & Ylitapio-Mäntylä 2018.)

Aikaisemmassa miesopettajia koskevassa tutkimuksessa jäykkien sukupuolikategorioiden on havaittu murtuneen samalla kun on tunnistettu miskategorian sisäinen moninaisuus ja kulttuuriset muutokset miehisyyden malleissa (Pietilä 2009). Tässä artikkelissa tutkimme, millaisista opettajuuksista miesopiskelijat neuvottelivat ryhmäkeskusteluissa ja miten yleiset, yhteiskunnalliset puhetavat miesopettajuudesta ja sukupuolesta heijastuivat näihin rajankäynteihin. Neuvotteluissa opiskelijat rakensivat omaa toimijuuttaan ja mieheyttään suhteessa laajempiin kulttuurisiin odotuksiin ja käsityksiin sukupuolesta.

HEGEMONISEN MASKULIINISUUDEN MURTUMA JA MIESTEN MONEUS

Kriittisessä miestutkimuksessa on oltu erityisen kiinnostuneita erilaisista tavoista määritellä ja käsitteellistää miesten maskuliinisuutta sekä paikantaa mieheyden ideaaleja ja miesten keskinäisiä eroja (Bridges & Pascoe 2014; Connell 2000; Hearn 2004; Nieminen 2013). Tässä tehtävässä on usein hyödynnetty miestutkimuksen keskiöön 1980-luvulla noussutta hegemonisen maskuliinisuuden käsitettä ja teoriaa monista maskuliinisuuksista (Carrigan ym. 1985). Hegemonisella maskuliinisuudella tarkoitetaan kulttuurisesti idealisoitua mieheyttä, johon liitetään usein sellaisia määreitä kuin (pakko-) heteroseksuaalisuus, valkoisuus, keskiluokkaisuus ja ruumiillinen kyvykkyys. Hegemonisen maskuliinisuuden käsitettä voidaan pitää historiallisesti muuntuvana sekä normatiivisena, sillä sen kautta rakennetaan käsitystä normaalista ja luonnollisesta mieheydestä muun muassa median ja kulttuurituotteiden välityksellä. (Jokinen 2001.) Myös miesten keskinäiseen verkostoitumiseen ja kumppanuuteen viittaavan homososiaalisuuden (Sedgwick 1985) on nähty tukevan hegemonista maskuliinisuutta (Jokinen 2000, 224). Hegemonisen maskuliinisuuden käsite toi näkyville sukupuolten välisten ja miesten keskinäisten hierarkkisesti määräytyneiden valtasuhteiden lisäksi sen, että on olemassa monenlaisia mieheyksiä ja tapoja olla mies (Connell 1995; Knights 2019, 21–22; Kosonen 2016, 46; Nieminen 2013).

Hegemoninen maskuliinisuus ja maskuliinisuus ovat kuitenkin käsitteinä moniulotteisia, eikä niiden määrittely ole yksinkertaista. Eräs maskuliinisuuskäsitteen ongelmista on, että se kytkeytyy helposti kaksinapaiseen sukupuolikäsitykseen eli jaotteluun miehiin/poikiin ja naisiin/tyttöihin. Maskuliinisuus voidaan kuitenkin nähdä biologisesta sukupuolesta riippumattomana käsitteenä, jolloin se ei kiinnity miesruumiiseen. (Huuki, Kivijärvi & Lunabba 2018, 16–17.) Jeff Hearn (2004, 59–61) onkin esittänyt, että kriittisessä miestutkimuksessa luovuttaisiin maskuliinisuuden käsitteestä ja puhuttaisiin sen sijaan miesten hegemoniasta tai miesten käytännöistä. Tällöin vältettäisiin ongelmallinen kysymys siitä, mitä maskuliinisuuden käsite pitää sisällään. Andrea Waling (2019, 98–99) on puolestaan kritisoinut kriittistä miestutkimusta toimijuuden ja refleksiivisyyden sivuuttamisesta. Hän peräänkuuluttaa poststrukturalistista feinististä lähestymistapaa miesten sukupuolen teoretisoimiseen. Tällöin

kyseenalaistetaan rationaalinen ja individualistinen toimijuuden käsite ja nähdään toimijuuden rakentuvan suhteissa – tilanteissa ja vuorovaikutuksessa. Samansuuntaisesti Hanna Ojala, Tarja Palmu ja Jaana Saarinen (2009) ovat korostaneet, että toimijuus voi olla myös pientä, haurasta ja arkista ja siitä neuvotellaan suhteessa kulttuurisiin käsityksiin ja sukupuolinormeihin.

Tässä tutkimuksessa käytämme miesten sukupuolisuutta tarkastellessamme mieheyden käsitettä, koska se huomioi maskuliinisuuden käsitettä paremmin erilaisia tilannekohtaisia maskuliinisiksi ja feminiiniseksi määrittyviä kulttuurisia merkityksiä.

Koulumaailma on sukupuolen rakentumisen ja tuottamisen kannalta erityinen ympäristö. Sekä opettajat että oppilaat käyvät koulussa erilaisia neuvotteluja sukupuolesta kulttuuristen käsitysten ja normien sekä sukupuolittuneiden käytäntöjen muovaamassa tilassa. Sukupuolinen ja seksuaalinen toimijuus muodostuu prosessissa, jossa tietyllä tavalla resursoitu yksilö kohtaa materiaaliset ja diskursiiviset rakenteet sekä kulttuuriset jäsennykset. (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 14–23, 27.) Sari Mannisen (2010) ja Tuija Huukin (2010) tutkimukset poikien vertaissuhteista alakoulussa ovat osoittaneet, että määritelmät pojille sopiviksi katsotuista sukupuolen harjoittamisen tavoista muotoutuvat koulussa usein kapeiksi. Koulut kuitenkin eroavat toisistaan sen suhteen, millaisia resursseja ja strategioita on mahdollista käyttää mieheyden rakentamiseen (Swain 2006).

MIES OPETTAJANA

Miessukupuolen merkitys opettajuudessa on ollut kansainvälisesti vilkkaan tutkimuksen kohteena (esim. Francis 2008; Skelton 2012), mutta vaikka opettajuutta on tutkittu Suomessa paljon, kysymys ei ole meillä saanut yhtä lailla huomiota. Vappu Sunnari (1997) analysoi väitöskirjassaan luokanopettajakoulutuksen sukupuolittuneita rakenteita. Jukka Kujalan (2008) väitöskirja käsitteli miesopettajuuden rakentumista itsenäisyyden ajan Suomessa elokuva- ja omaelämänkerta-aineistoissa. Elina Lahelma (esim. 2000) sekä tutkijakollegat Katariina Hakala, Pirkko Hynninen ja Sirpa Lappalainen (2000) ovat analysoineet keskusteluja miesopettajapulasta. Myös ammatillisen koulutuksen kontekstissa on tutkittu opettajien sukupuolittuneita näkemyksiä koulutuksesta, opettamisesta ja hoivasta (Lahelma, Lappalainen, Palmu & Pehkonen 2014).

Miesopettajuutta on analysoitu erilaisista teoreettisista näkökulmista. Ben Lupton (2006, 104–105) erottaa kaksi lähestymistapaa miesainokaisuuden tarkastelussa. Ainokaisuus (ks. myös Kanter 1977) viittaa vähemmistönä olevan sukupuolen kokemuksiin jossakin yhteisössä tai ryhmässä. Luptonin mukaan ensimmäinen lähestymistapa korostaa sitä, miten miehet tuovat sukupuolensa etuoikeudet ja seksuaalisen vallan osaksi naisenemmistöistä työtä ja edustavat siten pikemminkin etuoikeutettua kuin alistettua ryhmää. Esimerkiksi Maria Santos ja Ligia Amâncio (2018), jotka tutkivat portugalilaisia miesopettajia perusopetuksessa, toteavat että vähemmistöasemastaan huolimatta miesopettajat eivät menetä sosiaalisia etujaan vaan näyttävät saavuttavan monia etuoikeuksia työyhteisöissä. Toisin kuin ainokaisnaisten kohdalla miesopettajien näkyvyys työyhteisössä ei luo suorituspaineita tai epäilyjä heidän kyvyistään tai tarvetta osoittaa omaa opettajuutta naiskollegoille. Luptonin esittelemä toinen lähestymistapa puolestaan tuo esiin maskuliinisuuteen kohdistuvan neuvottelun ja silmälläpidon, kun mies rikkoo työelämän sukupuolirajoja. Lähestymistavat ilmentävät muuttunutta ymmärrystä maskuliinisuuksista. (Lupton 2006, 104–105.)

Miesopettajuutta koskeva tutkimus pohjautuu erilaisille käsityksille sukupuolesta. Esimerkiksi *miesopettaja roolimallina* -diskurssi rakentuu kaksijakoiselle sukupuolikäsitykselle, jossa maskuliinisuus kiinnittyy miesruumiiseen. Christine Skelton ja Bruce Carrington (Skelton 2003; Carrington & Skelton 2003) ovat tutkineet brittikontekstissa miesopettajaopiskelijoiden ajatuksia roolimallina olemisesta. Miehet, jotka suuntautuivat 7–11-vuotiaiden opettajaksi, olivat sitoutuneempia perinteiseen maskuliiniseen opettajuusideaaliin ja käsitykseen miehistä roolimallina kuin nuorempien lasten eli 3–8-vuotiaiden opettajaksi tähtäävät (Skelton 2003, 198, 204–207). Becky Francisin (2008; ks. myös Francis & Skelton 2001; Martino 2008) mukaan miesopettajuuden korostaminen poikien roolimallina pitää sisällään stereotyyppisen ajatuksen maskuliinisuu-

desta ja miessukupuoleen kiinnittyvästä luontaisesta auktoriteetista (Francis 2008, 109, 111–121). Maria Hjalmarssonin ja Annica Löfdahlin (2014) tutkimat perusopetuksen miesopettajat pitivät itseään etuoikeutettuna vähemmistöasemansa vuoksi, mutta toisaalta kokivat paineita osoittaa tietynlaista maskuliinisuutta, esimerkiksi ilmaista auktoriteettiaan suhteessa joihinkin oppilasryhmiin.

Tutkimuksissa on noussut esiin miessukupuolen vaarallisuus ja ylipäätään miesten epäilyttävä seksuaalisuus kasvatusalalla (Cross & Bagilhole 2002; McGrath 2019). Skelton (2003) toteaa, että taustalla ovat lasten hyväksikäyttöön ja seksuaaliseen häirintään liittyvät tapaukset. Pienten lasten opettajaksi suuntautuvat miehet ovat joutuneet perustelemaan omia motiivejaan, ja he ovat kokeneet, että heitä epäillään mahdollisiksi seksuaalirikollisiksi. Kiinnostus pienten lasten opettamiseen on yhdistetty myös homoseksuaalisuuteen. (Carrington & Skelton 2003, 259–260; Heikkilä & Hellman 2017; Skelton 2003, 205–206.) McGrath (2019, 2) toteaa, että Australiassa yhtenä miesopettajapulan taustatekijänä on nähty miesopettajien riski saada syytöksiä lasten seksuaalisesta hyväksikäytöstä.

Mitä pienempien lasten kanssa toimitaan, sitä enemmän opettajantyö vaatii hoivaa ja fyysistä läheisyyttä, jotka on yhdistetty kulttuurisesti feminiinisyyteen ja samalla lähes automaattisesti myös naissukupuoleen ja äitiyteen. Näin erityisesti pienten lasten opettamisesta tai hoivaamisesta kiinnostunut mies edustaa kyseenalaista mieheyttä (Skelton 2009, 40–41; Drudy 2008, 311). Tutkijat ovat olleet kiinnostuneita siitä, miten miehet sovittavat feminiiniseksi mielletyn opettajuuden hegemonisen maskuliinisuuden vaatimuksiin (esim. Cruickshank, Pedersen, Cooley & Hill 2019; Francis & Skelton 2001; Heikkilä & Hellman 2017; Hjalmarsson & Löfdahl 2014). Toisaalta mieheyteen on alettu sisällyttää myös hoivaavia piirteitä. Hoivaava mieheys etääntyy maskuliiniseksi tulkitusta kovuudesta, ja siihen sisällytetään feminiinisiksi tulkittuja hoivaavia arvoja, kuten emotionaalisuutta, läheisyyttä ja keskinäistä kiintymystä (Elliot 2016; Johansson & Klinth 2008). Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen, Tarja Palmu ja Leila Pehkonen (2014) toteavat ammatillisen koulutuksen kontekstiin sijoittuvassa tutkimuksessaan, että miesopettajille näyttää olevan helpompaa ottaa etäisyyttä huolenpidon vaatimuksiin; heillä siis vaikuttaisi olevan naisia enemmän liikkumavaraa tunnetyössä ja opettajan hoivarooliin asettumisessa.

TUTKIMUSKYSYMYKSET JA MIEHEYDEN DISKURSIIVINEN RAKENTUMINEN RYHMÄKESKUSTELUISSA

Tässä artikkelissa olemme kiinnostuneita siitä, millaisista mieheyteen liitettävistä kulttuurisista käsityksistä miesopiskelijat neuvottelivat ryhmäkeskusteluissa ja miten yleiset, yhteiskunnalliset puhetavat miesopettajuudesta ja sukupuolesta heijastuivat näihin neuvotteluihin. Kysymme, millaisia tulkintoja ja merkityksiä mieheydestä he rakensivat keskustellessaan opettajankoulutuksesta, opetustyön käytännöistä ja opettajuudesta.

Lähestymme keskusteluissa tuotettua aineistoa diskurssitutkimuksen näkökulmasta. Diskurssitutkimus yhdistää kielenkäytön tilanteen, ajankohdan ja yhteiskunnan luomaan kontekstiin. Diskurssien avulla voidaan tarkastella merkitysten rakentumista ja kytkeytymistä muun muassa kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin prosesseihin. (Pietikäinen & Mäntynen 2019.) Konteksti on keskeinen diskurssitutkimuksessa, sillä merkitykset syntyvät suhteessa kontekstiin. Anu Pynnönen (2013, 12) jäsentää kontekisteja diskurssitutkimuksessa neljään eri tasoon seuraavasti: tutkijan oma suhde tutkimuksen kohteeseen, itse tutkimustilanne ja siinä tapahtuva vuorovaikutus, ilmiöön liittyvät diskursiiviset käytänteet ja uloimpana tasona laajempi historiallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen tila, joka liittyy tutkittavaan ilmiöön.

Tutkimuksen aineisto tuotettiin neljän ryhmäkeskustelun avulla huhti- ja lokakuussa 2019 Turun yliopistossa. Kuten Anu Valtonen (2005, 229) korostaa, rekrytointitapa ryhmäkeskusteluun asettaa ehtoja tulevalle vuorovaikutukselle. Merkitystä on esimerkiksi sillä, minkä verkoston kautta osallistujat rekrytoidaan ja mitä heille kerrotaan etukäteen haastattelusta. Kävimme erilaisissa opettajaopiskelijoiden ryhmissä kertomassa tutkimuksesta ja pyytämässä vapaaehtoisia haastateltaviksi. Lähestyimme miesopiskelijoita myös opettajankoulutusryhmittäin sähköpostin välityksellä. Emme halunneet asettaa keskusteluihin osallistuvia vah-

vasti ”miesopettajan” positioon, vaan pyrimme viestimään tutkimuksestamme rekrytointivaiheessa ja myös keskustelutilanteissa painottamatta sukupuolta, vaikka jo kutsu keskusteluihin – pyynnön esittäminen vain miespuolisille opiskelijoille – kertoi tutkimuksemme lähtökohdista. Sukupuolen mukaan kootut ryhmät pitävät myös yllä oletuksia eroista ”naisten ja miesten” välillä (Valtonen 2005, 230).

Jokaiseen neljään ryhmäkeskusteluun osallistui kolme opiskelijaa, eli tutkimuksessamme oli mukana yhteensä 12 miesopiskelijaa eri opettajankoulutusohjelmista. Opettajankoulutusohjelmat erosivat toisistaan pedagogisten opintojen keston ja opetuksen kohderyhmän mukaan. Luokanopettajiksi (LO) ja erityisluokanopettajaksi (EO) opiskelevilla opettajuuden kontekstina on ennen kaikkea peruskoulu, ja opiskelijoiden on mahdollista suuntautua joko alakoulun tai yläkoulun opetukseen. Kahteen ryhmäkeskusteluun osallistui aineenopettajaopiskelijoita, joiden tulevaisuuden työympäristö saattaa olla joko yläaste, lukio tai aikuisopetus. Näemme tärkeänä huomioida mahdolliset erot eri opettajaryhmissä, sillä esimerkiksi hoivaopettajuus määrittää eri tavalla pienten lasten opettajiksi suuntautuvia tai aikuisopettajaksi suuntautuvia. Myös opettajankoulutuksen kesto vaihtelee eri opettajaryhmillä. Sekä aikuisopetukseen suuntautuvilla (AO) että kielen opettajiksi opiskelevilla (KO) aineenopettajilla pedagogiset opinnot kestävät vain vuoden erotuksena luokanopettaja- ja erityisluokanopettajaopiskelijoista, joilla opettajuus rakentuu pitkäkestoisemmassa koulutuksessa. Toimimme yhdessä moderaattoreina kolmessa ryhmäkeskustelussa. Luokanopettajaopiskelijoiden (LO) kanssa käydyn ryhmäkeskustelun toteutti toinen moderaattoreista yksin aikataulusyistä.

Seuraavassa taulukossa (1) on kuvattu ryhmäkeskusteluihin osallistuneiden taustatiedot tiivistetysti.

Taulukko 1. Ryhmäkeskusteluihin osallistuneet opiskelijat.

	Opettajankoulutus	Yliopisto-opintojen vaihe
Ryhmä 1 Ville1 Kari Olli	Aineenopettaja-koulutus (AO)	 opintojen loppuvaihe opintojen loppuvaihe opintojen loppuvaihe
Ryhmä 2 Matti Pasi Antti	Erityisopettaja-koulutus (EO)	 opintojen loppuvaihe opintojen loppuvaihe opintojen loppuvaihe
Ryhmä 3 Pekka Mika Jussi	Luokanopettaja-koulutus (LO)	 2. vuosi 2. vuosi 4. vuosi
Ryhmä 4 Teemu Mikko Petteri	Aineenopettaja-koulutus (KO)	 6. vuosi 6. vuosi 6. vuosi

1 Käytämme keskusteluun osallistuneista heidän todellisten nimiensä sijasta pseudonyymejä.

Ryhmäkeskustelu antaa tilaa moniäänisyydelle, joten se sopii aineiston tuottamisen menetelmäksi, kun ollaan kiinnostuneita ihmisten erilaisista tulkinnoista, merkitysten vaihtelusta ja argumentaatiosta (Pietilä 2017). Ryhmäkeskustelujen aiheet olivat seuraavat: opettajankoulutukseen hakeutuminen, kokemukset ja käytännöt opettajaopintojen ja opetusharjoittelujen aikana, sukupuolen merkitys opettajan ammatissa sekä sukupuolikysymykset omassa oppiaineessa ja opettajaopinnoissa. Keskusteluaiheet painottuivat hieman eri tavalla eri ryhmissä.

Lähtökohtanamme on, että ryhmäkeskusteluissa opiskelijat neuvottelevat miesopettajuudesta ja sukupuolesta suhteessa itseensä ja opiskelijatovereihinsa. Ryhmäkeskustelussa siihen osallistuvan on toimittava niin, että hän tulee ymmärretyksi, eli on huomioitava vuorovaikutukseen liittyvät yleiset kulttuuriset normit. Sukupuolta ”tehdään” ajatellen sitä, ketkä ovat yleisönä (Kupiainen 2018). Käymissämme ryhmäkeskusteluissa juuri päättynyt tai käynnissä oleva opettajankoulutus rajasi ja merkityksellisti opettajuuteen liitettyjä puhetapoja, eli neuvottelu sukupuolesta ja mieheydestä on myös paikallista (Hearn 2004).

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa järjestimme keskusteluja laadullisen sisällönanalyysin periaattein teemoittelemalla. Aineiston järjestämistä ohjasivat aiemman miesopettajiin kohdistuneen tutkimuksen (esim. Francis 2008; Martino 2008; McGrath 2019) havainnot (väljä teoreettinen kehys) sekä tutkimuskysymyksemme. Tiivistimme aineistoa seuraaviin teemoihin: kosketus, katse ja läheisyys, miehen malli, auktoriteetti ja sosiaalisen järjestyksen taidot sekä sukupuolittuneet tehtävät ja vuorovaikutus.

Seuraavissa lähiluvun vaiheissa kiinnitimme diskursiivisen analyysin periaattein huomiota niihin erilaisiin merkityksiin, joita sukupuoli ja mieheys saivat näissä keskusteluteemoissa. Sukupuoleen liittyvät merkitysneuvottelut kiinnittyivät mieheyden kulttuurisiin käsityksiin ja miesopettajaideaaleihin. Aineiston merkitykset eivät asu itsessään puheessa, vaan muodostuvat sen mukaan, millaisesta näkökulmasta tutkija aineistoa lukee.

Paitsi tässä tutkimuksessa tekemämme teoreettiset ja metodologiset valinnat, myös oma asemamme tutkija-opettajina vaikutti aineiston tuottamiseen, sen analysointiin ja tulkintaan (ks. Högbacka & Aaltonen 2015). Tutkimussuhteeseen jo itsessään sisältyvään valtasuhteen epäsymmetriaan toi lisämaustetta oma positiomme keski-ikäisinä yliopistossa työskentelevinä naisina. Oma tutkimuksemme ja osin myös opetuksemme on vahvasti kiinnittynyt sukupuolinäkökulmaiseen kasvatustieteelliseen tutkimukseen. Feministisesti orientoitunut tutkija-opettaja saattaakin leimautua ärsyttäväksi. Tunsimme ainoastaan aikuisopetukseen suuntautuvan ryhmän omasta opetuksestamme, mutta he eivät – eivätkä muutkaan osallistujat – tunteneet meitä sukupuolinäkökulmaisesta opetuksesta. Itse keskustelun teema eli sukupuoli saattoi kuitenkin houkuttaa esiin sosiaalisesti suotavaa sukupuolinäkökulmaa. Tämän pyrimme tiedostamaan analyysissä.

Jokaisen ryhmäkeskustelun päätteeksi reflektoimme yhdessä ryhmäkeskustelukokemusta. Ensimmäisenä toteuttamassamme aikuisopettajaryhmän keskustelussa kysyimme keskustelijoilta, kokivatko he tässä keskustelussa tulleensa ”ahdistetuksi nurkkaan miehinä”. Ryhmässä vallinnutta ilmapiiriä kuvasi hyvin Villen toteamus ”kaikki mikä auttaa sitä mieskuvan laajentamista on vaan hyvä asia”. Lisäksi Kari piti hyvänä sitä, että ryhmäkeskustelussa oli joutunut pakostakin jäsentämään omia ajatuksiaan ja prosessoimaan niitä. Myös muissa ryhmissä keskusteluja arvioitiin positiivisessa hengessä.

OPETTAJAKSI VAI MIESOPETTAJAKSI: MYÖTÄ- JA VASTAPUHETTA SEKÄ SUKUPUOLEN MERKITYKSETTÖMYYTTÄ

Rakensimme aineistostamme kolme diskurssia kuvaamaan miesopiskelijoiden neuvottelua sukupuolen merkityksestä opettajuudessa. Nimesimme nämä diskurssit seuraavasti: *miessukupuoli vahvuutena ja etuna, miessukupuoli taakkana* sekä *sukupuolen merkityksettömyys*. Miessukupuoli taakkana -diskurssin nimi juontaa opiskelijan käyttämästä ilmaisusta. Esittelemme diskursseja analyysissä muodostamiemme pääteemojen kautta, jotka olivat mieheyden ideaalit miesopettajuudessa (miehen malli, auktoriteetti, sosiaalisen järjestyksen taidot, sukupuolittuneet tehtävät), homososiaalisuus (sukupuolittunut vuorovaikutus) sekä seksuaalisuus ja ruumiillisuus (kosketus, katse ja läheisyys). Näiden lisäksi käsittelemme omana teemanaan opettajankoulutukseen hakeutu-

mista, jolla aloitamme tuloslukumme. Sen jälkeen esittelemme pääteemat ja analysoimme diskurssien ilmenemistä kussakin teemassa. Diskurssien rakenteet ovat kuitenkin limittyviä, ja kunkin pääteeman sisällä voi esiintyä useita diskursseja. Myös yhden keskustelijan puheenvuoro voi pitää sisällään kaikki miesopettajuuden diskurssit.

Opettajankoulutukseen hakeutuminen – etuna erottautuminen

Kysyimme ryhmäkeskustelujen alussa osallistujilta, mikä sai heidät hakemaan opettajaopintoihin. Ajatus opettajuudesta oli syntynyt esimerkiksi positiivisista kouluttajakokemuksista armeijassa (Teemu, KO), sijaisena toimimisesta koulussa (Mikko, KO; Kari, AO), valmentajakokemuksista (Pasi, EO) ja siitä, että työskentely lasten kanssa oli ollut palkitsevaa ja motivoivaa (Pekka, LO; Mika, LO). Opettajuus ei välttämättä ole ollut kaikille se ensisijainen tavoite (esim. Antti, EO; Jussi, LO), mutta opinnot olivat imaisseet mukaansa ja alanvalintaan tunnuttiin olevan tyytyväisiä.

Luokanopettajaopiskelijoiden ryhmässä kiinnostuksen opettajan ammattiin kerrottiin aluksi kumpuavan lapsista ja omista koulumuistoista:

> Pekka: No, ihan niinku lapsista se on lähtenyt, että niinku tykänny lasten kanssa toimia ja... sitten ni... sieltä on kummunut se into siihen.
>
> H: Joo, ehkä muuten vois sen vielä kysyä että missä vaiheessa te ootte opinnoissa?
>
> Pekka: Toinen vuosi nyt tulossa päätökseen.
>
> Mika: Joo mullon kanssa toinen vuosi tulossa päätökseen. Jaaa, mulla kans, mulla 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 opetusalalle.

Keskustelua, joka jatkuu samassa ryhmässä, voidaan lukea esimerkkinä tilanteisesti rakentuvista valtasuhteista vuorovaikutustilanteessa (Pynnönen 2013, 10) ja ryhmäkeskustelun kehkeytyvästä luonteesta. Pekka totesi edellä, että hakeutuminen opettajaksi juonsi hänellä lapsista, mutta myöhemmin hän pyörsi kantansa ja myötäili pidemmällä opinnoissa olevaa Jussia, joka irtisanoutui kutsumusopettajuudesta ja perusteli alan valintaa pikemminkin miesten hyvillä työllistymismahdollisuuksilla.

> Jussi: Joo mää oon tota neljännellä vuosikurssilla ja mun täytyy nyt ihan tunnustaa että mulla ei oo kyllä sillä tavalla niinku noussu sellasta intohimoista paloa tähän. Et mä... jossain vaiheessa mietin, että mitä mä lähtisin opiskelemaan ja tää ala tuntu ihan kiinnostavalta ja sitten oli semmonen käsitys, että miehenä opin... joo opettajana niin, niin on aika hyvät mahdollisuudet työllistyä. Että ehkä tommosista lähtökohdista sitten.
>
> Pekka: Joo kyllä mulla on kanssa se sama tässä, että en määkään ihan pienestä pitäen oo ollu sillee, että jeah, haluan opettajaksi. Aina määkin niinku omina kouluaikoina niin aatellu et sit kun mää täältä ala-asteelta pääsen niin en tuu ikinä kouluun. Että se on sitten vasta niinku myöhemmällä iällä sitten.

Jussin puheessa opettajan ammatti näyttäytyi rationaalisena uravalintana asettuen vastakkain tunteisiin perustuvan, ”intohimoista paloa” edellyttävän kutsumusopettajuuden kanssa. Jussi rakensi myöhemminkin puheessaan rationaalista ja sukupuolineutraalia toimijuutta suhteessa opettajan ammattiin. Neljännen vuosikurssin opiskelijana Jussi korosti kokemustaan pitkissä ja painokkaissa puheenvuoroissaan. Hänen puheessaan tuli esiin myös kritiikkiä opettajankoulutusta kohtaan: Jussi piti opetustilanteiden simulointia, jota hän kutsui ”demohassutteluksi”, turhana pelleilynä.

Myös muissa ryhmissä keskustelijat perustelivat opettajankoulutukseen hakeutumista opetusalan tarjoamilla hyvillä työllistymis- ja uramahdollisuuksilla. Miessukupuolen tuottama etu oli tunnistettu jo opettajankoulutuksen valinnoissa. Aikuisopettajaryhmän Ville kertoi, että valintojen ryhmähaastattelussa hän oli yllätyksekseen huomannut kaikkien olevan miehiä. Haastatteluryhmästä kaikki olivat myös päässeet opettajaopintoihin, mikä oli saanut heidät pohtimaan, ”(– –) oisko me saatu jotakin sukupuolietua

siitä, että naisvaltaiselle alalle päästään (– –)" (Ville, AO). Opiskelijoiden pohdinnoissa oli selvästi kaikuja "miehiä tarvitaan opetusalalle" -keskusteluista, joiden taustalla on huolipuhe pojista ja koulutuksen naisistuminen (ks. Jauhiainen & Laiho 2018; Kosonen 2016; Lahelma 2000). Nämä miesopettajuuden erityisyyttä korostavat kulttuuriset puhetavat sekä houkuttivat että vaivaannuttivat. Miessukupuolen tarjoama mahdollinen "ohituskaista" opettajaopintoihin sai pohtimaan valituksi tulemisen oikeutusta:

> Joo niin samaa mäkin oon miettinyt tavallaan onk se vähän niinku erityisasemas niinku halutaan niinku jotenkin miehii niin tästähän on myös puhuttu ylipäätään niinku opettajankoulutuksenkin niinku valinnoista ja niin poispäin se on kuitenkin ollut pinnalla keskusteluissa jossain vaiheessa niin kyllä sitä niinku alko miettii et kuitenkin mä luotan enemmän et se oma motivaatio ja muut asiat vaikutti siihen valintaan. (Olli, AO.)

Opiskelijat totesivat, etteivät haluaisi tulla valituksi opettajaopintoihin sukupuolensa perusteella, vaikka Ville samaan aikaan toi esiin, että ei miessukupuolesta koulumaailmassa mitään haittaakaan ollut, koska poikien ja nuorten miesten maailmassa oli niin paljon sellaista, mitä ei voinut ymmärtää "(– –) ellei ite ole joka päivä ollu pelkäämässä turpasaunaa tai jotain muuta ettei välttämättä naiset joudu kokemaan sellaista vaihetta elämässään niin mä koen että se on siinä kohtaa niinku hyötyä olla joku mieskin siellä kenen puoleen kääntyä (– –)." (Ville, AO.) Perinteiseen maskuliiniseen mieheyteen liitetyt oletukset ja niiden todeksi eläminen näkyivät Villen puheenvuorossa eräänlaisena resurssina, miessukupuolen tuottamana hyötynä opettajuudelle.

Luokanopettajakoulutuksen mieskiintiöt, jotka takasivat miehille 40 prosentin osuuden soveltuvuuskokeissa, poistettiin tasa-arvolain myötä vuonna 1989 (Lahelma 2000, 173–174). Sen jälkeen miesten pääsyä luokanopettajakoulutukseen on helpotettu tavoilla, joista on puhuttu niin sanottuina piilokiintiöinä. Esivalintapisteet ovat olleet yksi tapa suunnata valintaa miehiä suosivaksi, mutta niistä luovuttiin yhteiseen valtakunnalliseen pääsykokeeseen (ns. VAKAVA-kokeeseen) siirryttäessä vuonna 2007. (Räihä 2010.) Soveltuvuuskokeisiin kuuluvissa haastatteluissa voidaan edelleen löytää merkkejä piilokiintiöistä, sillä niissä on mahdollista antaa miehille korkeampia pisteitä, kuten Ville Mankki (2019) on tuoreessa väitöskirjassaan osoittanut. Opettajankouluttajat ovat portinvartijoita, jotka päättävät siitä, kuka on soveltuva koulutukseen ja opettajan ammattiin (Mankki 2019, 10; Räihä 2010).

Erityisopetuksen ryhmässä Matin puheenvuoroon tiivistyy miessukupuolen vähemmistöaseman mukanaan tuomia etuja opettajaopinnoissa:

> (– –) mut toisaalt nousee myös mieleen se et et ihan hakutilanteesta lähtien, sillon ku haki OKL:ään ni kyl sen huomas että jos avasi suunsa ni se oktaavi vaikuttaa niinku huomioarvoon välittömästi puheäänessä. Ja ylipäätään siis keskusteluissa ni ehkä pääsee tavallaan esille helpommin, kun on vähemmistössä ja eroaa jollain niinku selkeellä esimerkiks äänellä. Ja sit tota... Mul on semmonen fiilis että, et ei multa oo vaadittu ihan yhtä paljon. (Matti, EO.)

Keskusteluissa opettajaksi hakeutumisesta opettajaopiskelijoiden puheessa rakentui kaksi diskurssia, jotka merkityksellistivät sukupuolta eri tavoin: *miessukupuoli vahvuutena ja etuna* sekä *sukupuolen merkityksettömyys*. Keskustelupuheessa tunnistettiin miessukupuolen tuottama etu opettajankoulutuksen valinnoissa, koulutuksen käytännöissä ja myöhemmin työllistymisessä. Erottautuminen ja näkyvyys sukupuolen perusteella näyttäytyivät siis yhtäältä positiivisena asiana, kuten myös Mia Heikkilän ja Anette Hellmannin (2017, 1208–1209, 1216) haastattelemilla mieslastentarhanopettajaopiskelijoilla: " [K]kaikki haluavat meidät". Toisaalta miesopiskelijat halusivat irrottautua puheessaan sukupuolesta kategoriana, joka määrittäisi heidät yksilönä, ja puhuivat mieluummin sukupuolesta "irrotetusta" persoonasta. *Sukupuolen merkityksettömyyden* diskurssissa voi kuitenkin nähdä yhteyden myös sukupuolineutraaliin tasa-arvoajatteluun (Julkunen 2010), joka on näkynyt peruskoulun opetussuunnitelmissa ja koulun käytänteissä. Sukupuolen "neutraloiminen" eli sukupuolen merkityksen häivyttäminen on – hyvistä tarkoitusperistään huolimatta – pitänyt yllä sukupuolittuneita käytänteitä ja piilottanut sukupuolen ja vallan kytkentöjä.

Mieheyden ideaalit miesopettajuudessa

Vaikka opettajaopiskelijat kokivat hyötyvänsä miessukupuolestaan, vähemmistöasema toi mukanaan ristiriitaisia mieheyteen liitettyjä odotuksia. Kaikki erityisopettajaopiskelijat kokivat, että heiltä odotettiin koulumaailmassa erilaista opettajuutta kuin naisilta. Pasi puhui jalustalle nostamisesta, mutta myös siitä, että miesopettajiin turvauduttiin helpommin, kun opetuksessa tuli vaikeita tilanteita. Pasi piti tätä käsittämättömänä, koska hän omien sanojensa mukaan tunsi enemmän ”(– –) kovaselkärankasii naissukupuolisii opettajii ku miehiä (– –)” (Pasi, EO). Matti toi esiin myös teknistä osaamista vaativat tehtävät: ”(– –) mä en oo ollu oikeestaan yhdessäkään koulussa, jossa sitä ei joltain mieheltä kysyttäis ensiksi.” Hän kuitenkin piti tällaista asennoitumista ”hassuna”, koska tekninen osaaminen ei hänen mukaansa ollut sukupuoleen liittyvä asia. Hänen mukaansa miehellä ei silti ollut ”lupaa” lähteä kyseenalaistamaan tai vastustamaan miesten ja naisten tehtäväjakoa: ”Pitää olla lunki ja lepponen kaikissa tilanteissa.” (Matti, EO.) Miessukupuoli toi siis mukanaan etuja, mutta myös velvollisuuksia, joita Antti nimitti ”sukupuolen taakaksi” (Antti, EO).

Osa opettajaopiskelijoista oli kokenut opettajuuteensa kohdistuneita sukupuolittuneita odotuksia sekä opetusharjoittelussa että muuten kouluissa työskennellessään. Aikuisopettajaryhmässä Ville muisteli yläkoulussa tapahtunutta opetusharjoittelukokemustaan, jossa hänet jätettiin konfliktitilanteen jälkeen luokkaan naispuolisen koulunkäyntiavustajan avuksi. Hän totesi myös, että tällaiset sukupuolittuneet odotukset ovat ennemminkin negatiivisia kuin positiivisia.

> No kyl mut jätettiin niinku semmosen nahistelutilanteen jälkeen sillee niinku siihen luokkaan niinku vahtimaan niitä et ne ei rupee hajottaa sieltä mitään niinku vaik siel oli selkeesti se koulunkäyntiavustajakin oli siinä vieressä mikä oli pienikokoinen nainen niin mut laitettiin siihen selkeesti niinku portsarin rooliin pitämään siinä en tiedä miks ku ei se tilanne mitenkään lähteny se musaopettaja kävi siellä käsirysyä parin oppilaan kanssa et tota sit se lähti hakemaan lisää apua. (Ville, AO.)

Aikuisopettajaopiskelijat suhtautuivat tällaiseen puhetapaan miehestä ”luontaisena auktoriteettina” eräänlaisena vitsinä, opettajuuden taakkana. Tosin Ville huomautti, että miesopettajien helppous työllistyä saattoi kytkeytyä tällaisiin uskomuksiin. Sukupuolittuneiden odotusten tunnistamisen ja niitä vastaan pyristelyn voi tulkita myös edistyksellisen, tasa-arvoisen mieheyden rakentamisena.

Opettajuuteen kytkeytyvien sukupuolittuneiden rakenteiden ja odotusten katsottiin olevan peräisin menneestä maailmasta. Seuraavassa puheenvuorossa Olli selvästi etäännyttää itsensä näistä uskomuksista viittaamalla itseään vanhempiin opettajiin.

> (– –) kyllähän niinku monesti työyhteisös siel on paljon vanhemman sukupolven tai niinku vanhempia opettajia, jotka on eläneet vähän eri ajassa niin kyl ne varmaan tuo niit semmosii sukupuolittuneit rakenteit sinne työyhteisöön (– –). (Olli, AO.)

Aikuisopettajaryhmässä Ville otti myös etäisyyttä opetusharjoittelun ohjaajan ”tarjoamaan” miesopettajamalliin:

> (– –) muuten se mun ohjaaja oli… se oli niin äijä kun vaan voi olla se hallitsi sitä luokkaa niinku sitä luokkaa niinku sillä omalla äijämäisyydellään minkä mä koin itse asiassa aika ahdistavana et mä en pystynyt keskustelemaan sen ohjaajan kanssa oikein mistään… näin. (Ville, AO.)

Myös erityisopettajaryhmän Matti piti äijämäisyyttä pikemminkin ”nolona juttuna” kuin nykyopettajan ihanteena. Samassa puheenvuorossaan Matti totesi, kuinka mieheyden ideaali koulumaailmassa oli muuttunut:

> Ja vaik ei aikasemmin tietysti tunnettu termiäkään mutta se millä, mist niinku puhutaan nykyään toksisena maskuliinisuutena ni se on kyl häipyny samaa rataa ku välituntitappelutki tavallaan vähentyny iha huimaa tahtia, semmonen on ok olla sika koska on mies. (Matti, EO.)

Kieltenopettajaryhmässä miesopettajien oletettu auktoriteetti nähtiin pikemminkin myyttinä, joka ei pitänyt paikkaansa todellisuudessa:

(– –) mie oon itte erittäin monta kertaa kuullu että joillain ihmisillä on semmonen asenne että miespuolisilla opettajilla ois enemmän auktoriteettii mut tän on itte niinkun huomannu, se ei kyllä automaattisesti pidä paikkaansa että ylipäätään tuntuu että, että tota, justiinsa jos kaikki muut tekijät on sit niinku hyvin ni sit siit miessukupuolest voi olla auktoriteetin kannalt etua mut et se ei niinkun ole mikään tota, mikään semmonen… ei automaattisesti takaa et ois auktoriteettii (– –). (Petteri, KO.)

Miesopettajien naiskollegoita vahvempaan auktoriteettiin uskoivat Petterin mielestä ”keski-ikäiset” ja ”vanhemmat ihmiset”, ja lisäksi hän mainitsi opetusharjoittelua ohjaavan opettajan päätään pudistellen. Puheenvuorossaan Petteri rakensi opettajaopiskelijana eroa ”perinteistä” miesopettajuutta edustaviin miehiin sekä sitä kannatteleviin vanhempiin naisopettajiin. Saman keskusteluryhmän Mikko muisteli kouluaikojensa kokemuksia ”jämäköistä” naisopettajista: ”(– –) että ei mun mielestä oo niin eroo että löytyy semmosia miesopettajia jotka oli semmosia ei niin tiukkoja, sanotaan nyt vaikka näin ja sitte oli toisaalta naispuolisia joilla oli auktoriteettii.” (Mikko, KO.)

Näissä puheenvuoroissa kyseenalaistettiin miesopettajaideaaliin liitettyä luontaista auktoriteettia ja kurinpitokykyä (ks. myös Francis 2008; Francis & Skelton 2001). Kielenopettajaryhmän Teemu pohti, millaisia piirteitä auktoriteettiin nähtiin kuuluvan: muodostuiko opettajan auktoriteetti ulkoisista ominaisuuksista vai persoonasta? Myös Teemu näki auktoriteetin kiinnittyvän ennen kaikkea persoonaan:

(– –) mä en tiedä mitkä piirteet niinkun, mitkä piirteet ihmises sit tavallaan niinku on sitä auktoriteettiä mut ehkä just tällänen niinkun äänenkäyttö, fyysinen koko, tälläset asiat ni tota, jos se auktoriteetti niistä kumpuaa, niin ehkä se on yleisempää et ne on sit miehellä ku naisilla ne sellaset ominaisuudet, mut persoona mun mielest on se päätekijä siinä. (Teemu, KO.)

Myös luokanopettajaopiskelijat irtisanoutuivat miesten ”luontaisesta auktoriteetista” ja katsoivat luokan hallinnan liittyvän enemmän persoonaan kuin sukupuoleen. He eivät myöskään tunnistaneet miesopettajiin kohdistettuja vaatimuksia kurinpitämisen suhteen: ”En mää ainakaan oo kokenut että (– –) koska olet mies niin sinun pitää olla tiukka.” (Pekka, LO.)

Miesopettajan asettaminen miessukupuolen malliksi koulussa (miesopettaja roolimallina) voidaan liittää *miehen malli* -käsitteeseen, jonka pitkää historiaa Ilana Aalto (2018, 46–48) on analysoinut 1960-luvulta nykypäivään. Miehen malli -puhe perustuu vahvaan sukupuolierotteluun, jossa sukupuoli näyttäytyy sosiaalisena, mallioppimisen kautta opittavana. Miehen malli -käsite on omaksuttu arkiajatteluun, ja sillä on ollut paljon vaikutusta miehenä olemista koskeviin ajattelu- ja puhetapoihin.

Miehen malli -käsite tuli esiin myös ryhmäkeskusteluissamme, mutta sitä rakentava puhe näyttäytyi ristiriitaisena. Esimerkiksi Mikko totesi ”että olis sitten hyvä olla tämä ainakin toinen puoli tässä kasvatusmielessäkin” (Mikko, KO), mutta irtisanoutui samassa puheenvuorossaan kategorisesta sukupuolikäsityksestä ja viittasi sukupuolen moninaisuuteen. Myös Teemu ja Petteri pitivät miehen mallia tärkeänä, mutta korostivat yleensäkin erilaisten ihmisten ja persoonallisuuksien merkitystä koulun vuorovaikutuksessa: ”(– –) ylipäätään et pääsee kohtaamaan monenlaisii ihmisii niinku siinä opettajan roolissa ni se on mun mielest suhteellisen tärkeetä.” (Teemu, KO.)

Erityisopettajaryhmän Antti toi esiin poikien isän kaipuun, johon miessukupuolen kautta voi vastata, mutta samaan aikaan hän korosti, että tätä tarvetta voisi täyttää kuka tahansa aikuinen, ei välttämättä miespuolinen:

(– –) Mut sit kyl mun täytyy sanoo, mul on paljon ollu lähiökouluis semmosii mis on tota isättömii poikii ni ne on mun mielest semmonen porukka mikä meijän kouluista kyllä erottuu et ne on semmosii niinku huomionkipeitä. Osa semmosel hiljasella tavalla et ne on mielissään sitte ku pääsee juttuihi, varmaan kenen tahansa aikuisen kans mut mul on, tietenkää mitää muuta ku se mieskokemus tai sitten niinku hakee sitä huomioo jollakin kielteisel taval mut et niit on valtavasti. (Antti, EO.)

Sukupuolittunut työnjako ja oletukset miesopettajien teknisestä osaamisesta, naiskollegoita vahvemmasta auktoriteetista ja kurinpitokyvystä liitettiin ryhmäkeskusteluissamme useimmiten *miessukupuoli taakkana* -diskurssiin. Yhtä lailla keskusteluissa rakennettiin *sukupuolen merkityksettömyyden* -diskurssia korostamalla persoonan merkitystä näissä oletuksissa. Jo opiskeluaikana tuleminen nähdyksi ja kuulluksi nimenomaan sukupuolensa edustajana koetaankin ongelmallisena (ks. myös Jauhiainen, Laiho & Kovalainen 2012, 82). Erityisopettajaryhmän keskustelijat arvioivat, että mieheen liitetyt odotukset olivat ”kaksteräinen miekka” (Pasi, EO), sillä ne tarjosivat miehille myös mahdollisuuksia päästä helpommalla. Tämä ilmentää *miessukupuoli etuna* -diskurssia ja tuo esiin kaikkien diskurssien yhteenkietoutumista.

Vaikka opiskelijat toivat esiin, ettei perinteisessä maskuliinisuudessa ole mitään väärää, haluttiin samalla ottaa etäisyyttä ”äijämäiseen” miesopettajuuteen ja korostettiin, että mieskuva on laajentunut. Mieskuvan laajeneminen kiinnittyy myös kysymykseen toimijuudesta (ks. myös Waling 2019), siihen miten tasapainoillaan miesopettajuuden ideaaleihin kytkeytyvien odotusten, rajoitusten ja mahdollisuuksien kanssa tai miten niitä haastetaan ja rakennetaan vaihtoehtoista toimijuutta (Ojala, Palmu & Saarinen 2009).

Homososiaalisuus

Luokanopettajakoulutuksessa opiskelu on maisteriopintoihin saakka organisoitu niin sanottujen demoryhmien pohjalle. Vuosikurssi jakaantuu noin kahdenkymmenen opiskelijan ryhmiin, joissa miehiä on noin neljäsosa opiskelijoista. Kysyimme, kokivatko keskustelijat, että vähemmistöasemalla olisi jotain merkitystä demoryhmässä opiskeluun, jolloin Mika vastasi seuraavasti: ”Mä en ainakaan oo kokenut. Sit tietenkin huomaa et ollaan just siinä, niinku jätkäporukassa ollaan aina niinku yleensä samassa pöydässä tai tollee (– –).” (Mika, LO.)

Mika siis kielsi aluksi, että sukupuolella olisi merkitystä ryhmäytymiseen, mutta totesi heti perään, että miehet hakeutuivat toistensa seuraan demoryhmässä. Keskustelussa kävi ilmi, että myös Pekka ja Jussi tunnistivat saman kokemuksen. Keskustelijoiden oli vaikea selittää, miksi näin oli. Mikan mukaan puheenaiheet olivat naisilla ja miehillä erilaisia. Jussi puhui ”automaatiosta” ja yhteenkuuluvuuden tunteesta, joka sai hakeutumaan ”jätkänä jätkäporukkaan” (LO, Jussi). Pekka haki selitystä siitä, että samaa sukupuolta olevat olivat ”olentoina” jotenkin samanlaisia. Opiskelijat myös kävivät keskustelussa eräänlaista neuvottelua siitä, kuinka paljon tämä tilanne muuttui opintojen myötä, kun koko demoryhmä tutustui toisiinsa paremmin. Opinnoissaan loppuvaiheessa oleva Jussi oli sitä mieltä, että demoryhmän tullessa tutuksi ei sukupuolella ollut enää väliä. Pekka, jolla oli opintoja vasta pari vuotta takana, totesi edelleen tuntevansa keskimäärin enemmän kaveruutta miesten kuin naisten kanssa.

Erityisopettajaryhmän Antti rinnasti ryhmätilanteen opiskelussa kokemuksiinsa opettajan työstä, jossa miehet myös muodostivat vähemmistön ja jossa hän oli tuntenut tarvetta löytää ”vertainen” toisesta miesopettajasta. Miesten vähemmistöasema loi Antin mukaan miehille halun etsiä ”miesten porukkaa” ja ”pitää yhtä miesten kanssa” (Antti, EO). Yksi selitys mieskollegoiden seuran hakemiselle tuli aikuisopettajaryhmän Villeltä, joka pohti, että parisuhteessa elävälle läheinen suhde kollegaan ja mahdollinen ihastuminen saattoi muodostaa riskin. Ville oli toiminut opettajana hyvin naisvaltaisessa työorganisaatiossa ja arveli, että oli ”turvallisempaa” hakea yhteyttä miespuolisiin kollegoihin ja välttää näin ”perherauhaa rikkovat väärinkäsitykset” (Ville, AO). Tämä heteroparisuhteelle perustuva selitys ei tullut esille muissa ryhmissä, ja esimerkiksi erityisopettajaryhmän Matti halusi tähdentää, että hän voisi ”luetella miljoona esimerkkiä siit, miten on tullu läheiseks jonkun naissukupuolta edustavan kanssa ja ollu niinku hyvät keskustelut tai kokenu yhteyttä” (Matti, EO). Myös saman keskusteluryhmän Antti tähdensi, että hänellä oli ollut hyviä työkavereita myös saman ikäisissä naisissa.

Edellä esitettyjä pohdintoja miesten hakeutumisesta toistensa seuraan voidaan lähestyä homososiaalisuuden käsitteellä (Holgersson 2013.) Homososiaalisuuden käsite on korostanut sitä, että miesten keskinäinen verkostoituminen ja kumppanuus tukevat hegemonista maskuliinisuutta (Jokinen 2000, 224). Miesryhmän harjoittaman tari-

nankerronnan ja huumorin kautta rakennetaan eräänlaista ideaalia mieheyttä ja tehdään samalla eroa naisiin (Holgersson 2013, 456). Ryhmäkeskusteluissamme miesopiskelijat eivät halunneet tulla nähdyksi ja kuulluksi erityisesti miesten keskinäisen yhteyden ylläpitäjinä siitä huolimatta, että he myönsivät miesryhmiin hakeutumisen. Matti epäili, että miesten välinen yhteys saattoi alleviivautua tässä keskustelussa siitä syystä, että ryhmäkeskustelu kohdistui miesopettajuuteen.

Yksi keskusteluryhmistämme poikkesi kolmesta muusta miesten keskinäisen verkostoitumisen suhteen. Kieltenopettajaryhmässä kävi ilmi, että opiskelijat olivat tottuneet naisvaltaisiin ryhmiin koko opiskelunsa ajan. Myös vuoden kestävässä aineenopettajakoulutuksessa he olivat miehinä selvästi vähemmistöasemassa. Ryhmäkeskustelussa he eivät kertoneet kaivanneensa tai hakeneensa vertaistukea muista miehistä. Esimerkiksi Mikko kertoi olleensa opetusharjoitteluryhmässään ainut mies, mutta hän ei ollut kokenut ”mitään erilaisuuden tunnetta sen takia” (Mikko, KO).

Sukupuolen merkitys ryhmäytymisessä näyttäytyi keskusteluissamme varsin ristiriitaisena. Neuvotteluissaan osallistujat rakensivat *sukupuolen merkityksettömyys* -diskurssia, mutta kuvauksissaan koulutuksen käytännöistä toivat kuitenkin esiin mieskeskeistä ryhmäytymistä. Matti ja Antti totesivat, että kyseessä oli herkkä aihe puhua. Pohdimmekin, voisiko miesten ryhmäytymistä ja keskinäistä vuorovaikutusta selittää myös epävarmuuden ja haavoittuvuuden tunteilla. Toisten miesten seura saattoi tuntua turvallisemmalta opettajankoulutuksessa, joka sisälsi emotionaalisesti ja sosiaalisesti haastavia tilanteita.

Seksuaalisuus ja ruumiillisuus – vaarallinen mies

Tutkimuskirjallisuus ja media ovat nostaneet esiin miesopettajuuden demonisoitumisen ja mieheen liittyvän vaaran (esim. McGrath 2019; Skelton 2003). Seksuaaliseen häirintään keskittynyt #metoo-kampanja on lisännyt oppilaiden ja opettajien tietoisuutta esimerkiksi sopivasta koskettamisesta, mutta toisaalta saanut normaalin ja perustellun toiminnan näyttämään vaaralliselta (Tainio, Heinonen, Karvonen & Routarinne 2018, 18). Tämä teema painottui ryhmäkeskusteluissamme eri tavoilla heijastaen aikaisemmissa tutkimuksissa havaittua ilmiötä: mitä nuoremmista oppilaista oli kyse, sitä useammin miesopettaja joutuu asemoimaan itsensä suhteessa pedofiili-diskurssiin (Eidevald, Bergström, Westberg & Broström 2018). Miesopettajan kosketuksesta neuvoteltiin suhteessa omaan persoonaan, opetusharjoittelun ja opetustyön konteksteihin sekä myös suhteessa nykykeskusteluun, erityisesti mediassa esillä olleisiin tapauksiin.

Miessukupuolen ”vaarallisuus” näyttäytyi keskusteluissamme miehen erotisoituneena katseena ja kysymyksenä siitä, miten miesopettaja voi koskettaa oppilaita. Aikuisopettaja-ryhmässä keskustelu sukupuolen merkityksestä opetusharjoittelussa lähti liikkeelle miehen katseesta:

> Kari: Must me puhuttiin siel käytännön pedagogiikassa puhuttiin et jos joku oppilas ei tule hyväksyttäväs asussa kouluun vähän se yleinen mielipide tuntu olevan että miehenä olis vaikea puuttua sellaseen asiaan et mielummin sanois vaik jollekin naisopettajalle et voisiks sä hei sanoo tästä et ooksä samaa mieltä mun kanssa et sitä kautta veis sitä viestii eteenpäin.
>
> H: Oliks se jotenkin semmonen ohje joka tuli täält käytännön pedagogiikan vetäjältä vai…?
>
> Kari: Kyl me sitä yhdes siin keskusteltiin.
>
> H: Et se olis sit jotenkin naisten tehtävä?
>
> Kari: No ei se nyt niinku eksplisiittisest menny niinku näin pitkälle mutta mulla jäi itelle sellanen fiilis että se olis ehkä varmempi tapaa hoitaa se asia.
>
> Ville: Niin siellä mene sit miehenä sanomaan et olen tässä katsellut vartaloasi, nyt näkyy liikaa.

Ville, joka omassa oppiaineessaan oli perehtynyt sukupuolinäkökulmaan, totesi vielä myöhemmin keskusteluissa, että opettajana on äärimmäisen haavoittuva, jos oppilas alkaa provosoida pukeutumisellaan, sillä ”kaikki miehinen katse lasketaan jonkin sortin pedofiliaksi kouluympäristössä” (Ville, AO).

Aikuisopettajaryhmä muisteli, että opetusharjoittelun ohjauksessa oli puhuttu oppilaiden koskettamisesta ja siitä, että miehillä on naisia suurempi riski saada häirintäsyytöksiä. Keskustelussa viitattiin median esille nostamiin häirintätapauksiin. Myös luokanopettajaopiskelijoiden ryhmässä Mika koki mediakeskustelun lisänneen oppilaiden tietoisuutta ruumiillisista rajoistaan: ”Kuullu kyl et tuolla harkassa jotkut vanhemmilla luokilla olevat oppilaat hirveesti tiedostaa et mitä mediassakin on puhuttu, et sä et saa koskee muhun.” (Mika, LO.)

Tutkimuskirjallisuudessa on tuotu esiin, kuinka opettajana toimivat miehet kokevat erityistä haavoittuvuutta työuransa alussa ja kuinka he kokemuksen myötä saavuttavat ympäristönsä luottamuksen (Brody 2015; Eidevald ym. 2018; Cruickshank ym. 2019). Erityisopettajaryhmässä Antti oli uransa alussa päättänyt, ettei hän kosketa oppilaita, mutta oli nyt erityisopettajaopinnoissa huomannut, miten tärkeää kosketus on pedagogisessa mielessä, esimerkiksi oppilaan huomion suuntaamiseksi. Pasi puolestaan lähestyi koskettamista oman persoonansa kautta ja totesi, ettei hän pidä halaamisesta ja yrittää tulla aina ”käsi ojossa” sellaisiin tilanteisiin: ”Mä halailen vaan kavereita ja ystävii ja niitäki oikeastaan jos, jos sit ystävii ja kavereit enemmänki humalas ja vaimoo sit koton halataan [naurua] (– –).” Matille koskettaminen oli luontevaa ja hän korosti herkkyyttä tulkita tilannetta oppilaan näkökulmasta:

> (– –) emmä oo kyllä aatellu siitä tavasta luopua myöskään koska kyl jos jos sil on niinkun, jos tarkotus on se että näyttää että mä oon tässä läsnä ja tekee sydämmellään työtä ja on herkkänä sille että miten se oppilas reagoi ni kyl sen aika äkkiä pitäis aikuisen ihmisen huomata että tekeekö se hyvää vai pahaa. (Matti, EO.)

Luokanopettajaopiskelijat olivat kaikki olleet opetusharjoittelussa myös alakoulussa, jossa sekä tytöt että pojat tulivat spontaanisti halaamaan opettajaa. Aihetta koskevassa keskustelussa he pohtivat omaa suhtautumistaan näihin oppilaiden taholta tuleviin kiintymyksenosoituksiin. Vaikka keskustelussa puhuttiin ”varpaillaan olosta” ja kosketuksen välttämisestä ”oman oikeusturvan takia”, pienimpien oppilaiden kanssa myös fyysisen läheisyyden katsottiin kuuluvan opettajan työhön.

> Niin, pienemmät on vielä sen verran vilpittömiä ja aitoja (– –). (Jussi, LO.)

> Mutta just ne lapset on kuitenki, ne kakkosluokkalaiset oli niin herkkiä. Tulee ite halailee ni sitte siinä jotenki ite ajatteli, että no miten se sit voi olla väärin jos toi halaa mua tossa ni pitääks mun väistää et mä en haluu koskee siihen, että kyllä sitten niinkun, emmä ite hirveesti ajatellu ollenkaan että mä nyt en vois koskee mitenkään. (Pekka, LO.)

Miehen seksuaalisuus ja ruumiillisuus rakentuivat keskusteluissamme osaksi *miessukupuoli taakkana* -diskurssia. Opettajuus on sukupuolittunutta erityisesti seksuaalisuuden ja ruumiillisuuden suhteen: naisopettajan on varottava pukeutumasta liian paljastavasti ja seksikkäästi (ks. myös Kamila 2012), ja miesopettajan on puolestaan toimittava korostetun sukupuolineutraalilla ja seksuaalisuuttaan häivyttävällä tavalla sekä vältettävä kosketusta (ks. myös Tainio ym. 2018). Mitä pienempien lasten kanssa toimitaan, sitä enemmän opettajan työ vaatii myös hoivaa ja fyysistä kosketusta. Hoivaavan mieheyden (Elliot 2016) ideaalit ja ammatillinen/pedagoginen kosketus asettuvat kuitenkin ristiriitaan miesopettajan vaarallisuutta toistavan kulttuurisen puhetavan kanssa, mitä myös opiskelijamme keskusteluissaan heijastelivat.

KOHTI SUKUPUOLITIETOISTA MIESOPETTAJUUTTA?

Olemme tässä artikkelissa analysoineet, miten erilaisilla diskursseilla osallistutaan miesopettajuuden ja sukupuolen merkitysten muodostamiseen naisenemmistöisellä opetusalla.

Miesopettajaopiskelijat nojasivat *miessukupuoli etuna ja vahvuutena* -diskurssiin, mutta he eivät ryhmäkeskusteluissa halunneet identifioitua kaikkiin sukupuoleensa yhdistettyihin etuihin. *Miessukupuoli etuna ja vahvuutena* -diskurssin vahvin elementti oli miessukupuolen tuomat paremmat työllistymismahdollisuudet suhteessa naiskollegoihin. Miessukupuolen tuottama etu rakentui myös puhees-

sa, jossa korostettiin ymmärrystä poikien/miesten maailmasta. Tämä puhe heijasteli melko perinteistä ja yksiulotteista käsitystä siitä, millainen miesten maailma on. Sen sijaan mieheyden perinteisiin kulttuurisiin käsityksiin ja miesopettajaideaaleihin liitetyt vahvuudet, kuten luontainen auktoriteetti ja kurinpitokyky sekä miehen malli, kääntyivät keskusteluissa helposti miesopettajan taakaksi.

Miessukupuoli taakkana -diskurssi kulminoitui selvimmin miesopettajiin liitettyyn seksuaaliseen vaaraan. Samalla tätä taakkaa vastaan myös pyristeltiin. Opiskelijat näkivät esimerkiksi pedagogisen kosketuksen olevan mahdollinen, kun vuorovaikutustilanteita luettiin oikein. Miessukupuoli etuna ja vahvuutena sekä miessukupuoli taakkana -diskurssit kietoutuvat tiiviisti diskurssiin sukupuolen merkityksettömyydestä. Keskusteluissa sukupuolen merkitystä myös vastustettiin ja vähäteltiin, kuten edellä toimme esiin. Opiskelijat korostivat monin tavoin, että opettajina toimitaan yksilöinä, persoonina, tietyn ikäisinä tai kokemuksen ohjaamina ja ettei sukupuolella välttämättä ole vaikutusta opettajana toimimiseen. Sukupuoli näyttääkin tuottavan keskusteluissa usein samantyyppistä puhetta. Esimerkiksi Tarja Palmu (2003, 188) tuo esiin kouluetnografiassaan, miten sukupuolten välille tehdyt rajat ja rajaukset huomattiin, mutta niiden ei välttämättä ajateltu vaikuttavan omaan toimijuuteen.

Sukupuolen merkityksettömyyttä korostavaa puhetapaa voi vahvistaa suomalainen tasa-arvoajattelu ”jo toteutuneesta tasa-arvosta” yhteiskuntaelämän eri osa-alueilla (ks. esim. Julkunen 2010). Mari Kupiainen (2019; ks. myös Korvajärvi 2002), joka on tutkinut asiantuntijuuden rakentumista sukupuoleen sidottuna asiana, tuo esiin, että yksilötoimijuuden ja sukupuolen merkityksettömyyden korostaminen voi myös peittää sukupuolistavia käytäntöjä ja uusintaa sukupuoleen liitettyjä merkityksiä.

Suvi Ronkainen (2011, 80) toteaa naiseutta käsittelevässä artikkelissaan, että sukupuolineutraali, yksilöä korostava puhetapa antaa naisille luvan vapautua sukupuolesta ja naisruumiista. Tämä mahdollistaa irtaantumisen kollektiivisesta naiseudesta ja auttaa olemaan minä/subjekti. Vaikka Soile Veijola ja Eeva Jokinen (2001) toteavat, että miesruumiin omaava ei tarvitse sukupuolineutraalia puhetta ollakseen yksilö ja päästäkseen subjektiksi, näemme asian hieman toisin. Miesopettajaopiskelijoiden *sukupuolen merkityksettömyyttä* korostava diskurssi loitonsi heidät ”vaarallisesta ruumiistaan”. *Sukupuolen merkityksettömyys* -diskurssi voi myös kertoa opiskelijoiden epävarmuudesta erilaisten kulttuuristen mieheyttä koskevien ideaalien edessä.

Puhetavat toimivat identiteetin rakentamisen keinoina (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2019). Mieheyden ideaalit muuttuvat kulttuurin myötä – niin myös miesopettajuuden ideaalit. Tuoreessa raportissaan poikien oppimishaasteista Opetushallitus (2019, 31–32) on ehdottanut, että miesten osuutta tulisi kasvattaa koulutus-, hyvinvointi- ja sosiaalipalvelujen henkilöstössä, mutta maskuliinisuuden moninaisuuteen tulisi myös kiinnittää huomiota jo opettajankoulutuksessa. Lisäksi uusimmissa opetussuunnitelmadokumenteissa edellytetään opettajien toimivan aktiivisesti tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kysymyksissä sekä huomioivan sukupuolen moninaisuuden (Jauhiainen ym. 2018).

Oletamme, että julkinen ja koulutuspoliittinen huomio sukupuoleen sekä lisääntynyt kiinnostus ja tutkimus miehenä olemisesta näkyivät miesopiskelijoiden neuvotteluissa opettajuudesta ja mieheydestä. Myös aiemmat tutkimukset ovat tuoneet esiin mieheyden kulttuurisen moninaistumisen, mikä on haastanut hegemonisen maskuliinisuuden varaan rakentuvan perinteisen mieheyden mallin (Eerola 2014; Hearn 2004; Nieminen 2013).

Kouluympäristössä sukupuoleen liittyviin sosiaalisiin järjestyksiin, valtasuhteisiin ja maskuliinisuuksiin on siis otettava kantaa tavalla tai toisella. Tämä voi edellyttää emotionaalista refleksiivisyyttä (Waling 2019), tai kuten Ojala ja kumppanit (2009, 29) ovat kirjoittaneet, ”sukupuolisen toimijan tunnon haavoittumista”, jolloin esimerkiksi tunnistaa itsensä tilanteessa ”sukupuolen väärintekijänä”. Ymmärrys sukupuolistuneesta toimijuudesta edellyttää refleksiivisyyttä, joka ei ole aina näkyvää ja kuuluvaa pohdintaa, vaan arkipäivän tilanteissa ”ohimennen” tapahtuvaa oman toiminnan suhteuttamista sukupuolen ja mieheyden diskursseihin ja koulujen konkreettisiin käytäntöihin.

Muodostamamme puhetavat ilmentävät tulevien miesopettajien halua kyseenalaistaa miesopettajuuteen kohdistuvia sukupuolittuneita odotuksia ja pyrkimystä liittää itsensä osaksi ”uutta” sukupuoli-

tietoista opettajuutta. ”Äijämäisestä” opettajuudesta tahdotaan sanoutua irti korostamalla, että siihen uskovat jotkut muut, kuten ”vanhemmat sukupolvet”. Juonne ”sukupuolitietoisesta miesopettajasta” ei ehkä ole vahva, mutta selvästi näkyvissä keskusteluissamme. Opettajankoulutuksen haasteeksi jää, miten ja missä tarjota opettajaopiskelijoille tilaa neuvottelulle miesopettajuuden ideaaleista ja sukupuolesta.

KT, dos. Anne Laiho työskentelee Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella yliopistonlehtorina. Hänen tutkimusintressinsä kiinnittyvät koulutussosiologiaan ja sukupuolinäkökulmaiseen tutkimukseen.

KT Annukka Jauhiainen toimii kasvatustieteen lehtorina Turun yliopistossa. Tutkimusintressit liittyvät sukupuolentutkimukseen, korkeakoulututkimukseen ja kasvatushistoriaan.

KIRJALLISUUS

Aalto, Ilana (2018) Miten miehet pissaavat? Miehen mallin käsite poikien kehitystä ja kasvatusta koskevassa keskustelussa 1960-luvulta nykypäiviin. Teoksessa Kivijärvi, Antti, Huuki, Tuija & Lunabba, Harry (toim.) *Poikatutkimus.* Tampere: Vastapaino, 29–51.

Bridges, Tristan & Pascoe, C.J. (2014) Hybrid Masculinities: New Directions in the Sociology of Men and Masculinities. *Sociology Compass* 8:3, 246–258.

Brody, David. (2015) The Construction of Masculine Identity among Men who Work with Young Children, an International Perspective. *European Early Childhood Education Research Journal* 23:3, 351–361.

Carrington, Bruce & Skelton, Christine (2003) Re-thinking ‘role models’: equal opportunities in teacher recruitment in England and Wales. *Journal of Educational Policy* 18: 3, 253–265.

Connell, Raewyn (2000) *The Men and the Boys*. Cambridge: Polity Press.

Connell, Raewyn (1995) *Masculinities.* Berkerley, CA: University of California Press.

Cross, Simon & Bagilhole, Barbara (2002) Girls’ Jobs for the Boys? Men, Masculinity and Non-Traditional Occupations. *Gender, Work and Organisation* 9:2, 204–226.

Cruickshank, Vaughan, Pedersen, Scott, Cooley, Dean & Hill, Allen (2019) How do male primary teachers negotiate expectations to perform gendered roles in their schools. *The Australian Educational Researcher* 42:2, 317–322. DOI: 10.1007/s13384-019-00337-z

Drudy, Sheelag (2008) Gender balance/bias: the teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education* 20:4, 309–323.

Eerola, Petteri (2014) Maskuliinisuuden myötä- ja vastakerronta haastattelupuheessa. *Sukupuolentutkimus–Genusforskning* 27:2, 31–44.

Eidevald, Christian, Bergström, Helena & Westberg Broström, Anna (2018) Maneuvering suspicions of being a potential pedophile: experiences of male ECEC-workers in Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal* 26:3, 407–417.

Elliott, Karla (2016) Caring Masculinities: Theorizing an Emerging Concept. *Men and Masculinites* 19:3, 240–259.

Francis, Becky (2008) Teaching manfully? Exploring gendered subjectivities and power via analysis of men teachers’ gender performance. *Gender and Education* 20:2, 109–122.

Francis, Becky & Skelton, Christine (2001) Men teachers and the construction of heterosexual masculinity in the classroom. *Sex Education* 1:1, 9–21.

Hearn, Jeff (2004) From Hegemonic Masculinity to the Hegemony of Men. *Feminist theory* 5:1, 49–72.

Heikkilä, Mia & Hellman, Anette (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.

Hjalmarsson, Maria & Löfdahl, Annica (2014) Being caring and disciplinary – male primary school teachers on expectations from others. *Gender and Education* 26:3, 280–292.

Holgersson, Charlotte (2013) Recruiting Managing Directors: Doing Homosociality. *Gender, Work and Organization* 20:4, 254–266.

Huuki, Tuija (2010) *Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokiilassa*. Acta Universitatis Ouluensis E. Scientiae Rerum Socialium 113. Oulu: Oulun yliopisto.

Huuki, Tuija, Kivijärvi, Antti & Lunabba, Harry (2018) Johdanto: Kohti sukupuolivastuullista poikatutkimusta. Teoksessa Kivijärvi, Antti, Huuki, Tuija & Lunabba, Harry (toim.) *Poikatutkimus*. Tampere: Vastapaino, 8–28.

Högbacka, Riitta & Aaltonen, Sanna (2015) Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa Aaltonen, Sanna & Högbacka, Riitta (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampere University Press, 9–13.

Jauhiainen, Annukka & Laiho, Anne (2018) Mies sukupuolena kasvatusalalla. Teoksessa Jauhiainen, Arto, Kivirauma, Joel & Kinnari, Heikki (toim.) *Koulutus hallinnassa. Juhlakirja professori Heikki Silvennoisen täyttäessä 60 vuotta* 23.3.2018. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja A:216, 159–178.

Jauhiainen, Annukka, Laiho, Anne & Kovalainen, Piia (2012) *"Työsarkaa riittää" – opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia sukupuolesta, tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: Tutkimuksia A:213.

Jauhiainen, Annukka, Lehtonen, Jukka & Ylitapio-Mäntylä, Outi (2018) Sukupuoli, moninaisuus ja risteävät erot koulutuksen ja kasvatustieteen haasteena. Pääkirjoitus. *Kasvatus* 49:3, 183–185.

Johansson, Thomas & Klinth, Roger (2008) Caring fathers: The ideology of gender equality and masculine positions. *Men and Masculinities* 11:1, 42–62.

Jokinen, Arto (2000) *Panssaroitu maskuliinisuus. Mies, väkivalta ja kulttuuri*. Tampere: Tampere University Press.

Julkunen, Raija (2010) *Sukupuolen järjestykset ja tasa-arvon paradoksit*. Tampere: Vastapaino.

Kamila, Marjo (2012) *Katsojana ja katsottuna: Opettajan kontrolloitu ulkoasu*. Jyväskylä: Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 110.

Kanter, Rosabeth (1977) *Men and Women of the Corporation*. New York: Basic Books.

Knights, David (2019) Gender still at work: Interrogating identity in discourses and practices of masculinity. *Gender, Work and Organization* 26:1, 18–30,

Korvajärvi, Päivi (2002) Locating gender neutrality in formal and informal spects of organizational cultures. *Culture and Organization* 8:2, 101–115.

Kosonen, Toni (2016) *Opiskeleva ammattimies, yhteiskuntaluokka ja sukupuoli. Tutkimus ammatilliseen aikuiskoulutukseen osallistuvista työläismiehistä*. Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 128. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Kujala, Jukka (2008) *Miesopettaja itsenäisyyden ajan Suomessa elokuvan ja omaelämäkerran mukaan*. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium E 97. Oulu: Oulun yliopisto.

Kupiainen, Mari (2019) *Osaamisen sukupuoli*. Miten asiantuntijuus rakentuu sukupuolta ja osaamista koskevissa diskursseissa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 472. Turku: Turun yliopisto.

Lahelma, Elina (2000) Lack of male teachers: A problem for students or teachers? *Pedagogy, Culture and Society* 8:2, 173–185.

Lahelma, Elina & Gordon, Tuula (toim.) (2003) *Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin opetusvirasto.

Lahelma, Elina, Hakala, Katariina, Hynninen, Pirkko & Lappalainen, Sirpa (2000) Too few men? Analysing the discussion on the need for more male teachers. *Nordisk Pedagogik* 20:3, 129–138.

Lahelma, Elina, Lappalainen, Sirpa, Palmu, Tarja & Pehkonen, Leila (2014) Vocational teachers' gendered reflections on education, teaching and care. *Gender and Education* 26:3, 293–305,

Lupton, Ben (2006) Explaining Men's Entry into Fe-

male-Concentrated Occupations: Issues of Masculinity and Social Class. *Gender, Work and Organization* 13:2, 103–128.

Mankki, Ville (2019) *Opettajankouluttajat portinvartijoina opettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa.* Tampereen yliopiston väitöskirjat 168.

Manninen, Sari (2010) *"Iso, vahva, rohkee – kaikenlaista"*: maskuliinisuudet, poikien valtahierarkiat ja väkivalta koulussa. Acta Universitatis Ouluensis E. Scientiae Rerum Socialium 112. Oulu: Oulun yliopisto.

Martino, Wayne (2008) Male Teachers as Role Models: Addressing Issues of Masculinity, Pedagogy and the Re-Masculinization of Schooling. *Curriculun Inquiry* 38:2, 189–223.

McGrath, Kevin (2019) Masculinity and Risk: is Teaching "Too Risky" for Men in Australia. *Men and Masculinites*. DOI: 10.1177/1097184X19865317

Nieminen, Jiri (2013) *Hegemonisesta maskuliinisuudesta miesten moneuteen. Kriittisen miestutkimuksen mahdollistuminen valtio-opillisessa ajattelussa*. Acta Universitatis Tamperensis 1828. Tampere: Tampereen yliopisto.

OECD (2018) *Education at a Glance 2018*: *OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

Ojala, Hanna, Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana (2009) Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa – feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 13–38.

OPH (2019) *Poikien oppimishaasteet ja -ratkaisut vuoteen 2025.* Raportit ja selvitykset 2019:9.

OPH (2017) *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016*. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2017:2.

Palmu, Tarja (2003) *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189.

Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne (2019) *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.

Pietilä, Ilkka (2017) Ryhmäkeskustelu. Teoksessa Hyvärinen, Matti, Nikander, Pirjo & Ruusuvuori, Johanna (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 111–130.

Pietilä, Ilkka (2009) Kontekstuaalinen vaihtelu miesten puheessa terveydestä: yksilöhaastatteluiden ja ryhmäkeskustelujen vertaileva analyysi. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 46:3, 171 –183.

Pynnönen, Anu (2013) *Diskurssianalyysi*: *Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen*. Working Paper. Jyväskylän yliopisto. https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/42412

Ronkainen, Suvi (2001) Naiseuden inho. Teoksessa Nikunen, Minna, Gordon, Tuula, Kivimäki, Sanna & Pirinen, Riitta (toim.) *Nainen / naiseus / naisellisuus*. Tampere: Tampere University Press, 63–89.

Räihä, Pekka (2010) *Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta.* Acta Universitatis Tamperensis 1559. Tampere: Tampereen yliopisto.

Santos, Maira Helena & Amâncio, Lígia (2018) Gender dynamics in elementary school teaching: The advantages of men. *European Journal of Women's Studies* 26:2, 195–210.

Skelton, Christine (2012) Men teachers and the "feminised" primary school: a review of the literature. *Educational Review* 64:1, 1–19.

Skelton, Christine (2009) Failing to get men into primary teaching: a feminist critique. *Journal of Education Policy* 24:1, 39–54.

Skelton, Christine (2003) Male Primary Teachers and Perceptions of Masculinity. *Educational Review* 55:2, 195–209.

Sunnari, Vappu (1997) *Gendered structures and processes in primary teacher education – Challenge for gender-sensitive pedagogy*. Femina Borealis. Northern Gender Studies 4. Oulu: Universities of Oulu and Lapland.

Swain, Jon (2006) Reflections on patterns of masculinity in school settings. *Men and Masculinities* 8:3, 331–249.

Tainio, Liisa, Heinonen, Pilvi, Karvonen, Ulla & Routarinne, Sara (2019) "Siin varmaa niinku raja ylitty." Opettajien käsitykset koskettamisen normeista ja rajoista. *Sukupuolentutkimus–Genusforskning* 32:3, 5–24.

Valtonen, Anu (2005) Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi? Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 223–241.

Veijola, Soile & Jokinen, Eeva (2001) *Voiko naista rakastaa. Avion ja eron karuselli.* Helsinki: WSOY.

Waling, Andrea (2019) Rethinking Masculinity Studies: Feminism, Masculinity, and Poststructural Accounts of Agency and Emotional Reflexivity. *Journal of Men's Studies* 27:1, 89–107.

MALE STUDENT TEACHERS NEGOTIATING TEACHERHOOD, GENDER AND MASCULINITY

Being a teacher is associated with gendered characteristics and women and men are regarded acting differently as teachers. In this article, we study, what kind of teacherhood male student teachers negotiated in a focus group discussions and how general, social discourses about male teacherhood and gender reflected in these negotiations. The school context and the teacher's position is a special environment doing gender. Our theoretical approach is based on the post-structuralist feminist theory and on the principles of the discourse research. The research data consists of four focus group discussions conducted in 2019. There were three male student teachers from different teacher education programmes participating in each focus group discussion. We constructed three discourses to reflect our participants' negotiations of teacherhood and gender. These discourses were named as follows: male gender as strength and privilege, male gender as a burden, and smoothing the gender away.

Keywords: discourse, gender, male teacher, masculinity, teacherhood