



Pahkala Rebekka

Sukupuolten tasa-arvo opettajan ammatissa

Kandidaatintutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajakoulutus, opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma

2022

Tasa-arvokysymykset kuten sukupuolten välinen tasa-arvo ovat olleet yhteiskunnallisessa keskustelussa esillä pitkään. Sukupuolten tasa-arvoon liittyvät ilmiöt ulottuvat kaikille yhteiskunnan osa-alueille. Tämän kandidaatintutkielman tavoitteena on selvittää kuvailevan kirjallisuuskatsauksen keinoin, mitä tiedetään sukupuolten tasa-arvosta opettajan ammatissa.

Koululla on tärkeä rooli sukupuolten tasa-arvon edistämässä ja sukupuolten epätasa-arvoa tuottavien rakenteiden ja asenteiden purkamisessa, sillä koulu voi toimia myös merkittävänä epätasa-arvoisuuden toistajana ja uudelleen tuottajana. Tulokset osoittavat, että opettajan ammattiin liittyy monia erilaisia sukupuolten tasa-arvon epäkohtia. Työelämän segregatian ja naisvaltaisuuden vaikutukset näkyvät opettajan ammatissa esimerkiksi matalana ammatinarvostuksena ja ”lasikatto”-ilmiönä. Lasikatto-ilmiö näkyy opettajan työssä miesten suosimisella ylennys- ja rekrytointikonteksteissa. Opettajan ammatissa esiintyy sukupuolistereotypioita ja rooleja, jotka ilmenevät niin nais- kuin miesopettajien toiminnassa koskien ammatinvalintaa ja urapolkua. Opettajan ammatti käsitetään feminiinisenä, hoivaavana ja äidillisenä, joka asettaa stereotyyppisiä odotuksia naisopettajille. Opettajuuden feminiinisyys saattaa aiheuttaa miesten ammatinvalinnan kyseenalaistamista ja epäluonnollisena pitämistä. Sukupuolistereotyyppien ja -roolien purkamiseen ja sukupuolten tasa-arvon edistämiseen tarvitaan toimia koko yhteiskunnan tasolla.

Avainsanat: sukupuolten tasa-arvo, opettaja, opettajuus, feminisismi

## Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Sukupuolten tasa-arvo .....</b>	<b>7</b>
2.1	Sukupuolen määrittelyä .....	7
2.2	Sukupuolten tasa-arvo työelämässä .....	8
<b>3</b>	<b>Sukupuolten tasa-arvo opettajan ammatissa.....</b>	<b>12</b>
3.1	Sukupuolten tasa-arvon epäkohtia opettajan ammatissa .....	12
3.2	Sukupuolittuneet rakenteet opettajan ammatissa.....	18
3.3	Naisvaltaisuus opettajan ammatissa.....	22
<b>4</b>	<b>Pohdinta .....</b>	<b>25</b>
	<b>Lähteet.....</b>	<b>28</b>

# 1 Johdanto

Sukupuolten tasa-arvo on yksi feminismin tärkeistä teemoista. Intersektionaalinen feminismi tarkastelee sukupuolten tasa-arvon lisäksi tasa-arvoa esimerkiksi seksuaalisuuden, yhteiskuntaluokan, iän, etnisen taustan ja kehon suhteen osalta moniulotteisena ilmiönä. Intersektionaalisen feminismin teemat ovat olleet pinnalla viime vuosina. Kandidaatintutkimusprosessiin lähtiessä oli selvää, että haluan kirjoittaa tutkielman feminismiin linkittyvästä aiheesta. Päädyin selvittämään mitä tiedetään sukupuolten välisestä tasa-arvosta opettajan työssä. Feminismi ja feministit kohtaavat usein ennakkoluuloja. Feminismistä ja sen teemoista puhuttaessa monet nostavat usein esille miesten vihaamisen ja epäilykset siitä, onko feminismin todellinen päämäärä tasa-arvo vai naisten ylivalta (Abdulkarim & Talvitie, 2018). Intersektionaalisen feminismin teemat ovat minulle tärkeitä. Feministinen lähtökohdani kandidaatintutkielmani työstämiseen on vilpittömästi tasa-arvon kaipausta.

Feministinen tutkimus on perinteisesti lähestynyt työelämän ilmiöitä miesten ja naisten työelämän erilaisten asemien ja tilanteiden sekä yhteiskunnan sukupuolittuneiden rakenteiden tarkastelun, sekä yhteiskuntaa hallitsevien sukupuolistavien käytäntöjen ja kulttuuriin liittyvien jäsenysten analysoinnin kautta (Korvajärvi, 2010). Työelämän feministisen tutkimuksen tarkoitus on tuoda esille yhteiseksi muodostuneita ajatusmalleja ja toimintatapoja, joiden kautta sukupuoli ja seksuaalisuus ymmärretään työelämän piirissä (Korvajärvi, 2010). Olemassa oleva tutkimus tuo esille myös tapoja, joilla naisten ja miesten eroja rakennetaan ja selitetään työhön liittyvissä kysymyksissä (Korvajärvi, 2010).

Työelämässä esiintyvistä sukupuolten tasa-arvoon liittyvistä epäkohdista löytyy paljon tutkimusta ja kirjallisuutta (esim. Julkunen, 2010; Jones ym., 2017; Korvajärvi, 2010; Kuusi ym., 2009; Sosiaali- ja terveysministeriö, 2018), mutta tutkimusta sukupuolten tasa-arvoon opettajan ammatissa on huomattavasti vähemmän. Sukupuoleen liittyvä tutkimus ja kirjallisuus käsittelee koulukontekstissa usein oppilaita sekä opettajien vaikutusta oppilaisiin, mutta ei niinkään opettajia itsessään (Moreau, 2014). Moreaun (2014) mukaan päättäjien huoli identiteetti- ja tasa-arvo-ongelmista opettajan ammatissa liittyy siihen, miten opetushenkilöstö vaikuttaa oppilaisiin ja oppilaiden akateemiseen suoriutumiskykyyn, käyttäytymiseen ja

identiteetin muodostumiseen opettajien identiteetti- ja tasa-arvo-ongelmien sijaan (Moreau, 2014). Sukupuolten tasa-arvoa koskevan tutkimuksen puute opettajan ammatin osalta muodostaa tutkimusaukon.

Vuoden 2022 SDG Gender -indeksin (Equal Measures 2030, 2022) mukaan pohjoismaat ovat sukupuolten tasa-arvon toteutumisen osalta kärkimaita. Tutkimuksen mukaan vuosien 2015 ja 2020 välillä sukupuolten tasa-arvo ei ole lisääntynyt pohjoismaissa, Norjassa tapahtunutta pientä edistystä lukuun ottamatta. Vaikka Pohjoismaat ovat sukupuolten tasa-arvon kärkipään maita, puuttuu heiltäkin tutkimuksen mittakaavan sadasta pisteestä noin kymmenen (Equal Measures, 2022).

Epätasa-arvoisuuksien tiedostaminen ja niistä puhuminen on ensimmäinen askel muutokseen. Moreau (2014) mukaan koulutuksen kautta voi avautua väyliä sosiaaliselle muutokselle, mutta samanaikaisesti koulutus edustaa paikkaa, jossa sosiaaliset jaottelut lisääntyvät. Opettajien työtä ohjaavan perusopetuksen opetussuunnitelman yhtenä tavoitteena on sukupuolten tasa-arvon edistäminen (OPS, 2014). Sukupuolten tasa-arvon edistäminen mainitaan niin opetuksen, opetusmateriaalin kuin oppiainevalintojenkin kohdalla (OPS, 2014).

Tutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on yleiskatsaus, jossa pyritään kartoittamaan aiheesta kirjoitettua kotimaista ja kansainvälistä kirjallisuutta (Salminen, 2011). Kuvailevalla kirjallisuuskatsauksella ei ole tiukkoja rajoja tai sääntöjä ja tutkimuskysymykset ovat väljempää (Salminen, 2011). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus sopii hyvin kandidaatintutkielmani aiheeseen ja toteutustapaan, sillä olemassa olevan tutkimuksen lisäksi olen tarkastellut myös muuta olemassa olevaa kirjallisuutta aiheesta tutkimusten vähyyden vuoksi. Tutkielman tavoitteena on selvittää, mitä tiedetään sukupuolten tasa-arvosta opettajan ammatissa ja tehdä näkyväksi sukupuolten epätasa-arvoon vaikuttavia tekijöitä. Objektiivinen tutkimuskysymys antaa hedelmällisen pohjan lähdekirjallisuuden tutkimiselle ja siitä tehtyjen havaintojen esittelemiselle. Tutkimuskysymys on: Miten sukupuolten tasa-arvo ilmenee opettajan ammatissa?

Olen pohtinut aiheeni ja tutkielmani eettisiä kysymyksiä koko kirjoitusprosessini ajan. Olen tiedostanut, että sukupuolten tasa-arvoon liittyvät aiheet herättävät monenlaisia ajatuksia ja tunteita sekä keskustelua yhteiskunnallisesti. Olen kuitenkin pyrkinyt toimimaan

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012) hyvän tieteellisen käytännön ohjeistuksen mukaisesti. Olen noudattanut tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, eli rehellisyyttä ja huolellisuutta (TENK, 2012). Tutkielman tekeminen on ollut tärkeä kokemus ja oppimismahdollisuus objektiivisen tekstin tuottamisessa. Olen kokenut aiheen tärkeyden ja tunteita herättävyyden kuitenkin ennen kaikkea vahvuudeksi, sillä syvä kiinnostus aihetta kohtaan on ehdottomasti toiminut tutkielman tekemistä eteenpäin vievänä tekijänä. Aiheeni täyttää Econ (1989) periaatteet tutkimuksen aihevalinnalle: aihe on vahvasti intressieni mukainen, aineisto on helposti saatavilla, aineisto on minulle ymmärrettävä kulttuurisesti ja tutkimusmetodi on ymmärrettävä.

Lähdekirjallisuuteni on suureksi osaksi kansainvälistä, sillä suomalaista tutkimusta sukupuolten tasa-arvosta opettajan ammatissa ei ole juurikaan saatavilla. Kansallisen tutkimuksen puutteen vuoksi tutkielman tulokset eivät ole suoraan verrattavissa suomalaisen koulujärjestelmän ja opettajan ammatin sukupuolten tasa-arvon tilanteeseen. Merkittävänä lähteenä tutkielmassa on ollut kasvatustieteen professori ja sosiologi Marie-Pierre Moreaun useat opettajan ammatin sukupuolten tasa-arvoon liittyvät tutkimukset. Moreau on tutkinut paljon sukupuolten tasa-arvoa ja muita tasa-arvoon liittyviä tekijöitä opettajan ammatissa. Lähteitä on haettu Oulun Yliopiston kirjastosta, Scopuksesta, Oula-Finnasta, ProQuestistä, Google Scholarista ja EBSCOHostista. Päähakuksena olen käyttänyt seuraavia: *gender equality/inequality*, *sukupuolten tasa-arvo/epätasa-arvo*, *teacher/opettaja*, *työ/work* ja *sukupuoli/gender*.

## 2 Sukupuolten tasa-arvo

Yhteiskunnassa vallitsevat sukupuoleen liittyvät asenteet, rakenteet ja ennakkoluulot rajoittavat kaikkien elämää (Lindström ym., 2022). Sukupuoleen liittyy useita stereotyyppioita, jotka asettavat yhteiskunnassa yleisesti hyväksytyt raamit sille, millainen tietyn sukupuolen tulisi olla ja miten sukupuolen mukaisesti käyttäytyä. Lindströmin ja kumppaneiden (2022) mukaan sukupuolistereotyyppiat kietoutuvat segregaatioon niin, että eri sukupuolet hakeutuvat eri aloille, niihin stereotyyppisesti yhdistettyjen ominaisuuksien ja taitojen perusteella (Lindström ym., 2022).

### 2.1 Sukupuolen määrittelyä

Sukupuoli on moninainen ja muuttuva, ruumiillinen, kulttuurinen ja sosiaalinen ilmiö, jota voidaan käsitteellistää muun muassa juridisen, sosiaalisen ja biologisen sukupuolen avulla (Rossi, 2010; Leppihalme, Sunnari & Lehto, 2019; Lindström ym., 2022). Juridinen sukupuoli vahvistetaan syntymän tai sukupuolenkorjausprosessin yhteydessä ja se näkyy henkilötunnuksessa. Tällä hetkellä Suomessa tunnustetaan virallisesti vain nais- ja miessukupuoli (Leppihalme, Sunnari & Lehto, 2019). Joissain maissa, esimerkiksi Australiassa (Attorney-General's Department), Saksassa (Federal Anti-Discrimination Agency, 2021) ja Uudessa Seelannissa, (Community Law, 2022) on otettu käyttöön myös kolmas juridinen sukupuoli sukupuolettomille, muunsukupuolisille ja intersukupuolisille (Leppihalme, Sunnari & Lehto, 2019). Sosiaalinen sukupuoli (*gender*) tarkoittaa tyypillisesti sellaista osaa eletystä sukupuolesta, joka ei pohjautu biologiaan vaan esimerkiksi sosiaalisiin ja kulttuurisiin normeihin (Leppihalme, Sunnari & Lehto, 2019). Biologinen sukupuoli puolestaan perustuu käsitykseen biologisesta, ruumiillisesta sukupuolierosta, jolloin eron merkittäviksi nähdään muun muassa sukuelimet, fysiologia ja kromosomit, joiden perusteella yksilöt jaetaan nais- ja miessukupuolisiksi (Leppihalme, Sunnari & Lehto, 2019; Lindström ym., 2022).

Judith Butler on muodostanut teorian sukupuolen performatiivisuudesta, jossa sukupuoleen ja sen luomiseen, ylläpitämiseen ja toistamiseen yhteiskunnassa liittyy vahvasti sukupuolen performatiivisuus (Butler, 2008; Rossi, 2010). Sukupuolen performatiivisuus on Butlerin (2008) kehittämä teoria sukupuolen ymmärtämiseen. Sukupuoli rakentuu erilaisista

yhteiskunnan määrittämistä normeista ja sukupuolta ilmenetään ja tehdään toistamalla sukupuolittuneita, naisisina tai miehisinä nähtyjä tekoja, eli toteuttamalla sukupuolen performatiivisuutta (Butler, 2008; Rossi, 2010). Butler (2008) on myös kyseenalaistanut biologisen sukupuolen muuttumatonta luonnetta ja esittänyt pohdintoja siitä, vaikuttaako ympäröivä yhteiskuntamme biologisen sukupuolen muodostumiseen ja näin ollen, ovatko biologinen ja sosiaalinen sukupuoli lopulta yhteiskunnan ja vallitsevan kulttuurin rakentamia toisiinsa sulautuvia näkemyksiä sukupuolesta. Rossin (2010) mukaan sukupuoli on vahvasti sidoksissa kulttuuriin ja historiallisuuteen.

## **2.2 Sukupuolten tasa-arvo työelämässä**

Suomen perustuslakiin (L731/1999) on kirjattu tavoite tasa-arvon edistämisestä yhteiskunnallisessa toiminnassa ja työelämässä (Kuusi ym., 2009). Myös naisten ja miesten välinen tasa-arvon edistäminen on kirjattu naisten ja miesten välisen tasa-arvon lakiin (609/1986), jonka tarkoituksena on estää sukupuoleen perustuva syrjintä, edistää naisten ja miesten välistä tasa-arvoa ja naisen asemaa erityisesti työelämässä (Kuusi ym., 2009; Tasa-arvolaki [609/1986]). Suomalaisessa työelämässä näkyy kuitenkin edelleen vahvasti sukupuolten epätasa-arvo (Lindström ym., 2022). Laki velvoittaa työpaikkoja tekemään tasa-arvosuunnitelman, joka koskee henkilöstöä (Kuusi ym., 2009; Tasa-arvolaki [609/1986])

Vuoden 2017 tasa-arvobarometrin (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2018, s. 19) mukaan 60 % miehistä ja vain reilut 30 % naisista arvioi naisten mahdollisuudet työelämässä yhtä hyviksi kuin miesten. 44 % miehistä ja 52 % naisista piti naisia ja miehiä yhtä sopivana vastuullisiin tehtäviin kaikilla eri politiikanlohkoilla, mutta sukupuolittuneisuus vaihteli lohkojen mukaan. Sukupuolittuneimmat arviot koskivat puolustuspolitiikkaa (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2018, s. 19). Julkusen (2010) mukaan hyvinvointivaltioiden ammatit ovat sukupuolistuneet. Sukupuolistumisesta huolimatta hyvinvointivaltion odotetaan kohtelevan miehiä ja naisia samantyyppisissä sosiaalisten oikeuksien haltijoina, sekä etuuksien ja palveluiden saajina eli järjenvastaisesti odotetaan, että strategisilta rakenteiltaan miesvaltainen valtio on naisystävällinen (Julkunen, 2010). Hyvinvointivaltioksi lukeutuvissakin valtioissa sukupuolijärjestelmän peruslait, erot ja hierarkiat pätevät sen järjestelmiin, käytäntöihin, diskursseihin ja tietoon (Julkunen, 2010).



Suomalaiset työmarkkinat ovat jakautuneet yhteiskunnan rakennetasolla sukupuolen mukaan, mikä tarkoittaa, että miehet ja naiset työskentelevät eri ammateissa ja tehtävissä (Korvajärvi, 2010). Suomalaisia ja pohjoismaisia työmarkkinoita hallitsee vahvasti sukupuolen mukainen segregatio eli valtaosa työntekijöistä työskentelee hyvin naisvaltaisessa tai hyvin miesvaltaisessa työympäristössä. (Julkunen, 2010; Korvajärvi, 2010). Sukupuolen mukaisesti segregoituneiksi työmarkkinoiksi ja ammateiksi käsitetään sellaiset työt, joissa yli 60 prosenttia ammatissa toimivista on naisia tai miehiä (Korvajärvi, 2010). Segregatio ja jonkin ammatin tai alan naisvaltaisuus ei kerro siitä, että ala tai ammatti olisi naisten kannalta suotuisa tai tukisi heidän toiveidensa tai tavoitteidensa toteutumista (Korvajärvi, 2010). Kouluttamisessa, rekrytoinnissa ja työajan käytössä käytetään usein organisaatioiden tahoilta toimintatapoja, jotka hyödyttävät miehiä ja joihin naisten odotetaan sopeutuvan (Korvajärvi, 2010). Segregaation on todettu johtavan naisvaltaisten alojen ja ammattien pienempään arvostukseen sekä ammattien vaativuuden aliarvioimiseen ja väheksymiseen verrattuna miesvaltaisiin ammatteihin ja aloihin (Korvajärvi, 2010). Hallitusohjelmat ja hallituksen tasa-arvo-ohjelmat ovat useasti kiinnittäneet huomiota segregatioon ja sen lieventymisen hitauteen (Kuusi ym., 2009). Segregatiolla on laajoja vaikutuksia naisten ja miesten asemaan ja palkkaukseen sekä muuhun elämään ja olemiseen (Kuusi ym., 2009).

Naisten ja miesten välistä 20 prosentin palkkaeroa on selitetty esimerkiksi segregatiolla, ja väitetty sen johtuvan ammattien eriytymisestä (Korvajärvi, 2010). Segregatio on moniulotteinen ongelma, jota on helppo havaita, mutta segregatiota eli sukupuolen mukaisia jakoja tuottavia käytäntöjä on vaikeampaa hahmottaa (Julkunen, 2010). Korvajärven mukaan (2010) suomalaisessa työelämässä sukupuoleen suhtaudutaan joko merkityksettömänä tekijänä tai asiana, johon liittyvät asiat eivät kuulu työpaikalle. Välinpitämättömyys ja kieltäminen hankalittaa sukupuoleen liittyvien ongelmakohtien esiin tuomista, tiedostamista ja muuttamista (Korvajärvi, 2010). Sukupuolittuneisuuden tunnistaminen ja näkyväksi tekeminen on tie muutokseen –jokapäiväiset vuorovaikutustilanteet ja käytännöt muodostavat ja toistavat yhteiskunnallisia rakenteita (Korvajärvi, 2010). Monet yhteiskunnassa ja työelämässä käytetyt ja toistetut sukupuoliset kulttuuriset jäsenyydet ovat monelle näkymättömiä arkielämässä huomaamattomia rakenteita (Korvajärvi, 2010). Tämä näkymättömyys tulee esiin muun muassa siinä, että Suomen ajatellaan olevan niin tasa-arvoinen, että ainoana työelämän sukupuoleen liittyvänä ongelmana nähdään olevan palkkaero (Korvajärvi, 2010).

Segregaatio ilmenee myös lasten ja nuorten elämässä, sillä se vaikuttaa esimerkiksi ainevalintoihin, oppimistuloksiin, arviointiin, opetukseen sekä siihen, mille aloille tytöt ja pojat hakeutuvat opiskelemaan (Lindström, 2022). Kuusi ja kumppanit (2009) sekä Lindström ja kumppanit (2022) nimeävät koulutuksessa alkaneen eriytymisen yhdeksi syyksi segregaatiolle, sillä se asettaa naiset ja miehet eri asemiin, tehtäviin, ammatteihin ja toimialoille niin yhteiskunnassa kuin työelämässäkin, mikä ilmenee muun muassa palkkaeroina. Koulutusvalintoihin vaikuttavat merkittävästi stereotyyppiset sukupuolikäsitykset, jotka näkyvät muun muassa koulutus- ja ammatinvalintoina, työmarkkinoiden jäykistymisenä sekä työvoiman kysynnän ja tarjonnan kohtaamisen vaikeutumisena (Kuusi ym., 2009).

Ruotsalaisissa koulutustilastoissa on näkynyt segregaatiota vähentävää ”naisystävällisten” oppiaineiden ja alojen avautumista miehille, mutta samaa ei ole tapahtunut teknisten alojen ja aineiden avautumisessa naisille (Kreitz-Sandberg, 2013). Opettajankoulutuksessa kouluttajat olivat avoimempia sille, että miehet opiskelivat naisvaltaisia, perinteisesti naisina nähtyjä aineita kuin naisille opiskelemissa perinteisesti miehisiinä nähtyjä aineita, joissa naiset saatettiin nähdä poikkeavina (Kreitz-Sandberg, 2013). Nämä tilastot viestivät, että miehet olisivat etuoikeutettuja opettajankoulutuksessa (Kreitz-Sandberg, 2013). Kreitz-Sandbergin (2013) mukaan alojen ja aineiden avautuminen miehille, muttei naisille, voisi selittää, miksi jotkut akateemiset alat ovat edelleen sulkeutuneita naisilta, vaikka naiset osoittaisivat hyvää pätevyyttä vastaavilla aloilla.

Yhteiskunnan luoma kasvava paine tasa-arvoisesta käyttäytymisestä on muokannut myös sukupuolten työelämän tasa-arvoon vaikuttavia syrjinnän muotoja (Jones ym., 2017). Vallitseva ilmapiiri tasa-arvoisesta käyttäytymisestä on synnyttänyt hienovaraisen syrjinnän keinoja (Jones ym., 2017), joita ovat esimerkiksi mikroaggressiot (Algner & Lorenz, 2022). Algnerin ja Lorenzin (2022) mukaan mikroaggressiot voidaan jakaa kolmeen pääkategoriaan: mikrohyökkäyksiin (microassaults), mikroloukkauksiin (microinsults) ja mikromitättöintiin (microinvalidations). Mikrohyökkäykset ovat tiedostettuja, selkeitä verbaalisia, non-verbaalisia, tai ympäristöllisiä syrjiviä tekoja, joiden tarkoituksena satuttaa vastaanottajaa (Algner & Lorenz, 2022). Mikrohyökkäykset muistuttavat rasismia tai seksismia ja ne voivat ilmetä esimerkiksi seksistisinä vitseinä. Algnerin & Lorenzin (2022) mukaan mikroloukkaukset ovat usein tiedostamatonta kommunikaatiota tai toimintaa, joka alentaa, nöyryyttää tai

halventaa stereotyyppien tai t ykeyden keinoin, tai ep sensitiivisyydell  kohteen sukupuoli-identiteettiä kohtaan. Mikroloukkauksiin kuuluu muun muassa naisl  k reiden olettaminen sairaanhoitajiksi. Mikromit t innit kuvaavat kommunikointia, joka kieltää, kiistää tai ei sisällytä stigmatisoidun henkilön ajatuksia, tunteita tai kokemusta todellisuudesta. Sukupuolisokeus ja yksilöllisen syrjinnän kieltäminen esimerkiksi ”En ole seksistinen, minulla on tytär” -lausahduksilla kuuluvat mikromit t inteihin. (Algner & Lorenz, 2022).

### **3 Sukupuolten tasa-arvo opettajan ammatissa**

Tässä luvussa tarkastellaan olemassa olevan tutkimuksen pohjalta sukupuolten tasa-arvoa opettajan ammatissa. Tutkielmani osoittaa, että sukupuolten tasa-arvoa tutkitaan vahvasti heteronormatiivisesta, vain perinteiset nais- ja miessukupuolet huomioivasta näkökulmasta, jolloin ei huomioida sukupuolen moninaisuutta ja siihen liittyviä tasa-arvon ongelmakohtia (Addi-Racah & Ayalon, 2002; Cammack & Phillips, 2002; Reid & Miller, 2014). Mikäli sukupuolten tasa-arvon tarkastelua tehdään pelkästään nais-mies-jaottelun kautta, aihe jää vääjäämättä sukupuolen moninaisuuden kannalta vajaaksi.

Tutkielmani tuloksia tarkastellaan seuraavassa järjestyksessä. Ensimmäisessä alaluvussa selvitetään sukupuolten tasa-arvon epäkohtia opettajan ammatissa sekä opettajuuden ja feminiinisyyden yhteyksiä ja stereotyyppioita suhteessa opettajan työhön. Toinen alaluku käsittelee opettajuuden feminiinisyyteen kietoutuvaa äitiysdiskurssia ja naisvaltaisella alalla työskentelyä miesopettajien kannalta. Kolmannessa alaluvussa tarkastellaan opettajan ammatin naisvaltaisuuden liitettyjä ennakkoluuloja, ennakkoluulojen ja todellisuuden ristiriitoja sekä sitä, minkä verran naisia on johtoasemissa naisvaltaisella opetuslalla.

#### **3.1 Sukupuolten tasa-arvon epäkohtia opettajan ammatissa**

Moreau (2014) mukaan opettajuutta koskevien tutkimusten lähestymistapa käsittelee yleensä opettajan työelämää käsittäen opettajat irrallisina, ruumiittomina toimijoina. Tämä lähestymistapa jättää tutkimuksista pois mahdollisuuden tarkastella sukupuolta, etnistä taustaa, yhteiskuntaluokkaa, hoitovastuuta ja muita identiteetin määrittäjiä suhteessa opettajan ammattiin ja opettajana työskentelemiseen (Moreau, 2014). Tutkimusaukko opettajien identiteettiin liittyvissä tekijöissä luo ja ylläpitää käsitystä siitä, että opettajuus yhdistetään valkoisuuteen, keskiluokkaisuuteen, maskuliinisuuteen ja heteroseksuaalisuuteen (Moreau, 2014).

Tutkimuksissa koskien sukupuolten tasa-arvoa koulukontekstissa, on havaittu miten opettajien käytännöt ja näkemykset voivat edistää eriarvoisuuden syntymistä (Moreau, 2014). Tutkimus on kohdistunut tapoihin, jolla koulut ja opettajat tuottavat sukupuolta, yhteiskuntaluokkaa ja

etniseen taustaan liittyviä järjestelmiä (Moreau, 2014). Näitä tapoja koskevien tutkimusten kriittisyys opettajien vaikutusten osoittamiseksi ei ole saanut tasapainoa tutkimuksesta, joka käsittelee opettajien asettumista koulun sukupuoli-, etnisyys- ja luokkadiskursseihin (Moreau, 2014). Koulu säätelee niin oppilaiden kuin opettajienkin sukupuoli- ja seksuaali-identiteettejä (Moreau, 2014). Moreaun mukaan opettajankoulutuksessa keskitytään liian usein opettajaopiskelijoiden käsityksiin siitä, kuinka sukupuoli, etninen tausta ja yhteiskuntaluokka muodostaa oppilaiden identiteettejä, mutta harvoin käsitellään sitä, kuinka nämä tekijät muodostavat myös opettajien identiteettejä (Moreau, 2014).

Fine-Davisin ja Faasin (2014) mukaan opettajilla on selvää vajetta tasa-arvoon ja moninaisuuteen liittyvässä tietämyksessä, mikä johtuu aiheen vähäisestä käsittelystä opettajaksi kouluttautumisen aikana sekä aiheeseen liittyvän jatkokoulutusten puutteesta (Fine-Davis & Faas, 2014). Cushmanin (2012) tutkimuksen mukaan opettajat eivät ole valmistautuneita tai päteviä hyödyntämään luokkahuoneen tilanteita maskuliinisuuksien ja feminiinisyyksien stereotyyppisten ja vallitsevien rakenteiden ja asenteiden kyseenalaistamiseen ja haastamiseen. Yksi syy huonoon valmistautumiseen on opettajakoulutuksen puutteellisuus aiheeseen liittyvässä koulutuksessa (Cushman, 2012). Fine-Davisin ja Faasin (2014) tutkimuksen mukaan opettajat ovat kuitenkin vastaanottavaisia ajatukselle tasa-arvoa ja moninaisuutta käsittelevästä lisäkoulutuksesta (Fine-Davis & Faas, 2014).

Moreaun (2014) mukaan sekä rekrytointi- ja ylennyskriteerit että koulukulttuurit suosivat valkoisia heteroseksuaalisia miehiä. Opettajien epätasa-arvoa käsittelevä tutkimus on tuottanut tietoa siitä, miten opettajien ja heidän ammattitaitonsa ristiriitaisuudet ovat sukupuolitettuja, rotu- ja yhteiskuntaluokiteltuja (Moreau, 2014). Nämä tutkimukset ovat myös laajentaneet ymmärrystä siitä, miten edellä mainitut diskurssit vaikuttavat opettajien elämään, mutta myös huomioineet opettajien kyvyn vastustaa vallitsevia sukupuolen, etnisyyden ja luokan normeja ja rakenteita (Moreau, 2014).

Maailmanlaajuisesti opettajuuteen liittyvissä sukupuolta käsittelevissä keskusteluissa nousee usein esiin huoli naisvaltaisuuden aiheuttamista vaikutuksista opetushenkilöstössä (Sabbe & Aelterman, 2007). Keskusteluissa nousee usein esiin myös nais- ja miesopettajien luonteeseen sekä maskuliinisuuteen ja feminiinisyyteen liittyviä oletuksia ja ennakkoluuloja (Sabbe &

Aelterman, 2007). Oletetaan ja odotetaan, usein täysin ilman teoreettista tai empiiristä tietoa ja todistusaineistoa, että nais- ja miesopettajat eroavat keskenään esimerkiksi opetustyyleistään, kyvykkyydeltään ja vaikutukseltaan opetushenkilöstöön ja oppilaisiin (Sabbe & Aelterman, 2007). Sukupuolierojen tutkimus ei ole pystynyt todistamaan, että mies- ja naisopettajilla olisi selvästi erilaisia vaikutuksia opettaessa tai muuten oppilaiden kanssa toimiessa (Sabbe & Aelterman, 2007).

Tutkimuksessaan Sabbe ja Aelterman (2007) ovat käyttäneet lähdekirjallisuutta, joka pyrkii tiukasti purkamaan valtavirtatutkimuskirjallisuuden luomaa kuvaa opetuksesta ja opettajuudesta sukupuolineutraalina. Sabben ja Aeltermanin (2007) mukaan nämä artikkelit osoittavat selkeästi, että opetukseen ja opettajuuteen liittyy historiallisesti ja kulttuurisesti useita sukupuolen diskursseja ja subjektiivisuuksia. Nämä diskurssit ja subjektiivisuudet vaikuttavat merkittävästi niin nais- kuin miesopettajien identiteetin rakentumiseen, työympäristöön, ammatillisiin mahdollisuuksiin ja ne vaikuttavat siihen, kuinka ja millaisina mies- ja naisopettajat nähdään ja käsitetään (Sabbe & Aelterman, 2007). Näiden hallitsevien diskurssien ymmärtäminen on välttämätöntä, jotta voidaan purkaa ja vastustaa niiden luomia rakenteita, sillä ne vaikuttavat negatiivisesti naisopettajiin (Sabbe & Aelterman, 2007).

Opettajuutta ja opettamista ei tule käsittää sukupuolineutraalina, sillä kulttuuriset ja sosiaaliset sukupuolen rakenteet muodostavat opettajien ammatti-identiteettejä ja vaikuttavat heidän työnsä olosuhteisiin (Sabbe & Aelterman, 2007). Moreaun, Osgoodin ja Halsallin (2008) mukaan työnantajilla on tärkeä rooli sukupuolisokeuden ja rakenteiden ylittämässä. Sukupuolisokeus tarkoittaa sitä, että sukupuoleen ei kiinnitetä huomiota. Sukupuolisokeus on ongelmallista, sillä se esimerkiksi estää huomioimasta, tiedostamasta ja murtamasta tiettyyn sukupuoleen kohdistuvia syrjiviä rakenteita. Moreaun, Osgoodin ja Halsallin (2008) mukaan koulutuksen johtoportaan pitäisi organisaatioiden tehokkaan johtamisen sijaan keskittyä myös valtarakenteiden haastamiseen.

Opettaminen yhdistetään pääasiassa feminiinisyyteen, äitiyteen ja hoivaamiseen (Erginer & Saklan, 2022; Sabbe & Aelterman, 2007). Cammackin ja Phillipsin (2002) sekä Erginerin ja Saklanin (2022) tutkimusten mukaan on yleisesti vallalla käsitys, että opettaminen on naisille sopivaa ja hyväksyttyä työtä ja että etenkin nuorten lasten opettaminen kuuluu naisille (Cammack & Phillips, 2002). Erginerin ja Saklanin (2022) tutkimuksessa opettajan työn

sopivuutta naisten työksi perusteltiin työaikojen, naisten myötätuntoisten, kärsivällisten, esteettisten ja kohteliaiden ominaisuuksien vuoksi sekä matalan palkan sopivuudella. Sperandion (2014) mukaan oletus naisopettajien roolista huoltajana, äidillisenä ja hoivaavana elää syvällä monissa yhteisöissä. Hyvän opettajan ominaisuuksia verrataan usein hyvän äidin ominaisuuksiin. Hyvä opettaja rakastaa oppilaitaan, kuten äiti lapsiaan, huolehtii heistä ja uhrautuu heidän puolestaan (Sabbe & Aelterman, 2007). Sosiaaliset odotukset opettajuudelle ja äitiydelle ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa (Sabbe & Aelterman, 2007). Molemmista odotetaan epäitsekkästä ja pyyteetöntä toimintaa, itsensä uhraamista ja vahvaa omistautumista (Cammack & Phillips, 2002; Sabbe & Aelterman, 2007). Edellä mainitut odotukset epäitsekkyydestä näkyvät Cammackin ja Phillipsin (2002) tutkimuksissa myös negatiivisina asenteina enemmän tienaavia opettajakollegoita kohtaan. Paljon tienaavat opettajat eivät tehneet työtä oikeasta syystä eivätkä olleet yhtä hyviä opettajia (Cammack & Phillips, 2002). Myös Sabben ja Aeltermanin (2007) tutkimus osoittaa yleisen ymmärryksen siitä, että naisopettajille tärkeäksi piirteeksi nähdään työn tekeminen niin sanotusti oikeista syistä, eli lasten takia, ei rahan.

Barberin (2002) mukaan on näyttöä siitä, että naisopettajat kokevat enemmän stressiä vastuustaan oppilaiden hyvinvoinnista kuin mieskollegansa. Naisopettajat kokevat myös merkittävämmäksi ja tärkeämmäksi tunteen siitä, että ovat vaikuttaneet oppilaiden elämään (Barber, 2002). Miesopettajien vastaukset Barberin (2002) tutkimuksessa olivat samankaltaisia, mutta niissä näkyi selkeä sävyero; miesopettajat kertoivat työnsä hyvistä puolista oman mielihyvän kautta, kun naiset taas perustelivat mielihyvää sen kautta, että tekivät jollekin muulle jotain hyvää. Barber (2002) yhdisti tämän naisten näkemiseen hoivaajina ja hoitajina yhteiskunnassamme. Myös Acar-Erdolin, Bostancioglu ja Gözütoğlun (2022) tutkimuksessa ilmeni, että opettajaopiskelijat näkivät naisopettajat pääasiallisina lapsista huolehtijoina. Miehet puolestaan nähtiin roolimalleina lapsille (Acar-Erdol, Bostancioglu ja Gözütoğ, 2022).

Sabben ja Aeltermanin (2007) mukaan opettajuuden ja äitiyden assosiaatiot muodostavat opettajan ammattiin stereotyyppisen äitiysdiskurssin. Naisopettajien ammatti-identiteetit, kokemukset ja työolosuhteet muotoutuvat näiden sukupuoleen liittyvien sosiaalisten odotusten ja stereotyyppien mukaan (Sabbe & Aelterman, 2007). Äitiysdiskurssi vaikuttaa ymmärrykseen naisopettajien työtehtävistä (Sabbe & Aelterman, 2007). Stereotyyppisesti naisopettajille tärkeiksi piirteiksi nähdään ja oletetaan vahva kontakti oppilaiden kanssa, lapsista pitäminen ja

lasten auttaminen (Sabbe & Aelterman, 2007). Myös Cammackin ja Phillipsin (2002) tutkimuksessa nousee esille sukupuolistereotyytiat, jotka estävät naisten ammatti-identiteettien kehittymistä ja sitovat heidät järjenvastaiseen kuvitelmaan, jossa naisopettajien tehtävä on pelastaa jokainen oppilas. Naisopettajat kokevat turhautuneisuutta näiden stereotyypioiden ja oletusten vallitessa, sillä naisopettajat käsitetään yhteiskunnallisesti luonnollisempina ja oikeampina kantamaan taakka hoivaavista velvollisuuksista (Sabbe & Aelterman, 2007). Äitiysdiskurssia hyödynnetään opettajuuden alhaisen arvostuksen ja aseman selittämiseen monessa maassa (Sperandio, 2014). Reidin ja Millerin (2014) bolivialaisille opettajille tekemässä tutkimuksessa nousi esille vahva opettajuuden ja äitiyden yhdistäminen, niin ympäröivän yhteiskunnan kuin opettajien itsensäkin toimesta. Monen muun kulttuurisen kontekstin mukaisesti bolivialaiset naisopettajat kertoivat usein ammatinvalintansa dominoivaksi syyksi rakkauden tai vahvan kiintymyksen lapsia kohtaan (Reid & Miller, 2014). Haastattelussa he kuvailivat usein työnsä hyväksi ja antoisiksi puoliksi lasten hoivaamista ja mielihyvää, jota he saivat emotionaalista yhteydestä oppilaiden kanssa (Reid & Miller, 2014).

Myös Cammackin ja Phillipsin (2002) tutkimuksessa nousee vahvasti esille opettamisen luonnollisuus ja synnynnäisyys naisille. Miesten kohdalla opettajuus nähdään epätavanomaisena, ellei se ole väliaskel rehtoriuteen tai muuhun johto- tai hallintotehtävään (Cammack & Phillips, 2002). Käsitys sukupuolen perustella määräytyvästä sopivuudesta opettajan työhön väheksyy opettajan ammatissa tarvittavia taitoja ja laskee ammatin arvostusta entisestään (Sperandio, 2014; Mills ym., 2004). Naisten luonnollista sopivuutta opettajaksi ja siihen liittyvien asenteiden ja seurausten vahvistumista lisää Brownhillin & Oates'n (2017) mukaan myös vapaaehtoisina lastensa kouluissa toimivien äitien päätyminen alalle, sillä se tulkitaan todisteena siitä, että kuka vain voi opettaa.

Naisopettajien käsitetään stereotyyppisesti toteuttavan ammatissaan hoivaviettiään epäitsekästäsi sivuuttamalla esimerkiksi työn rahallisen hyödyn ja muun maallisen tyytyväisyyden aspektit (Sabbe & Aelterman, 2007). Moreaun, Osgoodin ja Halsallin (2007) tutkimus osoitti, että naisopettajat tuntevat joskus olevansa perinteisten stereotyyppisten sukupuoliroolien vankeja. Eräs naisopettaja, joka toimi johtotehtävissä, kertoi mieskollegoidensa antaneen hänelle esimerkiksi oppilaisiin liittyviä hoitotehtäviä, sillä mieskollegat kokivat ne epämukaviksi. Toisaalta Reidin ja Millerin (2014) tutkimuksessa äitiyden ja opettajuuden samanlaisuus ja arvostaminen ilmenee myös naisopettajien kuvailuissa



hyvästä opettajasta. He kuvailevat naisille luonnollisen herkkyyden, hoivaavuuden ja äidillisyyden olevan syy siihen, että naiset ovat erityisen hyviä opettamaan (Reid & Miller, 2014).

Naisopettajien työuralla etenemisen esteenä toimivat stereotypiat (Sabbe & Aelterman, 2007). Esimerkiksi Moreaun Osgoodin ja Halsallin (2007) tutkimuksessa miesten kunnianhimo ja aloitteellisuus nähtiin ohjautuutena, kun vastaavasti naiset tulkittiin samanlaisen käyttäytymisen perusteella aggressiivisiksi (Moreau, Osgood & Halsall, 2007). Cammackin ja Philipsin (2002) tutkimuksessa haastateltavat naisopettajat kertoivat ammatinvalintansa johtuneen esimerkiksi siitä, että opettajuus on naiselle sopiva urapolku synnyntänsä vuoksi.

Reidin ja Millerin (2014) tutkimuksessa opettajien identifioituminen äidin rooliin toi paljon mielihyvää naisopettajille, mutta samanaikaisesti lisäsi merkittävästi työstä aiheutuvaa emotionaalista kuormaa (Reid & Miller, 2014). Samassa tutkimuksessa eräs miesopettaja kommentoi, että hänen naiskollegansa eivät todennäköisesti opettaneet oppilailleen yhtä paljon, sillä he olivat enemmän motivoituneita työnsä hoivaamispuolesta (Reid & Miller, 2014). Naisopettajien hoivaavuutta ja äidillisyyttä korostavaa toimimistapaa ei nähty erilaisena työskentelytapana, vaan alempiarvoisena tapana tehdä työtä (Reid & Miller, 2014).

Lehtonen, Palmu ja Lahelma (2014) kuvaavat tutkimuksia, joissa ilmenee merkittävää sukupuolista ja seksuaalista häirintää naisopettajia kohtaan. Naisopettajat kokevat seksismiä, esimerkiksi mieskollegoiltaan, koulun johdolta ja oppilailta (Sabbe & Aelterman, 2007). Naisopettajat kohtaavat työssään esimerkiksi mauttomia kommentteja ulkonäöstään, raiskausuhkauksia, pornografisia piirustuksia sekä epätoivottua fyysistä kontaktia (Lehtonen, Palmu & Lahelma, 2014). Feminiinisyytensä takia naisopettajat kokevat kyseenalaistusta esimerkiksi oppiaineensa tai -aineidensa asiantuntemukseen ja luokkahuoneen hallintaan liittyen (Sabbe & Aelterman, 2007). Työntekoon liittyvien asioiden lisäksi seksismi ilmenee myös vihamielisyytenä ja vihana naisia kohtaan, joka esiintyy esimerkiksi seksistisinä sukupuoleen liittyvinä vitseinä opettajahuoneessa tai miesopettajien yrityksenä näyttää kaapin paikka naisopettajille (Sabbe & Aelterman, 2007). Myöskään avoimen seksuaalinen opettajien nimittely tai häirintä ei ole harvinaista, vaikka nimittelijät usein pysyvät anonyymeinä tai piilottelevat porukoissa (Lehtonen, Palmu & Lahelma, 2014). Lehtosen, Palmun ja Lahelman (2014) tutkimuksen mukaan nimittelyyn käytetään usein seksuaalisuuteen viitattavia nimityksiä

pyrkimyksenä ilmaista epämieltymystä tiettyyn opettajaan. Naisopettajat kokevat usein myös tulewansa kohdelluksi seksuaalisina objekteina, niin mieskollegoidensa kuin oppilaidensakin toimesta (Sabbe & Aelterman, 2007).

Mallozzin (2014a) mukaan julkisen työelämän ja henkilökohtaisen elämän rajat hämärtyvät opettajuudessa. Opettajuuteen liitetään odotus mielen ja kehon jakautumisesta, jossa keho sivuutetaan tai peitetään. Etenkin yhteiskunnan problemaattinen suhde naiskehoon asettaa naisopettajille mahdottoman asetelman, jossa heidän tulee mukautua vakiintuneisiin odotuksiin ja vaatimuksiin, vastustaa niitä tai jättää ammattinsa (Mallozzi, 2014a). Naisopettajat voivat kuitenkin toimia muutoksentekijöinä juuri vastustamalla kehoonsa kohdistettuja epärealistisia odotuksia (Mallozzi, 2014a). Vastarintaa tehdessä naisopettajan on kuitenkin hyväksyttävä, että toiminnallaan hän joutuu havainnoinnin kohteeksi poikkeamalla valtavirrasta. Toisaalta Mallozzin (2014b) toisessa tutkimuksessa on näyttöä siitä, että opettajien kehot ja henkilökohtaiset, yksityiset elämät voivat olla tietyissä määrin läsnä koulussa; kunhan ne ovat oikeanlaisia, feminiinisiä ja heteroseksuaalisia. Opettajat, jotka eivät täytä näitä vaatimuksia ovat vaarassa tulla nähdyksi vähempiarvoisina, poikkeavina, arvottomina tai muuten kelvottomina työskentelemään luokkahuoneessa (Mallozzi, 2014b).

### **3.2 Sukupuolittuneet rakenteet opettajan ammatissa**

Sukupuoliperspektiivin ottava kirjallisuus keskittyy usein naisopettajiin miesopettajien sijasta, mutta tutkimukset osoittavat selvästi, että myös miesopettajat kohtaavat sukupuolittuneita rakenteita, jotka määrittelevät ja määräävät heille tietynlaisia rooleja (Sabbe & Aelterman, 2007). Yksi selkeä sukupuolittunut rakenne, jota miesopettajat kohtaavat on epäluottamuksen ilmapiiri, joka ilmenee esimerkiksi syytöksinä pedofiiliasta tai homoseksuaalisuudesta (Sabbe & Aelterman, 2007). Epäluottamuksen ilmapiiri johtaa esimerkiksi miesopettajien varautuneeseen käytökseen oppilaiden seurassa, esimerkiksi oppilaisiin liittyvän fyysisen kontaktin suhteen (Cushman, 2005; Sabbe & Aelterman, 2007). Epäluottamus miesopettajia kohtaan johtuu esimerkiksi maskuliinisuuden ja opettajuuden yhteensopimattomuudesta, sillä opettajan ammatti yhdistetään vahvasti feminiinisyyteen (Sabbe & Aelterman, 2007). Epäluottamus näkyy konkreettisesti esimerkiksi siinä, että miesopettajien, oppilaiden ja kosketuksen suhde on haastava (Cushman, 2005; Sabbe & Aelterman, 2007). Miesopettajien

fyysinen etäisyys oppilaista ja naisopettajien ja oppilaiden fyysinen kontakti ja läheisyys muodostavat oppilaita hämmentävän sekä sukupuolikäsityksiä ja -stereotyyppioita luovan ja vahvistavan toimintakulttuurin (Cushman, 2005). Cushmanin (2005) tutkimuksessa miesopettajat myös sanallistivat kokevansa edellä mainitun epäreiluksi ja työtänsä hankaloittavaksi, sillä he eivät pystyneet selittämään oppilaille syytä, miksi he eivät voi koskea oppilaita.

Moreaun ja Brownhillin (2017) mukaan roolimalliuteen liittyvää valvomista on historiassa tapahtunut suureksi osaksi naisopettajien kohdalla. Nykyaikana miesopettajiin kohdistuvat epäilykset, esimerkiksi lasten hyväksikäytöstä ja seksuaalisesta saalistuksesta, ovat laajentaneet valvonnan myös heihin (Moreau & Brownhill, 2017). Roolimalliuden diskurssit vaikuttavat merkittävästi käsityksiimme ja ajatuksiimme sukupuolesta ja ovat apuna vahvistamassa perinteistä sukupuolijärjestelmää, joka antaa etuoikeuksia maskuliinisille henkilöille (Moreau & Brownhill, 2017). Kun naiset yhdistetään feminiinisiin arvoihin ja merkityksiin ja miehet maskuliinisiin arvoihin ja merkityksiin, niin roolimallidiskurssit lujittavat sukupuolten näennäisiä peruuttamattomia eroja ja sukupuolibinääriä (Moreau & Brownhill, 2017). Roolimallidiskurssit vahvistavat myös valtaeroja ja hierarkiaa, jossa maskuliinisuus nähdään ratkaisuna ja feminiinisyys ongelmana (Moreau & Brownhill, 2017).

Miesopettajien vähydestä ja opettajan ammatin epäviehättävyydestä miehille työnä on keskusteltu paljon (Skelton, 2009). Skeltonin (2009) mukaan esimerkiksi eräässä toisen asteen koulutuksesta valmistuvien kyselytutkimuksessa kävi ilmi, että pojat kokivat naiset paremmin sopiviksi alakoulun opettajiksi välittävyiden ja äidillisyytensä vuoksi. Kyselytutkimuksen pojat näkivät myös alakoulun opettajan työn tylsänä tai stressaavana, eivätkä kokeneet työtä houkuttelevaksi (Skelton, 2009). Tutkimuksen vastauksissa oli havaittavissa sukupuolen vaikutusta siihen, millaista koulutusta ja työtä nuoret harkitsivat itselleen; opettajuuden naisvaltaisuus ja käsittäminen feminiinisenä teki siitä todennäköisemmin sopivaksi ymmärretyin tytöille kuin pojille. Skeltonin (2009) mukaan opettajaksi opiskelu oli osalle miehistä ja pojista toissijainen ammatti.

Skeltonin (2009) mukaan tärkeämpää kuin pelkästään miesten houkuttelemisen opettajan ammattiin, on saada opettajaksi ihmisiä kaikenlaisista sukupuolista, etnisyyksistä, seksuaalisuuksista ja yhteiskuntaluokista, jotka jakavat opettajalle tärkeitä arvoja; esimerkkinä

lapsista pitäminen, lapsien kanssa työskentelyn haluaminen ja tahto muutoksen tekemiseen. ”Omanlaisten” ihmisten näkeminen missä tahansa ammatissa lisää kiinnostusta ammattia kohtaan (Skelton, 2009). Luokanopettajuuden muuttaminen moninaisemmaksi vaatii nykyisen henkilökunnan, vanhempien, oppilaiden, julkisen vallan ja median stereotyyppisten odotusten rikkomista (Skelton, 2009). Moreau ja Brownhill (2017) näkevät opettajuuden sukupuolisen ja etnisen moninaistumisen tärkeänä tavoitteena tasa-arvon kannalta ja kriittisenä tekijänä sen saavuttamiseksi.

Yhteiskunnan perinteinen kuva miehestä ja maskuliinisuudesta on ristiriidassa opettajuuden äidillisyyden ja hoivaavuuden kanssa: toisaalta Sabben ja Aelermanin (2007) mukaan miesopettajat tunsivat miehenä asettumisen perinteisesti feminiiniseksi nähtyyn rooliin mahdollisuutena rikkoa stereotyyppioita ja ehkäistä niiden syntymistä, mutta toisaalta he kokivat ulkopuolista painetta toimia ammatissaan perinteisenä miehen mallina. Toisin sanoen, miesopettajat joutuvat tasapainottelemaan perinteisen miehen ja hyvän opettajan roolien välillä, joka stereotyyppisessä hoivaavuudessaan on ristiriidassa miehisyyden ja maskuliinisuuden kanssa (Sabbe & Aelerman, 2007).

Vaikka nykyään tiedostetaan miehenä olemisen moninaisuus, päiväkodeissa sekä esi- ja alkuopetuksessa on korostunut odotus sille, millainen miehen odotetaan olevan (Brownhill & Oates, 2017). Brownhillin ja Oatesin (2017) tutkimuksessa esi- ja alkuopetuksessa toimivien miesopettajien odotetut roolit olivat miesroolimalli, isähahmo ja sporttinen. Miehuus ja maskuliinisuus yhdistettiin selvästi auktoriteettiin, kuriin ja voimaan (Brownhill & Oates, 2017). Vain harvat vanhemmat halusivat nuorten lastensa elämään taiteellisia, hoivaavia ja vahvasti tunteita ilmaisevia miehiä (Brownhill & Oates, 2017). Cushmanin (2005) tutkimuksen miesopettajat miettivät roolimallina olemista pohtien, onko heidän tarkoituksensa näyttää miehenkin omaavan hoivaavia, huolehtivia ja feminiinisinä nähtyjä ominaisuuksia vai näyttää roolimallia hegemonisen maskuliinisuuden ominaisuuksista. Skeltonin (2009) tutkimuksessa monet opettajat eivät huolehtineet niin paljon sukupuoliroolimallina olemisesta, vaan enemmän siitä, että he näyttäytyvät hyvinä kansalaisina oppilaille (Skelton, 2009).

Sabbe ja Aelerman (2007) törmäsivät myös toistuvaan teemaan stereotyyppisten vahvistamisesta miesopettajien miehisyyden ja maskuliinisuuden suhteen. Miesopettajia usein pyydettiin tekemään perinteisesti miehisinä nähtyjä tehtäviä, esimerkiksi nostamaan painavia

asioita, toimimaan kurinpitäjänä vaikeille lapsille ja edustamaan muita opettajia koulun johtoportaan edessä (Sabbe & Aelterman, 2007). Miehet eivät kuitenkaan merkittävästi kohdanneet haittaa sukupuolestaan ja siihen liitetystä ennakkoluuloista ja oletuksista uralla etenemisestä (Sabbe & Aelterman, 2007), vaan päinvastoin miehet pääsevät helpommin johtaviin aseisiin naisiin verrattuna myös naisvaltaisilla aloilla ja heitä useammin kehoitetaan ryhtymään kyseisiin tehtäviin (Moreau, Osgood & Halsall, 2007; Sabbe & Aelterman, 2007). Sabbe ja Aelterman (2007) näkivät vahvan yhteyden tällaisten miehiä koskevien ”etujen” ja perinteisen hegemonisen maskuliinisuuden ja vallan yhteen kietoutumisen kanssa. Moreau, Osgood & Halsall (2007) tunnistivat positiivista syrjintää, jonka avulla päiväkodeissa ja alakouluissa miesten vähemmistöä pyrittiin pitämään alalla. Acar-Erdolin, Bostancioglu ja Gözütokin (2022) tutkimuksessa haastatellut opettajaopiskelijat olivat myös myötämielisiä miesten priorisoinnille rekrytoinnissa, koska heillä oli vastuu perheensä elättämisestä. Toisaalta Cushmanin (2005) miesopettajia ja heihin vaikuttavia ongelmia koskevassa tutkimuksessa miesopettajat kokivat vähättelyä palkkauksen suhteen; kollegat kommentoivat, että miesopettaja oli saanut työn vain koska oli mies.

Kun opettaminen nähdään ja käsitetään hoivaavana ammattina, miesten valintaa opettaa kyseenalaistetaan (Moreau, 2014). Miesten työskentely vähemmistönä esiopetuksessa ja alakoulussa nähdään epäluonnollisena ja heidän motiivejaan kyseenalaistetaan. Nuorten lasten opettaminen nähdään patriarkaalisisissa yhteiskunnissa naisten työnä ja se on aliarvostettua. Tämä asettaa nuorten lasten kanssa työskentelevät miehet asemaan, jossa heidät saatetaan nähdä poikkeavana, epänormaalina tai riittämättömänä, esimerkiksi homoseksuaalina, naismaisena, epämiehekkäänä tai pedofiilinä (Mills ym., 2004). Opettajuuden käsittäminen naisten työnä ja sen yhdistäminen vahvasti äitiyteen, käsittää naisten aseman opettajana ja lasten kanssa työskentelevänä normaalina ja hyväksyttävänä, analyysia ja kritiikkiä tarvitsemattomana (Moreau, 2014). Mies- ja naisopettajien välillä on siis selkeä ristiriita suhteessa normaaliuteen opettajan ammatissa ja lasten kanssa työskentelyssä.

Feministisillä tutkijoilla on yksimielinen näkemys siitä, että miesten tulisi ottaa enemmän vastuuta lasten opettamisesta (Moreau, 2014). On kuitenkin esitetty myös kritiikkiä tälle näkemykselle, sillä on näyttöä, että miesopettajat voivat toiminnallaan myötävaikuttaa misogynististen ja homofobisten koulun järjestelmien vahvistumiseen (Moreau, 2014). Tämä

kritiikki väittää, että miesten vaikutuksen riskejä lapsiin koulutusympäristöissä ei tulisi aliarvioida (Moreau, 2014).

Koulun arvolinjat ohjaavat koulujärjestelmää edistämään sukupuolten tasavertaisuutta (Cushman, 2010). Sukupuolten tasavertaisuuden toteutuminen on vahvasti kiinni opettajien taidoista reflektoida omia sukupuoleen liittyviä ajatuksia, oletuksia ja käyttäytymistä sekä niiden vaikutusta muihin (Cushman, 2010). Opettajat ovat avainroolissa sukupuolten sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja muutoksen kannalta (Cushman, 2010). Cushmanin (2010) mukaan erilaisten feminiinisyyksien ja maskuliinisuuksien harjoittamisen ja toteuttamisen hyväksyminen ja salliminen on sukupuolten tasavertaisuuden parantamisen ja saavuttamisen keskiössä kouluissa.

### **3.3 Naisvaltaisuus opettajan ammatissa**

Monissa maissa opettaminen nähdään ”tasa-arvoisena” ammattina, jossa naisilla ja miehillä on samanlaiset mahdollisuudet ja heitä kohdellaan ammatissaan samalla lailla (Moreau, 2020). Opettajuuden naisvaltaisuus nähdään todisteena sille, että naisen ja opettajan ammatin suhde on ”ongelmaton” – selityksenä tälle käytetään naisten tilastollista ylivoimaa opettajan ammatissa (Moreau, 2020). Opettajuuden ja feminiinisyyden liittäminen yhteen tukee ja vahvistaa käsitystä siitä, että opettajuus on ”naisystävällinen ammatti” (Moreau, 2020).

Brasiliassa, Venäjällä, Italiassa ja Slovakiassa yli 90 % ja Yhdysvalloissa, Iso-Britanniassa ja Irlannissa yli 80 % sekä Kiinassa ja Tunisiassa 49–54 % alakoulun opettajista on naisia (Drudy, 2008). Yhdysvalloissa, Irlannissa ja Iso-Britanniassa 56–59 % sekä Kanadassa 67 % yläkoulun ja lukion opettajista oli naisia (Drudy, 2008). Suomessa naisia yläkoulun opettajista on 71 % ja lukion opettajista 57 %, Italiassa 73 % ja 59 % sekä Tšekissä 81 % ja 56 % (Drudy, 2008). Koreassa, Sveitsissä, Saksassa ja Alankomaissa 28–40 % lukio-opettajista on naisia (Drudy, 2008). Kiinaa, Tunisiaa sekä Saharan eteläpuolista Afrikkaa lukuun ottamatta naisopettajat ovat enemmistö alakouluissa ympäri maailman. Alakoulusta poiketen yläkoulu on yleensä opettajien sukupuolten jakautumalta tasaisempi (Moreau, 2020). Drudyn (2008) mukaan ainakin Kanadassa, Suomessa, Italiassa ja Tšekissä yläkoulujenkin naisvaltaisuus on merkittävä. Nais- ja miesopettajien tasaisuus ei tarkoita sukupuolten tasa-arvoa työpaikalla (Moreau, 2020).

Olivat miehet sitten vähemmistö vai enemmistö, he hyötyvät kummassakin tilanteesta "lasihissistä" (Moreau, 2020). Addi-Raccacin ja Ayalonin (2002) mukaan lasikattoilmiö tarkoittaa sitä, että mitä enemmän jokin ala naisistuu, sitä suuremmat mahdollisuudet miehillä on edetä urallaan ylöspäin ja naisilla ei ole juuri ollenkaan mahdollisuuksia päästä korkeimpiin työtehtäviin. Miehet siis matkustavat "lasihissillä" kohti korkeimpia työnimikkeitä, kun naisia estää "lasikatto" (Addi-Raccac & Ayalon, 2002). Lasikatto-ilmion ansiosta miehet ovat etuasemassa ylennys- ja rekrytointitilanteissa, sen vuoksi, että naiset ovat naisia, heikossa asemassa oleva ryhmä, jota hyljeksitään (Addi-Raccac & Ayalon, 2002). Thorntonin ja Brichenon (2000) mukaan vuosituhannen alussa luokanopettajamiehet työskentelivät koko ajan naisistuvammassa ja matalan aseman ammatissa, mutta heidän valtansa ja statuksensa alan sisällä kasvoi suhteettomasti. Sukupuolittuneet valtasuhteet ovat vahvasti näkyvissä; vanhemmat, oppilaat, muut opettajat ja rehtorit kohtelevat miesopettajia erittäin tervetulleina (Thornton & Brichenon, 2000).

Moreaun Ranskassa ja Iso-Britanniassa tehtyjen sukupuolten tasa-arvoa opettajan ammatissa koskevien tutkimusten (2020) mukaan naiset ovat aliedustettuina koulutusta koskevissa johtavissa päätöksentekokelemissä sekä asemissa, jotka saavat merkittävintä taloudellista ja symbolista tunnustusta ja palkkiota. Addi-Raccacin ja Ayalonin (2002) tutkimuksen mukaan, mitä korkeammassa positiossa naisvaltaisella alalla naiset työskentelivät, sitä enemmän haasteita he kohtasivat ylöspäin etenemisessä. Tämä kuvaa selkeästi, että vallan käyttö ei naisvaltaisillakaan aloilla ole naisten itsensä käsissä vaan perinteiset vallan ja auktoriteetin sukupuolisuhteet ovat läsnä (Addi-Raccac & Ayalon, 2002). Cammackin ja Phillipsin (2002) tutkimuksen haastateltavat opettajat ilmensivät selvästi omaa mielipidettään ja havaintojaan siitä, että suurin osa opettajista on naisia ja suurin osa johtoportaan miehiä. Opetusalan epätasapaino johtoasemissa on huolestuttava myös oppilaiden kannalta (Moreau, Osgood & Halsall, 2007). Oppilaat saattavat muodostaa käsityksiä sukupuolesta, jossa vain miehet hallitsevat arvostetuimpia ja korkeimpia asemia (Moreau, Osgood & Halsall, 2007). Sukupuolten epätasapaino on erityisen hälyttävää, sillä koulutusjärjestelmä on instituutio, jonka kautta sukupuolista jaottelua uudelleen luodaan (Moreau, Osgood & Halsall, 2007).

Christine Skelton (2002) tutkii artikkelissaan Länsi- ja Etelä-Amerikan huolia poikien huonosta koulumenestyksestä, jonka selityksenä käytettiin koulun naisvaltaisuutta. Skeltonin (2002) mukaan tämä selitys rakentaa ja toistaa käsitystä siitä, että naisopettajat käyttäytyvät vain

tietyillä stereotyyppisillä, feminiiniseksi mielletyillä tavoilla ja miesopettajat perinteisesti maskuliiniseksi nähtyillä tavoilla. Skelton (2002) argumentoi artikkelissaan, että naisvaltaisuus peruskoulutuksessa ei luo naisistunutta ympäristöä. Naisvaltaisuuden käsittäminen naisistuneeksi koulujärjestelmäksi ilmentää yksinkertaistettuja ja naiiveja tulkintoja sukupuolesta, jossa feminiinisyyteen perinteisesti liitetyt piirteet ilmenevät vain naiskehojen mukana ja perinteisesti maskuliiniset piirteet vain mieskehoissa (Skelton, 2002). Skeltonin (2002) mukaan koulujärjestelmän kokeiden ja arvioinnin painottaminen, tulosindikaattorit, sarjataulukot sekä hierarkkinen johtamis- ja hallintorakenne ovat koulun postmodernia uudelleen maskuliinisaatiota. Skelton (2002) näkee edellä mainitun koulujärjestelmän puutteena perinteisten sukupuolistereotyyppien haastamiselle ja kyseenalaistamiselle.



## 4 Pohdinta

Tässä tutkielmassa tarkasteltiin sukupuolten tasa-arvoa opettajan ammatissa. Tutkimusmenetelmänä käytettiin kuvailevaa kirjallisuuskatsausta. Koska tutkimuskirjallisuus painottuu kansainvälisiin muissa maissa tehtyihin tutkimuksiin, on huomioitava tulosten kulttuurisidonnaisuus. Opettajan ammattiin liittyy yhteiskunnassamme pitkään eläneitä sukupuoliroolien odotuksia ja stereotyyppioita. Naisopettajien työhön, ammatti-identiteetin muodostumiseen ja työympäristöön vaikuttaa merkittävästi opettajuuden vahva yhdistäminen feminiinisyyteen, äitiyteen ja luonnollisuuteen (Cammack & Phillips, 2002; Moreau, 2014). Äitiyden ja naiseuden yhteen kietoutuminen, niihin liittyvät oletukset ja stereotyyppiat ovat selvästi näkyvissä niin naisten työelämän yleisellä tasolla kuin opettajankin ammatissa (Erginer & Saklan, 2022; Sabbe & Aelterman, 2007).

Naisiin ja naisopettajiin liittyvät oletukset ja stereotyyppiat vaikeuttavat naisopettajien urakehitystä. Feminiinisyyden ja opettajuuden jopa synonyymisyytenä ymmärretty yhteys vaikuttaa merkittävästi miesopettajien asemaan ja heihin liittyviin oletuksiin, ajatuksiin ja asenteisiin (Sabbe & Aelterman, 2007). Miesopettajien alanvalinta nähdään helposti outona (Mills ym., 2004). Toisaalta miesopettajat hyötyvät urallisesti merkittävästi vähemmistöinä olemisesta ja maskuliinisuudestaan opettajan ammatissa (Moreau, 2020; Sabbe & Aelterman, 2007).

Epätasa-arvo ilmeni myös valkoisten, heteroseksuaalisten miesopettajien suosimisena rekrytointi- ja ylennyskriteereissä (Moreau, 2014) sekä esihenkilöiden kannustuksena hakemaan ylempiin työtehtäviin (Moreau, Osgood & Halsall, 2007; Sabbe & Aelterman, 2007). Sukupuolten tasa-arvon epäkohdiksi ilmeni lisäksi ”lasikatto”- ja ”lasihissi”-ilmiöt (Addi-Racah & Ayalon, 2002) sekä se, että valtaa eivät naisvaltaisella alalla todellisuudessa käytä naiset, vaan miehet (Cammack & Phillips, 2002; Moreau, 2020; Moreau, Osgood & Halsall, 2007).

Näen opettajan ammatissa esiintyvien stereotyyppioiden ja sukupuoliroolien sekä Butlerin (2008) sukupuolen performatiivisuuden välillä yhteyden. Naisopettajilta odotetaan naisisina, feminiinisinä nähtyjä tekoja, syitä ja asenteita työn tekoon, jotka toistavat yhteiskunnan

perinteistä naisen sukupuoliroolia. Miesopettajilta taas odotetaan miehistä, maskuliiniseksi käsitettyä toimintaa, joka on linjassa perinteisen miehen sukupuoliroolin kanssa. Sukupuoliroolien rikkominen ja sukupuolikuvaston moninaistaminen vaatii tietoa, tiedostamista ja tietoisia tekoja. Korvajärven (2010) mukaan naisvaltaisuus ei kerro ammatin suotuisuudesta naisille, ja se on näkyvässä myös opettajan ammatissa esimerkiksi ”lasikatto”-ilmiön muodossa. Työelämän segregatio on selvästi läsnä opettajan ammatissa. Segregatio ja naisvaltaisten alojen pienempi arvostaminen ja ammatin vaativuuden aliarvioiminen ja väheksyminen (Korvajärvi, 2010) näkyy selkeästi myös opettajan ammatissa (Mills ym., 2004).

Keskeistä tulosten kannalta on sukupuolen moninaisuuden huomioimatta jääminen ja tiedon puuttuminen siitä, miten sukupuolten tasa-arvo ilmenee cis-sukupuolen ulkopuolella opettajan ammatissa. On hämmäntävää, että opettajista, heidän työoloihinsa ja ihmisyyteen liittyvistä tekijöistä on niin vähän tutkimusta. Tutkimusta löytyy opettajien vaikutuksesta oppilaisiin, mutta huomionarvoista on myös, että opettajat ihmisinä, moniulotteisina olentoina muodostavat myös olemisellaan ja omalla yhteisöön asettautumisella merkittävän aspektin koko koulujärjestelmän toimintaan. Tutkimuksen puutteellisuus vaikeuttaa ja luo haasteita opettajan ammatin tarkastelemiselle moninaisten identiteettiä määrittävien tekijöiden kannalta (Moreau, 2014), ja hidastaa näihin tekijöihin ja yhteiskunnan rakenteisiin yhdistyvien ongelmien näkyväksi tekemistä ja purkamista.

Kuten tutkielmassa kävi ilmi, yhteiskunnan perinteiset sukupuoliroolit ja stereotyyptit näkyvät merkittävästi opettajan ammatissa. Jatkossa olisi mielenkiintoista ja tärkeää tuottaa tutkimusta siitä, kuinka patriarkaalinen yhteiskunta ja yhteiskunnassa syvällä elävä misoginia ja seksismi ilmenevät opettajien työssä, miten se rajoittaa ja hallitsee yhteiskunnan jäseniä sekä mitä vaikutuksia sillä on. Uskon, että esimerkiksi patriarkaalisen yhteiskunnan syvään juurtuneiden rakenteiden, asenteiden ja ajatusten ja yhteiskunnallisemman tason tutkiminen suhteessa opettajiin, heidän identiteetteihinsä, asettumiseen ja olemiseen koulussa sekä myös työhyvinvointiin, ja siitä tiedon tuottaminen ja epätasa-arvoisten rakenteiden purkaminen olisi tuloksellisinta epätasa-arvoisuuksien murtamiseksi ja intersektionaalisen tasa-arvon saavuttamiseksi. Vaikka yksittäinen ihminen ja yhteisö voi tehdä muutosta, niin yhteiskunnallisen tason merkitys on suurin ja suuren skaalan muutos lähtee siitä.

Kandidaatintutkielman kirjoittaminen oli opettava kokemus ja kasvutarina. Prosessin päättyessä koen oppineeni paljon objektiivisen, tieteellisen tekstin tuottamisesta. Tutkielmaa kirjoittaessani olen pyrkinyt objektiivisuuteen ja lähteiden oikeanmukaiseen käyttöön. Tutkielman tuloksilla ei ole selkeää punaista lankaa, vaan ne tarjoavat kurkistuksen kansainvälisten lähteiden tarjoamaan tutkimukseen opettajan ammatissa ilmenevistä sukupuolten tasa-arvon epäkohdista. Kuten johdannossa todetaan, tutkimuksen tuloksia ei voi suoraan liittää suomalaisen opettajan ammatin kontekstiin. Se kuitenkin tarjoaa tiedon siitä, että ympäri maailmaa opettajan ammatissa ilmenee sukupuolten epätasa-arvoisuuksia. Tämän tutkielman kirjoittaminen oli samanaikaisesti myös toive sille, että suomalaisessa tutkimuskontekstissa tutkittaisiin sukupuolten tasa-arvoa opettajan työssä.

## Lähteet

- Abdulkarim, M. & Talvitie, E. (2018). *Noin 10 myyttiä feminismistä*. SKS Kirjat.
- Acar-Erdol, T., Bostancioglu, A. & Gözütok, F. D. (2022). Gender equality perceptions of pre-service teachers: are they ready to teach it? *Social Psychology of Education (2022)*.
- Addi-Racah, A. & Ayalon, H. (2002). Gender Inequality in Leadership Positions of Teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 23(2), 157–177.
- Algner, M. & Lorenz, T. (2022). You're Prettier When You Smile: Construction and Validation of a Questionnaire to Assess Microaggressions Against Women in the Workplace. *Frontiers in Psychology*, 13.
- Attorney-General's Department. *Australian Government Guidelines on the Recognition of Sex and Gender*. Haettu 31.8.2022 osoitteesta <https://www.ag.gov.au/rights-and-protections/human-rights-and-anti-discrimination/australian-government-guidelines-recognition-sex-and-gender>
- Barber, T. (2002). 'A Special Duty of Care': Exploring the narration and experience of teacher caring. *British Journal of Sociology of Education*, 23(3), 383–395.
- Brownhill, S. & Oates, R. (2017). *Who do you want me to be?* An exploration of female and male perceptions of 'imposed' gender roles in the early years. *Education 3–13*, 45(5), 658–670.
- Butler, J. (2008). *Hankala sukupuoli*. (2. p.). Gaudeamus.
- Cammack, J. C. & Phillips, D. K. (2002). Discourses and subjectivities of the gendered teacher. *Gender and Education*, 14(2), 123–133.

- Community Law. (2022). *Individual rights & freedoms*. Haettu 31.8.2022 osoitteesta <https://communitylaw.org.nz/community-law-manual/chapter-8-gender-and-sexuality/gender-and-gender-identity/transgender-people/>
- Cushman, P. (2005). Let's hear it from the males: Issues facing male primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 227–240.
- Cushman, P. (2010). Male primary school teachers: Helping or hindering a move to gender equity? *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1211–1218.
- Cushman, P. (2012). 'You're not a teacher, you're a man': the need for a greater focus on gender studies in teacher education. *Internal Journal of Inclusive Education*, 16(8), 775–790.
- Drudy, S. (2008). Gender Balance/Gender Bias: The Teaching Profession and the Impact of Feminisation. *Gender and Education*, 20(4), 309–323.
- Eco, U. (1989). *Oppineisuuden osoittaminen eli miten tutkielma tehdään*. Vastapaino.
- Equal Measures 2030. 2022 *SDG Gender Index: Back to Normal is Not Enough*. Haettu 28.8.2022 osoitteesta: [https://www.equalmeasures2030.org/wp-content/uploads/2022/03/SDG-index\\_report\\_FINAL\\_EN.pdf](https://www.equalmeasures2030.org/wp-content/uploads/2022/03/SDG-index_report_FINAL_EN.pdf)
- Erginer, A. & Saklan, E. (2022). The Problem of Transformation of the Teaching Profession into a Female Profession: Views of the Prospective Teachers. *Hacettepe Egitim Dergisi*, 37(3), 894–921.
- Federal Anti-Discrimination Agency. (2021). *Male – Female –Diverse: The “third option” and the General Act of Equal Treatment*. Haettu 31.8.2022 osoitteesta: <https://www.antidiskriminierungsstelle.de/EN/about-discrimination/grounds-for-discrimination/gender-and-gender-identity/third-option/third-option-node.html>

- Fine-Davis, M. & Faas, D. (2014). Equality and Diversity in the Classroom: A Comparison of Students' and Teachers' Attitudes in Six European Countries. *Social Indicators Research*, 119(3), 1319–1334.
- Jones, K., Arena, D., Nittrouer, C., Alonso, N. & Lindsey, A. (2017). *Subtle Discrimination in the Workplace: A Vicious Cycle*. *Industrial and Organisational Psychology*, 10(1), 51–76.
- Julkunen, R. (2010). *Sukupuolen järjestykset ja tasa-arvon paradoksit*. Vastapaino.
- Korvajärvi, P. (2010). *Sukupuolistunut ja sukupuolistava työ*. Teoksessa Saresma, T, Rossi, L-M. & Juvonen, T. (toim.). (2010). *Käsikirja sukupuoleen* (s. 183–196). Vastapaino.
- Kreitz-Sandberg, S. (2013). Gender inclusion and horizontal gender segregation: stakeholders' strategies and dilemmas in Swedish teachers' education. *Gender and Education*, 25(4), 444–465.
- Kuusi, H., Jakku-Sihvonen, R. & Koramo, M. (2009). *Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo*. Yliopistopaino.
- Lehtonen, J., Palmu, T. & Lahelma, E. (2014). *Negotiating Sexualities, Constructing Possibilities: Teachers and Diversity*. Teoksessa Moreau, M-P. (toim.). (2014). *Inequalities in the Teaching Profession: a global perspective*. Palgrave Macmillan.
- Leppihalme, I., Sunnari, V. & Lehto, E. (2019). *Sukupuoli*. Julkaisussa SetSTOP. (toim.). *Johdanto oppimateriaaliin (15–21)*.
- Lindström, J., Kukkonen, S, Rahikainen, J. & Rainto, S. (2022). Sukupuolisensitiivisyyttä modernissa kasvatuksessa. *Oamk Journal* 93/2022.
- Mallozzi, C. A. (2014a). *Bodies and Binaries: An Examination of Women Teachers in the United States*. Teoksessa M.-P. Moreau (toim.). (2014). *Inequalities in the Teaching Profession: a global perspective*. Palgrave Macmillan.

- Mallozzi, C. A. (2014b). "The personal has become political": A secondary teacher's perceptions of her body in the classroom. *Journal of Pedagogy*, 5(2), 183–207.
- Mills, M., Martino, W. & Lingard, B. (2004). Attracting, recruiting and retaining male teachers: policy issues in the male teacher debate. *British Journal of Sociology of Education*, 25(3), 355–369.
- Moreau, M-P. (2020). A matter of time? Gender equality in the teaching profession through a cross-national comparative lens. *Gender and Education*, 32(6), 820–837.
- Moreau, M-P. (toim.). (2014). *Inequalities in the Teaching Profession: a global perspective*. Palgrave Macmillan.
- Moreau, M-P. (2014). *Introduction: Theorising and Mapping Inequalities in the Teaching Profession*. Teoksessa Moreau, Marie-Pierre. (toim.). (2014). *Inequalities in the Teaching Profession: a global perspective* (s. 3–26). Palgrave Macmillan.
- Moreau, M-P. & Brownhill, S. (2017). Teachers and education policies: Negotiating discourses of male role modelling. *Teaching and Teacher Education*, 67, 370–377.
- Moreau, M-P, Osgood, J. & Halsall, A. (2008). Equal opportunities policies in English schools: Towards greater gender equality in the teaching workforce? *Gender, Work & Organization*, 15(6), 553–578.
- Moreau, M-P, Osgood, J. & Halsall, A. (2007). Making sense of the glass ceiling in schools; an exploration of women teachers' discourses. *Gender and Education*, 19(2), 237–253.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Next Print Oy.
- Reid, J A. & Miller, A. C. (2014). 'We understand better because we have been mothers': teaching, maternalism, and gender equality in Bolivian education. *Gender and Education*, 26(6), 688–704.

- Rossi, L-M. (2010). *Sukupuoli ja seksuaalisuus, eroista eroihin*. Teoksessa Saresma, T, Rossi, L-M. & Juvonen, T. (2010). *Käsikirja sukupuoleen* (s.21–38). Vastapaino.
- Sabbe, E & Aelterman, A. (2007). Gender in Teaching: A Literature Review. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 521–538.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto.
- Saresma, T, Rossi, L-M. & Juvonen, T. (toim.). (2010). *Käsikirja sukupuoleen*. Vastapaino.
- Skelton, C. (2009). Failing to get men into primary teaching: a feminist critique. *Journal of Education Policy*, 24(1), 39–54.
- Skelton, C. (2002). The 'feminisation of schooling' or 're-masculinising' primary education?[1]. *International Studies in Sociology of Education*, 12(1), 77–96.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2018). *Tasa-arvobarometri 2017*. Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Sperandio, J. (2014). A Question of Role and Respect: The Status of Female Teachers in Societies in Change. Teoksessa Moreau, M-P. (toim.). (2014). *Inequalities in the Teaching Profession: a global perspective* (s. 3–26). Palgrave Macmillan.
- Thornton, M. & Bricheno, P. (2000). Primary school teachers' careers in England and Wales: The relationship between gender, role, position and promotion aspirations. *Pedagogy, Culture and Society*, 8(2), 187–206.
- Tutkimuseettinen neuvottelulautakunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Haettu 31.8.2022 osoitteesta [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)