

Sanni Pöysä & Sirkku Kupiainen (toim.)

Tytöt ja pojat koulussa Miten selittää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa?

Huhtikuu 2018

Valtioneuvoston selvitys-
ja tutkimustoiminnan
julkaisusarja 36/2018

KUVAILULEHTI

Julkaisija ja julkaisuaika	Valtioneuvoston kanslia, 17.4.2018		
Tekijät	Sanni Pöysä, Laura Pesu, Jonna Pulkkinen, Marja-Kristiina Lerkkanen, Juhani Rautopuro Sirku Kupiainen, Raisa Ahtiainen, Ninja Hienonen, Laura Kortesoja, Risto Hotulainen		
Julkaisun nimi	Tytöt ja pojat koulussa – Miten selittää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa?		
Julkaisusarjan nimi ja numero	Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 36/2018		
Asiasanat	Peruskoulu, oppimistulokset, opiskelumotivaatio, sukupuoli		
Julkaisuaika	Huhtikuu, 2018	Sivuja 136	Kieli Suomi

Tiivistelmä

Koulutuspoliittisessa keskustelussa sukupuolten välinen tasa-arvo on viime aikoina korostunut. Viimeisimmät kansainväliset arvioinnit ovat osoittaneet tyttöjen ja poikien välisten erojen oppimistuloksissa kasvaneen ja etenkin poikien osaamisen heikentyneen. Tämän hankkeen tavoitteena oli selvittää, mitkä yksilö-, luokka- ja koulutason tekijät selittävät tyttöjen ja poikien eroja osaamisessa, oppimiseen liittyvissä asenteissa ja motivaatiossa. Lisäksi kartoitettiin sellaisia pedagogisia ratkaisuja ja interventioita, joilla on pystytty tasoittamaan tyttöjen ja poikien välisiä osaamiseroja. Hanke jakaantui kahteen eri osakokonaisuuteen. Ensimmäinen osa sisältää kirjallisuuskatsauksen ja osaamiserojen tarkastelun alakoulussa. Kirjallisuuskatsauksessa tarkasteltiin aiempia suomalaisia ja kansainvälisiä tutkimustuloksia siitä, mitkä yksilö-, luokka-, koulu- ja yhteiskuntatason tekijät selittävät tyttöjen ja poikien välisiä eroja osaamisessa. Alakoululaisten osaamiserojen tarkastelussa hyödynnettiin Alkuportaatt-seurantatutkimuksen ja TIMSS 2015 -tutkimuksen aineistoja sekä hankkeessa kerättyjä opettaja- ja rehtorikyselyitä ja oppilas- ja opettajahaastatteluita. Hankkeen toisessa osassa tarkasteltiin osaamiseroja yläkoulussa. Siinä hyödynnettiin Helsingin ja Tampereen yliopistojen sekä Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) yhteistyönä keräämää MetLoFIN-aineistoa, valtakunnallista luokanmuodostusta koskevaa kyselyaineistoa sekä hankkeessa kerättyjä oppilas- ja rehtorihaastatteluita ja rehtorikyselyä.

Tämä julkaisu on toteutettu osana valtioneuvoston vuoden 2017 selvitys- ja tutkimussuunnitelman toimeenpanoa (tietokayttoon.fi).

Julkaisun sisällöstä vastaavat tiedon tuottajat, eikä tekstisisältö välttämättä edusta valtioneuvoston näkemystä.



PRESENTATIONSBLAD

Utgivare & utgivningsdatum	Statsrådets kansli, 17.4.2018		
Författare	Sanni Pöysä, Laura Pesu, Jonna Pulkkinen, Marja-Kristiina Lerkkanen, Juhani Rautopuro Sirku Kupiainen, Raisa Ahtiainen, Ninja Hienonen, Laura Kortesoja, Risto Hotulainen		
Publikationens namn	Flickor och pojkar i skolan – Hur kan man besegra pojkarnas låga inlärningsresultat i grundskolan?		
Publikationsseriens namn och nummer	Publikationsserie för statsrådets utrednings- och forskningsverksamhet 36/2018		
Nyckelord	Grundskolan, inlärningsresultat, studiemotivation, kön		
Utgivningsdatum	April, 2018	Sidantal 136	Språk Finska

Sammandrag

I den utbildningspolitiska diskussionen har jämlikhet mellan könen på sista tiden fått en särskilt tyngd. De senaste nationella utvärderingarna visar att skillnaderna mellan flickornas och pojkarnas inlärningsresultat har ökat. Dessutom har kunskapsnivån sjunkit i synnerhet bland pojkarna. Syftet med projektet var att utreda vilka faktorer på individ-, klass- och skolnivå som förklarar skillnaderna mellan flickornas och pojkarnas kunskapsnivå och motivation samt attityder som har samband med inläringen. Dessutom kartlades med vilka pedagogiska lösningar och interventioner man har lyckats utjämna skillnaderna mellan flickornas och pojkarnas kunskapsnivå. Projektet bestod av två oberoende delar. Den första delen omfattade en litteraturoversikt och en utredning om skillnaderna i kunskapsnivåerna i årskurserna 1–6 i grundskolan. I litteraturoversikten kartlades tidigare finska och internationella forskningsresultat när det gäller vilka faktorer på individ-, klass-, skol- och samhällsnivå som förklarar skillnaderna mellan flickornas och pojkarnas kunskapsnivå. I utredningen om skillnaderna mellan elevernas kunskapsnivå i årskurserna 1–6 användes material från uppföljningsundersökningen Alkuportaat och undersökningen TIMSS 2015. Det samlades också in enkätsvar av lärare och rektorer och material från intervjuer med elever och lärare. I projektets andra del jämfördes skillnaderna i kunskapsnivå i årskurserna 7–9. Där användes det material som Helsingfors universitet, Tammerfors universitet och Institutet för hälsa och välfärd (THL) tillsammans samlat in för projektet MetLoFIN samt ett riksomfattande enkätmaterial om bildandet av klasser. Det samlades också in material genom intervjuer med elever och rektorer samt enkätsvar av rektorer.

Den här publikation är en del i genomförandet av statsrådets utrednings- och forskningsplan för 2017 (tietokaytoon.fi/sv).

De som producerar informationen ansvarar för innehållet i publikationen. Textinnehållet återspeglar inte nödvändigtvis statsrådets ståndpunkt



DESCRIPTION

Publisher and release date	Prime Minister's Office, 17.4.2018		
Authors	Sanni Pöysä, Laura Pesu, Jonna Pulkkinen, Marja-Kristiina Lerkkanen, Juhani Rautopuro Sirku Kupiainen, Raisa Ahtiainen, Ninja Hienonen, Laura Kortesoja, Risto Hotulainen		
Title of publication	Girls and boys in school – How can boys' weak performance be defeated in comprehensive school?		
Name of series and number of publication	Publications of the Government's analysis, assessment and research activities 36/2018		
Keywords	Comprehensive school, performance, motivation, gender		
Release date	April, 2018	Pages 136	Language Finnish

Abstract

So long as verifiable gender based inequities exist among students at any level, gender equity will be of paramount concern in international educational policy forums. In Finland, inexplicable decreasing performance among boys on international large-scale assessments raises concern. The aim of this study was to determine the key individual, class, and school level factors associated with and cause differences between boys' and girls' performance and attitudes. Moreover, an effort is made to collect information regarding possible interventions and models that are to successfully prevent differences between genders in Finnish comprehensive school. This literature review emphasised both national and international research results on individual, classroom, school and societal level factors in order to square what gendered performance and motivation differences have the greatest relevance. The project features two independent studies; the first one focusing on the primary school level and the second on the lower-secondary level. For the primary school level study, researchers mined student data from the both First Steps longitudinal study and TIMSS 2015 along with new survey data targeted for the class teachers and school principals. In the lower-secondary level study researchers employed the Redefining Adolescent Learning study data gathered by the University of Helsinki and the National Institute for Health and Welfare, the national learning to learn assessment data including information about class composition, and new interview data from principals and boys.

This publication is part of the implementation of the Government Plan for Analysis, Assessment and Research for 2017 (tietokayttoon.fi/en).

The content is the responsibility of the producers of the information and does not necessarily represent the view of the Government.



SISÄLLYS

JOHDANTO	1
OSA 1 KIRJALLISUUSKATSAUS JA OSAAMISEROT ALAKOULUSSA	4
Sanni Pöysä, Laura Pesu, Jonna Pulkkinen, Marja-Kristiina Lerkkanen ja Juhani Rautopuro	
1. PÄÄTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET	5
1.1. Tyttöjen ja poikien osaamisessa on eroja	5
1.2. Tyttöjen ja poikien motivaatiossa on eroja	5
1.3. Tasa-arvoisessa koulussa on yhteisöllinen ilmapiiri ja tasavertainen toimintakulttuuri	6
1.4. Oppilaat kasvavat osana ympäröivää yhteiskuntaa ja kulttuuria	6
1.5. Yksilöt yhteisössä: Mitä on osaamisen ja motivaation yksilöllinen ohjaaminen? ...	7
2. KIRJALLISUUSKATSAUS AIKAISEMPAAN TUTKIMUKSEEN	8
2.1. Johdanto	8
2.2. Matemaattiset taidot ja taitojen kehitys	8
2.3. Lukutaito ja taitojen kehitys	9
2.4. Yksilötason tekijät sukupuolierojen selittäjänä	9
2.5. Luokkatason tekijät sukupuolierojen selittäjänä	10
2.6. Koulutason tekijät sukupuolierojen selittäjinä	12
2.7. Yhteiskuntatason tekijät sukupuolierojen selittäjinä	12
2.8. Interventiot sukupuolierojen kaventamiseksi	13
3. TYTTÖJEN JA POIKIEN VÄLISET EROT ALAKOULUSSA	14
3.1. Tutkimusaineistot	14
Alkuportaati- ja TIMSS-tutkimusten aineistot	14
Aineistonkeruu kouluista, joissa sukupuolten väliset erot vähäisiä	14
3.2. Tutkimusmenetelmät	15
4. TYTTÖJEN JA POIKIEN VÄLISET EROT ALKUPORTAAT-TUTKIMUKSESSA	17
4.1. Tyttöjen ja poikien taitojen sekä motivaation erot	17
4.2. Tyttöjen ja poikien väliset erot kouluittain	19

4.3.	Sukupuolierot koulussa ja niiden yhteydet opettajien raportoimiin kokemuksiin ..	22
4.4.	Sukupuolierot koulussa ja niiden yhteydet vanhempien raportoimiin kokemuksiin	23
4.5.	Erot tyttöjen ja poikien vanhempien kokemuksissa	27
5.	TYTTÖJEN JA POIKIEN VÄLISET EROT TIMSS-TUTKIMUKSESSA	29
5.1.	Osaamiserot suurimmillaan heikoimmilla oppilailla	29
5.2.	Opiskeluasenteiden ja oppimisympäristöön liittyvien tekijöiden yhteys osaamiseen.....	30
6.	OPETTAJA- JA REHTORIKYSELYIDEN TULOKSET	34
6.1.	Opettajususkomukset	34
6.2.	Koulun ilmapiiri ja resurssit	35
6.3.	Sukupuolittuneisuudesta opetuksessa	37
6.4.	Oppilaiden autonomian, kyvykkyyden ja yhteisöllisyyden toteutuminen	39
6.5.	Palautteenanto sekä oppilaan taidot ja menestyminen	39
6.6.	Rehtorien näkemys sukupuolieroista kouluissa.....	40
7.	OPPILAIEN KOKEMUKSET SUKUPUOLTEN VÄLISEN TASA-ARVON TOTEUTUMISESTA KOULUSSA.....	42
7.1.	Koulu nähdään tasa-arvoisena	42
7.2.	Autonomian, kyvykkyyden ja yhteisöllisyyden toteutuminen	43
	Autonomia.....	43
	Kyvykkyys	44
	Yhteisöllisyys	45
7.3.	Tyttöihin ja poikiin kohdistuvat odotukset koulussa	46
	Oppilaat kokevat toisinaan sukupuolittuneita odotuksia	46
	Stereotyyppisiä käsityksiä sukupuolieroista tunnistetaan.....	47
7.4.	Yksilölliset erot oppimisessa	49
	Osaaminen eri oppiaineissa	49
	Motivaatioon ja oppimiseen panostaminen	50
7.5.	Kokemukset opettajien antamasta arvioinnista ja palautteesta.....	51
7.6.	Opettaja ja oppilaat tasa-arvoa edistämässä	53
8.	OPETTAJIEN KOKEMUKSET TYTTÖJEN JA POIKIEN VÄLISEN TASA-ARVON TOTEUTUMISESTA KOULUISSA.....	56
8.1.	Opettajat kokevat koulun olevan oppilaille tasa-arvoinen.....	56
8.2.	Autonomian, kyvykkyyden ja yhteisöllisyyden toteutuminen	57



Autonomia.....	57
Kyvykkyys	58
Yhteisöllisyys	59
8.3. Tyttöihin ja poikiin kohdistetut odotukset koulussa	60
8.4. Yksilölliset erot suurempia kuin sukupuolten väliset erot	62
Pojat saattavat kaivata toisinaan enemmän motivointia.....	62
Opetusmenetelmien tulee olla monipuolisia	64
8.5. Huoleen tyttöjen ja poikien välisistä osaamiseroista suhtaudutaan ristiriitaisesti.	65
8.6. Oppilaan arviointi ja palautteenanto	66
8.7. Opettajalla suurin vastuu tasa-arvon toteutumisessa koulussa	68
8.8. Tasa-arvon toteutumista voidaan ylläpitää ja edistää.....	69
Tasa-arvon toteutumista tuetaan näkemällä oppilas yksilönä.....	69
Koulun yhteisöllisyys luo tasa-arvon toteutumiselle otollisen ilmapiirin.....	70
Tasa-arvoa edistetään kasvattamalla.....	70
LÄHTEET	72
OSA 2 TILANNE YLÄKOULUSSA	77
Sirkku Kupiainen, Raisa Ahtiainen, Ninja Hienonen, Laura Kortesoja & Risto Hotulainen	
9. PÄÄTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET	78
9.1. Lukeminen	78
9.2. Matematiikka.....	78
9.3. Kouluun kiinnittyminen	79
9.4. Arviointi	79
9.5. Luokanmuodostus.....	80
9.6. Kehittyvätkö pojat tyttöjä hitaammin?	81
9.7. Pitääkö pojista puhua?.....	82
10. NUORET YKSILÖINÄ YLÄKOULUSSA – LYHYT KATSAUS KIRJALLISUUTEEN. 83	
10.1. Kyvyt, uskomukset ja kognitio.....	83
10.2. Yksilön ja ympäristön yhteensopivuusteoria kouluasteelta toiselle siirryttäessä..	84
10.3. Kouluun kiinnittyminen	86
10.4. Riskinotto ja kilpailullisuus	87
10.5. Oppimisen digitaalisuus ja sukupuoli	87

11. TYTTÖJEN JA POIKIEN VÄLISET EROT KANSAINVÄLISEN JA KANSALLISEN ARVIOINTITUTKIMUKSEN VALOSSA	89
11.1. Sukupuoliero kansainvälisissä ja kansallisissa arvioinneissa.....	89
11.2. Metropolialueen tyttöjen ja poikien osaaminen ja oppimisasenteet	90
Tutkimusaineisto ja tutkimuskysymykset.....	91
Mittarit	91
Tyttöjen ja poikien osaaminen	92
Ajankäytön yhteys tehtäväsuoritukseen	94
Tyttöjen ja poikien oppimisasenteet	94
Tyttöjen ja poikien eriytyvät kiinnostuksen kohteet koulussa	96
Löytyykö vastaus poikien alisuoriutumiseen digiteknologian tulosta kouluun.....	97
11.3. Luokka poikien ja tyttöjen oppimisympäristönä	99
Luokkien välisten erojen kehittyminen yläkoulun aikana	99
Painotetut luokat	101
11.4. Päätösarvosanat.....	102
11.5. Toisen asteen valinta	105
Valinnan yhteys kotitaustaan	108
Muuttuuko tilanne toisen asteen koulutuksessa?	109
12. KOULUJEN VÄLISET EROT JA HAASTATTELUKOULUJEN VALINTA	112
12.1. Sukupuoliero koulutason tuloksissa.....	112
12.2. Haastattelukoulujen valinta	113
13. REHTORIEN NÄKEMYKSIÄ POJISTA KOULUSSA – KYSELYVASTAUKSET	115
13.1. Poikakysymyksen esilläolo koulussa	116
13.2. Toimintamalleja etsimässä – ryhmäyttämistä ja valinnaisaineita	117
13.3. Rehtorien henkilökohtaiset näkemykset aiheesta 'pojat ja koulu'	119
14. REHTORIEN POHDINTAA POJISTA – HAASTATTELUT	122
14.1. Koulumenestys ja alisuoriutuminen	122
Koulutyön merkityksellisyys	123
Arviointi	124
Koulutyöhön kiinnittyminen	124
Tuki koulunkäynnille	125
Vapaa-aika ja koulunkäynti.....	125
14.2. Hyviksi koettuja toimintatapoja	126



15. YLÄKOULUN POJAT PUHUVAT POIKIEN ASEMASTA KOULUSSA 128

15.1. Osaaminen koulussa 128

15.2. Koulun merkitys 129

15.3. Arviointi 131

15.4. Aikuisten merkitys koulussa ja kotona 131

LÄHTEET 132

JOHDANTO

Koulutuspoliittisessa keskustelussa sukupuolten välinen tasa-arvo on viime aikoina korostunut. Tyttöjen ja poikien väliset erot oppimistuloksissa nousevat jatkuvasti esiin kansainvälisissä ja kansallisissa arvioinneissa. Viimeisimmät kansainväliset oppimistulosten arvoinnit 15-vuotiaille (PISA 2015) ja 4.-luokkalaisille (TIMSS 2015) ovat osoittaneet, että samalla, kun matematiikan ja luonnontieteiden oppimistulokset ovat Suomessa laskeneet, tyttöjen ja poikien väliset osaamiserot ovat kasvaneet. TIMSS-tutkimuksessa vuodesta 2011 vuoteen 2015 sekä tyttöjen että poikien osaaminen luonnontieteissä oli heikentynyt. Poikien osaamistason lasku oli kuitenkin suurempi kuin tyttöjen, sillä vuonna 2011 tyttöjen ja poikien luonnontieteiden osaamisessa ei ollut eroa. Matematiikassa poikien osaaminen oli heikentynyt selvästi, kun taas tyttöjen osaaminen oli pysynyt lähes ennallaan. On huomattava, että oppilaiden joukossa on myös erittäin hyvin osaavia poikia ja heikosti osaavia tyttöjä. Pojilla osaamisessa on kuitenkin enemmän vaihtelua. Myös 2000 oppilaan esiopetuksesta perusopetuksen loppuun ulottuvassa Alkuportaatt-seurannassa on havaittu, että tyttöjen ja poikien osaamisen jakautuminen on erilaista. Poikien joukossa osaamiserot olivat suurempia kuin tyttöjen, vaikka keskiarvotasolla erot olivat vähäisiä.

Tyttöjen ja poikien välinen ero oppimistuloksissa on erityisen selvä perusopetuksen päättyessä. Monen pojan koulutuksellisia valintoja rajoittavat tässä vaiheessa heidän tyttöjä selvästi heikommat perusopetuksen päättöarvosanansa. Poikien heikomman koulumenestyksen seurauksena he ovat aliedustettuja niiden nuorten joukossa, jotka jatkavat opintojaan perusopetuksen päätyttyä lukiossa, mutta yliedustettuja niiden noin 15 prosentin joukossa, jotka jäävät ilman toisen asteen tutkintoa.

Hankkeen tavoitteena oli selvittää, mitkä yksilö-, luokka- ja koulutason tekijät selittävät tyttöjen ja poikien eroja osaamisessa, oppimiseen liittyvissä asenteissa ja motivaatiossa. Lisäksi karotettiin sellaisia pedagogisia ratkaisuja ja interventioita, joilla on pystytty tasoittamaan tyttöjen ja poikien välistä osaamiseroa.

Hanke jakaantui kahteen eri osakokonaisuuteen. Ensimmäisessä osassa tarkasteltiin tyttöjen ja poikien välisiä oppimistulosten ja asenteiden eroja aiempaan tutkimuskirjallisuuteen perehtymällä sekä hyödyntämällä alakouluissa aiemmin kerättyjä Alkuportaatt-seurantatutkimuksen ja TIMSS 2015 -tutkimuksen aineistoja. Lisäksi sellaisilta alakouluilta, joissa aiempien tutkimusten mukaan tyttöjen ja poikien välillä ei ole eroja osaamisessa tai motivaatiossa, kerättiin kysely- ja haastatteluaineistoa. Hankkeen tämän osan tutkimuskysymykset olivat:

- Onko sukupuolierojen kaventamiseen kiinnitetty huomiota ja millaisia ovat mahdolliset interventiot?
- Millainen on rehtorin rooli? Miten koulua johdetaan?
- Millaisia ovat pedagogiset ratkaisut, oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt, opettajan ja erityisopettajan rooli, oppilaan ohjaus sekä kodin ja koulun yhteistyö?

Hankkeen toisessa osassa tarkasteltiin yläkoululaisten tyttöjen ja poikien välisiä eroja sekä niitä tekijöitä, joilla kouluissa on onnistuttu näihin eroihin vaikuttamaan. Tässä osassa hyödynnettiin Helsingin ja Tampereen yliopistojen sekä Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) yhteistyönä keräämää MetLoFIN-aineistoa, valtakunnallista luokanmuodostusta koskevaa kyselyaineistoa sekä hankkeessa kerättyjä rehtorikyselyä ja oppilas- ja rehtorihaastatteluita. Tämän osan tutkimuskysymykset olivat:

- Mitkä yksilö-, luokka- ja koulutason tekijät (mukaan lukien koulun ulkopuolisten tekijöiden heijastuminen luokka- ja koulutasolla) vaikuttavat tyttöjen ja poikien koulumenestyksessä ilmeneviin eroihin ja niiden kasvuun yläluokkien aikana?
- Millä tavoin tyttöjen ja poikien välinen ero koulumenestyksessä näkyy ja miten siitä puhutaan yläluokkien kouluissa?
- Millaisia keinoja kouluissa on otettu käyttöön poikien oppisaavutusten parantamiseksi ja heidän alisuoriutumisen ehkäisemiseksi?

TULOSTEN YHTEENVETO JA SUOSITUKSIA

Seuraavassa on tiivistetty hankkeen eri osien keskeiset tulokset ja niihin perustuvat suositukset. Hankkeen eri osien päätulokset ja johtopäätökset on kuvattu tarkemmin luvuissa 1 ja 9. Näiden perusteella on laadittu keskeisiä suosituksia.

Lukutaidossa ja luonnontieteissä tyttöjen osaaminen on selvästi parempaa kuin poikien. Matematiikassa tyttöjen ja poikien väliset osaamiserot eivät ole yhtä yksiselitteisiä, vaikka viimeisimmät kansainväliset arvioinnit ovat antaneet viitteitä siitä, että tytöt menestyvät poikia hieman paremmin myös matematiikassa. Tyttöjen ja poikien väliset osaamiserot näyttäisivät olevan suurimmillaan heikoimmilla oppilailta. Perusopetuksen päättöarvosanoissa ero on kuitenkin huomattava ja seurauksiltaan merkittävä myös parhaimpien oppilaiden kohdalla. Huolta herättää ylipäätään suomalaisoppilaiden, sekä tyttöjen että poikien, osaamistason lasku.

- Heikosti osaaviin oppilaisiin on kiinnitettävä erityistä huomiota sukupuolesta riippumatta.
- Tarvitaan lisää tutkimusta oppimistulosten heikentymisen syistä.

Tyttöjen ja poikien välillä on myös eroja opiskeluasenteissa. Pojat luottavat matematiikassa enemmän omaan osaamiseensa ja ovat kiinnostuneempia matematiikasta kuin tytöt. Tyttöjen kiinnostus äidinkieleen taas on vahvempaa kuin poikien. Huomionarvoista kuitenkin on, että oppilaiden kiinnostus vähenee alakouluvuosien aikana, ja esimerkiksi poikien kiinnostus matematiikkaan vähenee enemmän kuin tyttöjen kiinnostus.

- Kiinnostukseen ja sen merkitykseen oppimisessa on kiinnitettävä huomiota niin lukemisessa kuin matematiikassakin.
- Etenkin poikia on kannustettava vapaa-ajan lukemiseen.
- Oppilaiden motivaatiota ja kiinnostuksen kehittymistä on tuettava koulussa.
- Matematiikassa erityisesti tyttöjen ja lukutaidossa taas erityisesti poikien luottamusta omaan osaamiseensa on tuettava.

Pojat kokevat vähemmän yhteenkuuluvuutta kouluun ja enemmän kiusaamista kuin tytöt. Sekä opettajat että oppilaat pitävät yhteenkuuluvuutta ja yhteisöllisyyttä tärkeänä osana tasa-arvoista koulua. Heidän mielestään opettajalla on keskeinen rooli tasa-arvon edistäjänä, mutta rehtorin roolia tasa-arvon edistäjänä kuvataan ristiriitaisesti.

- Yhteenkuuluvuutta ja kouluun kiinnittymistä on tuettava.
- Tarvitaan lisää tutkimusta siitä, mikä on rehtorin rooli koulussa tasa-arvon edistäjänä.

Arviointikäytännöt vaihtelevat suuresti koulujen välillä ja myös koulujen sisällä. Alakoulussa opettajat kuvasivat arvioivansa tyttöjä ja poikia pääsääntöisesti samoin perustein. Yläkouluissa arvosanoissa on huomattavaa sukupuolten ja oppiaineiden välistä vaihtelua. Opintojen aikaisella arvioinnilla voi olla vaikutusta jatko-opintosuunnitelmiin ja ainevalintoihin. Tyttöjen keskimäärin paremmat päättöarvosanat avaavat heille huomattavasti poikia laajemmat mahdollisuudet toisen asteen yhteisvalinnassa.

- Arvosanakäytänteiden vertailtavuuteen on kiinnitettävä erityistä huomioita.
- Arvioinnin kriteeriperustaisuutta pitäisi kehittää.
- Arviointia ja ohjausta on kehitettävä siten, että ne kannustavat tyttöjä ja poikia tarkastelemaan jatko-opintomahdollisuuksia laaja-alaisesti.

Oppilaat kasvavat osana ympäröivää yhteiskuntaa ja kulttuuria. Aiemmissä tutkimuksissa on noussut esille vanhempien sosioekonomisen aseman ja koulutuksen yhteys oppilaan osaamiseen ja motivaatioon. Myös yhteiskunnalliset tekijät voivat toimia tyttöjen ja poikien välisten osaamiserojen selittäjänä. Tutkimuksen pitäisikin tarkastella myös muiden kuin kouluun liittyvien tekijöiden yhteyksiä oppilaan osaamiseen ja kehittymiseen. Tämä edellyttää monitieteellistä tutkimusyhteistyötä, jossa hyödynnetään eri tahoilla kerättyjä aineistoja ja tutkimustietoa.

OSA 1 KIRJALLISUUSKATSAUS JA OSAA- MISEROT ALAKOULUSSA

**Sanni Pöysä¹, Laura Pesu², Jonna Pulkkinen²,
Marja-Kristiina Lerkkanen¹ ja Juhani Rautopuro²**

¹ Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos

² Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos

1. PÄÄTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

1.1. Tyttöjen ja poikien osaamisessa on eroja

Tutkimustulokset tyttöjen ja poikien välisistä osaamiseroista alakoulussa eivät ole yksiselitteisiä. Viimeaikaiset kansainväliset arvioinnit osoittavat, että alakoulussa tytöt suoriutuvat poikia paremmin matematiikassa ja luonnontieteissä (TIMSS 2015 –tutkimus, ks. Vetterranta, Hiltunen, Nissinen, Puhakka, & Rautopuro, 2016) sekä lukutaidossa (PIRLS 2016 –tutkimus, ks. Leino, Nissinen, Puhakka, & Rautopuro, 2017). Kun oppimistuloksia tarkastellaan keskiarvojen tasolla, sukupuolieroja ei kuitenkaan aina ole havaittavissa (mm. Viljaranta ym. 2009). Erot voivatkin ilmetä myös tarkasteltaessa sukupuolten jakautumista taidoiltaan erilaisiin ryhmiin. Esimerkiksi Lerkkanen ym. (2010) havaitsivat, että esi- ja alkuopetuksessa pojat olivat selvästi yliedustettuna lukivaikkeen riskiryhmässä ja tytöt puolestaan varhaisten ja taitavien lukijoiden ryhmässä. Samoin havaittiin suhteellisen vahvat sukupuolierot motivaatiossa siten, että varhaisten lukijoiden ryhmään kuuluvat tytöt ilmaisivat poikia enemmän kiinnostusta lukemista kohtaan koko alkuopetuksen ajan. Myös TIMSS 2015 -tutkimuksen matematiikan ja luonnontieteiden osaamisjakaumat osoittavat, että tyttöjen ja poikien väliset erot ovat suurimmillaan heikoimmin osaavilla oppilailta. Tässä hankkeessa tarkastellun Alkuportaattutkimuksen mukaan tytöt menestyivät poikia paremmin alakoulun äidinkielellä, kun taas pojat menestyivät tyttöjä paremmin alakoulun matematiikassa luokilla 2, 4 ja 6. Samalla kuitenkin TIMSS 2015 –tutkimus osoittaa 4.-luokkalaisten tyttöjen osaamisen olevan poikien osaamista parempaa myös matematiikassa. Tällaisia tutkimustulosten eroja voivat selittää erilaisuudet arvioinnin kohteena olleissa matematiikan taidoissa.

Hankkeessa toteutettiin opettajien ja oppilaiden haastatteluja kouluilla, joissa sukupuolten välisiä eroja osaamisessa ei ollut tai ne olivat hyvin pieniä. Näillä kouluilla opettajat ja oppilaat korostavat yksilöiden välisten erojen oppimistuloksissa olevan merkittävämpiä kuin sukupuolten välisten erojen. Haastateltavat eivät arvioineet kouluissa tällä hetkellä opiskelevien tyttöjen tai poikien menestyvän säännönmukaisesti toista sukupuolta paremmin. Sen sijaan niin opettajat kuin oppilaatkin toivat haastatteluissa aktiivisesti esille, että sekä paremmin että heikommin menestyvissä oppilaissa on tyttöjä ja poikia. Tärkeää olisikin kiinnittää huomiota myös yleiseen osaamistason laskuun ja heikosti osaaviin oppilaisiin, olivatpa nämä oppilaat tyttöjä tai poikia.

1.2. Tyttöjen ja poikien motivaatiossa on eroja

Myös oppimiseen liittyvässä motivaatiossa on eroja tyttöjen ja poikien välillä, mutta nämäkään erot eivät ole yksiselitteisiä. Alkuportaattutkimuksen mukaan erot motivaatiossa ovat samansuuntaisia kuin osaamisessa: tytöt ovat kiinnostuneempia äidinkielestä kuin pojat, kun taas pojat ovat pääosin tyttöjä kiinnostuneempia matematiikasta. Poikien kiinnostus matematiikkaan kuitenkin vähenee alakouluvuosien aikana enemmän kuin tyttöjen kiinnostus. Huolimatta siitä, että TIMSS-tutkimuksessa tyttöjen osaaminen matematiikassa on parempaa kuin poikien, tutkimustulokset osoittavat siinäkin poikien matematiikan oppimiseen liittyvien asenteiden olevan myönteisempiä kuin tyttöjen asenteiden. Erityisesti poikien luottamus omaan osaamiseensa on vahvempaa kuin tyttöjen. Myös aiemmissa kansainvälisissä tutkimuksissa matematiikkaan liittyvä minäkuva ja motivaatio on pojilla havaittu vahvemmaksi kuin tyillä (Preckel ym., 2008).

Opettajakyselyssä tai –haastatteluissa ei tullut esille, että opettajat arvioisivat sukupuolten välillä olevan selviä eroja motivaatiossa. Opettajat mainitsevat poikien kaipaavan jonkin verran tyttöjä enemmän motivointia mutta samalla nostavat esille, kuinka oppimiseen liittyvissä asenteissa ilmenevät erot ovat yhteydessä oppilaan yksilöllisiin taitoihin ja piirteisiin, ei yksistään sukupuoleen. Motivaation tukemisessa pitäisikin pystyä ottamaan huomioon sukupuoleen liittyvien tekijöiden lisäksi yksilölliset tekijät. Jatkossa tarvitaan tutkimustietoa esimerkiksi siitä, miten nykyisen opetussuunnitelman mukainen ilmiökeskeinen opetus tukee oppilaiden motivaatiota ja sen ylläpitämistä.

1.3. Tasa-arvoisessa koulussa on yhteisöllinen ilmapiiri ja tasavertainen toimintakulttuuri

Haastatteluissa niin oppilaat kuin opettajatkin korostavat yhteisöllisen ilmapiirin olevan yksi tasa-arvoisen koulun piirre. Aiemmat tutkimustulokset ovat kuitenkin osoittaneet yhteisöllisyyden kokemuksissa sukupuolieroja, ja esimerkiksi TIMSS-tutkimuksessa tyttöjen on havaittu kokevan enemmän yhteenkuuluvuutta koulu yhteisöön kuin poikien. Jossain määrin samankaltainen tulos nousee esille myös tässä hankkeessa kerätystä opettajien kyselyaineistosta. Tyttöjen ja poikien välisen tasa-arvon kannalta yhteenkuuluvuuteen, yhteisöllisyyteen ja näiden edistämiseen olisi siis hyvä koulussa kiinnittää erityistä huomiota, sillä haastatellut oppilaat ja opettajat näkevät yhteisöllisyyden välineenä kehittää tasa-arvoista koulua, jossa niin tytöillä kuin pojillakin on yhtäläiset mahdollisuudet osallistua, oppia ja kasvaa yksilöinä.

Vaikka haastateltavat kuvasivat yhteisöllisen ilmapiirin ja tasavertaisen toimintakulttuurin olevan merkittäviä tekijöitä tyttöjen ja poikien välisen tasa-arvon toteutumisessa, ei näitä arvostettu yksistään tasa-arvon vuoksi. Useimmissa haastatteluissa opettajat nostivatkin esille, että tasa-arvoa käsitellään koulussa verrattain vähän. Esimerkiksi rehtorin roolia tasa-arvon toteutumisessa kuvataan haastatteluissa jokseenkin ristiriitaisesti. Joissakin kouluissa rehtorin merkitystä koulun pedagogisena ja arvojohtajana korostetaan, kun taas toisissa kouluissa rehtoria ei nähdä tällaisessa roolissa. Sen sijaan opettajan vastuu tasa-arvon edistäjänä ja ylläpitäjänä nousee korostuneesti esille. Niin opettajat kuin oppilaatkin nimeävät opettajilla olevan keskeisin rooli siinä, toteutuuko tyttöjen ja poikien välinen tasa-arvo koulussa. Jatkossa olisi tärkeää tutkia muun muassa sitä, millä tavoin rehtori voi omalla toiminnallaan edistää tasa-arvon toteutumista koulussa, millaisilla keinoilla rehtori voi parhaiten tukea opettajia toimimaan tasa-arvoisesti kasvattajana sekä miten useimmissa kouluissa jo ennestäänkin tärkeäksi koettuja yhteisöllistä ilmapiiriä ja tasavertaista toimintakulttuuria voidaan hyödyntää tyttöjen ja poikien välisen tasa-arvon vahvistamiseen.

1.4. Oppilaat kasvavat osana ympäröivää yhteiskuntaa ja kulttuuria

Aiemmissa tutkimuksissa on noussut esille vanhempien sosioekonomisen aseman ja koulutuksen yhteys oppilaan osaamiseen ja motivaatioon. On esimerkiksi havaittu, että vanhempien koulutustausta ja tulotaso ovat yhteydessä lapsen koulumenestystä koskeviin uskomuksiin ja käyttäytymiseen, jotka puolestaan ovat yhteydessä koulumenestykseen matematiikassa ja lukemisessa (Davis-Kean, 2005). Myös TIMSS-tutkimuksessa kotitaustan ja vanhempien asenteiden on todettu olevan yhteydessä osaamiseen (Vettenranta, Hiltunen ym., 2016) ja Alkuportaattutkimuksessa vanhempien uskomusten on havaittu olevan yhteydessä oppilaan motivaatioon ja akateemisiin taitoihin (Mägi ym. 2011). Yhteiskunnalliset tekijät voivatkin osittain toimia tyttöjen ja poikien välisten osaamiserojen selittäjänä.

Haastateltujen opettajien mukaan vanhempien ajatusmallit tai koulun ulkopuolelta tulevat sukupuolittuneet odotukset voivat siirtyä oppilaisiin ja ohjata sitä kautta oppilaiden, tai välillä opettajankin, toimintaa. Myös haastatteluihin osallistuneet oppilaat olivat hyvin tietoisia sukupuoliin liitetystä odotuksista, vaikka eivät kokeneetkaan opettajansa tai koulunsa edellyttävän heiltä niiden mukaan toimimista. Alkuportaattutkimus osoittaa, että tyttöjen vanhemmat raportoivat kokemuksiaan ja näkemyksiään vanhemmuudesta ja lapsensa koulunkäynnistä osittain eri tavoin kuin poikien vanhemmat. Jatkossa olisikin erittäin tärkeää kohdistaa huomiota myös oppilaan kotitaustaan, kun tutkitaan oppimisessa ilmeneviä sukupuolten välisiä eroja tai yritetään vaikuttaa niiden vähenemiseen.

Koska oppilaat toimivat ja kasvavat osana ympäröivää yhteiskuntaa ja kulttuuria, tutkimuksessa täytyisi huomioida lapsen sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti. Kasvatustieteellisen tutkimuksen olisi tärkeä ulottua tarkastelemaan myös muiden kuin kouluun liittyvien tekijöiden yhteyksiä oppilaan osaamiseen ja kehittymiseen. Suomalaisen peruskoulun pitäisi edelleen tarjota kaikille oppilaille tasavertainen paikka kasvaa ja tukea kaikkien kasvua ja kehitystä oppilaan taustasta riippumatta.

1.5. Yksilöt yhteisössä: Mitä on osaamisen ja motivaation yksilöllinen ohjaaminen?

Haastatteluissa nousi selvästi esille, että tasa-arvoisena kouluna pidetään sellaista koulua, jossa huomioidaan oppilaiden yksilöllisyys ja hyväksytään erilaisuus. Sekä oppilaat että opettajat korostavat sitä, että tasa-arvoisessa koulussa jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet otetaan huomioon ja vastataan niihin. Tarvitaan kuitenkin jatkotutkimusta, joka selvittää, millä tavoin yksilöllisyyden huomiointi toteutuu koulu yhteisössä ja luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Tähän ilmiöön päästään parhaiten käsiksi erilaisilla luokkahuonehavainnointimenetelmillä. Uusilla tutkimusmenetelmillä, kuten esimerkiksi opettajan huomion kohdentumisen tutkiminen silmänliikekameralla (Lerikkanen & Pakarinen, 2017), on mahdollista tutkia sitä, millaista vahvistusta kukin oppilas oppitunnilla saa ja mistä syystä, sekä sitä, mitä merkitystä opettajan huomiolla on oppilaan oppimiselle ja motivaatiolle. Toisaalta tarvitaan myös tutkimusta, joka keskittyy tunnistamaan sellaisia keinoja, joilla yksilöllisiä tarpeita voidaan tunnistaa. Lisäksi tarvitaan tutkimusta siitä, miten suunnitella opetusta, jossa oppilaiden yksilölliset kiinnostuksen kohteet voidaan kohdata. Koska tämän tutkimuksen haastatteluissa nousi esille vahva yhteisöllisyys niillä kouluilla, joissa sukupuolierot olivat erittäin pieniä tai niitä ei ollut havaittavissa, tarvitaan lisää tutkimusta siitä, miten yhteisöllisyys muodostuu ja miten tuetaan oppilaiden osallisuutta koulu yhteisössä.

2. KIRJALLISUUSKATSAUS AIKAISEMPAAN TUTKIMUKSEEN

Laura Pesu

2.1. Johdanto

Viimeaikaisissa suomalaisille koululaisille tehdyissä tutkimuksissa on havaittu, että tytöt suoriutuvat poikia paremmin matematiikassa (TIMSS 2015 –tutkimus, ks. Vettenranta, Hiltunen, Nissinen, Puhakka, & Rautopuro, 2016) ja lukutaidossa (PIRLS 2016 –tutkimus, ks. Leino, Nissinen, Puhakka, & Rautopuro, 2017). On tärkeää selvittää, miten sukupuolierot oppimisessa näyttäytyvät laajemmin ja kansainvälisesti tarkasteltuna sekä mitkä tekijät mahdollisia sukupuolieroja voisivat selittää.

Tässä kirjallisuuskatsauksessa tarkastellaan niin yksilö-, luokka-, koulu- kuin yhteiskuntatason tekijöitäkin sukupuolierojen mahdollisina selittäjinä sekä perehdytään interventioihin, joita on kehitetty sukupuolierojen kaventamiseksi. Yksilötason tekijöistä sukupuolieroja voi mahdollisesti selittää tyttöjen ja poikien erilaiset opiskelustrategiat (Fennema, Carpenter, Jacobs, Franke, & Levi, 1998). Voi myös olla, että sukupuolierot oppimisessa johtuisivat ennemmin tyttöjen ja poikien erilaisista kiinnostuksen kohteista ja erilaisesta motivaatiopohjasta kuin eroista kyvyissä tai lahjakkuudessa (Kukkonen & Pölkki, 1995). Luokkatason tekijöitä tutkittaessa esiin on nostettu, että opettajan opetustavoissa voi olla erityisesti tyttöjen tai poikien oppimista tukevia toimintatapoja (Klein, Adi-Japha, & Hakak-Benizri, 2010). Myös opettajien stereotyyppinen ajattelu tyttöjen ja poikien kyvyistä voi osaltaan olla yhteydessä eroihin tyttöjen ja poikien oppimisessa (Retelsdorf, Schwartz, & Asbrock, 2015). Poikien tyttöjä heikompa koulusuoriutumista on myös selitetty sillä, että poikien kulttuuri olisi vähemmän opiskeluun keskittyvää kuin tyttöjen kulttuuri (Van Houtte, 2004). Yhteiskuntatason tekijöitä tutkittaessa on havaittu muun muassa, että joissakin maissa vallitseva sukupuolten epätasa-arvoisuus on yhteydessä sukupuolieroihin matematiikan taidoissa (Guiso, Monte, Sapienza, & Zingales, 2008).

Interventiotutkimuksia poikien ja tyttöjen oppimistulosten tasoerojen kaventamiseksi on lukuisia. Toisaalta on esitetty, että pojat ja tytöt hyötyvät erilaisesta oppimisen tukemisesta. Toisaalta tutkimustulokset osoittavat, että samankaltainen oppimisen tukeminen hyödyttää sekä tyttöjä että poikia.

2.2. Matemaattiset taidot ja taitojen kehitys

Tutkimustulokset sukupuolten välisistä eroista matematiikan taidoissa eivät ole yksiselitteisiä. Toisaalta on havaittu, että tyttöjen ja poikien matematiikan taitotasossa ei ole merkitsevää eroa esiopetusikäisillä, ensimmäisellä ja toisella luokalla olevilla oppilailla (Aunola, Leskinen, Lerkkanen, & Nurmi, 2004) tai kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisilla oppilailla (Skaalvik & Rankin, 1994). Viimeisin TIMSS-tutkimus kuitenkin osoittaa, että suomalaiset neljännellä luokalla olevat tytöt suoriutuvat poikia paremmin matematiikassa ja luonnontieteissä (Vettenranta, Hiltunen ym., 2016). On myös havaittu, että poikien menestymisessä matematiikassa on suurempaa vaihtelua kuin tyttöjen menestymisessä (Aunola ym., 2004). Tyttöjen on havaittu pärjäävän poikia paremmin matematiikassa myös muissa kansainvälisissä tutkimuksissa (Duckworth & Seligman, 2006; Hyde, Fennema, & Lamon, 1990). Toisaalta esimerkiksi PISA 2015

-tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittavat, että suurimmassa osassa PISA-tutkimukseen osallistuneista maista pojat menestyvät tyttöjä paremmin matematiikassa (Vettenranta, Välijärvi ym., 2016). Pojat menestyvät tyttöjä paremmin matematiikassa 29 maassa, kun taas tytöt menestyivät poikia paremmin 9 maassa. Hyvästä matematiikan osaamisesta huolimatta tytöt suuntautuvat matemaattisille aloille yhä poikia harvemmin (Beede ym., 2011). Tutkimustulokset osoittavat lisäksi, että matematiikassa erityisen taitavien oppilaiden joukossa on enemmän poikia kuin tyttöjä (Hyde & Mertz, 2009). Hyde ja Mertz (2009) kuitenkin huomauttavat, että poikien suurempi osuus erityisen taitavien joukossa ei ole kaikissa kulttuureissa esiintyvä ilmiö, vaan ilmiö saattaa olla yhteydessä kulttuurissa vallitsevaan sukupuolten väliseen tasa-arvoon.

2.3. Lukutaito ja taitojen kehitys

Suomea äidinkielenään puhuvista lapsista lähes kaikki oppivat lukemaan ensimmäisen luokan aikana (Lerikkanen, Rasku-Puttonen, Aunola, & Nurmi, 2004a). Tämä selittyy pitkälti sillä, että suomi on hyvin säännönmukainen kieli, mikä nopeuttaa lukutaidon oppimista.

Tutkimuksissa on havaittu tyttöjen lukutaidon olevan poikien lukutaitoa parempaa (Lynn & Mikk, 2009; Machin & Pekkarinen, 2008) ja pojilla olevan enemmän lukemisen pulmia verrattuna tyttöihin (Lerikkanen ym. 2010; Lyytinen, 2004). Suomalaisten 6. luokkalaisten poikien kirjoitustaito, lukutaito ja kielentuntemus on havaittu olevan tyttöjen taitoja heikompaa (Korkeakoski, 1998; Lappalainen, 2001).

2.4. Yksilötason tekijät sukupuolierojen selittäjänä

Yksilölliset tekijät ovat koulumenestyksen merkittävimpiä ennustajia (Freudenthaler, Spinath, & Neubauer, 2008). Näistä yksilöllisistä tekijöistä älykkyyden on havaittu olevan vahvin akateemisen menestyksen ennustaja (ks. Gottfredson, 2002). Älykkyys tai kognitiiviset kyvyt eivät kuitenkaan voi selittää sukupuolieroja koulumenestyksessä. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että kognitiivisissa kyvyissä ei ole havaittavissa eroja tyttöjen ja poikien välillä (Hedges & Nowell, 1995). Toisaalta sukupuolieroja tietyissä kognitiivisissa taidoissa on kuitenkin havaittu. Tytöt menestyvät paremmin kielellistä älykkyyttä vaativissa tehtävissä, kun taas pojat menestyvät paremmin numeerisissa tehtävissä (Hyde, 2005). Tästä huolimatta jotkin tutkimukset ovat osoittaneet, että tytöt menestyvät paremmin kouluaineissa, jotka vaativat numeerista älykkyyttä, kuten matematiikassa (ks. meta-analyysi matematiikan taidoista: Hyde, Fennema, & Lamon, 1990).

Spatiaalisen hahmottamisen (Clements & Battista, 1992) ja verbaalisten taitojen on havaittu olevan yhteydessä matematiikan taitoihin (Kikas, Peets, Palu, & Afanasjev, 2009). Tutkimus on antanut viitteitä siitä, että pojat ja tytöt käyttäisivät eri prosesseja matemaattisten ongelmien ratkaisemiseksi (Klein ym., 2010). Poikien on esimerkiksi havaittu tukeutuvan spatiaaliseen päättelyyn ja tyttöjen verbaalisiin taitoihin (Geary, Sauls, Liu & Hoard, 2000; Klein ym., 2010). On myös havaittu, että ensimmäisellä ja toisella luokalla olevista oppilaista tytöt käyttivät useammin konkreettisia ratkaisumenetelmiä (mallinnus ja laskeminen), kun taas pojat olivat taipuvaisempia käyttämään abstrakteja ratkaisumenetelmiä (algoritmeja) (Fennema ym., 1998). Lukutaidon on myös havaittu ennustavan matematiikassa edistymistä enemmän tytöillä kuin pojilla alakoulun ensimmäisillä luokilla (Grimm, 2008). Nämä tutkimukset viittaavat siihen, että tytöt ja pojat käyttävät eri strategioita matemaattisten ongelmien ratkaisemisessa.

DiPrete ja Jennings (2012) ovat havainneet, että sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen ovat merkittävästi yhteydessä akateemiseen suoriutumiseen alakoulussa. Heidän mukaansa tyttöjen ja poikien väliset erot näissä taidoissa voisivat puolestaan selittää mahdollisia sukupuolten välisiä eroja akateemisissa taidoissa. Tyttöillä on havaittu olevan poikia paremmat sosiaaliset taidot, ja vaikka poikienkin kyseiset taidot paranevat koulussa, tyttöjen etumatka taidoissa säilyy (DiPrete & Jennings, 2012).

On myös esitetty, että erot tyttöjen ja poikien suoriutumisessa johtuisivat pikemminkin erilaisista kiinnostuksen kohteista ja erilaisesta motivaatiopohjasta kuin erilaisista kyvyistä, osaamisesta tai lahjakkuudesta (Kukkonen & Pölkki, 1995). Tutkimuksissa on osoitettu, että tytöt ovat poikia oppimishakuisempia ja realistisempia arvioidessaan omia kykyjään (Dweck, Goetz, & Strauss, 1980; Niemivirta, 2004). Fischer, Schult ja Hell (2013) havaitsivat tutkimuksessaan, että motivaatio, käsitykset omista taidoista ja oppilaan sukupuoli ovat älykkyyttä merkittävämmän yhteydessä koulumenestykseen yläkouluikäisillä. Tutkimuksessa tyttöjen poikia parempi menestyminen koulussa selittyikin tyttöjen paremmalla motivaatiolla koulunkäyntiin. Tyttöillä oli myös paremmat itsesäätelytaidot kuin pojilla ja tytöt kokivat poikia enemmän ylpeyttä tuotteliaisuudestaan, mikä niin ikään oli yhteydessä tyttöjen parempaan koulumenestykseen. Myös Duckworth ja Seligman (2006) havaitsivat, että tyttöillä on poikia parempi itsesäätely, ja tämä selitti tyttöjen poikia parempaa koulumenestystä. Toisaalta on havaittu, että poikien matematiikan minäkuva ja motivaatio ovat korkeammalla tasolla kuin tyttöjen (Preckel, Goetz, Pekrun, & Kleine, 2008).

Hyötyuskomusten (engl. utility value) on havaittu olevan yhteydessä oppilaiden koulumenestykseen (Hulleman, Godes, Hendricks, & Harackiewicz, 2010). Hyötyuskomuksilla tarkoitetaan sitä, miten hyödylliseksi tehtävä havaitaan välittömien tai tulevaisuudessa olevien tavoitteiden saavuttamisessa (Eccles ym., 1983). On havaittu, että oppilaat, joilla on korkeammat hyötyuskomukset, ovat sinnikkäämpiä koulutehtävien tekemisessä ja suoriutuvat koulutehtävistä paremmin kuin oppilaat, jotka eivät usko tehtävien hyödyllisyyteen (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004). Tutkimuksessa on havaittu, että interventiolla, jolla pyrittiin lisäämään poikien ja tyttöjen hyötyuskomuksia, oli vaikutusta koulussa heikosti suoriutuvien poikien ja koulussa hyvin suoriutuvien tyttöjen matemaattisten ja luonnontieteiden kursivalintoihin (Rozek, Hyde, Svoboda, Hulleman, & Harackiewicz, 2015).

2.5. Luokkatason tekijät sukupuoli-erojen selittäjänä

Luokan emotionaalinen ilmapiiri näyttäisi olevan yksi tärkeimmistä tekijöistä, joka vaikuttaa lasten oppimiseen ja menestymiseen sekä kouluikäisillä että päiväkotikäisillä lapsilla (Hamre & Pianta, 2005; Howes ym., 2008). On havaittu, että lasten lukutaidon kehitykseen ovat yhteydessä luokahuonevuorovaikutuksessa opettajan tarjoama tunnetuki, ohjauksellinen tuki ja toiminnan organisointi (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004). Tutkimuksessa on myös havaittu, että suomalaisilla alakoululaisilla opettajien emotionaalinen tuki ja luokan selkeät säännöt ja odotukset käyttäytymiselle olivat myönteisesti yhteydessä lasten luku- ja laskutaidon kehitykseen (Pakarinen ym., 2017). Lapsille, joilla oppimisessa ja kehityksessä on riskitekijöitä, näyttäisi olevan erityisen tärkeää, että opettaja tukee heitä tunnetasolla ja että luokassa vallitsee myönteinen ilmapiiri (Hamre & Pianta, 2005; Kiuru ym. 2013; Silinskas ym. 2017).

On myös esitetty, että opettajan tavassa opettaa voi olla tekijöitä, jotka tukevat erityisesti tyttöjen tai poikien oppimista. Klein ym. (2010) esimerkiksi havaitsivat tutkimuksessaan, että opettajien antama matematiikan opetus sisälsi enimmäkseen verbaalista ohjeistusta, mikä

tuki tyttöjen oppimista, kun taas pieni osa opetuksesta sisälsi tehtävän spatiaalista hahmostusta (Klein ym., 2010), jota poikien on havaittu käyttävän useammin matemaattisia ongelmia ratkaistessaan (Fennema ym., 1998; Geary ym., 2000).

On käyty paljon keskustelua siitä, hyötyvätkö pojat enemmän miespuolisen kuin naispuolisen opettajan opetuksesta (Marsh, Martin, & Cheng, 2008). Marsh ym. (2008) havaitsivat tutkimuksessaan, että pojat eivät hyötäneet enemmän miespuolisten opettajien opetuksesta. Tyttöjen havaittiin olevan poikia motivoituneempia matematiikassa, englannissa ja luonnontieteessä (science). Tämä tulos nousi esille niin miesten kuin naistenkin opetuksessa. Sen sijaan oppilaiden kokema luokkailmapiiri oli merkittävästi yhteydessä oppilaiden motivaatioon. Suomalaisessa tutkimuksessa opettajien sukupuoli ei ennustanut sitä, miten opettajat arvioivat tyttöjen ja poikien koulusuoriutumista (Krkovic, Greiff, Kupiainen, Vainikainen, & Hautamäki, 2014).

Sukupuolistereotypiat voivat osaltaan olla yhteydessä eroihin poikien ja tyttöjen koulumenestyksessä. Ecclesin odotusarvoteorian mukaan (Eccles & Wigfield, 2002) vanhempien, opettajien ja ikätovereiden sukupuolistereotypiat ovat yhteydessä lasten uskomuksiin omista kyvyistään ja käyttäytymiseen, jotka taas ovat yhteydessä lasten koulumenestykseen.

Empiirisesti onkin havaittu, että vanhempien (Jacobs, 1991) ja opettajien (Retelsdorf ym., 2015) sukupuolistereotyyppinen ajattelu on yhteydessä lasten minäkuvaan, ja minäkuva puolestaan on yhteydessä lasten koulusuoriutumiseen. Opettajien on havaittu ajattelevan sukupuolistereotyyppisesti oppilaiden matematiikan taidoista (Tiedemann, 2000a; Tiedemann, 2002) ja äidinkielen taidoista (Retelsdorf ym., 2015). Tutkimuksessa on todettu, että opettajat ajattelevat, että keskitasoisesti matematiikassa suoriutuvat tytöt ovat saman tasoisesti suoriutuvia poikia vähemmän lahjakkaita matematiikassa ja että matematiikka on tytöille vaikeampaa kuin pojille (Tiedemann, 2000a). Sukupuolistereotypia matematiikan taidoista on havaittu olevan usein sellainen, että poikien ajatellaan olevan tyttöjä parempia matematiikassa (Jussim & Eccles, 1992). Äidinkieleen liittyvä sukupuolistereotyyppinen ajattelu puolestaan on usein sellaista, että tyttöjen ajatellaan olevan poikia parempia äidinkielessä (Retelsdorf ym., 2015). Tällaisella opettajien stereotyyppisellä ajattelulla tyttöjen ja poikien äidinkielen taidoista onkin havaittu olevan kielteinen yhteys poikien äidinkielen taitoja koskevaan minäkuvaan, mutta ei tyttöjen minäkuvaan (Retelsdorf ym., 2015). Tyttöjen on raportoitu olevan itsevarmempia äidinkielen taidoistaan kuin poikien (Durik, Vida, & Eccles, 2006; Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993).

Myös luonnontieteiden osaamiseen liittyviä sukupuolistereotypioita on tutkittu. Thomas (2017) havaitsi tutkimuksessaan, että opettajien sukupuolistereotyyppinen ajatus siitä, että pojat pärjäävät paremmin luonnontieteissä, oli myönteisesti yhteydessä poikien minäkuvaan ja kielteisesti yhteydessä tyttöjen motivaatiouskomuksiin. Tutkimus on myös osoittanut, että opettajat arvioivat suomalaisten tyttöjen äidinkielen koulusuoriutumisen ja tyttöjen potentiaalinen menestyä koulussa paremmaksi kuin poikien (Krkovic ym., 2014).

On esitetty, että tyttöjen suoriutumista matematiikan tehtävissä heikentäisi stereotypiauhka (stereotype threat). Stereotypiauhkalla tarkoitetaan sitä, että tyttöjen suoriutumiseen matematiikan tehtävässä vaikuttaa uskomus siitä, että pojat suoriutuvat yleisesti ottaen paremmin matematiikassa. Näin ollen tytöt kokevat erityistä painetta onnistua matematiikan tehtävissä, ja tämä paine saa taas tytöt suoriutumaan poikia heikommin (esim., Steele & Aronson, 1995; Spencer, Steele, & Quinn, 1999). Empiiriset tutkimukset ovat osoittaneet, että edellä mainitun kaltainen stereotypiauhka heikentää tyttöjen suoriutumista matematiikassa (Tomasetto, Alpa-

rone, & Cadinou, 2011). On kuitenkin myös havaittu, että stereotypiauhka, jonka mukaan pojat kaiken kaikkiaan suoriutuvat tyttöjä huonommin koulussa heikentää poikien koulusuoriutumista (Hartley & Sutton, 2013).

2.6. Koulutason tekijät sukupuolierojen selittäjinä

Koulutasolla on myös havaittu olevan tekijöitä, jotka voivat osaltaan selittää sukupuolieroja koulusuoriutumisessa. On esitetty, että koulu on enemmän feminiininen kuin maskuliininen ympäristö. Heyder ja Kessels (2013) havaitsivat tutkimuksessaan, että oppilaat kokivat koulun ennemmin feminiiniseksi kuin maskuliiniseksi, mikä puolestaan oli yhteydessä poikien koulumenestykseen. Poikien arvosanat äidinkielellä olivat sitä alhaisempia mitä feminiinisemmäksi he arvioivat koulun ja mitä enemmän he arvioivat itsestään löytyvän sosiaalisesti ei hyväksytyjä maskuliinisia piirteitä (kuten ylimielisyyttä tai aggressiivisuutta). Koulun kokeminen feminiiniseksi ja itsensä kokeminen maskuliiniseksi ei ollut yhteydessä poikien matematiikan arvosanoihin. Tyttöjen kokemus koulun feminiinisyydestä tai maskuliinisyydestä ei ollut yhteydessä heidän kouluarvosanoihinsa.

On myös esitetty, että poikien kulttuuri on vähemmän opiskeluun keskittyvä kuin tyttöjen kulttuuri ja tämä selittäisi poikien heikompaa suoriutumista koulussa (Van Houtte, 2004). Samoin on osoitettu, että tyttöjen on sallitumpaa tehdä paljon töitä koulun eteen, kun taas poikia herkemmin pilkataan siitä, jos he työskentelevät paljon koulun eteen (Warrington, Younger, & Williams, 2000). Warrington ym. (2000) esittivätkin, että poikien ja tyttöjen suoriutumistasossa olevan eron yhteen kuromiseksi olisi tärkeää, että tällaisiin odotuksiin poikien ja tyttöjen käyttäytymisestä puututtaisiin.

2.7. Yhteiskuntatason tekijät sukupuolierojen selittäjinä

On esitetty, että sosiokulttuuriset ja muut ympäristötekijät selittäisivät matematiikassa suoriutumista biologisia tekijöitä enemmän (Hyde & Mertz, 2009). Hyde ja Mertz (2009) päätyvät katsausartikkelissaan tulokseen, että sukupuolten epätasa-arvoisuus on yksi pääsyy sille, että poikia on enemmän matematiikassa erittäin hyvin pärjäävien joukossa. He huomauttavat myös, että sukupuolten epätasa-arvoisuus on hyvin monitahoinen ilmiö, johon voi olla yhteydessä monenlaiset tekijät. Tällaisia tekijöitä voivat olla luokkahuonedynamiikka (opettajat voivat antaa enemmän huomiota pojille kuin tytöille), tyttöjen ohjaaminen muille kuin matemaattisille aloille tai matemaattisesti lahjakkaiden tyttöjen vähäinen huomioiminen tai kannustaminen, naispuolisten roolimallien vähyys matemaattisilla aloilla ja tiedostamattomatkin syyt olla palkkaamatta naisia matemaattisille aloille. Tutkimus on myös osoittanut, että sukupuolten epätasa-arvoisuus (World Economic Forum's Gender Gap Index (GGI)) korreloi merkittävästi matematiikan taidoissa havaittujen sukupuolierojen kanssa (Guiso ym., 2008). Maissa, joissa vallitsee suurempi tasa-arvo miesten ja naisten välillä, matematiikan taidoissa havaittiin pienemmät sukupuolierot.

Vanhempien sosioekonomisen aseman on todettu olevan yksi lasten koulusuoriutumista selittävä tekijä (Davis-Kean, 2005; Sirin, 2005). Davis-Kean (2005) havaitsi tutkimuksessaan, että vanhempien koulutustausta ja tulotaso olivat yhteydessä vanhempien uskomuksiin ja käyttäytymiseen, jotka puolestaan olivat yhteydessä lasten koulumenestykseen matematiikassa ja lukemisessa. Sirinin (2005) meta-analyysi puolestaan osoittaa, että vanhempien sosioekonomisella asemalla on yhteys lasten koulusuoriutumiseen. Sosioekonomisen aseman ja koulusuoriutumisen yhteyttä on selitetty muun muassa sillä, että sosioekonominen asema on yhteydessä niihin resursseihin, joita lapselle tarjotaan kotona (Coleman, 1988).

2.8. Interventiot sukupuolierojen kaventamiseksi

Niin Suomessa kuin kansainvälisestikin on tehty erilaisia interventioita oppimistulosten parantamiseksi ja poikien ja tyttöjen tasoerojen yhteen kuromiseksi. Esimerkiksi Suomessa toteutettiin vuosina 2006-2007 hanke, jossa tamperelaisessa koulussa ensimmäisten luokkien oppilaat jaettiin sukupuolen mukaan kahdelle luokalle (Lehtilä & Vuorinen, 2009). Ratkaisulla pyrittiin oppilaiden tasa-arvoisempaan kohteluun ja motivointiin. Erityisesti poikien äidinkielen taitoja ja tyttöjen itsetuntoa pyrittiin kohentamaan. Tulokset kuitenkin osoittivat, että kokeilu-luokilla olevien poikien äidinkielen osaaminen oli samaa tasoa kuin yhtenäisopetuksessa olevilla pojilla, mutta heidän asenteensa äidinkieltä kohtaan olivat heikompia kuin yhtenäisopetuksessa olevilla pojilla. Tyttöjen itsetunnon ei havaittu kohonneen.

Tutkijoita on kiinnostanut, miten tukea erityisesti poikien lukemisen kehitystä, niin että pojat eivät jäisi lukemisen taidoissa tyttöjä jälkeen. Tyttöjen lukutaidon on havaittu olevan poikia parempaa (Lynn & Mikk, 2009; Machin & Pekkarinen, 2008) ja pojilla olevan viisi kertaa todennäköisemmin lukemisen pulmaa verrattuna tyttöihin (Jorm, Share, Matthews, & MacLean, 1986). Tutkimustulosten perusteella onkin esitetty, että lukemisen tukiohjelmien ja interventioiden tulisi keskittyä tukemaan esimerkiksi poikien motivaatiota (Atkinson, 2009; Dahlhauser, 2003), tarjota pojille heitä erityisesti kiinnostavaa lukemismateriaalia (Farris, Werderich, Nelson, & Fuhler, 2009; Moss, 2000) tai keskittyä poikien käyttäytymisen tukemiseen (Dos Santos Ellas, Marturano, de Almeida Motta, & Giurlani, 2003). On myös esitetty, että pojat tarvitsevat erilaista lukemisen opettamista kuin tytöt, koska pojilla ja tytöillä on erilaisia oppimisstrategioita (Logan & Johnston, 2009). Toiset tutkijat ovat painottaneet sitä, että poikien lukemisen oppimisen tukemisessa tulisi käyttää tietokoneita ja teknologiaa (Leino & Malin, 2006; Littleton, Wood, & Chera, 2006; Sokal & Katz, 2008).

Toisaalta on myös esitetty, että pojat ja tytöt hyötyvät samankaltaisesta lukemisen tukemisesta. Limbrickin, Wheldallin ja Madelainen (2012) mukaan niin tytöt kuin pojatkin tarvitsevat kunnollista tukea kaikilla lukemisen osa-alueilla: äännetietoisuudessa, fonologiassa, lukemisen sujuvuudessa, sanavarastossa ja luetun ymmärtämisessä. Tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin lukemisen tukimenetelmän vaikutusta australialaisten 11-vuotiaiden tyttöjen ja poikien lukutaidon karttumiseen eri osa-alueilla (lukemisen tarkkuus, luetun ymmärtäminen, yksittäisen sanan tunnistaminen, ääneen lukemisen sujuvuus, tavaaminen ja fonologiset taidot), havaittiin, että interventiolla oli samanlaiset myönteiset vaikutukset tyttöjen ja poikien lukutaidon osa-alueisiin (Limbrick ym., 2012). Tutkijat havaitsivat myös, että pojilla ei ollut vaikeuksia erityisesti millään lukemisen osa-alueella. Tutkimuksen johtopäätöksenä todettiin, etteivät pojat ja tytöt tarvitse erityisesti pojille ja tytöille suunnattua lukemisen tukea.

3. TYTTÖJEN JA POIKIEN VÄLISET EROT ALAKOULUSSA

Laura Pesu, Sanni Pöysä ja Jonna Pulkkinen

3.1. Tutkimusaineistot

Alkuportaatt- ja TIMSS-tutkimusten aineistot

Tämän hankkeen alakoulua koskevassa osuudessa hyödynnettiin aiemmin kerättyjä tutkimusaineistoja: Alkuportaatt (2006-2016) ja TIMSS 2015. Alkuportaatt – Lapset, vanhemmat ja opettajat yhteistyössä koulutien alussa -seurantatutkimuksessa (Lerkkanen ym., 2006–2016) oli kiinnostuksen kohteena hankkia tietoa oppimisen ja motivaation kehityksestä sekä suotuisaa kehitystä tukevista ympäristöistä ja käytännöistä varsinkin silloin, kun lapsella on todettu oppimiseen liittyviä haasteita. Ikäkohorttitutkimukseen osallistui neljästä kunnasta noin 2 000 lasta vanhempineen ja opettajineen esiopetusvuodesta peruskoulun loppuun asti. Tutkimusmenetelminä olivat lasten ryhmä- ja yksilötestit sekä opettajien ja vanhempien kyselyt ja luokahuonehavainnoinnit. Alkuportaatt-seurantatutkimuksen kolmas vaihe (2016-2019) suuntautuu toiselle asteelle ja siihen osallistuu yli 4000 oppilasta. Alkuportaatt-seurantatutkimus on saanut runsaasti huomiota sekä kotimaassa että kansainvälisesti, ja se edustaa seurantaajaltaan ja kattavuudeltaan ainutlaatuista suomalaisen koulun arkeen ja oppimispolkuihin kohdistuvaa pitkittäistutkimusta.

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin Alkuportaatt-seurantatutkimuksen 2., 4. ja 6. luokan oppi-paiden sekä heidän vanhempiansa ja opettajiensa aineistoja. Osallistujia oli 2. luokalla 2 008 oppilasta (961 tyttöä, 1 047 poikaa), 2 189 vanhempaa (1 444 äitiä, 745 isää) ja 136 opettajaa, 4. luokalla 1 954 oppilasta (929 tyttöä, 1 025 poikaa), 2 145 vanhempaa (1 290 äitiä, 855 isää) ja 116 opettajaa sekä 6. luokalla 1 824 oppilasta (863 tyttöä, 961 poikaa), 1 539 vanhempaa (1 006 äitiä, 530 isää) ja 98 opettajaa.

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) on kansainvälinen tutkimus, jossa arvioidaan 4. ja 8. luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaamista. TIMSS-tutkimuksen tarkoitus on kehittää osallistujamaiden koulutusjärjestelmää sekä matematiikan ja luonnontieteiden opetusta. TIMSS-tutkimuksessa osaamisen arviointi pohjautuu voimakkaasti osallistujamaiden matematiikan ja luonnontieteiden opetussuunnitelmiin. Vuonna 2015 toteutettuun tutkimukseen Suomesta osallistuivat ainoastaan 4. luokan oppilaat. Tällöin tutkimus toteutettiin 158 koulussa, ja siihen osallistui 5 015 oppilasta (2 437 tyttöä, 2 578 poikaa) 302 luokalta. Tätä aineistoa hyödynnettiin myös tässä hankkeessa. TIMSS-tutkimuksen toteuttamista ja päätuloksia on kuvattu tarkemmin Vettenrannan, Hiltusen ym. (2016) laatimassa raportissa.

Aineistonkeruu kouluista, joissa sukupuolten väliset erot vähäisiä

Hankkeeseen rekrytoitiin mukaan aiemmin Alkuportaatt- tai TIMSS-tutkimukseen osallistuneita kouluja. Näytteeseen otettiin mukaan 20 sellaista koulua, joissa sukupuolten väliset erot oppimistuloksissa ja motivaatiossa olivat pieniä. Näistä kymmenellä koululla toteutettiin oppilas- ja opettajahaastatteluja sekä opettajille ja rehtoreille suunnattu kysely. Kymmenen koulua osallistui vain kyselyihin.

Aiemmin Alkuportaattutkimukseen osallistuneiden koulujen valinnassa hyödynnettiin pitkitäisaineistoa, jotta yksittäisen vuoden satunnainen vaihtelu ei määrittäisi valintaa. Pitkittäisaineistosta tarkasteltiin oppilaiden oppimistuloksia ja motivaatiota toiselta, neljänneltä sekä kuudennelta vuosiluokalta. Alkuportaattutkimukseen aiemmin osallistuneista kouluista mahdollisuus osallistua lisäotoksen aineistonkeruuseen edellytti seuraavaa: 1) Tilastolliset analyysit osoittivat, että tyttöjen ja poikien oppimistuloksissa tai motivaatiossa ei ole kyseisessä koulussa tilastollisesti merkitsevää eroa, ja 2) Oppilaiden oppimistulokset ja opiskeluasenteet ovat kyseisessä koulussa vähintään koko ikäluokkaa vastaavalla keskimääräisellä tasolla. TIMSS-tutkimukseen osallistuneiden koulujen valinnassa hyödynnettiin tuoreinta vuonna 2015 kerättyä 4. luokkalaisia koskevaa aineistoa. Mukaan valittiin kouluja, joissa tyttöjen ja poikien matematiikan ja luonnontieteiden osaamisessa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Näissä kouluissa oppilaiden osaamistaso vaihteli siten, että mukana oli myös kouluja, joissa osaaminen oli keskimääräistä heikompa.

Näytekoulut valikoituivat eri puolilta Suomea. Vaikka kyseessä ei ole yleistettävissä oleva otos, koulujen valinnassa on huomioitu maantieteellinen kattavuus, erilaiset kuntatyypit sekä koulun koot. Näytekoulujen rehtoriin/koulunjohtajaan otettiin ensin yhteyttä. Rehtorin toiveen mukaan opettajia lähestyttiin suoraan sähköpostitse tai rehtori välitti tutkimuksesta tietoa koulunsa opettajille. Rehtoreille ja opettajille lähteneissä tiedonannoissa kerrottiin, että osallistuminen tutkimukseen perustuu vapaaehtoisuuteen. Haastatteluihin osallistuneilta opettajilta sekä oppilailta ja heidän huoltajiltaan pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta.

3.2. Tutkimusmenetelmät

Opettaja- ja rehtorikyselyt

Opettajille ja rehtoreille kohdennetuilla kyselyillä selvitettiin käsityksiä mahdollisista sukupuolieroista oppilaiden taidoissa ja koulumotivaatiossa sekä näkemyksiä koulun toiminnan tasarvoisuudesta. Kyselyjen laatimisessa hyödynnettiin Alkuportaatt- ja TIMSS-tutkimuksessa käytettyjä mittareita sekä tutkimuskirjallisuutta. Opettajakyselyssä mitattiin muun muassa opettajien opettajuususkomuksia ja heidän näkemyksiään koulun ilmapiiristä ja resursseista. Siinä kysyttiin myös opettajien käsityksiä sukupuolittuneisuudesta opetuksessa ja ohjauksessa, autonomian, kyvykkyyden ja yhteisöllisyyden toteutumisesta sekä annetussa palautteessa ja oppilaiden taidoissa ja menestymisessä. Opettajakyselyyn vastasi 87 opettajaa: 69 luokanopettajaa, 15 erityisopettajaa ja 3 alakoulussa työskentelevää aineenopettajaa. Noin 80 %:lla vastaajista oli takanaan vähintään kymmenen vuoden työkokemus.

Rehtorikyselyssä kartoitettiin rehtoreiden näkemyksiä muun muassa tyttöjen ja poikien mahdollisista käytösongelmista sekä opetuksen ja ohjauksen sukupuolittuneisuudesta. Se lähetettiin kaikille 20:lle näytekoulun rehtorille/koulunjohtajalle. Yhdeksän rehtoria vastasi kyselyyn.

Oppilaiden ryhmähaastattelut

Oppilaiden ryhmähaastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Haastattelun toteutti kaksi tutkijaa, ja osallistujina kussakin haastattelussa oli 4–8 oppilasta (useimmin kuusi oppilasta/haastattelu ja kaikkiaan 61 oppilasta). Osallistujat olivat 4.–6. vuosiluokan oppilaita. Haastattelut nauhoitettiin, ja nauhoitteet litteroitiin. Haastattelulla selvitettiin muun muassa oppilaiden näkemyksiä koulun tasa-arvoisuudesta, sukupuolieroista oppimisesta ja motivaatiossa sekä oppilaiden näkemyksiin siitä, millainen on opettajien, oppilaiden ja rehtorin

merkitys tasa-arvoisten oppimismahdollisuuksien toteutumisessa. Koska kaikki haastattelut toteutettiin sellaisissa Alkuportaati- tai TIMSS-tutkimukseen osallistuneissa kouluissa, joissa osaamis- ja motivaatioeroja tyttöjen ja poikien välillä ei ollut, haastatteluissa pyrittiin hahmottamaan myös niitä hyviä käytänteitä, jotka oppilaiden mielestä edesauttavat tasa-arvoisuuden toteutumista ja mahdollisten sukupuolierojen kaventamista.

Opettajien ryhmähaastattelut

Opettajien ryhmähaastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Osallistujiksi pyydettiin vapaaehtoisia luokanopettajia ja erityisopettajia. Kuhunkin haastatteluun osallistui 1–6 opettajaa (useimmin kolme opettajaa/haastattelu ja kaikkiaan 24 opettajaa). Vain yhdessä koulussa haastatteluun osallistui yksi opettaja. Haastattelun toteutti kaksi tutkijaa. Haastattelut nauhoitettiin, ja nauhoitteet litteroitiin. Haastatteluihin osallistuvat opettajat saivat halutessaan nähdä haastattelun teemat etukäteen, mutta ennakkovalmistautumista opettajilta ei odotettu. Haastattelurunko vastasi oppilaiden teemahaastattelun runkoa. Teemojen mukaisesti haastattelussa selvitettiin opettajien näkemyksiä sukupuolieroista oppilaiden oppimisessa ja motivaatiossa sekä siitä, millainen on opettajien, oppilaiden ja rehtorin merkitys tasa-arvoisten oppimismahdollisuuksien toteutumisessa. Lisäksi haastattelussa pyrittiin hahmottamaan hyviä käytänteitä, jotka edistävät sukupuolierojen kaventamista.

4. TYTTÖJEN JA POIKIEN VÄLISET EROT ALKU-PORTAAT-TUTKIMUKSESSA

Sanni Pöysä

Alkuportaat-seurantatutkimuksen toisen, neljännen ja kuudennen vuosiluokan aineistojen tilastollinen tarkastelu osoitti, että tyttöjen osaaminen oli hieman poikien osaaamista parempaa äidinkielessä, kun taas pojat saivat hieman korkeampia pistemääriä matematiikassa. Koulutasolla nämä erot kuitenkin näkyivät harvemmin. Enemmistö tutkimukseen osallistuneista kouluista oli sellaisia, joissa tyttöjen ja poikien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja äidinkielen tai matematiikan taidoissa tai oppiainekohtaisessa kiinnostuksessa. Poikkeuksena tähän oli kuitenkin äidinkielen oppiainekohtainen kiinnostus, jossa oppilaiden ollessa neljännellä vuosiluokalla oli eroja hieman yli 40 %:ssa kouluista. Kuudennella luokalla näitä eroja ei enää ollut.

Tutkimukseen osallistuvien oppilaiden opettajilta kerätty aineisto osoitti, että useimmiten opettajat raportoivat kokemuksiaan ja näkemyksiään samalla tavalla riippumatta siitä, oliko heidän koulussaan tutkimukseen osallistuvien oppilaiden välillä havaittu sukupuolieroja taidoissa tai kiinnostuksessa vai ei. Tarkastellut kokemukset ja näkemykset liittyivät muun muassa opettajien pystyvyyssuskomuksiin ja ohjaustyyliihin sekä kokemuksiin koulutyön haasteista, työuupumuksesta ja stressistä.

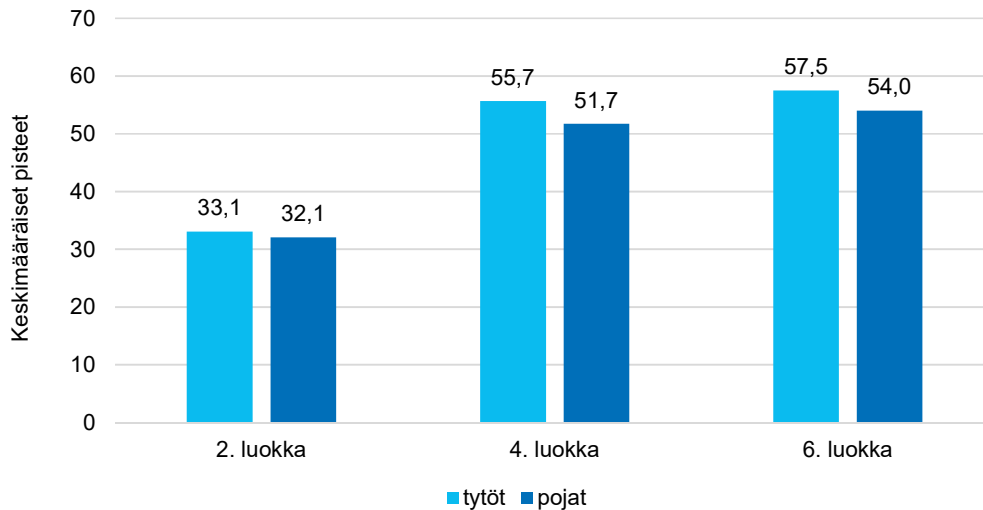
Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden vanhemmilta kysyttiin muun muassa heidän uskomuksiaan lapsen koulusuoriutumisen ja suoritusstrategioista sekä kokemuksiaan kodin ja koulun yhteistyöstä. Tulokset osoittivat, että vanhemmat raportoivat kokemuksiaan koulusta ja näkemyksiään lapsensa oppimisesta ja motivaatiosta enimmäkseen samalla tavalla riippumatta siitä, opiskeliko lapsi koulussa, jossa tutkimukseen osallistuvien oppilaiden välillä oli havaittu sukupuolieroja taidoissa tai kiinnostuksessa, vai ei. Lisäksi tulokset osoittivat, että tyttöjen ja poikien vanhemmat raportoivat kokemuksiaan ja näkemyksiään jossain määrin eri tavoin. Määrällisesti eroja oli havaittavissa eniten lasten ollessa toisella vuosiluokalla ja vähiten lasten ollessa neljännellä vuosiluokalla. Tulokset osoittivat muun muassa, että läpi alakoulun poikien vanhemmat luottivat tyttöjen vanhempia vähemmän siihen, että lapset huolehtivat kotitehtävistään.

4.1. Tyttöjen ja poikien taitojen sekä motivaation erot

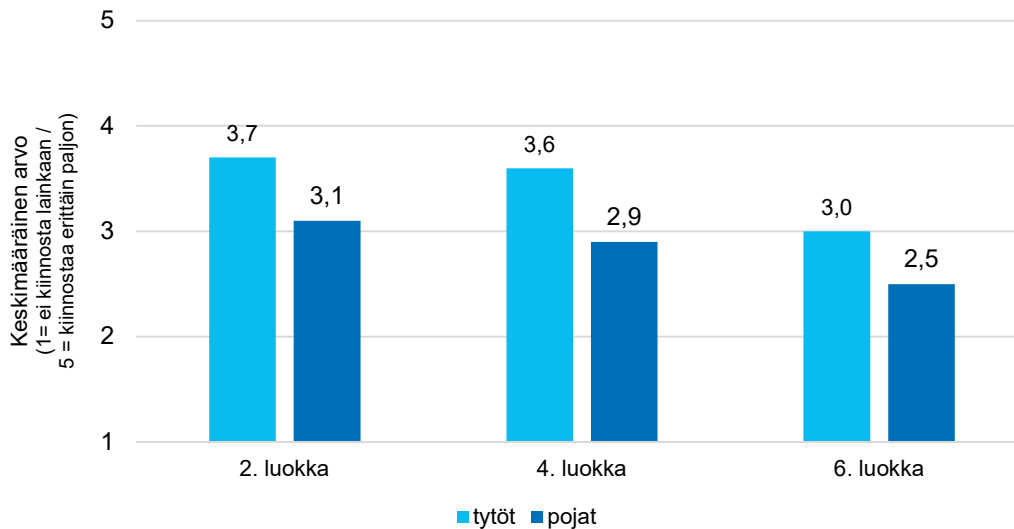
Tyttöjen ja poikien eroja tarkasteltiin äidinkielen ja matematiikan taidoissa sekä oppiainekohtaisessa kiinnostuksessa. Alkuportaat-tutkimuksessa äidinkielen taitoja oli mitattu ALLU – Ala-asteen lukutestiin (Lindeman, 1998) kuuluvien lukusujuvuuden ja luetun ymmärtämisen testeillä ja matematiikan taitoja aikarajoitteisella aritmetiikkatestillä (Räsänen & Aunola, 2007). Oppiainekohtaisen kiinnostuksen testinä oli tehtäväkohtaista arvostusta ja kiinnostusta mittaava Task-Value Scale for Children –mittari (TVS-C; Aunola & Nurmi, 1999).

Tulokset osoittivat, että alakouluvuosina tytöt menestyivät poikia paremmin äidinkielen lukutaitoa mittaavissa testeissä (kuvio 4.1), mutta vain 2,0 % oppilaiden välisistä eroista äidinkielen taidoissa oli selitettävissä oppilaiden sukupuolella. Myös oppiainekohtainen kiinnostus oli äidinkielessä tytöillä poikia suurempi (kuvio 4.2). Siinä 4,0 % oppilaiden välisistä eroista oli selitettävissä oppilaiden sukupuolella.

Kuvio 4.1 Äidinkielen taitotestien keskimääräiset pisteet sukupuolittain

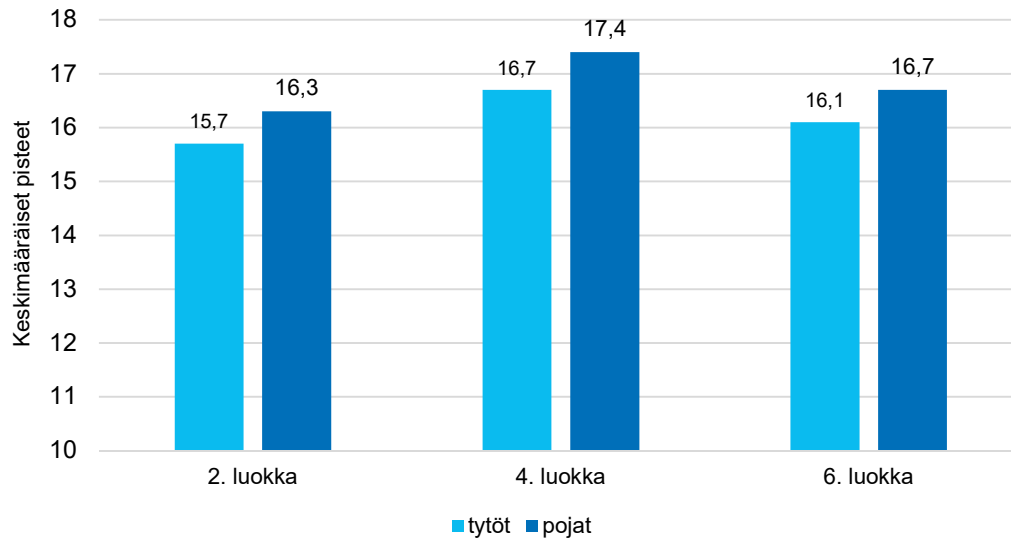


Kuvio 4.2. Äidinkielen oppiainekohtainen kiinnostus sukupuolittain

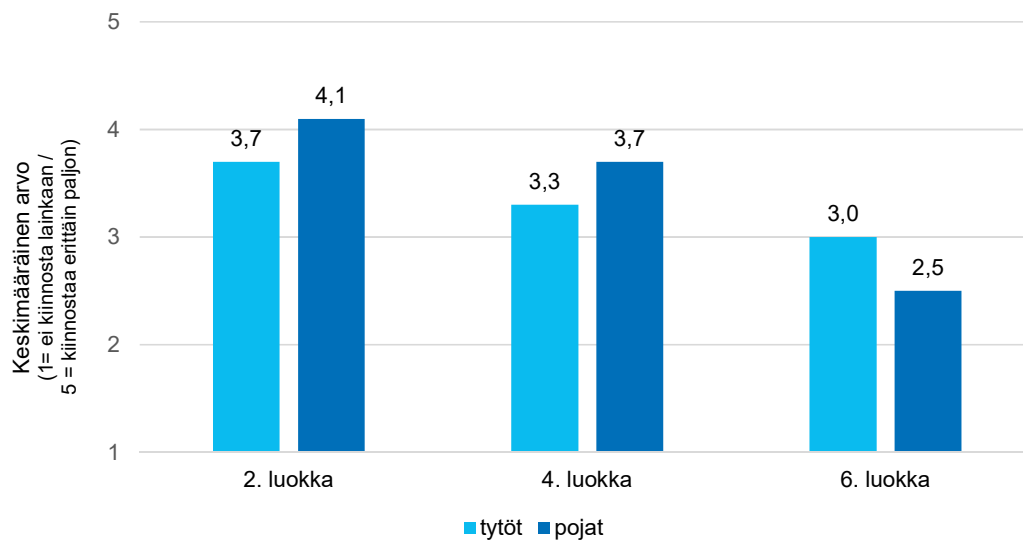


Matematiikassa pojat menestyivät alakouluvuosina tyttöjä paremmin (kuvio 4.3). Kuitenkin vain 0,1 % oppilaiden välisistä eroista matematiikan taitotesteissä oli selitettävissä oppilaan sukupuolella. Oppiainekohtainen kiinnostus matematiikkaan oli pojilla tyttöjä suurempaa alakoulun ensimmäisinä vuosina, mutta kuudenteen vuosiluokkaan mennessä poikien kiinnostus oli vähentynyt enemmän kuin tyttöjen kiinnostus (kuvio 4.4). Huomattavaa kuitenkin on, että sukupuoli ei selittänyt oppilaiden välisiä eroja oppiainekohtaisessa matematiikan kiinnostuksessa lainkaan.

Kuvio 4.3. Matematiikan taitotestien keskimääräiset pisteet sukupuolittain



Kuvio 4.4. Matematiikan oppiainekohtainen kiinnostus sukupuolittain



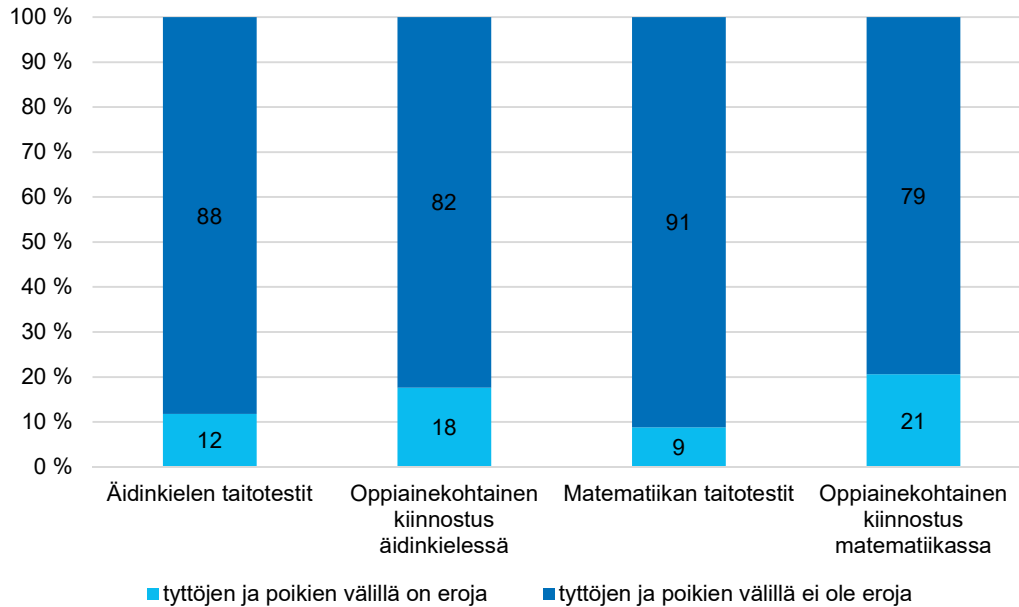
4.2. Tyttöjen ja poikien väliset erot kouluittain

Kaikkia Alkuportaatiin –tutkimukseen osallistuneita oppilaita tarkastellessa tyttöjen ja poikien välillä näkyi edellä esitellyt tilastollisesti merkitsevät erot äidinkielen ja matematiikan taidoissa sekä oppiainekohtaisessa kiinnostuksessa. Näiden erojen tarkastelua jatkettiin kohdentamalla huomio siihen, ilmeneekö vastaavat erot samanlaisena kaikissa tutkimukseen osallistuneissa kouluissa. Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden koulujen tilannetta ei voitu koulun koosta tai puuttuvan tiedon määrästä johtuen verrata, mutta erojen esiintyvyyttä tarkasteltiin oppilaiden ollessa 2., 4. ja 6. vuosiluokalla niistä kouluissa, joissa se oli mahdollista.

Oppilaiden ollessa *toisella vuosiluokalla* useimmissa kouluissa ei ollut tyttöjen ja poikien välillä tilastollisesti merkitsevää eroa äidinkielen tai matematiikan taidoissa tai oppiainekohtaisessa

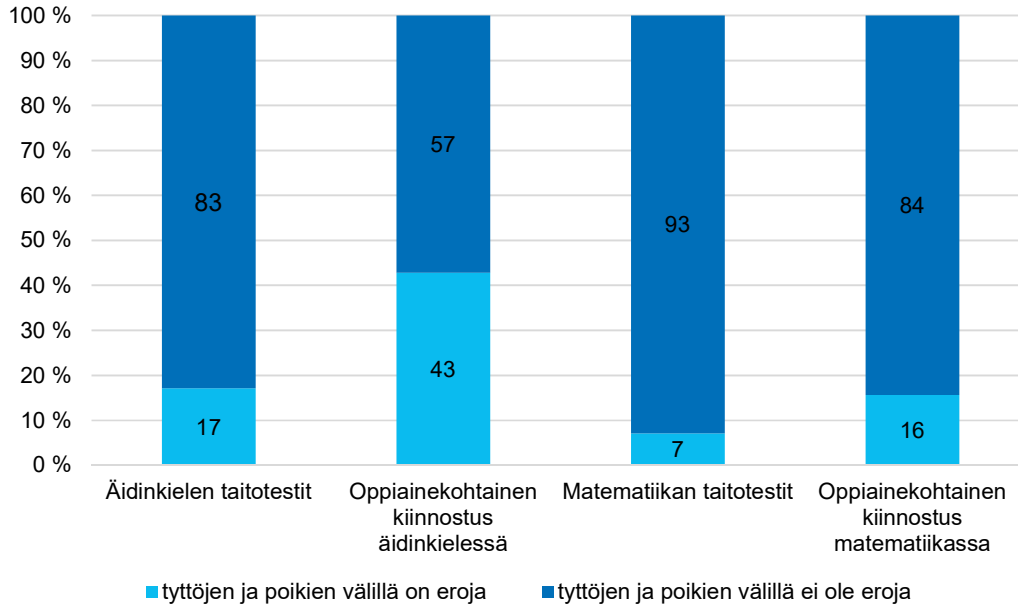
kiinnostuksessa. Koulukohtaisesti tarkasteltuna eniten eroja oli oppiainekohtaisessa matematiikan kiinnostuksessa ja vähiten matematiikan taidoissa (kuvio 4.5). Koulukohtaisessa vertailussa ei ollut mukana niitä kymmentä koulua, joilta sukupuolierojen yleisyyttä ei ollut mahdollista tarkastella.

Kuvio 4.5. Sukupuolierojen yleisyys koulukohtaisesti 2. vuosiluokalla, vertailussa mukana 68 koulua (prosenttiosuus)



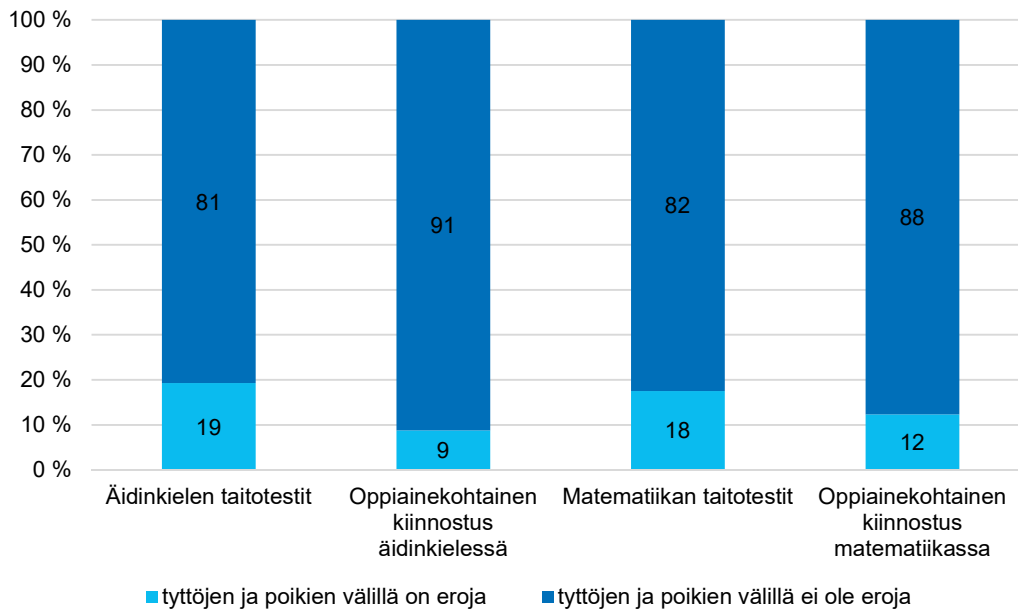
Oppilaiden ollessa *neljännellä vuosiluokalla* sukupuolierot olivat yleisempiä kuin oppilaiden ollessa toisella vuosiluokalla. Edelleenkin enemmän oli kouluja, joissa tyttöjen ja poikien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa äidinkielen tai matematiikan taidoissa tai oppiainekohtaisessa kiinnostuksessa (kuvio 4.6). Poikkeavana tässä vertailussa erottuu kuitenkin oppiainekohtainen kiinnostus äidinkielessä, joka erosi tyttöjen ja poikien välillä jopa 30 koulussa, eli hieman yli 40 %:ssa niistä kouluista, joille sukupuolittainen vertailu pystyttiin toteuttamaan. Koulukohtaisessa vertailussa ei ollut mukana niitä kahdeksaa koulua, joilta sukupuolierojen yleisyyttä ei ollut mahdollista tarkastella.

Kuvio 4.6. Sukupuolierojen yleisyys koulukohtaisesti 4. vuosiluokalla, vertailussa mukana 69 koulua (prosenttiosuus)



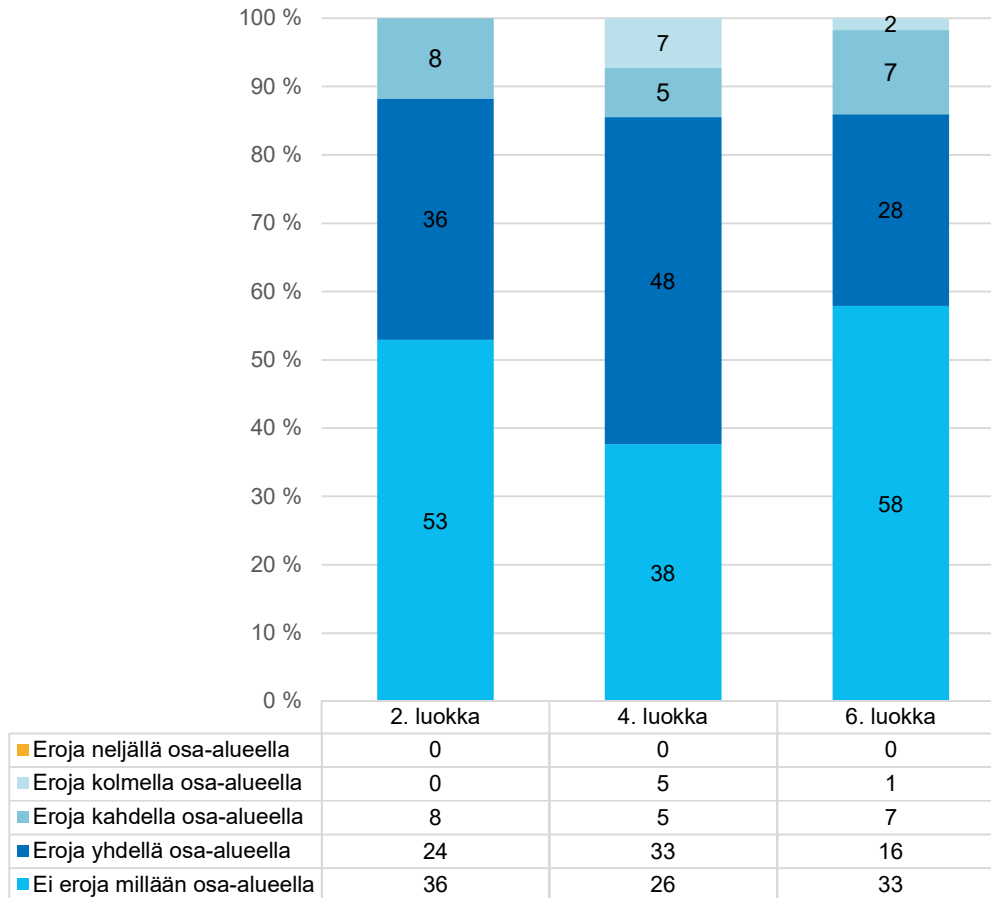
Oppilaiden ollessa *kuudennella luokalla*, sukupuolierot äidinkielen tai matematiikan taidoissa tai oppiainekohtaisessa kiinnostuksessa (kuvio 4.7) vastasivat toisella luokalla saatuja tuloksia (vrt. kuvio 4.5). Kuudennella luokalla oppiainekohtainen kiinnostus äidinkielessä erosi enää vain viidessä tutkimukseen osallistuneessa koulussa. Koulukohtaisessa vertailussa ei ollut mukana niitä viittätoista koulua, joilta sukupuolierojen yleisyyttä ei ollut mahdollista tarkastella.

Kuvio 4.7 Sukupuolierojen yleisyys koulukohtaisesti 6. vuosiluokalla, vertailussa mukana 57 koulua (prosenttiosuus)



Koulukohtaisten erojen esiintyminen alakoulun eri vuosiluokilla oli verrattain pientä. Erojen kasautumisen tarkastelu (kuvio 4.8) osoitti, että millään Alkuportaatt-seurantatutkimukseen osallistuneella koululla sukupuolieroja ei ollut havaittavissa kaikilla neljällä osa-alueella samanaikaisesti (äidinkielen taitotestit, oppiainekohtainen kiinnostus äidinkielle, matematiikan taitotestit sekä oppiainekohtainen kiinnostus matematiikassa). Useimmiten, jos sukupuolieroja oli, niitä oli koululla vain yhdellä osa-alueella.

Kuvio 4.8 Sukupuolierojen kasautuminen kouluittain vuosiluokilla 2, 4 ja 6 (pylväissä prosentiosuudet, taulukossa koulujen lukumäärät)



4.3. Sukupuolierot koulussa ja niiden yhteydet opettajien raportoimiin kokemuksiin

Opettajien kyselyillä selvitettiin, onko koulussa ilmenevillä sukupuolieroilla ja opettajien raportoimilla näkemyksillä ja kokemuksilla yhteyttä. Mitatut näkemykset ja kokemukset kohdistuivat muun muassa opettajien pystyvyysuskomuksiin ja ohjaustyyliin, kokemuksiin koulutyön haasteista, työuupumuksesta ja stressistä sekä näkemyksiin yhteistyöstä kollegoiden ja vanhempien kanssa. Mahdollisia yhteyksiä tarkasteltiin vertailemalla opettajien vastauksia kahdessa ryhmässä: 1) opettajat, jotka opettivat kouluissa, joissa tutkimukseen osallistuvien oppilaiden välillä sukupuolieroja oli havaittu sekä 2) opettajat, jotka opettivat kouluissa, joissa tutkimukseen osallistuvien oppilaiden välillä sukupuolieroja ei oltu havaittu. Koska sukupuolierojen esiintyvyys eri osa-alueilla (äidinkielen taitotestit, oppiainekohtainen kiinnostus äidinkielle, matematiikan taitotestit sekä oppiainekohtainen kiinnostus matematiikassa) ja eri

vuosina (2., 4. ja 6. luokka) vaihtelivat koulujen sisällä, toteutettiin opettajien näkemysten ja kokemusten vertailu erikseen jokaiselle näistä neljästä osa-alueesta ja kolmesta mittapistestä.

Opettajakyselyiden tarkastelu osoitti, että useimmiten opettajat raportoivat kokemuksiaan ja näkemyksiään samalla tavalla riippumatta siitä, oliko omassa koulussa havaittu tutkimukseen osallistuvien oppilaiden välillä sukupuolieroja matematiikan ja äidinkielen taidoissa tai oppiainekohtaisessa kiinnostuksessa vai ei. Tulokset osoittivat vain muutamia tilastollisesti merkitseviä eroja opettajien vastauksissa (luokka-asteittain taulukossa 4.1). Tulosten mukaan esimerkiksi oppilaiden ollessa neljännellä luokalla opettajat raportoivat ohjaustyyliinsään suurempaa käyttäytymisen kontrollointia niissä kouluissa, joissa sukupuolten välillä oli eroja äidinkielen oppiainekohtaisessa kiinnostuksessa, verrattuna niihin opettajiin, jotka opettivat kouluissa, joissa tällaista eroa ei ollut. Tulokset osoittivat myös, että tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden ollessa kuudennella luokalla, sukupuolierot eivät olleet lainkaan yhteydessä siihen, kuinka opettajat raportoivat kokemuksiaan ja näkemyksiään.

Taulukko 4.1. Sukupuolierojen ja opettajien raportointien kokemusten yhteys luokka-asteittain

2. luokalla	<ul style="list-style-type: none">• Kouluissa, joissa äidinkielen taidoissa oli sukupuolieroja, raportoivat opettajat oppilaiden luku- ja kirjoitustaitoon liittyvän motivaation tärkeämmäksi verrattuna opettajiin, jotka opettivat kouluissa, joissa sukupuolten välisiä eroja äidinkielen taidoissa ei ollut.• Kouluissa, joissa matematiikan taidoissa oli sukupuolieroja, raportoivat opettajat uskovansa vähemmän kykyihinsä käsitellä käyttäytymiseen liittyviä haasteita, mutta tiiviimpää yhteistyötä kollegoiden ja vanhempien kanssa verrattuna opettajiin, jotka opettivat kouluissa, joissa sukupuolten välisiä eroja matematiikan taidoissa ei ollut.
4. luokalla	<ul style="list-style-type: none">• Kouluissa, joissa äidinkielen oppiainekohtaisessa kiinnostuksessa oli sukupuolieroja, raportoivat opettajat suurempaa käyttäytymisen kontrollointia ohjaustyyliinsään verrattuna opettajiin, jotka opettivat kouluissa, joissa sukupuolten välisiä eroja äidinkielen oppiainekohtaisessa kiinnostuksessa ei ollut.• Kouluissa, joissa matematiikan taidoissa oli sukupuolieroja, raportoivat opettajat tiiviimpää yhteistyötä kollegoiden ja vanhempien kanssa verrattuna opettajiin, jotka opettivat kouluissa, joissa sukupuolten välisiä eroja matematiikan taidoissa ei ollut.

4.4. Sukupuolierot koulussa ja niiden yhteydet vanhempien raportointiin kokemuksiin

Vanhempien kyselyillä selvitettiin, onko koulussa ilmenevillä sukupuolieroilla ja vanhempien raportoinnilla näkemyksillä ja kokemuksilla yhteyttä. Tämä toteutettiin vertailemalla vanhempien vastauksia kahdessa ryhmässä: 1) vanhemmat, joiden lapset opiskelivat kouluissa, joissa tutkimukseen osallistuvien oppilaiden välillä sukupuolieroja oli havaittu sekä 2) vanhemmat, joiden lapset opiskelivat kouluissa, joissa tutkimukseen osallistuvien oppilaiden välillä sukupuolieroja ei oltu havaittu. Koska sukupuolierojen esiintyvyys eri osa-alueilla (äidin-

kielen taitotestit, oppiainekohtainen kiinnostus äidinkielessä, matematiikan taitotestit sekä oppiainekohtainen kiinnostus matematiikassa) ja eri vuosina (2., 4. ja 6. luokka) vaihteli koulujen sisällä, toteutettiin vanhempien näkemysten ja kokemusten vertailu opettajakyselyiden tavoin erikseen jokaiselle näistä neljästä osa-alueesta ja kolmesta mittapisteestä.

Vanhemmille osoitettujen kyselyiden tarkastelu osoitti, että useimmiten vanhemmat raportoivat kokemuksiaan ja näkemyksiään samalla tavalla riippumatta siitä, opiskeliko lapsi koulussa, joissa tutkimukseen osallistuvien oppilaiden välillä sukupuolieroja on havaittu matematiikan ja äidinkielen taidoissa tai oppiainekohtaisessa kiinnostuksessa vai ei. Tulokset osoittivat kuitenkin joitakin tilastollisesti merkitseviä eroja vanhempien vastauksissa (koottu osaluokittain taulukoihin 4.2, 4.3, 4.4 ja 4.5). Useimmiten eroja löytyi 6. luokan oppilaiden vanhempien vastauksista ja vähintään puolestaan 4. luokan oppilaiden vanhempien vastauksista.

Taulukko 4.2. Sukupuolierojen ja vanhempien raportointien kokemusten yhteys luokka-asteittain silloin, kun lapsen koulussa on tai ei ole eroja äidinkielen taidoissa

<p>2. luokalla</p> <p>(yhteensä 17 testattua osiota, eroja kahdessa)</p>	<p>Vanhemmat, joiden lapset opiskelivat kouluissa, joissa sukupuolieroja oli <u>äidinkielen taidoissa</u>, raportoivat</p> <ul style="list-style-type: none"> • vähäisempää kasvatuskumppanuutta lapsen opettajan kanssa • enemmän syyllistävää vanhemmuustyyliä <p>verrattuna niihin vanhempiin, joiden lapset opiskelivat kouluissa, joissa sukupuolieroja äidinkielen taidoissa ei ollut.</p>
<p>4. luokalla</p> <p>(yhteensä 16 testattua osiota, eroja kahdessa)</p>	<p>Vanhemmat, joiden lapset opiskelivat kouluissa, joissa sukupuolieroja oli <u>äidinkielen taidoissa</u> raportoivat</p> <ul style="list-style-type: none"> • lastensa menestyvän paremmin • uskovansa lapsen tekevän vähemmän sinnikkäästi kotitehtäviään <p>verrattuna niihin vanhempiin, joiden lapset opiskelivat kouluissa, joissa sukupuolieroja äidinkielen taidoissa ei ollut.</p>
<p>6. luokalla</p> <p>(yhteensä 18 testattua osiota, eroja seitsemässä)</p>	<p>Vanhemmat, joiden lapset opiskelivat kouluissa, joissa sukupuolieroja oli <u>äidinkielen taidoissa</u> raportoivat</p> <ul style="list-style-type: none"> • näkevänsä lastensa menestyvän koulussa paremmin • uskovansa lastensa menestyvän tulevaisuudessa koulussa paremmin • uskovansa lapsen tekevän vähemmän sinnikkäästi kotitehtäviään • tarkistavansa vähemmän lapsen kotitehtäviä yhdessä lapsen kanssa tai itsenäisesti • luottavansa vähemmän siihen, että lapsi tekee kotitehtävänsä • kokevansa vähemmän avuttomuutta ja turhautumista ohjatessaan lastaan kotitehtävissä • useammin vaatimusta siitä, että lapsen tulee kunnioittaa vanhempiaan <p>verrattuna niihin vanhempiin, joiden lapset opiskelivat kouluissa, joissa sukupuolieroja äidinkielen taidoissa ei ollut.</p>

Taulukko 4.3. Sukupuolierojen ja vanhempien raportointien kokemusten yhteys luokka-asteittain silloin, kun lapsen koulussa on tai ei ole eroja äidinkielen oppiainekohtaisessa kiinnostuksessa

2. luokalla (yhteensä 17 testattua osiota, eroja kahdessa)	<p>Vanhemmat, joiden lapset opiskelivat kouluissa, joissa sukupuolieroja oli <u>äidinkielen oppiainekohtaisessa kiinnostuksessa</u> raportoivat</p> <ul style="list-style-type: none">• uskovansa lastensa menestyvän tulevaisuudessa paremmin• enemmän lämpimyyttä kasvatustyyliinsään <p>verrattuna niihin vanhempiin, joiden lapset opiskelivat kouluissa, joissa sukupuolieroja äidinkielen oppiainekohtaisessa kiinnostuksessa ei ollut.</p>
4. luokalla (yhteensä 16 testattua osiota, eroja yhdessä)	<p>Vanhemmat, joiden lapset opiskelivat kouluissa, joissa sukupuolieroja oli <u>äidinkielen oppiainekohtaisessa kiinnostuksessa</u> raportoivat</p> <ul style="list-style-type: none">• vahvempaa kasvatuskumppanuutta lapsen opettajan kanssa <p>verrattuna niihin vanhempiin, joiden lapset opiskelivat kouluissa, joissa sukupuolieroja äidinkielen oppiainekohtaisessa kiinnostuksessa ei ollut.</p>
6. luokalla (yhteensä 18 testattua osiota, eroja neljässä)	<p>Vanhemmat, joiden lapset opiskelivat kouluissa, joissa sukupuolieroja oli <u>äidinkielen oppiainekohtaisessa kiinnostuksessa</u> raportoivat</p> <ul style="list-style-type: none">• uskovansa lastensa menestyvän tulevaisuudessa koulussa paremmin• uskovansa lapsen tekevän vähemmän sinnikkäästi kotitehtäviään• tarkistavansa vähemmän lapsen kotitehtäviä yhdessä lapsen kanssa tai itsenäisesti• painostavansa enemmän lastaan tekemään kotitehtäviä <p>verrattuna niihin vanhempiin, joiden lapset opiskelivat kouluissa, joissa sukupuolieroja äidinkielen oppiainekohtaisessa kiinnostuksessa ei ollut.</p>

Taulukko 4.4. Sukupuolierojen ja vanhempien raportointien kokemusten yhteys luokka-asteittain silloin, kun lapsen koulussa on tai ei ole eroja matematiikan taidoissa

2. luokalla (yhteensä 17 testattua osiota, eroja kolmessa)	<p>Vanhemmat, joiden lapset opiskelivat kouluissa, joissa sukupuolieroja oli <u>matematiikan taidoissa</u> raportoivat</p> <ul style="list-style-type: none">• auttavansa ja ohjaavansa lapsiaan kotitehtävissä vähemmän• kokevansa vähemmän avuttomuutta ja turhautumista ohjatessaan lastaan kotitehtävissä• keskustelewansa lapsen luokkatovereiden vanhempien kanssa enemmän kouluun liittyvistä asioista <p>verrattuna niihin vanhempiin, joiden lapset opiskelivat kouluissa, joissa sukupuolieroja matematiikan taidoissa ei ollut.</p>
4. luokalla (yhteensä 16 testattua osiota, eroja yhdessä)	<p>Vanhemmat, joiden lapset opiskelivat kouluissa, joissa sukupuolieroja oli <u>matematiikan taidoissa</u> raportoivat lastensa</p> <ul style="list-style-type: none">• keskustelewansa lapsen luokkatovereiden vanhempien kanssa enemmän kouluun liittyvistä asioista <p>verrattuna niihin vanhempiin, joiden lapset opiskelivat kouluissa, joissa sukupuolieroja matematiikan taidoissa ei ollut.</p>
6. luokalla (yhteensä 18 testattua osiota, eroja kuudessa)	<p>Vanhemmat, joiden lapset opiskelivat kouluissa, joissa sukupuolieroja oli <u>matematiikan taidoissa</u> raportoivat</p> <ul style="list-style-type: none">• korkeampaa kasvatuskumppanuutta opettajan kanssa• kokevansa, että opettaja odottaa heidän tukevan lasta kotitehtävissä vähemmän• keskustelewansa lapsen luokkatovereiden vanhempien kanssa enemmän kouluun liittyvistä asioista• suurempaa tyytyväisyyttä koulun tiedotukseen• useammin vaatimusta siitä, että lapsen tulee kunnioittaa vanhempiaan• vähemmän syyllistävää vanhemmuustyyliä <p>verrattuna niihin vanhempiin, joiden lapset opiskelivat kouluissa, joissa sukupuolieroja matematiikan taidoissa ei ollut.</p>

Taulukko 4.5. Sukupuolierojen ja vanhempien raportointien kokemusten yhteys luokka-asteittain silloin, kun lapsen koulussa on tai ei ole eroja matematiikan oppiainekohtaisessa kiinnostuksessa

2. luokalla (yhteensä 17 testattua osiota, eroja yhdessä)	Vanhemmat, joiden lapset opiskelivat kouluissa, joissa sukupuolieroja oli <u>matematiikan oppiainekohtaisessa kiinnostuksessa</u> raportoivat <ul style="list-style-type: none">keskustelevansa lapsen luokkatovereiden vanhempien kanssa enemmän kouluun liittyvistä asioista verrattuna niihin vanhempiin, joiden lapset opiskelivat kouluissa, joissa sukupuolieroja matematiikan oppiainekohtaisessa kiinnostuksessa ei ollut.
4. luokalla (yhteensä 16 testattua osiota, eroja kahdessa)	Vanhemmat, joiden lapset opiskelivat kouluissa, joissa sukupuolieroja oli <u>matematiikan oppiainekohtaisessa kiinnostuksessa</u> raportoivat <ul style="list-style-type: none">vähäisempää lämpimyyttä kasvatustyyllissäänvähäisempää osallistumista luokan vanhempaintilaisuuksiin verrattuna niihin vanhempiin, joiden lapset opiskelivat kouluissa, joissa sukupuolieroja matematiikan oppiainekohtaisessa kiinnostuksessa ei ollut.
6. luokalla (yhteensä 18 testattua osiota, eroja kahdessa)	Vanhemmat, joiden lapset opiskelivat kouluissa, joissa sukupuolieroja oli <u>matematiikan oppiainekohtaisessa kiinnostuksessa</u> raportoivat <ul style="list-style-type: none">luottavansa enemmän siihen, että lapsi huolehtii kotitehtävistäänkokevansa lapsen kasvattamisen vähemmän haastavaksi verrattuna niihin vanhempiin, joiden lapset opiskelivat kouluissa, joissa sukupuolieroja matematiikan oppiainekohtaisessa kiinnostuksessa ei ollut.

4.5. Erot tyttöjen ja poikien vanhempien kokemuksissa

Edellä esitellyn lisäksi vanhempien kyselyllä selvitettiin, onko lapsen sukupuolella ja vanhempien raportointilla näkemyksillä ja kokemuksilla yhteyttä. Tämä toteutettiin vertailemalla vanhempien raportointia vastauksia kahdessa ryhmässä: 1) tyttöjen vanhemmat sekä 2) poikien vanhemmat.

Tulokset osoittivat, että tyttöjen ja poikien vanhemmat raportoivat kokemuksiaan ja näkemyksiään jossain määrin eri tavoin (taulukko 4.6). Määrällisesti eroja on havaittavissa eniten lasten ollessa toisella vuosiluokalla ja vähiten lasten ollessa neljännellä vuosiluokalla. Läpi alakoulun (2., 4. ja 6. luokka) poikien vanhemmat näkivät lastensa sen hetkisen koulumenestyksen heikompina sekä uskoivat lastensa tulevaan koulumenestykseen vähemmän kuin tyttöjen vanhemmat. Läpi alakoulun toistuu myös poikien vanhempien tyttöjen vanhempia vähäisempi luottamus siihen, että pojat huolehtivat kotitehtävistään. Lisäksi poikien vanhemmat kokivat tyttöjen vanhempia useammin opettajan odottavan heidän tukevan lapsiaan kotitehtävissä enemmän.

Taulukko 4.6. Lapsen sukupuolen ja vanhempien raportoimien kokemusten yhteys luokka-asteittain

2. luokalla (yhteensä 17 testattua osiota, eroja kymmenessä)	<p>Lastensa koulumenestyksestä poikien vanhemmat raportoivat</p> <ul style="list-style-type: none">• näkevänsä lapsensa koulumenestyksen huonompana• uskovansa lapsensa tulevaan koulumenestykseen vähemmän verrattuna tyttöjen vanhempiin. <p>Lastensa kotitehtävistä poikien vanhemmat raportoivat</p> <ul style="list-style-type: none">• uskovansa lapsensa tekevän vähemmän sinnikkäästi kotitehtäviään• luottavansa vähemmän siihen, että lapsi huolehtii kotitehtävistään• opettavansa ja kannustavansa lastaan enemmän lukemiseen, kirjoittamiseen ja laskemiseen liittyvissä tehtävissä• tarkistavansa enemmän lapsen kotitehtäviä yhdessä lapsen kanssa tai itsenäisesti• kokevansa, että opettaja odottaa heidän tukevan lasta kotitehtävissä enemmän <p>verrattuna tyttöjen vanhempiin.</p> <p>Lapsen kasvattamisesta poikien vanhemmat raportoivat</p> <ul style="list-style-type: none">• vanhemmuustyyliinsä useammin vaatimusta siitä, että lapsen tulee osata toimia vanhempia kunnioittavalla tavalla• kokevansa vahvempaa kasvatuskumppanuutta opettajan kanssa <p>verrattuna tyttöjen vanhempiin.</p>
4. luokalla (yhteensä 16 testattua osiota, eroja neljässä)	<p>Lastensa koulumenestyksestä poikien vanhemmat raportoivat</p> <ul style="list-style-type: none">• näkevänsä lapsensa koulumenestyksen huonompana• uskovansa lapsensa tulevaan koulumenestykseen vähemmän verrattuna tyttöjen vanhempiin. <p>Lastensa kotitehtävistä poikien vanhemmat raportoivat</p> <ul style="list-style-type: none">• luottavansa vähemmän siihen, että lapsi huolehtii kotitehtävistään• kokevansa, että opettaja odottaa heidän tukevan lasta kotitehtävissä enemmän <p>verrattuna tyttöjen vanhempiin.</p>
6. luokalla (yhteensä 18 testattua osiota, eroja kahdeksassa)	<p>Lastensa koulumenestyksestä poikien vanhemmat raportoivat</p> <ul style="list-style-type: none">• näkevänsä lapsensa koulumenestyksen huonompana• uskovansa lapsensa tulevaan koulumenestykseen vähemmän verrattuna tyttöjen vanhempiin. <p>Lastensa kotitehtävistä poikien vanhemmat raportoivat</p> <ul style="list-style-type: none">• uskovansa lapsensa tekevän vähemmän sinnikkäästi kotitehtäviään• luottavansa vähemmän siihen, että lapsi huolehtii kotitehtävistään• kannustavansa lastaan enemmän lukemiseen, kirjoittamiseen ja laskemiseen liittyvissä tehtävissä• tarkistavansa enemmän lapsen kotitehtäviä yhdessä lapsen kanssa tai itsenäisesti• kokevansa, että opettaja odottaa heidän tukevan lasta kotitehtävissä enemmän• kokevansa vähemmän avuttomuutta ja turhautumista ohjatessaan lastaan kotitehtävissä <p>verrattuna tyttöjen vanhempiin.</p>

5. TYTTÖJEN JA POIKIEN VÄLISET EROT TIMSS-TUTKIMUKSESSA

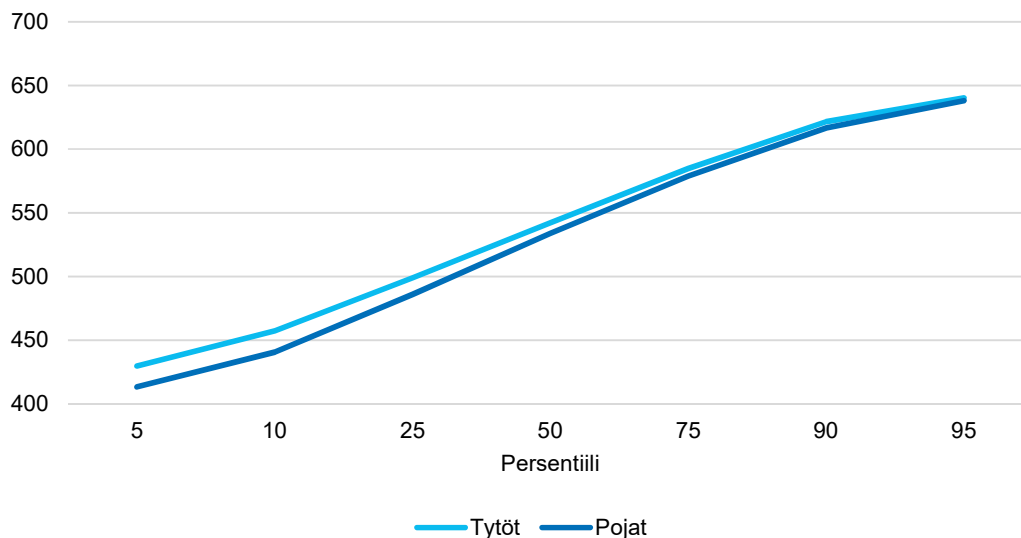
Jonna Pulkkinen ja Laura Pesu

TIMSS 2015 –tutkimuksen mukaan tyttöjen osaaminen oli poikien osaamista parempaa erityisesti heikoimmilla oppilailla. Oppimiseen liittyvät asenteet ja oppimisympäristöön liittyvät tekijät olivat yhteydessä matematiikan ja luonnontieteiden osaamiseen, mutta näissä yhteyksissä ei ollut eroa tyttöjen ja poikien välillä. Pojat luottivat omaan osaamiseensa enemmän kuin tytöt. Tyttöjen vanhemmat arvioivat lapsensa varhaiset kielelliset perustaidot paremmaksi kuin poikien vanhemmat. Tytöt myös kokivat enemmän yhteenkuuluvuutta kouluyhteisöön ja vähemmän kiusaamista kuin pojat.

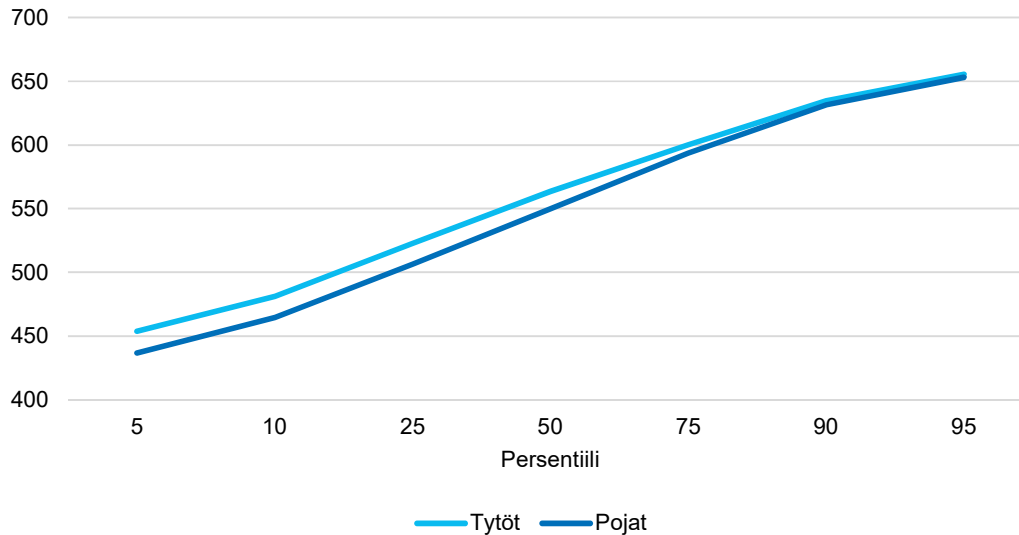
5.1. Osaamiserot suurimmillaan heikoimmilla oppilailla

TIMSS 2015 –tutkimuksessa tyttöjen osaaminen oli parempaa kuin poikien sekä luonnontieteissä että matematiikassa. Edelliseen, vuoden 2011 TIMSS-tutkimukseen verrattuna poikien osaaminen oli heikentynyt selvästi molemmilla osaamisalueilla (Vettenranta, Hiltunen ym., 2016). Poikien ja tyttöjen väliset erot tulevat erityisesti esille heikoimmin osaavilla oppilailla. Osaamisjakauman alimmassa kymmenyksessä osaamisero on sekä matematiikassa että luonnontieteissä noin 17 pistettä mutta pienenee tämän jälkeen (ks. kuviot 5.1 ja 5.2).

Kuvio 5.1. Tyttöjen ja poikien välinen osaamisero matematiikassa TIMSS 2015 –tutkimuksessa



Kuvio 5.2. Tyttöjen ja poikien välinen osaamisero luonnontieteissä TIMSS 2015 –tutkimuksessa



5.2. Opiskeluasenteiden ja oppimisympäristöön liittyvien tekijöiden yhteys osaamiseen

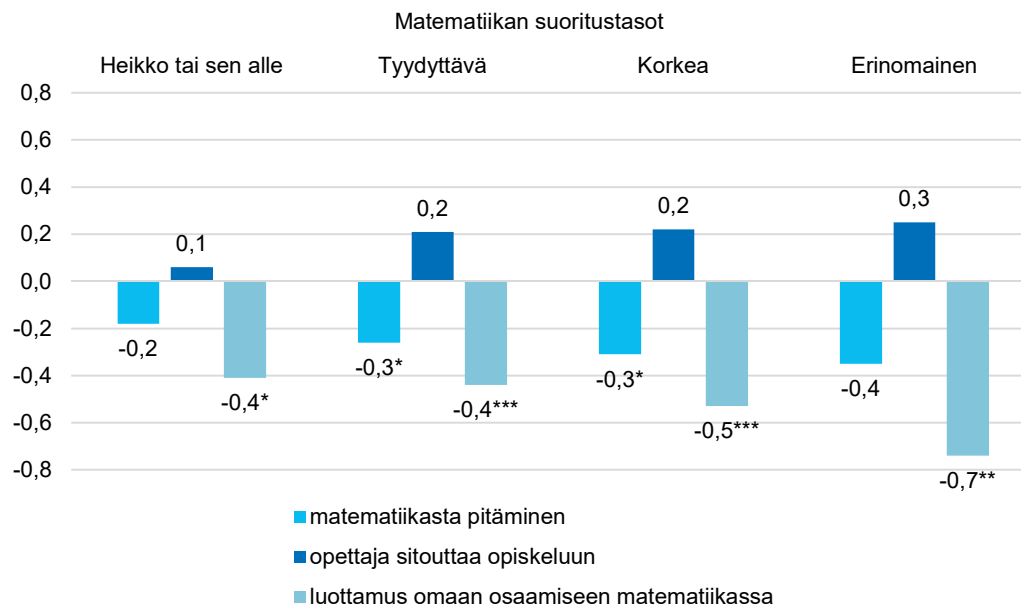
TIMSS 2015 –pääraportissa (Vettenranta, Hiltunen ym., 2016) on tarkasteltu osaamisen lisäksi oppimiseen liittyviä asenteita ja oppimisympäristöihin eli kotiin ja kouluun liittyviä tekijöitä sekä näiden yhteyttä osaamiseen. Suomessa opiskeluun liittyvät asenteet, kuten oppiaineesta pitäminen ja luottamus omaan osaamiseensa, ovat kansainvälisesti vertailtuna heikkoja, ja nämä asenteet ovat myös yhteydessä osaamiseen. Myös vanhempien arviot lapsensa varhaisista perustaidoista sekä koulujen turvallisuus ja kiusaamiskokemukset ovat yhteydessä osaamiseen (Vettenranta, Hiltunen ym., 2016).

Koska oppimiseen liittyvien asenteiden ja oppimisympäristöön liittyvien taustatekijöiden on TIMSS 2015 –tutkimuksessa todettu olevan yhteydessä 4.-luokkalaisten matematiikan ja luonnontieteiden osaamiseen, tutkittiin, onko näissä yhteyksissä eroja tytöillä ja pojilla. Taustatekijöistä tarkasteltiin oppilaan yhteenkuuluvuutta koulu yhteisöön (esim. ”Tunnen oloni turvalliseksi koulussa.”), oppilaan kokemaa kiusaamista (esim. Kuinka usein toiset oppilaat ovat pilkanneet tai nimitelleet oppilasta?), matematiikan tai luonnontieteiden opiskelusta pitämistä (esim. ”Nautin matematiikan/ympäristö- ja luonnontiedon oppimisesta.”), oppilaan kokemusta matematiikan/luonnontieteiden opetuksen sitouttavuudesta (esim. ”Tiedän, mitä opettajani odottaa minun tekevän.”), oppilaan luottamusta omaan osaamiseensa matematiikassa/luonnontieteissä (esim. ”Menestyn yleensä hyvin matematiikassa/ympäristö- ja luonnontiedossa.”) sekä vanhempien arvioita lapsensa varhaisista kielellisistä ja numeerisista perustaidoista (esim. Kuinka hyvin lapsi osasi aloittaessaan ensimmäisen vuosiluokan tunnistaa kirjaimia tai numeroita?) ja kokemuksista (esim. Kuinka usein lapsen kanssa kotona luettiin kirjoja tai leikittiin numeroleluilla?). Näissä on käytetty skaalamuuttujaa, jonka keskiarvoksi kansainvälisessä aineistossa on asetettu 10 ja keskihajonnaksi 2. Asenteet ja oppimisympäristöön liittyvät tekijät olivat yhteydessä matematiikan ja luonnontieteiden osaamiseen (ks. myös Vettenranta, Hiltunen ym., 2016), mutta näissä yhteyksissä ei ollut eroa tyttöjen ja poikien välillä.

Lisäksi tarkasteltiin, onko tyttöjen ja poikien välillä eroja näissä taustatekijöissä eri suoritusasoilla. TIMSS 2015 -tutkimuksessa oppilaat voidaan jakaa matematiikan ja luonnontieteiden osaamisen perusteella seuraaville suoritusasoille: erinomainen suoritusaso (vähintään 625 pistettä saavuttaneet), korkea suoritusaso (550–624 pistettä), tyydyttävä suoritusaso (475–549 pistettä) ja heikko suoritusaso (400–474 pistettä) (ks. suoritusasojen tarkempi kuvaus Vettenranta, Hiltunen ym., 2016).

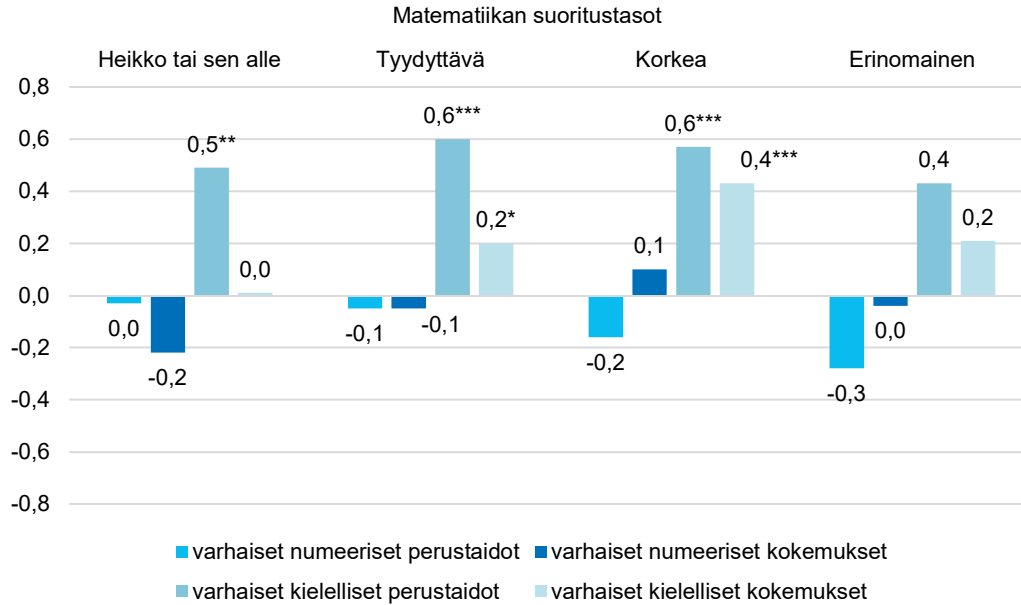
Tyttöjen ja poikien kokemuksissa matematiikan opetuksen sitouttavuudesta ei ollut eroa millään suoritusasolla. Sen sijaan matematiikasta pitämisessä ja luottamuksessa omaan matematiikan osaamiseensa tyttöjen ja poikien välillä oli eroa poikien eduksi (kuvio 5.3). Tyydyttävällä ja korkealla suoritusasolla pojat pitivät matematiikasta tyttöjä enemmän. Lisäksi poikien luottamus omaan osaamiseensa oli kaikilla suoritusasoilla parempaa kuin tyttöjen. Luonnontieteiden opiskeluun liittyvissä asenteissa ei ollut eroa tyttöjen ja poikien välillä luonnontieteiden osaamisen eri suoritusasoilla.

Kuvio 5.3 Tyttöjen ja poikien väliset erot matematiikan oppimiseen liittyvissä asenteissa suoritusasoittain. Positiivinen arvo tarkoittaa, että ero on tyttöjen eduksi, negatiivinen arvo taas, että ero on poikien eduksi. * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,001$**

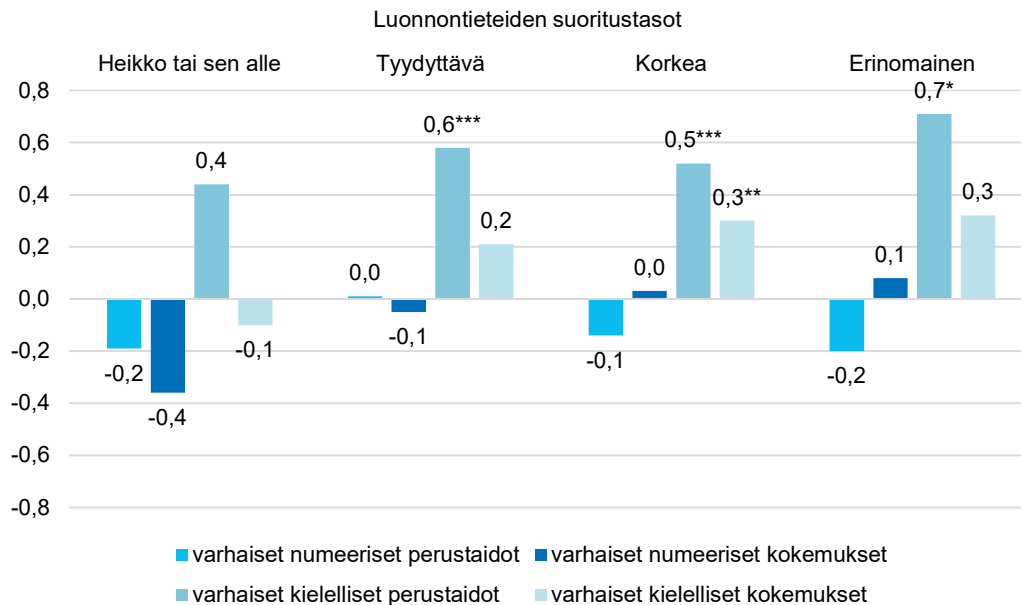


Matematiikan tai luonnontieteiden eri suoritusasoilla olevien tyttöjen ja poikien välillä ei ollut eroa siinä, millaisia olivat heidän varhaiset numeeriset kokemuksensa tai perustaitonsa vanhempien arvioimana. Sen sijaan vanhempien arvioissa lapsensa varhaisista kielellisistä perustaidoista oli eroa siten, että tyttöjen vanhemmat arvioivat nämä taidot paremmaksi kuin poikien vanhemmat. Matematiikassa eroa oli kaikilla muilla paitsi erinomaisella suoritusasolla (kuvio 5.4) ja luonnontieteissä kaikilla muilla paitsi alimmalla suoritusasolla (kuvio 5.5). Tyttöjen vanhemmat arvioivat myös lapsensa varhaiset kielelliset kokemukset paremmaksi kuin poikien vanhemmat. Matematiikassa näissä arvioinneissa oli eroa korkealla ja tyydyttävällä suoritusasolla sekä luonnontieteissä korkealla suoritusasolla.

Kuvio 5.4. Tyttöjen ja poikien väliset erot varhaisissa perustaidoissa ja kokemuksissa (vanhempien arvioimana) matematiikan osaamisen suoritusasoilla. Positiivinen arvo tarkoittaa, että ero on tyttöjen eduksi, negatiivinen arvo taas, että ero on poikien eduksi. * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,001$**



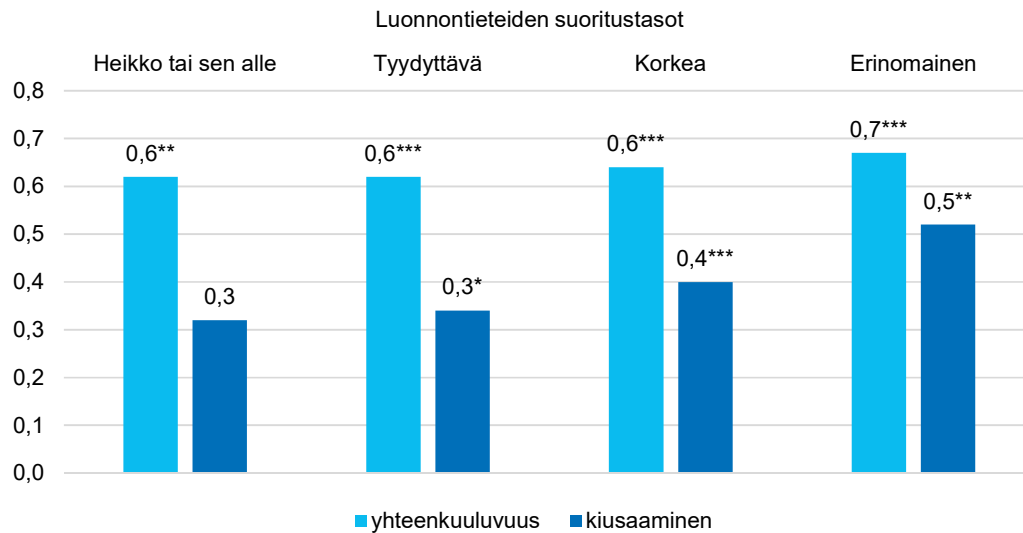
Kuvio 5.5. Tyttöjen ja poikien väliset erot varhaisissa perustaidoissa ja kokemuksissa (vanhempien arvioimana) luonnontieteiden osaamisen suoritusasoilla. Positiivinen arvo tarkoittaa, että ero on tyttöjen eduksi, negatiivinen arvo taas, että ero on poikien eduksi. * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,001$**



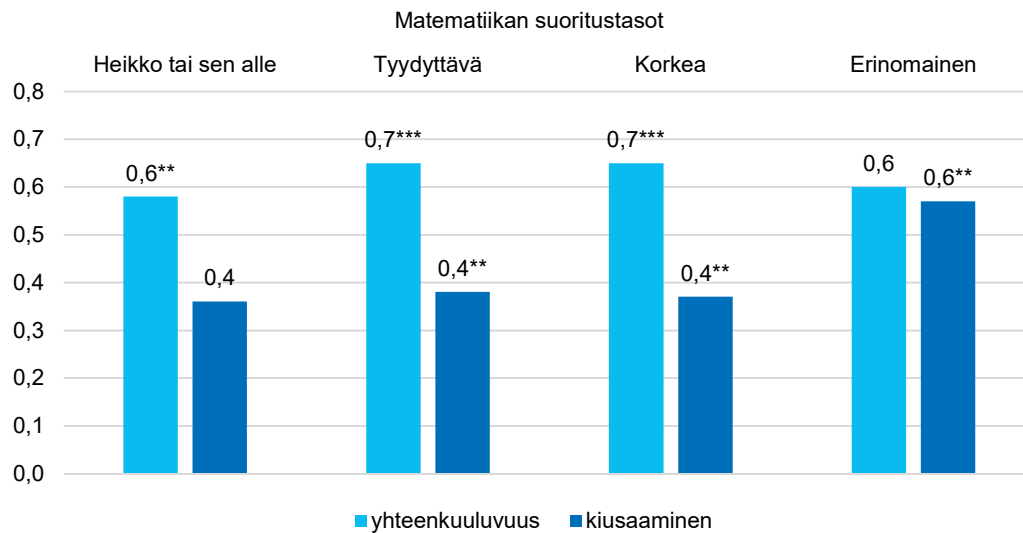
Yhteenkuuluvuudessa kouluuyhteisöön tyttöjen ja poikien välillä oli eroa tyttöjen hyväksi siten, että luonnontieteissä ero oli merkitsevä kaikilla suoritusasoilla (kuvio 5.6) ja matematiikassa

kaikilla muilla paitsi erinomaisella suoritusasolla (kuvio 5.7). Tytöt kokivat vähemmän kiusaamista kuin pojat, mikä tuli esille sekä matematiikassa että luonnontieteissä kaikilla muilla paitsi alimmalla suoritusasolla.

Kuvio 5.6. Tyttöjen ja poikien väliset erot yhteenkuuluvuudessa ja kiusaamiskokemuksissa luonnontieteiden osaamisen suoritusasoilla. Positiivinen arvo tarkoittaa, että ero on tyttöjen eduksi, negatiivinen arvo taas, että ero on poikien eduksi. * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,001$**



Kuvio 5.7. Tyttöjen ja poikien väliset erot yhteenkuuluvuudessa ja kiusaamiskokemuksissa matematiikan osaamisen suoritusasoilla. Positiivinen arvo tarkoittaa, että ero on tyttöjen eduksi, negatiivinen arvo taas, että ero on poikien eduksi. ** $p < 0,01$ * $p < 0,001$**



6. OPETTAJA- JA REHTORIKYSELYIDEN TULOKSET

Sanni Pöysä, Laura Pesu ja Jonna Pulkkinen

Kyselyyn vastanneilla opettajilla oli hyvin saman suuntaiset käsitykset opettajan roolista ja opettajuudesta. Suurin osa opettajista oli sitä mieltä, että opettajalla on kasvatusvastuu oppilaistaan ja kasvatustehtävän toteuttaminen edellyttää lämmintä ja empaattista suhdetta oppilaaseen. Lähes kaikki opettajat arvioivat myös, että autonomian tukeminen ja lasten osallistaminen ovat tärkeä osa opettajuutta.

Suurin osa opettajista koki heidän koulunsa olevan innovatiivinen ja koulun pyrkivän olemaan mukana asioissa, joissa oppimista ja opettamista kehitetään. Huomioitavaa kuitenkin on, että alle puolet opettajista koki koulunsa resurssien olevan usein tai lähes aina riittävät. Melkein kaikki opettajat kokivat, että oppilaiden käytös ja motivaatio olivat hyvää.

Omaa opettamistaan arvioidessaan opettajista yli puolet arvioi, että oppilaan sukupuoli ei vaikuta siihen, kuinka opettaja kohtelee oppilasta. Suurin osa opettajista koki myös, että oppilaan sukupuoli ei vaikuta siihen, kuinka oppilaita arvioidaan tai kuinka paljon heitä kannustetaan.

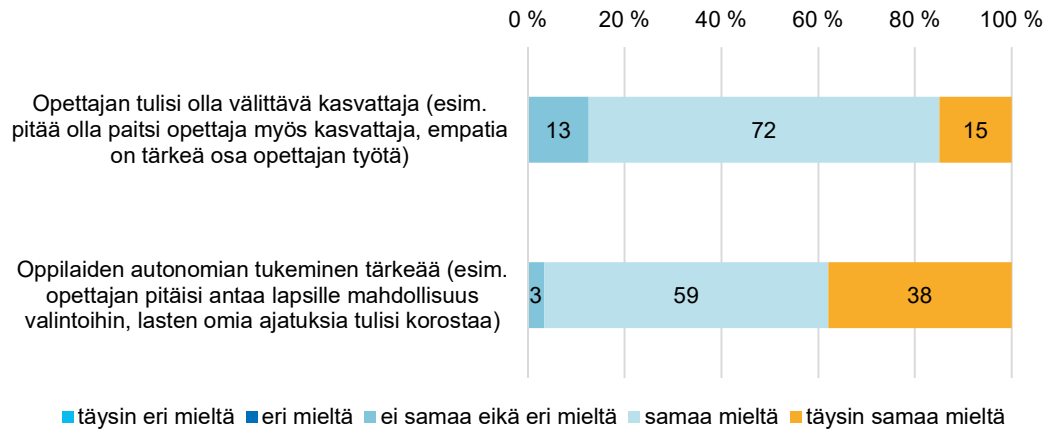
Arvioidessaan sukupuolen vaikutusta oppilaan taitoihin ja menestymiseen noin puolet opettajista arvioi tyttöjen lukutaidon olevan poikien lukutaitoa parempaa. Sen sijaan vain 10 % opettajista arvioi tyttöjen menestyvän poikia paremmin matematiikassa. Noin 30 % opettajista koki, että koulumenestyminen on tärkeämpää tytöille kuin pojille.

6.1. Opettajuususkomukset

Opettajuuteen liittyvillä uskomuksilla tarkoitetaan tässä muun muassa sitä, miten opettaja näkee kasvatustehtävänsä ja osallistavan oppimisen tärkeyden (mm. Ryan, Gheen & Midgley 1998). Osittain opettajuususkomuksia mitattiin erikseen suhteessa tyttöihin ja poikiin.

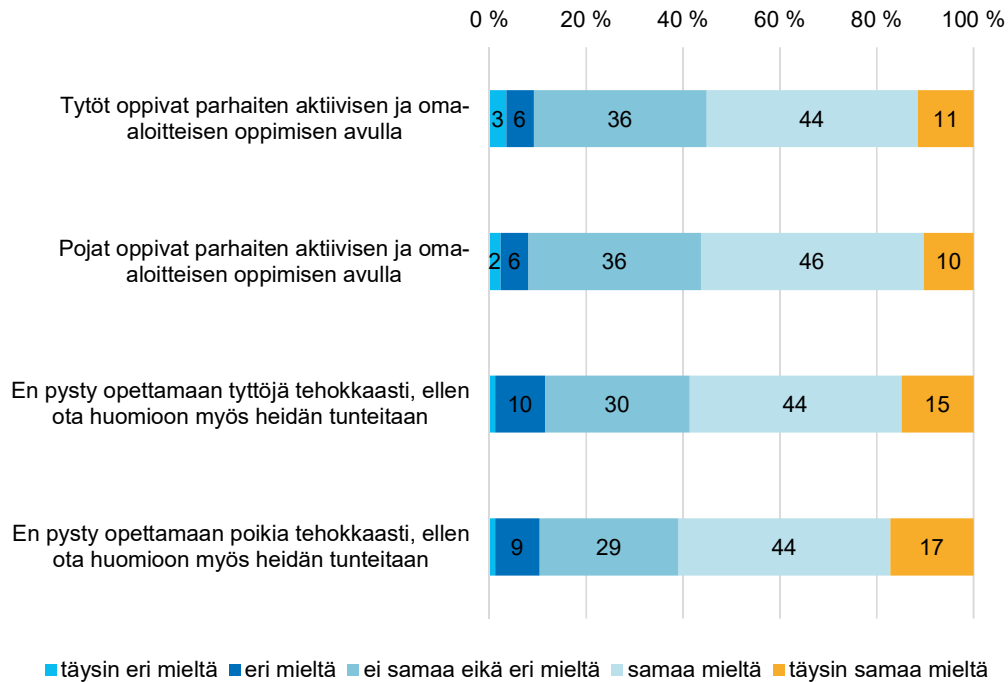
Suurin osa (87 %) opettajista oli samaa mieltä tai täysin samaa mieltä siitä, että opettajalla on kasvatusvastuu oppilaistaan ja kasvatustehtävän toteuttaminen edellyttää lämmintä ja empaattista suhdetta oppilaaseen (kuvio 6.1). Suurin osa (97 %) vastaajista oli myös samaa mieltä tai täysin samaa mieltä siitä, että autonomian tukeminen ja lasten osallistaminen ovat tärkeä osa opettajuutta.

Kuvio 6.1. Opettajien opettajuususkomukset (prosenttiosuus, N = 87)



Opettajat näkivät tyttöjen ja poikien osallistamisen ja tunteiden huomioimisen yhtä tärkeänä. Yli puolet vastaajista (noin 55 %) oli samaa mieltä tai täysin samaa mieltä siitä, että niin tytöt kuin pojatkin oppivat parhaiten aktiivisen ja oma-aloitteisen oppimisen avulla (kuvio 6.2). Samoin yli puolet opettajista (noin 58 %) arvioi, että tyttöjä tai poikia ei voi opettaa tehokkaasti ilman, että heidän tunteensa ottaa huomioon.

Kuvio 6.2. Opettajien uskomus tyttöjen ja poikien osallistamisen tärkeydestä sekä näiden tarvitsemasta sensitiivisyydestä (prosenttiosuus, N = 87)



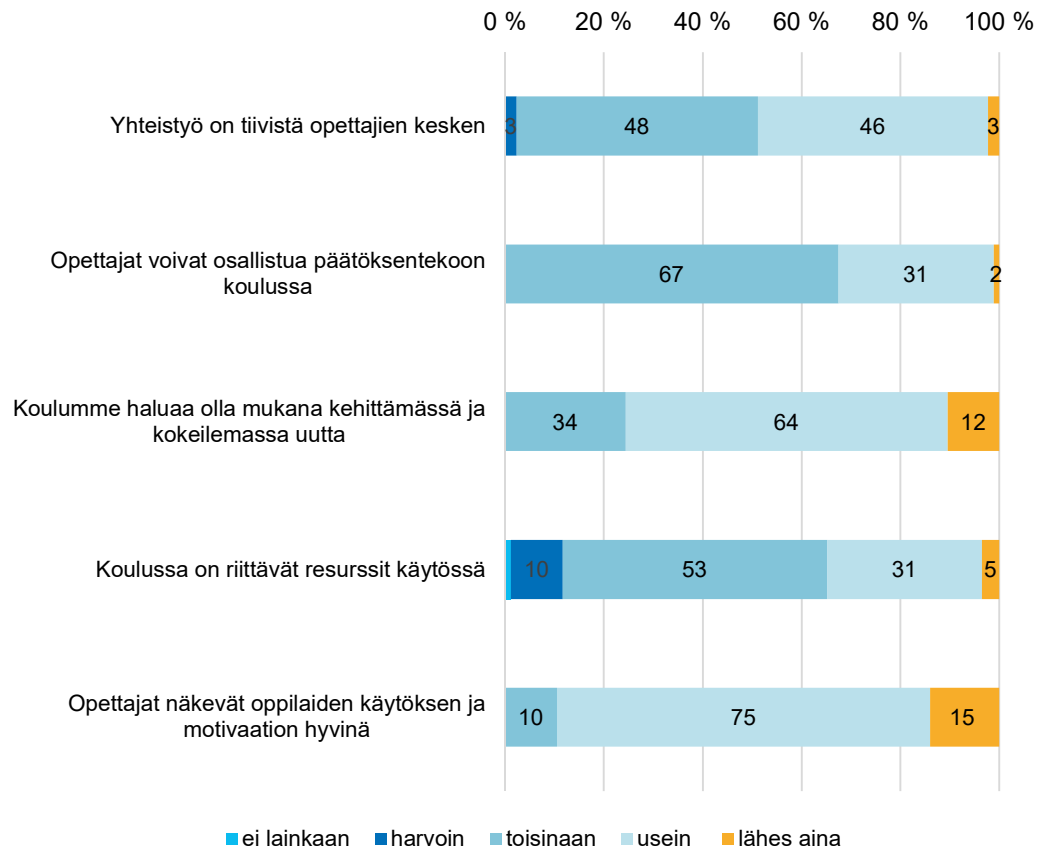
6.2. Koulun ilmapiiri ja resurssit

Opettajien näkemyksiä koulun ilmapiiristä ja resursseista selvitettiin Revised School Level Environment Questionnaire –mittarilla (R-SLEQ; Johnson, Stevens, & Zvoch, 2007). Sillä arvioitiin viittä eri osa-aluetta: a) opettajien välinen yhteistyö (esim. ”Opettajat suunnittelevat

opetusohjelmia yhdessä”), b) osallisuus päätöksentekoon (esim. ”Koulumme johtaja/rehtori tekee koulua koskevat päätökset”), c) koulun innovatiivisuus (esim. ”Olemme koulussamme halukkaita kokeilemaan uusia opetuksen lähestymistapoja”), d) koulussa käytettävissä olevat resurssit (esim. ”Sähköiset opetusvälineet ovat helposti saatavilla”) ja e) opettajien näkemys oppilaiden käyttäytymisestä ja motivaatiosta (esim. ”Koulumme oppilaat käyttäytyvät hyvin”).

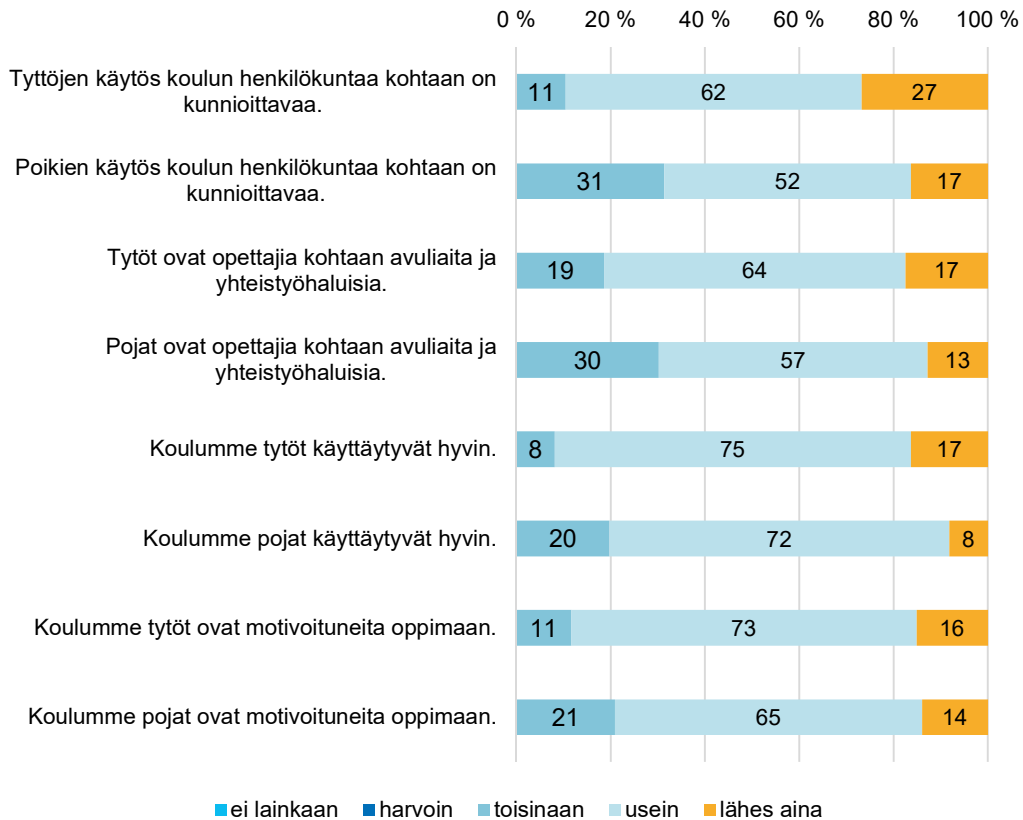
Opettajista noin puolet (48 %) koki yhteistyön opettajien kesken olevan tiivistä toisinaan ja noin puolet usein (46 %) (kuvio 6.2). Sen sijaan lähes 70 % vastaajista koki, että opettajilla oli mahdollisuus osallistua koulussaan päätöksentekoon vain toisinaan. Suurin osa koki koulunsa olevan usein innovatiivinen, ja lähes 80 % opettajista koki koulunsa pyrkivän olemaan mukana asioissa, joissa oppimista ja opettamista kehitetään. Tämä siitäkin huolimatta, että vain noin 35 % opettajista koki koulunsa resurssien olevan usein tai lähes aina riittävät. Koulun ilmapiiriä arvioidessaan noin 90 % opettajista koki, että oppilaiden käytös ja motivaatio olivat usein tai lähes aina hyviä.

Kuvio 6.2. Opettajien näkemys koulun ilmapiiristä ja resursseista (prosentti-osuus, N = 87)



Opettajat näkivätkin tyttöjen ja poikien toiminnassa pieniä eroja (kuvio 6.3). Suurin osa arvioi niin tyttöjen kuin poikien käytöksen olevan usein kunnioittavaa ja hyvää. Opettajien arviot tyttöjen käytöksestä koulun henkilökuntaa kohtaan sekä avuliaisuudesta ja yhteistyöhalusta olivat kuitenkin hieman myönteisempiä kuin arviot poikien käytöksestä. Oppilaan motivaatiosta kysyttäessä opettajat raportoivat niin tyttöjen kuin poikienkin olevan motivoituneita oppimaan usein tai lähes aina, vaikka poikien ei arvioitu olevan aivan yhtä usein motivoituneita.

Kuvio 6.3. Opettajien näkemys tyttöjen ja poikien käyttäytymisestä sekä motivaatiosta (prosenttiosuus, N = 87)



6.3. Sukupuolittuneisuudesta opetuksessa

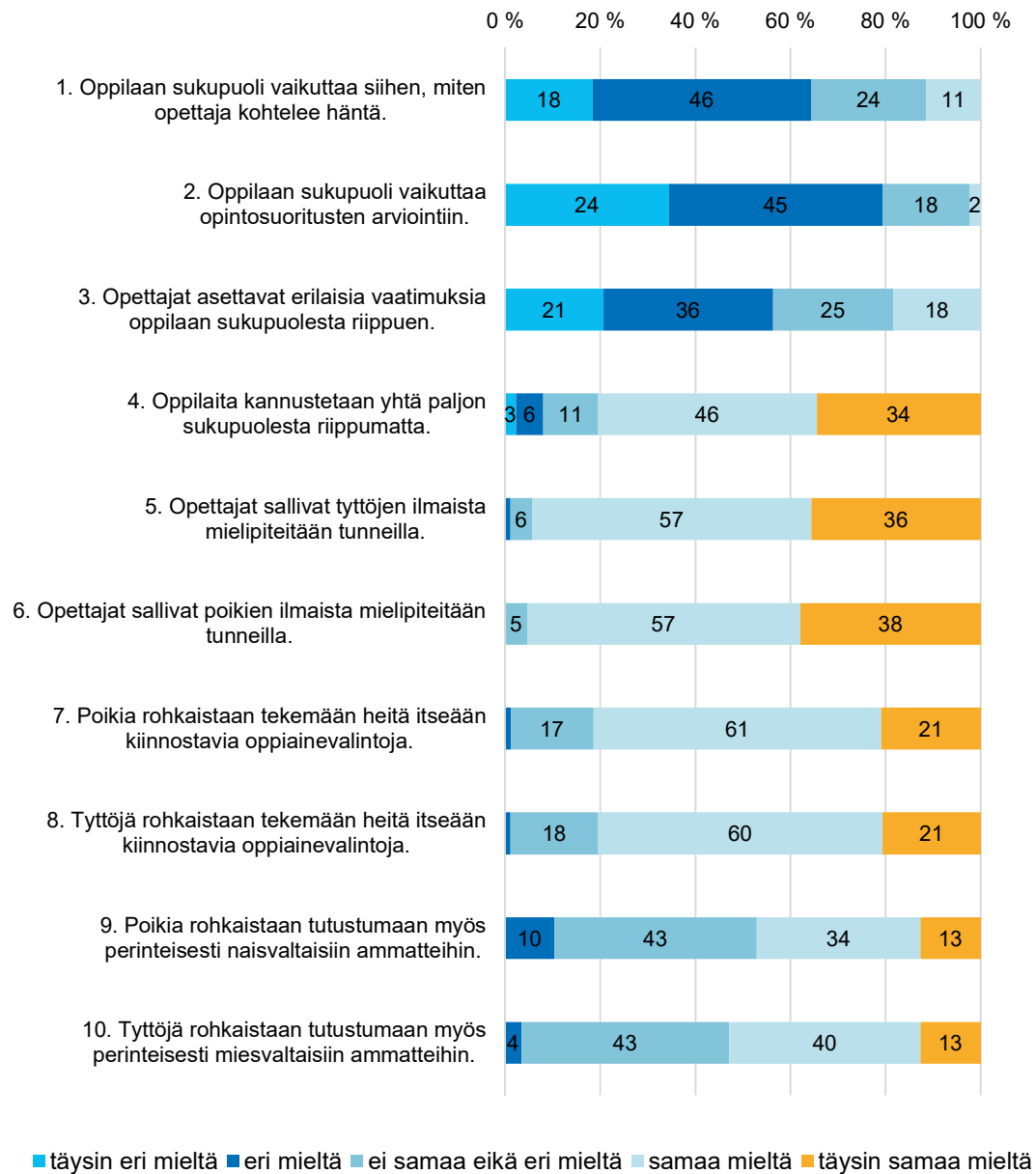
Selvitettäessä opettajien näkemyksiä siitä, missä määrin oppilaan sukupuoli vaikuttaa opetukseen ja ohjaukseen, hyödynnettiin Opetushallituksen julkaisemaa tasa-arvokyselyä, joka on osa julkaisua: *Tasa-arvotyö on taitolaji – Opas sukupuolen tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa* (Jääskeläinen ym., 2015). Kysely on tarkoitettu yläkoulun oppilaiden vastattavaksi, mutta samoilla kysymyksillä oli mahdollista kartoittaa myös opettajien näkemyksiä sukupuolittuneisuudesta opetuksessa ja ohjauksessa. Tässä tutkimuksessa käytettiin tasa-arvokyselyn kohtaa C *Opetus ja ohjaus*.

Kuviossa 6.4 on kuvattu, miten opettajat näkivät sukupuolittuneisuutta opetuksessa ja ohjauksessa. Lähes 65 % opettajista arvioi, että oppilaan sukupuoli ei vaikuta siihen, kuinka opettaja kohtelee tätä. Opettajien näkemys sukupuolittuneisuudesta ei kuitenkaan ollut yksimielinen, koska samaan aikaan hieman yli 10 % vastaajista koki, että oppilaan sukupuoli vaikuttaa siihen, miten opettaja kohtelee häntä. Opettajien vastaukset jakaantuivat myös siinä, kuinka opettajien nähtiin asettavan erilaisia vaatimuksia tytöille ja pojille. Sen sijaan valtaosa opettajista ei nähnyt eroja siinä, kuinka tyttöjä ja poikia arvioidaan tai kuinka paljon heitä kannustetaan. Näissäkin kuitenkin löytyi vähemmistöksi jäävät ääripäät, joissa opettajat uskoivat sukupuolen vaikuttavan arviointiin (2,3 % vastaajista) ja oppilaan saamaan kannustamiseen (7,0 % vastaajista).

Opettajilta kysyttiin myös näkemyksiä siitä, kuinka tytöt ja pojat saavat esitellä mielipiteitään ja kuinka heitä kannustetaan tekemään itseä kiinnostavia oppiainevalintoja sekä tutustumaan

erilaisiin ammatteihin. Opettajat eivät nähneet eroja siinä, kuinka tytöt tai pojat voivat ilmaista mielipiteitään, tai siinä, kuinka heitä rohkaistaan tekemään itseä kiinnostavia oppiainevalintoja (kuvio 6.4). Noin 80 % opettajista arvioi, että tyttöjä ja poikia rohkaistaan tekemään juuri heitä itseään kiinnostavia oppiainevalintoja. Samalla kuitenkin vain noin puolet opettajista koki, että tyttöjä ja poikia kannustetaan tutustumaan kattavasti eri ammatteihin. Opettajat kuitenkin arvioivat, että tyttöjä rohkaistaan miesvaltaisiin ammatteihin hieman enemmän kuin poikia naisvaltaisiin ammatteihin.

Kuvio 6.4. Sukupuolittuneisuus opetuksessa ja ohjauksessa (prosenttiosuus, N = 87)

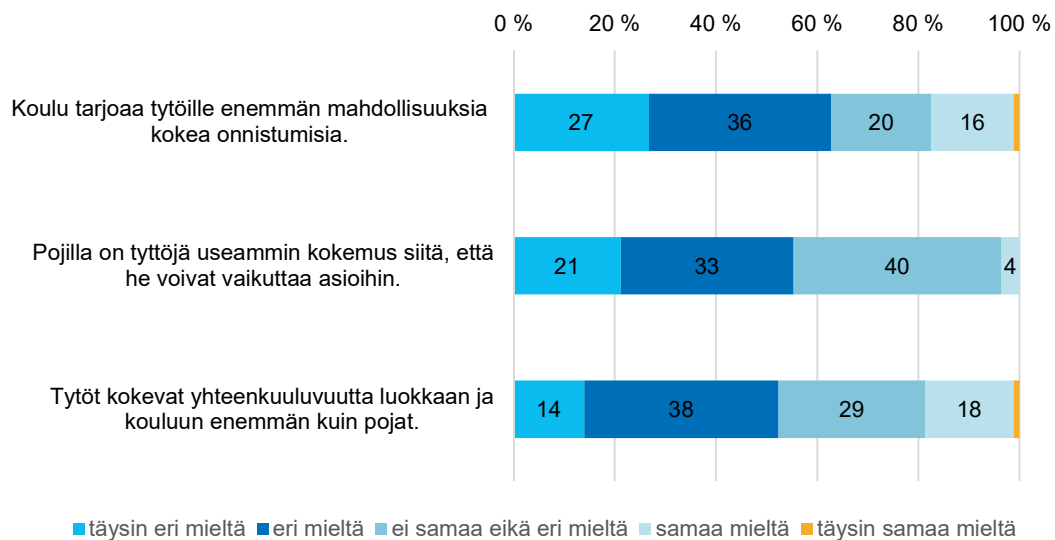


6.4. Oppilaiden autonomian, kyvykkyyden ja yhteisöllisyyden toteutuminen

Itseohjautuvuusteorian mukaan ihmisellä on kolme psykologista perustarvetta: autonomia, kyvykkyys ja yhteisöllisyys (Ryan & Deci, 2000). Autonomia kuvastaa tarvetta tuntea voivansa vaikuttaa itseä koskeviin valintoihin ja tapahtumiin. Kyvykkyys kuvastaa tarvetta kokea onnistuvansa sekä selviytyvänsä annetuista tehtävistä. Yhteisöllisyys kuvastaa puolestaan tarvetta sosiaaliseen kiinnittymiseen omassa yhteisössään. Kyselyssä opettajille esitettiin väitteitä, joissa he arvioivat, kuinka tyttöjen ja poikien psykologiset perustarpeet täyttyvät koulussa.

Opettajien näkemys oppilaiden autonomian, kyvykkyyden ja yhteisöllisyyden tarpeen toteutumisesta ei ollut yksimielinen (kuvio 6.5). Hieman yli 60 % vastaajista arvioi, että koulu ei tarjoa tytöille enempää mahdollisuuksia kokea onnistumisia (kyvykkyyden kokemus). Samalla kuitenkin lähes 20 % arvioi päinvastoin, että koulu tukee tyttöjen kyvykkyyden kokemuksia enemmän kuin poikien. Yli puolet opettajista oli täysin eri mieltä tai eri mieltä siitä, että pojat kokisivat tyttöjä useammin voivansa vaikuttaa asioihin (autonomian tarve). Opettajista hieman yli puolet arvioi, että tyttöjen ja poikien kokemuksissa yhteenkuuluvuudesta luokkaan ja kouluun ei ole eroa. Toisaalta yhteisöllisyyden toteutumisessa arvioi olevan sukupuolieroja lähes 20 % opettajista.

Kuvio 6.5. Sukupuolittuneisuus autonomian, kyvykkyyden ja yhteisöllisyyden toteutumisessa (prosenttiosuus, N = 87)

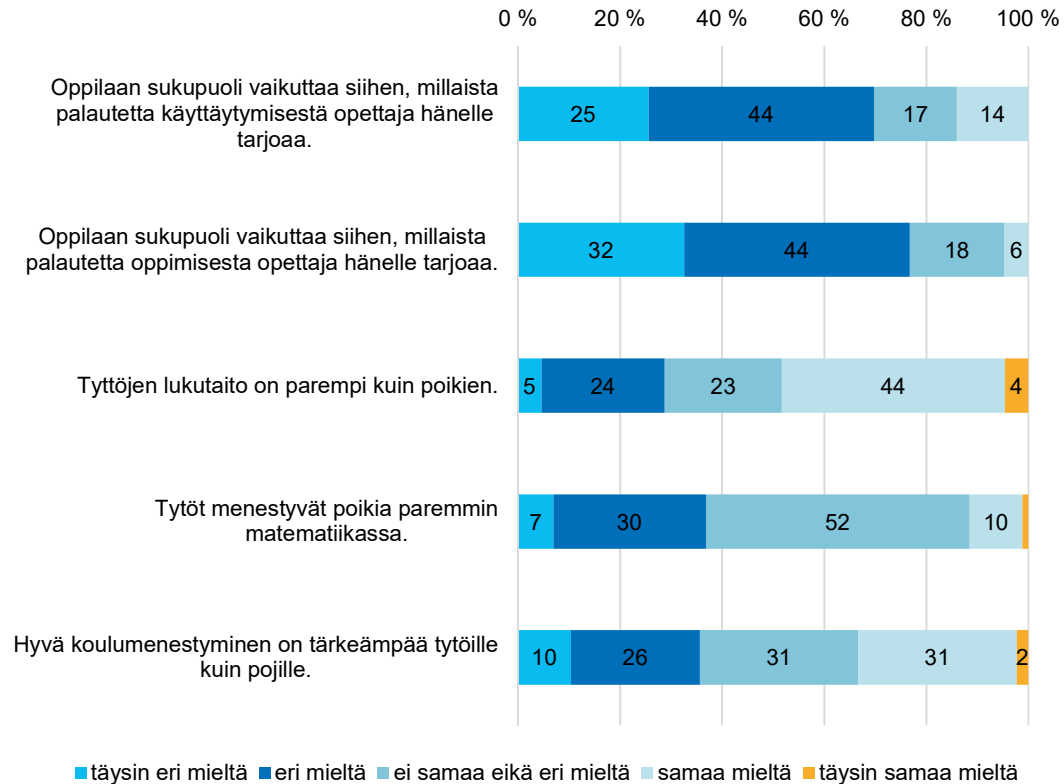


6.5. Palautteenanto sekä oppilaan taidot ja menestyminen

Kyselyssä kartoitettiin myös opettajien näkemyksiä siitä, vaikuttaako oppilaan sukupuoli opettajan antamaan palautteeseen tai oppilaan taitoihin ja koulumenestykseen. Suurin osa opettajista koki, että oppilaan sukupuoli ei vaikuta siihen, millaista palautetta käyttäytymisestä (opettajista 70 % oli joko täysin eri mieltä tai eri mieltä väittämän kanssa) tai oppimisesta (opettajista 75 % oli joko täysin eri mieltä tai eri mieltä väittämän kanssa) opettaja antaa (kuvio

6.6). Noin puolet opettajista arvioi myös, että tyttöjen lukutaito on parempi kuin poikien. Kuitenkin vain noin 10 % opettajista arvioi, että tytöt menestyvät poikia paremmin matematiikassa. Noin 30 % opettajista koki, että koulumenestyminen on tärkeämpää tytöille kuin pojille.

Kuvio 6.6. Sukupuolittuneisuus palautteessa sekä taidoissa ja menestymisessä (prosenttiosuus, N = 87)



6.6. Rehtorien näkemys sukupuolieroista kouluissa

Rehtorikyselyn tulokset kuvaavat tyttöjen ja poikien välisiä eroja yhdeksässä näytekouluissa. Vastaaajien vähäisen määrän vuoksi (9 rehtoria) tuloksia voidaan pitää vain yksittäisinä esimerkkeinä siitä, mitä rehtorit mahdollisesti ajattelevat niissä kouluissa, joissa sukupuolierot olivat vähäisiä.

Rehtoreiden mukaan poikien käytösongelmat olivat kouluissa toisinaan hieman yleisempiä kuin tyttöjen. Viisi rehtoria arvioi, että tyttöjen häiriköinti luokassa ei ole ongelma, ja neljä rehtoria arvioi, että tyttöjen häiriköinti on enintään vähäinen ongelma. Rehtoreista kolme taas arvioi, että poikien häiriköinti luokassa ei ole ongelma. Kolme rehtoria arvioi tämän vähäiseksi ongelmaksi ja kolme kohtalaiseksi ongelmaksi. Toinen osa-alue, jossa ongelmia arvioitiin olevan kouluissa enemmän pojilla kuin tytöillä, oli oppilaiden väliset tappelut. Oppilaiden väliset tappelut arvioitiin noin puolta yleisemmäksi ongelmaksi pojille kuin tytöille.

Myös rehtoreiden kyselyssä hyödynnettiin Opetushallituksen julkaisemaa tasa-arvokyselyä (Jääskeläinen ym., 2015). Rehtorien vastaukset olivat pitkälti linjassa opettajien näkemysten kanssa. Ainoastaan näkemys siitä, vaikuttaako oppilaan sukupuoli siihen, miten opettaja kohtelee oppilasta, jakoi rehtoreiden mielipiteitä. Rehtorit myös arvioivat, että niin tyttöjä kuin poi-

kiakin kannustetaan tekemään heitä itseään kiinnostavia oppiainevalintoja. Toisin kuin opettajat, rehtorit eivät nähneet eroa siinä, kuinka tyttöjä tai poikia kannustetaan tutustumaan monipuolisesti eri ammatteihin.

Samoin kuin opettajat, myös rehtorit olivat pääasiassa sitä mieltä, että oppilaan sukupuolella ei ole merkitystä opettajan antamaan palautteeseen. Seitsemän rehtoria arvioi, että tyttöjen lukutaito on parempi kuin poikien. Viisi taas oli eri mieltä siitä, että tytöt menestyvät matematiikassa poikia paremmin. Näkemyksissä siitä, että hyvä koulumenestyminen on tärkeämpää tytöille kuin pojille, oli selvää hajontaa siten, että 3 rehtoria oli samaa mieltä ja 4 rehtoria eri mieltä tämän väitteen kanssa.

7. OPPILAIKEN KOKEMUKSET SUKUPUOLTEN VÄLISEN TASA-ARVON TOTEUTUMISESTA KOULUSSA

Sanni Pöysä ja Laura Pesu

Haastattelut toteutettiin kouluissa, joissa aiempien tutkimusten mukaan ei ole osaa-miseroja tyttöjen ja poikien välillä. Haastatteluihin osallistuneet oppilaat kokivat kou-lunsa varsin tasa-arvoisena ja liittivät mahdolliset erot oppimisessa ensisijaisesti op-pilaiden yksilöllisiin piirteisiin, ei sukupuoleen. Tyttöillä ja pojilla koettiin olevan yhtä-läiset mahdollisuudet autonomiaan ja päätöksentekoon. Joidenkin oppilaiden nähtiin saavuttavan koulussa helpommin onnistumisen kokemuksia, mutta erot tässäkin liitet-tiin toistuvasti sukupuolen sijaan oppilaiden yksilöllisiin kykyihin tai kiinnostuksen kohteisiin. Oppilaat korostivat sitä, että opettajan tulisi kohdata oppilaiden yksilölliset tarpeet, koska tämä lisää kaikkien oppilaiden onnistumisen kokemuksia. Oppilaiden mukaan tyttöjen ja poikien kaverisuhteet koulussa ovat erilaisia, mutta tämän ei nähty vaikuttavan sosiaalisen kiinnittymisen kokemuksiin.

Oppilaat kokivat toisinaan koulussa sukupuolittuneita odotuksia. Tyttöjen esimerkiksi koettiin saavan helpommin anteeksi huonoa käytöstä, keskittyvän paremmin sekä ole-van tottelevaisempia, huolellisempia ja kärsivällisempiä. Oppilaat myös kokivat joiden-kin asioiden koulussa olevan helpompia tytöille kuin pojille. Silti koulumenestyksen koettiin olevan yhteydessä ennen kaikkea motivaatioon ja yksilölliseen panostami-seen, ei sukupuoleen. Oppilaat kokivat myös opettajan antaman arvioinnin ja palaut-teen olevan tasavertaista, vaikkakin poikien uskottiin saavan hyvästä käyttäytymisestä hieman helpommin palautetta kuin tyttöjen. Vastuu tasa-arvon toteutumisesta kou-lussa nähtiin olevan opettajilla ja oppilailla. Hyviksi käytänteiksi tasa-arvon edistämi-seen ja ylläpitämiseen koulussa haastatteluihin osallistuneet oppilaat nimesivät muun muassa oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisen, opettajan reilun ja tasaver-taisen toiminnan sekä koulun yhteisöllisyyden.

7.1. Koulu nähdään tasa-arvoisena

Oppilailta tiedusteltiin näkemyksiä siitä, onko heidän koulunsa tasa-arvoinen. Yhtenäisen kä-sityksen saavuttamiseksi ennen haastattelun alkua oppilaille kerrottiin, että tasa-arvolla tar-koitetaan tässä sitä, että kaikkia kohdellaan samalla tavalla ja heiltä vaaditaan samoja asioita, olivat he sitten tyttöjä tai poikia. Oppilaat kokivat tasa-arvon toteutuvan koulussaan, mutta tasa-arvon toteutumista kuvaavia tekijöitä oli heidän vaikea sanallistaa. Haastatteluissa oppi-laat nostivat esille lievästä epätasa-arvosta kertovia yksityiskohtia, mutta tällaiset epätasa-arvoisena nähdyt tilanteet eivät kuitenkaan olleet selitettävissä oppilaan sukupuolella.

Haastattelija: Onko teidän koulu tasa-arvoinen eli kohdellaanko täällä kaikkia samalla tavalla ja vaaditaanko samoja asioita, oli ne tyttöjä tai poikia?

Oppilas: No on.

Oppilas: Joo.

Oppilas: Kyl.

Oppilas: Kaikilla on iha samat säännöt ja kaikilta ootetaan sitä samaa niinku koulun-käynnin sit kaikkia tuloksia ja tämmösiä. Kenellekää ei sillee ooteta, että tuolta tulis hy-viä arvosanoja ja tuolta huonoja, vaa opettaja sillee suhtautuu kaikkii tasa-arvosesti.

Oppilas: Mm... no on ne aina niinku tottakai opettajilla joku lellikki jota se lellii aina väliillä mutta suunnilleen kaikkii samalla tavalla.

Haastattelija: Onko ne lellikit sitten yleensä tyttöjä tai poikia?

Oppilas: No vähä riippuu.

7.2. Autonomian, kyvykkyyden ja yhteisöllisyyden toteutuminen

Haastattelussa oppilaita pyydettiin kuvaamaan psykologisten perustarpeiden (autonomia, kyvykkyys ja yhteisöllisyys) toteutumista omassa koulussaan.

Autonomia

Oppilaiden mielestä kaikilla on koulussa mahdollisuus vaikuttaa asioihin ja autonomian kokemus mahdollistuu kouluarjessa. Vaikutuskanavina mainittiin erilaiset keskustelu- ja äänestystilanteet, mutta myös koulun oppilaskunnan toiminta.

Oppilas: Esim. just meille tuli se lautapeli-projekti uskoon ni ope kysy meiltä aluks, että halutaanko me tehdä koe vai just joku projekti tai...

Oppilas: Ja usein äänestetään, et jos usea halua toista ja toiset toista ni sitte yleensä me äänestetään ja sitten meinas tulla sillee et osa sais tehdä sen kokeen ja osa sitte sen lautapelin mutta sit me yhdessä päädyttiin siihen, et kaikki tekee sen yhteisen lautapelin.

Haastattelija: Ja tytöt ja pojat saa molemmat sanoa siinä luokassa siis mielipiteen?

Oppilas: Joo.

Oppilas: Joo.

Samalla oppilaat kuvasivat myös, kuinka vaikuttamisen mahdollisuudet voivat olla yhteydessä oppilaan omaan toimintaan. Rauhallisen ja toista kunnioittavan sävyn koettiin edesauttavan vaikuttamisen mahdollisuuksia. Tässä yhteydessä oppilaat pohtivat myös sitä, että mahdollisesti tytöt miettivät poikia tarkemmin ehdotustensa toteuttamiskelpoisuutta.

Oppilas: Jos sä sählää tai huudat, niin sillon opettaja ei ota yleensä sun ehdotusta johonki läpi.

Oppilas: Nii et jos sä oot rauhallisesti ja viittaat nii sillon sun ehdotus menee enemmän.

Oppilas: Ku, meillä ol, joku liikkuva koulu tämmöi projekti, ni sai yhteen laatikkoon laittaa paperilapuille toiveita. Emmä usko, et kenenkään meidän luokkalaisen ainakaan pojan toive ois toteutunu siellä.

Haastattelija: Onko siinä siis eroa, että onko tyttöjen tai poikien helpompi saada toiveitaan toteutumaan tai tulla kuulluksi tai jotain?

Oppilas: Ei minusta.

Oppilas: Ei.

Oppilas: Ehkä pojat toivoo semmosia vähä mahdottomampia juttuja, että niitä on vähä hankalampi sitte toteuttaa.

Oppilas: Mmm, trampoliini...

Oppilas: Et riippuu just asioista mitä toivoo.

Haastattelija: Minkälaisia asioita pojat sitten toivoo esimerkiksi?

Oppilas: Nooh... siis siihen liikkuvaan kouluun ainaki oli, et jotkut suunnitteli, että toivotaan noita pleikkoja kouluun.

Haastattelija: Eikä mennyt läpi?

Oppilas: Ei

Oppilas: Ei menny läpi meidän luokankaa pojilla.

Oppilas: Meillä ainaki ehkä tytöt sitte mietti sitä voiko se ees toteutua enemmän, siinä sit ennen kun ehdotti sitä.

Vaikka sukupuolen ei suoraan koettu määrittävän oppilaan vaikuttamisen mahdollisuuksia, välillisiä vaikutuksia sukupuolella nähtiin kuitenkin joissain tilanteissa olevan. Esimerkkinä tällaisesta oppilaat nostivat esille tilanteen, jossa tyttöjä ja poikia on luokassa selvästi eri määrä. Oppilaat kuvasivat, että tuolloin vähemmistönä oleva sukupuoli mahdollisesti kokee, että heidän äänensä ei pääse aina kuuluviin.

Oppilas: *Joo kyl meilt [mielipiteitä] kysytään, mut esim. meidän luokassaki se [äänestystulos] vähän painottuu poikiin ku niit on paljo enemmän, melkein tuplaten enemmän nii se, vähän aina perustuu niitten päätökseen.*

Vaikuttamisen mahdollisuuksista keskustellessaan oppilaat eivät kuitenkaan halunneet yleistää kaikkea sukupuolen mukaan. Oppilaat nostivat esille, kuinka kaikki luokan oppilaat eivät käytä vaikuttamisen mahdollisuuksia samalla tavalla hyväkseen, sillä kullakin oppilaalla on oma yksilöllinen tapansa toimia vaikuttamistilanteissa.

Kyvykyys

Oppilaat kuvasivat, että sukupuoli ei vaikuta siihen, onko oppilaalla mahdollisuus kokea koulussa onnistuvansa sekä selviytyvänsä annetuista tehtävistä vai ei. Yksilöllisiä, ei sukupuolella selitettäviä, eroja mahdollisuuksissa kokea onnistumisia kuitenkin nähtiin. Oppilaat kuvasivat, kuinka hyvät opettajat huomioivat nämä yksilölliset erot ja kannustavat jokaista oppilasta yksilöllisten tarpeiden mukaan.

Haastattelija: *Onko tytöillä ja pojilla molemmilla mahdollisuus kokea onnistuvansa koulussa?*

Oppilas: *On*

Oppilas: *On*

Oppilas: *Nii esimerkiks niin kun jotkut saattaa olla hyvii jossain ja sitte huonoi jossain muussa et se on niinku silleen.*

Oppilas: *No aika samalla tavalla, että niinku molempia [tyttöjä ja poikia] kehutaan, iha samalla tavalla sillai...*

Oppilas: *Nii ja sitte jos vaikka ei oo ollu hyvä jossain oppiaineessa niin kyllä sillon yleensä annetaan enemmän kehuja ku sille vaikka jollekki hyvälle oppilaalle.*

Vaikka koulun koettiin tarjoavan yhtäläisiä mahdollisuuksia onnistumisen kokemiseen, oppilaat nostivat esille myös, kuinka jotkin oppiaineet ovat helpompia tytöille tai pojille. Oppiaineisiin liittyvät erot kohdistettiin useimmiten tiettyihin taito- ja taideaineisiin: kuvataiteeseen, liikuntaan tai käsitöihin. Oppilaat eivät kyenneet kuvailemaan yksittäistä syytä näiden koettujen erojen taustalla, vaan selityksenä käytettiin tytöille tai pojille ”luontaista tapaa toimia”, esimerkiksi tyttöjen parempaa huolellisuutta.

Haastattelija: *Tunteeko pojat tai tytöt siis eri tyyppisissä asioissa sitä onnistumista?*

Oppilas: *No ei se hirveen eri tyyppisissä oo, mutta on ne melko eri tyyppisissä asioissa... Esim. kuviksessa, tytöt on niinku vahvempia ja sit vaikka liikunnassa pojat on vahvempia. Ainaki meidän luokalla menee näin.*

Oppilas: *Joo sama meillä.*

Haastattelija: *Mistä se johtuu et tytöt on vahvempia kuviksessa?*

Oppilas: *Ne piirtää enemmän ja...*

Oppilas: *Niillä on enemmän semmosta...*

Oppilas: *Poikia ei vaan kiinnosta nii paljoo.*

Tällaiset tiettyihin oppiaineisiin liitetyt erot eivät kuitenkaan oppilaiden mukaan yksistään selittäneet onnistumisen kokemuksia, sillä kyvykkyyden kokeminen liitettiin ensisijaisesti ni-
menomaan oppilaan yksilöllisiin kykyihin tai kiinnostuksen kohteisiin.

Oppilas: *Nii ja sit saattaa olla just silleen, et liikunnassa esimerkiks, jos on jotai tollassii liikkeitä, niinku vatsalihaksii tai punnerruksii tai tollassii, ni siinä pojat on niin kun huomattavasti parempii.*

Oppilas: *Mä muistan ku tota sillon joskus pari vuotta sitten mää ja mun kaveri ei saatu oikein mitään. Me saatiin vaa kaks vai kolme sellast vatsalihasliikettä ja meiän luokan pojat teki tota ihan sikamonta. Niillä saatto olla 16 siinä vaiheessa ku meillä oli kolmas vasta menossa.*

Oppilas: *Mut kyl sitä sitte jos tytöt jos harrastaa esimerkiks voimisteluu ni kylhän siinä niinku kehittyi kaikki lihakset. Esim. vatsalihasliikkeitä, jos tehään tosi paljo ja silleen. Et kyl esimerkiks ku mä harrastan telinevoimisteluu niin kyl siinä sit kehittyi.*

Yhteisöllisyys

Oppilaat eivät nähneet sukupuolten määrittämiä eroja siinä, kuinka tarve sosiaaliseen kiinnittymiseen täyttyy. Kavereita uskottiin olevan niin tytöillä kuin pojilla. Toisinaan tytöt ja pojat kuvasivat olevansa koulussa ensisijaisesti samaa sukupuolta olevien kavereidensa kanssa, toisinaan puolestaan kaikkien koettiin olevan useimmiten yhdessä. Oppilaiden puheissa toistui ajatus siitä, että sukupuoli ei niinkään määritä sitä, kenen kanssa vaikkapa välituntia viettää vaan määrittävänä tekijänä on itse tekeminen.

Oppilas: *Kun kaikkihan pitää ottaa peliin tai leikkiin mukaan.*

Oppilas: *Yleensä jos kesällä pelataan, vaikka jotain jalkapalloo, nii siinä on yleensä tyttöjäkin mukana poikien kaa.*

Oppilas: *Nii ja sit, ku pelataan kirkkistä, nii sillonkin tulee tyttöjä meidän poikien kanssa pelaamaan.*

Oppilas: *Tai toistepäin.*

Oppilas: *No vähän vaikeeta sanoo [onko kavereiden löytäminen yhtä helppoa tytöille ja pojille], ku tyylit kaikki tietää jo kaikki ja tuntee kaikki ja sillee niinku.*

Haastattelija: *Touhuaako teillä tytöt keskenään ja pojat keskenään vai onko kaikki kaikkien kanssa?*

Oppilas: *No sekasin kaikki.*

Oppilas: *Sekasin joo.*

Samalla oppilaat kuitenkin kuvasivat tyttöjen ja poikien kavereussuhteet erilaisiksi. Poikien nähtiin olevan useimmiten isommissa ryhmissä, lähes kaikki luokan pojat yhdessä. Tyttöjen kuvattiin puolestaan olevan enemmän pienemmissä ryhmissä. Tästä johtuen oppilaat uskoivat, että poikien voi olla hieman helpompaa löytää itselleen kavereita uusissa tilanteissa.

Oppilas: *Pojilla on parempi saada niitä kavereita, koska ne pystyy ole sellasis isoissa ryhmässä, toisin kun tytöt. Yleensä tytöt on niin kun joko kahestaan, mut sit jos ne on kolmistaan, niin sit siit tulee riitaa ja kuitenkin joku tuntee olevansa se...*

Oppilas: *Kolmas pyörä*

Oppilas: *...niin se kolmas pyörä...*

Oppilas: *...joka ei saa yhtä paljon niinku tai siis et tuntuu et se ei kuulu joukkoon...*

Haastatteluihin osallistuneet oppilaat kertoivat, että koulusta löytyy aina aikuinen, jolle kertoa itselle tärkeistä asioista. Kaikki haastatteluun osallistuneista oppilaista eivät kokeneet, että juuri oma opettaja olisi kiinnostunut siitä, mitä heille kuuluu. Suurin osa kuitenkin kertoi opettajan olevan kiinnostunut, ja kiinnostus näkyi muun muassa siinä, että opettaja halusi oppilaiden kertovan kuulumisiaan.

Oppilas: Opettajat kyselee, et tulee kysymää et mitä kuuluu?

Oppilas: Tai sit jos ei sitte kysele, nii voi niinku itte kertoo.

Oppilas: Riippuu siitä opettajasta siinä.

Oppilas: Ei meidän ope oo [kiinnostunut siitä, mitä meille kuuluu].

Oppilas: Joo meiän ope on.

Oppilas: Ei meidänkään

Oppilas: Ei meidän ope.

Oppilaat kokivatkin, että sekä tytöt että pojat löytävät koulusta jonkun aikuisen, jonka kanssa puhua itselle tärkeistä asioista. Oman opettajan ohella tällaisiksi aikuisiksi mainittiin muun muassa terveydenhoitaja, kuraattori ja koulupsykologi. Toisinaan oppilaat kuvasivat, että naisopettajalle on helpompi kertoa asioistaan, mutta toisaalta pojat kaipasivat välillä myös miestä juttukaveriksi. Tärkeämmäksi nähtiin kuitenkin se, että aikuinen koettiin luotettavaksi.

Oppilas: Niin noo ainaskin tää meiän koulun kuraattori niin sillekki voi puhuu ja sitte tälle terkkarillekki.

Oppilas: Joo löytyy [kaikille aikuinen, jonka kanssa puhua].

Oppilas: Onha se tietenki eri, että no, kyllähän nyt jos ainakin tyttönä mä kerron äiskälle enemmän asioita ku iskälle ni kyl se varmaan sit koulunkäynnissäkin on silleen. Mä en oo varma, et kertooko sitte pojat iskälle enemmän juttuja, mutta kyllä mun mielestä on silleen niinku naisopettajalle ehkä vähän helpompi puhua.

Oppilas: Naisopettajaa on vähä helpompi lähestyä, ne on enemmän semmosia.

Haastattelija: Et sustakin näin poikana tuntuu et naisopettajalle on helpompi mennä juttelee ku miesopettajalle?

Oppilas: Joo.

Oppilas: Me joskus keskustellaan kyllä iha, niinku miesten kesken.

Opettajan koettiin myös tukevan tasavertaisesti tyttöjen ja poikien sosiaalisen kiinnittymisen kokemuksiin. Opettajan nähtiin pitävän tasaisesti huolta siitä, että niin tytöillä kuin pojillakin on kavereita koulussa. Kaikki opettajat eivät välttämättä edistäneet oppilaiden välisiä kaverisuhteita yhtä paljon, mutta tämän ei nähty kohdistuvan ensisijaisesti tyttöihin tai poikiin. Opettajan koettiin edistävän säännönmukaisesti sitä, että kaikkien pitää pystyä työskentelemään kaikkien kanssa. Tämä näkyi muun muassa siinä, että ryhmätöitä tehtiin vaihtuvissa ryhmissä niin tyttöjen kuin poikienkin kesken.

Oppilas: Siin [miksi ryhmätöitä tehdään sekaryhmissä] on vähän se, että jotenki, no ei nyt ehkä enää, mut sit joskus ku oli vaikka ykkösel tai topulla, nii mietti sillee, että ettei voi olla poikien kanssa ku se on jotenki tyhmää, ällöö, pojat on ällöjä, mutta on se sillee iha niinku, voi ihan hyvin olla ja sillee ettei oo vaa ninku tyttöjä kavereina, että ois...

Oppilas: Niin, että niinku oppii sopeutumaan todella monien ihmisten niinku kanssa, että työelämässäkin tulee niinku kaiken maailman ihmisii, että niitten kanssa pitää tehdä yhteistyötä.

Oppilas: Ja oppii kunnioittamaa muutenkin niitä muita ihmisiä, ettei oo vaa sillee et toi on mun kaveri, mä kunnioitan sitä, mut sit toi ei oo, nii me voidaa kiusata sitä, ettei ajattele sitä.

7.3. Tyttöihin ja poikiin kohdistuvat odotukset koulussa

Oppilaat kokevat toisinaan sukupuolittuneita odotuksia

Oppilaat kuvasivat koulunsa useimmiten varsin tasa-arvoiseksi. Samalla oppilaiden puheissa nousi esille jonkin verran sukupuolittuneita odotuksia, sillä pojilta odotettiin apua enemmän

muun muassa kantamisessa ja tytöiltä taas järjestämisessä. Toisaalta oppilaat myös kuvasivat, että tällaisten odotusten mukaan ei ollut aina pakko toimia, jos itse ilmaisi tahtovansa tehdä toisin.

Oppilas: No se ei oo enää mikään semmonen, vaivaava juttu mutta esim. jos kakkosella tai kolmosella halus mennä kantaa poikien kanssa pöytiä...

Oppilas: Niin sitte [tytön nimi] ja pojat lähti kantaa pöytiä ja muut tytöt jäi sitte luokkaan piirtämään, askartelemaan vaan jotaki ja mää vaa olin siellä yksinäni et mäki haluan kantaa pöytiä.

Oppilas: No meidän luokassa aika usein laitetaan, ku meillä oli aika iso kirjahylly yhes vaihees meidän luokassa, nii aika usein niinku

Oppilas: ...tytöt laitettiin järjestää se ja pojat juoksi äkkiä välkälle.

Oppilas: ...nii meidän piti järjestää se kirjahylly kun ope sano että vapaaehtoset tytöt voi jäädä järjestelee sitä.

Oppilas: No ehkä vähä jossai liikunnan siivoomisessa et pojat ottaa noi patjat ja tytöt jotku noi, hulavanteet, menee vähä silleen.

Yksittäisiin oppiaineisiin sukupuolittuneita odotuksia liitettiin vain vähän. Liikunnassa tällaisia kuitenkin esiintyi.

Oppilas: Tai just liikkatunnilla eniten tulee sitä, että, pojat menkää tekee, vaikka, jotain koripalloo pelaamaan ja sitte tytöt ehkä jotai toista juttua...

Oppilas: Niin tai silleen, öö, "pojat voitte mennä ulos pelaamaan jalkapalloo ja tytöt voitte tehdä jotain, teillä on jotain ohjattua ohjelmaa täällä, sisällä" että...

Oppilas: Nii liikuntatunneista mä just puhuinki et sillon se on enemmän niinku roolissa...

Oppilas: ...että tytöt on vähä niinku erikseen ja pojat erikseen.

Oppilas: Sitte joillai meidän luokan tyttöillä nii, niitä on alkanu häirittee et oletetaan liikunnassa esimerkiks että pojat pärjää siinä paremmin ku tytöt nii sitte se on alkanu tosi montaa meidän luokan tyttöä häirittemään.

Oppilas: Nii mikä on alkanu häirittee?

Oppilas: Siis se että jotkut niinku, niinku olettaa että pojat pärjää paremmin liikunnassa ku tytöt.

Stereotyyppisiä käsityksiä sukupuolieroista tunnistetaan

Koulun henkilökunnan koettiin odottavan pääasiassa samanlaista käytöstä tytöiltä ja pojilta. Samalla kuitenkin oppilaat nostivat esille sen, että tytöt saavat helpommin anteeksi huonoa käytöstään. Tyttöjen uskottiin myös keskittyvän paremmin sekä olevan tottelevaisempia, huolellisempia ja kärsivällisempiä. Tämän ei kuitenkaan koettu tarkoittavan sitä, että kaikki pojat keskittyisivät huonommin tai olisivat vähemmän tottelevaisia, huolellisia tai kärsivällisiä.

Haastattelija: Vaatiiko opettaja samanlaista käytöstä tytöiltä ja pojilta?

Oppilas: Kyllä.

Oppilas: Kyllä.

Oppilas: Joo.

Oppilas: Joo.

Oppilas: Et niin kun meidän luokassa tommonen juttelu tunneilla on aika yleistä sillein et yleensä ainaki jonkun ääni kuuluu tunnilla. Ja meilläki on kaks tyttöä jotka yleensä on vierekkäin ja juttelee tunnilla ja lähettelee lappusia niin niille ei sanota siis niin paljoo ku pojille.

Oppilaiden näkemys tytöistä paremmin opetukseen keskittyvinä nousi esiin toistuvasti. Usein keskittymisen erot liitettiin muun muassa matematiikan ja äidinkielen oppitunteihin. Keskittymisestä puhuessaan oppilaat nostivat kuitenkin esille myös sen, että keskittymisen vaikeus koskee vain osaa pojista ja toisaalta myös osaa tytöistä. Oppilaat pohtivatkin sitä, kuinka tässäkin asiassa oppilaat pitäisi nähdä sukupuolen sijaan yksilöinä. Yksilölle luontainen kyky ja tahto keskittyä määrittikin haastateltavien mielestä enemmän oppilaan keskittymistä kuin sukupuoli.

Oppilas: *No meillä on, tota äikässä on silleen että luetaan aina kerran viikossa kirjaa ja sit siitä pitää tehdä esitelmä. Nii että se on sitte pojilla että joskus on ollu että ne on luku neljänkymmenenviiden minuutin aikana kolme sivua kun ne ei oo keskittyny siihen.*

Oppilas: *No jotkut tytöt ehkä keskittyy [matikassa] enemmän, ku jotku pojat.*

Oppilas: *Nii*

Oppilas: *Joo*

Oppilas: *Pojat osaa keskittyy sen puolet tuntii ja sit ne on, et ei enää jaksa.*

Oppilas: *Mutta siis, meillä on, niinku luokalla on esim. aika paljon poikia, jotka jakkaa keskittyy ja saa hyviä koenumeroitaki ja niin.*

Tyttöjen parempaa tottelevaisuutta selitettiin sillä, että tytöt eivät väitä opettajalle niin helposti vastaan. Tällainen tottelevaisuus sekä paremmaksi nähty käyttäytyminen nähtiin syyksi myös siihen, että tytöt saavat helpommin anteeksi huonoa käytöstään.

Oppilas: *Niin no sehän saattaa varmaan johtuu siitä et työhän ei varmana pelleile niin usein ku pojat, niin sen takii niille ei varmaan sanota niin kovasti tai niinku sillee.*

Oppilas: *Ja sit mä vähä luulen sitä kans et kato ku pojillahan on se taipumus et vaik niille sanotaan niin nehän saattaa kuitenkin jatkaa sitä. Esimerkiks meiän luokan pojat ku niille sanotaan, niin kylhän ne sitä jatkaa viel, mut tytöille ehkä sanotaan hellemmin tai silleen niinku ei niin tiukasti ku niinku tietää et ne ei silleen viitsi jatkaa sitä [huonoa käytöstä] koska niitä nolottaa.*

Oppilas: *Tytöt ehkä niinku ottaa enemmän huomioon sen mitä se opettajaa sanoo mut pojat poikia se ei kiinnosta niin paljoo.*

Tytöt nimettiin toistuvasti huolellisemmiksi kuin pojat. Huolellisuus koski koulussa toimimista, esimerkiksi käsialaan tai kuvataiteen tehtäviin panostamista mutta myös koti tehtävien tekemistä.

Oppilas: *Niin kun, pojilla on niin kun silleen et must ainakin välillä tuntuu et ne ei ehkä niinku jakkaa panostaa siihen käsialaan milt se näyttää se käsiala...*

Oppilas: *...sit se saattaa olla semmost, esimerkiks ihan tyystin eri näköstä kun, niin kun tytöillä.*

Oppilas: *Kun tytöt taas panostaa siihen enemmän siihen miltä se käsiala sit näyttää.*

Oppilas: *Tytöt tekee ehkä vähä rauhallisemmin läksyjä.*

Oppilas: *Miten nii rauhallisesti?*

Oppilas: *No sillee et ei minuutissa.*

Oppilas: *Aha*

Oppilas: *Mie teen kolme tuntii läksyjä. [tyttö]*

Oppilas: *Mitä? Mie teen kymmenen minuuttii maksimissaan. [poika]*

Oppilas: *No riippuu taas oppilaasta ku jotkut pojathan vois silleen et ne tekee rauhas läksyt ja opiskelee kunnolla.*

Myös kärsivällisyys tehtävien tekemisessä ja odottamisessa liitettiin usein tytöille helpompiin asioihin. Käyttäytymisen, tottelevaisuuden ja huolellisuuden tavoin kärsivällisyys nähtiin kuitenkin myös ensisijaisesti yksilöllisenä ominaisuutena, jota ei tulisi pelkästään sukupuolella selittää.

Oppilas: *Mut nii sen ainaki huomaa et, pojilla ei oo niin hyvä kärsivällisyys kun tytöillä. Et tytöillä se on ehkä vähän parempi.*

Oppilas: *Mut, osa saattaa kyllä olla ihan sellasii et kyl neki ehkä kärsivällisyyttä silleen kestää, mut tytöillä se on kyl varmaan vähän parempi et jaksaa oottaa.*

Oppilas: *No se on vähän persoonallisuuskysymys kyllä*

7.4. Yksilölliset erot oppimisessa

Haastatteluun osallistuneet oppilaat eivät kokeneet, että sukupuoli yksistään voisi selittää oppilaan oppimista. Oppilaat nostivat vahvasti esille sen, että oppiminen on yhteydessä yksilön henkilökohtaisiin kykyihin ja toimintaan. Mahdolliset osaamiserot tyttöjen ja poikien välillä eri oppiaineissa vaihtelivatkin eri luokissa. Väliällä oppilaat nostivat esille, kuinka edellä esitetyn kaltaiset toimintatavat, kuten esimerkiksi huolellisuus, voivat välillisesti aiheuttaa oppimiseen kuitenkin sukupuolieroja.

Osaaminen eri oppiaineissa

Oppilaita pyydettiin pohtimaan, onko joku oppiaine helpompi tytöille tai pojille. Ensisijaisesti tässä yhteydessä oppilaat nostivat uudelleen esille taito- ja taideaineet. Onnistumisen kokemukset yhdistettiin siihen, kuinka esimerkiksi kuvataide nähtiin tytöille ja tekninen käsityö taas pojille helpommaksi. Lukuaineiden kohdalla oppilaat eivät systemaattisesti maininneet yksittäisiä oppiaineita helpommiksi tai menestymistä paremmaksi tietylle sukupuolelle.

Haastattelija: *Onko mainitsemanne kuvataiteen lisäksi muita oppiaineita, jotka olisivat helpompia tytöille tai pojille?*

Oppilas: *No ei.*

Oppilas: *Ei ainakaa meidän luokassa tai mitää, ainakaa mun mielestä.*

Oppilas: *No jokaisellahan on ne omat jutut jossa ne on hyvät.*

Oppilas: *Meidän luokalla on monta hyvää matikassa poikia ja monta tytöissä hyvää matikassa.*

Oppiainekohtaisesta menestymisestä keskustellessaan jotkin oppilaat kuvasivat äidinkielen ja kirjallisuuden tai matematiikan helpommiksi tytöille, jotkin oppilaat puolestaan kuvasivat nämä helpommiksi pojille. Koska ryhmähaastatteluihin osallistuneet oppilaat tulivat aina useammalta luokalta, keskusteluista välittyi ymmärrys siitä, että näiden oppiaineiden menestymisen vaihteli luokittain. Oppilaat nostivatkin oppiainekohtaisesta menestymisestä keskustellessaan hyvin aktiivisesti esille sen, kuinka menestys eri oppiaineissa ei ole yhteydessä sukupuoleen vaan oppilaan yksilöllisiin kykyihin ja kiinnostukseen sekä oppilaan omaan toimintaan.

Oppilas: *Nii et on niitä yksilöitä, jotka menestyy vähän paremmin mutta se on vähä aikeneksymys ja sitte tietty, vähä niinku, henkilökysymys että periaatteessa jotku pojat voi jossain aineessa menestyy paremmin tai arvosanat voi olla parempia ja sitte jotkut tytöt taas jossain.*

Oppilas: *No [on] aika yksilöllistä, mut esim. matikka on sellanen, et siinä yleensä siinä on niinku sillee et pojat on yleensä vähä parempii matikassa ku tytöt...*

Oppilas: *...mut kyllähän tytötki on yleensä aika hyvii matkassa.*

Oppilas: Et niinkun, ainakin meidän luokalla, no kaikki olis oikeestaan melkein yhtä hyviä kun pojat vaan jaksas keskittyä tähän, kaikkiin töihin.

Haastattelija: Koskeeko se kaikkia poikia?

Oppilas: No ei ihan kaikkia.

Haastattelija: Mites te pojat, onko teillä asiaan joku mielipide?

Oppilas: No kyl mä ainaki keskityn tosi paljo. Tota, meidän luokalla pojilla on paljo niinku vaikeempaa just sen takia ku, ei tee vaikka läksyjä tai sillei. Että ei oo vähä niinku op-pinu asiaa.

Motivaatioon ja oppimiseen panostaminen

Oppilaat nostivat esille motivaation tärkeyden. Oppilaat kuvasivat, kuinka juuri motivaatio ohjaa oppilaan toimintaa oppitunneilla, ja motivaation puutteen nähtiin olevan mahdollinen selitys myös sille, miksi jokin oppiaine on vaikeempaa joko tytöille tai pojille. Osa haastatteluihin osallistuneista oppilaista kokikin motivaatioissa ja oppimiseen panostamisessa olevan eroja tyttöjen ja poikien välillä. Tyttöjen koettiin toisinaan olevan hieman motivoituneempia tai ainakin panostavan yleisesti koulutehtäviin enemmän. Jokaisessa ryhmähaastattelussa oppilaat nostivat esille kuitenkin myös sen, että motivaatiota tai panostamista ei tulisi tarkastella sukupuolittain vaan yksilöittäin. Oppilaat kuvasivat, kuinka myös tytöissä on niitä, jotka eivät ole motivoituneita tai panosta oppimiseensa, ja vastaavasti myös pojissa on paljon koulutyöhönsä sitoutuneita oppilaita.

Oppilas: Meidän luokassa niinku muutamalla pojalla on [matikassa] niinku esimerkiksi hankalempaa tai matikan tehtäviä niinku ei ymmärrä kaikkia niin helposti

Oppilas: Tai sit ei vaan halua tehdä niitä.

Oppilas: No jos me saahaan tehdä pareissa ni tytöil tulee tekstii ihan yhtä paljo ku pojilla yleensä. Tai sit se vähän vaihtelee et jos on tosi vähän tekstii tai sit on tosi paljon tekstii. Riippuu et kuin paljo on ajatellu sitä tai sillee.

Oppilas: Joo välillä kun pitää kirjottaa jotai tarinoita nii se riippuu oppilaasta kuinka paljo se jaksaa tai kuin yksityiskohtaisesti se haluaa kirjottaa.

Oppilas: Jotkut tytöt ei kauheesti panosta välttämättä, mut jotkut panostaa ja samoin sit ihan pojissaki.

Oppiainetta kohtaan koettu kiinnostus nostettiin toistuvasti perusteeksi panostaa oppimiseen. Toisaalta joissakin haastatteluissa pohdittiin myös, josko tytöt ja pojat suhtautuisivat panostamiseen eri tavoin. Poikien ajateltiin toisinaan valitsevan tiettyjä aineita, joihin panostaa, kun taas tyttöjen ajateltiin panostavan eri oppiaineisiin tasaisemmin.

Oppilas: Se vähän kans riippuu siit et miten jaksaa lukee. Et jos ei kiinnosta pätkän vertaa niin sillon ei yleensä saa niit hyviä arvosanoja.

Oppilas: Ja mikä aine on niin esim. enkuun aika moni panostaa, mutta johonki historiaan ei välttämättä jaksaa lukee.

Oppilas: Tytöt ehkä panostaa enemmän niinku yleisesti oppiaineisiin, mutta pojat yleensä valitsee sen pari ainetta, joista ne tykkää ja sitten ne niihin panostaa sitte vähä enemmän.

Yleisesti oppimiseen panostaminen ja motivaatio koettiin ensisijaisen tärkeäksi menestymiselle. Tässä yhteydessä sukupuolen ei nähty selittävän eroja juurikaan, vaan keskeisintä on yksilölliset kiinnostukset ja tavoitteet. Panostamisen ja motivaation koettiin olevan yhteydessä myös oppilaan omiin tulevaisuuden haaveisiin tai kotoa annettuihin tavoitteisiin sekä kannustukseen.

Oppilas: Nii, et se [menestyminen] on nii paljon ihmisestä, ei sukupuolesta [kiinni].

Oppilas: Et meillä on, on siinä aika saman verran niitä tyttöjä ja poikia, jotka saa niitä kympejä koko ajan kokeista.

Oppilas: Se riippuu ihan siitä omasta et miten jaksaa ja halua tehdä. Ei se niinku kato, että onko tyttö tai poika.

Oppilas: Nii

Oppilas: Ei munkaa mielestä.

Oppilas: Et kaikki vois saada sen täydet siitä, jos vaan jaksaa lukee siihen tarpeeks ja motivaatiota tehdä.

Oppilas: Motivaatiota tarpeeks.

Oppilas: Nii ja sitte, tytöt on vähän semmosia, jotka aattelee aina tulevaisuutta ja halua lukee niihin kokeisiin et pääsis vaikka hyvään ammattiin.

Oppilas: Se on mun mielestä yleisempää, et tyttö lukee enemmän ku poika, mutta on toki siis niinku poikiakin, jotka lukee.

Oppilas: Ja sitte se, sehän riippuu vähän niinku huoltajistakin. Jos ne niinku tosi paljon sanoo sille lapselle, että pitää lukea, ni kyllähä sitten.

Oppilas: Nii ja ainaki mejän kotona äiskä ja iskä kyselee aina niitä kysymyksiä ja tekee harjotuskokeita ni seki on sit aika iso osa sitä.

7.5. Kokemukset opettajien antamasta arvioinnista ja palautteesta

Oppilaat kokivat opettajien arvioivan tasavertaisesti tyttöjä ja poikia. Oppilaiden suhtautumisessa saatuihin arvosanoihin nähtiin sen sijaan tytöille ja pojille tyypillisiä toimintamalleja. Opettajan antama palaute liitettiin vahvasti yksilön omiin tarpeisiin.

Opettajien koettiin arvioivan tyttöjä ja poikia samoin perustein. Oppilaiden kuvauksissa sukupuolten välillä saattoi kuitenkin oppilaasta itsestään johtuen ilmetä satunnaisesti eroa, sillä poikiin liitetyn heikomman käsialan nähtiin joissakin tilanteissa olevan yhteydessä arviointiin.

Haastattelija: Arvioiko opettaja koskaan tyttöjä ja poikia eri tavalla?

Oppilas: Ei

Oppilas: Mmm, ei.

Oppilas: Jos sillä pojalla on kuitenkin ollu paljo huonompi käsiala, että ope on joutunu arpoo että onkohan toi se ja onkohan toi se numero.

Oppilas: Nii meidän luokallaki on ollu nii että siis jos se on ollu epäselvä se numero nii siitä on joskus voinu tulla jotain miinuksia.

Sen sijaan tyttöjen ja poikien välillä koettiin olevan vahvemmin eroa siinä, miten saatuihin arviointeihin suhtaudutaan. Tyttöjen uskottiin usein olevan itsekriittisempiä ja vaativan itseltään parempaa suoriutumista. Heikkojen koetulosten koettiin olevan tytöille kenties suurempi pettymys. Toisaalta tätä ei kuitenkaan haluttu yleistää kaikkiin tyttöihin, ja pojatkin kertoivat vaativansa itseltään hyvää koulumenestystä. Arvosanojen ja onnistumisen tärkeys liitettiin myös siihen, kuinka tärkeäksi aihe koettiin.

Haastattelija: Tarkoitatteko, että paremmat numerot siis yleensä tärkeämpiä tytöille?

Oppilas: Joo.

Oppilas: Ehkä tytöt on enemmän niinku itsekriittisiä siinä jutussa.

Oppilas: Niin pojat tyytyy vähempään tai pienempään numeroon.

Oppilas (poika): Mul on taas sillein että, että määki on tosi itsekriittinen. Mä saan aika hyviä numeroita silleen kokeista, mut sit jos joku tulee huonompi numero ni muaki harmittaa tosi paljo se.

Oppilas: *Ei mut jos on joku tietty aine ja siinä joku tietty aihe, joka on kaikkien mielestä niinku huono, nii sillon saattaa jotku tietyt niiku leveillä sillä, et sai huonon numeron.*

Oppilas: *Jos ei jaksa ees yrittää ja on vaan niinku iha sama.*

Sukupuolieroja nähtiin myös siinä, kuinka avoimesti oppilas tuo omat arviointiin liittyvät petty-
myksen tunteensa esille. Poikien koettiin toisaalta kertovan avoimemmin huonoista arvosanoistaan, mutta piilottelevan huonosta arviosta johtuvaa pettymystään herkemmin. Tässäkin kuitenkin nähtiin, että asiaa ei voi suoraan yleistää tyttöihin tai poikiin vaan yksilöt toimivat lopulta itselle ominaisilla tavoilla. Oppilaat nostivat esille myös sitä, kuinka jokaisella oppilaalla on omat tavoitteensa ja näkemyksensä siitä, mikä on hyvä ja mikä on huono arvosana.

Oppilas: *No ehkä tytöt sillee suree sitä [arvosanaa] muillekki kertoo siitä. Sitte pojat vaa kattoo sen numeron ja heittää reppuun. Tai no riippuu tietenki pojasta.*

Oppilas: *Mun mielestä sillee, että tytöt on vähä avoimempia siitä, että niitä harmittaa, mutta pojat, mä oon huomannu itekki, se ku saa huonon numeron ni sitä selvästi harmittaa, mutta sitte se ei niinku näytä sitä nii selvästi.*

Oppilas: *Meil on just sillee et pojat, jotku, niitä ei kiinnosta yhtään koulu ja sit jos on saanu huonon numeron ni sit ne vaa nauraa ja menee näyttää kavereille, mutta sit tytöt on sillee, että jos saa huonon numeron meen luokassa, nii ne kaikki on vaa sillee et "en mä halua kertoa" ja tälle.*

Oppilas: *Mut siinä ei oo mitään hauskaa jos kehuskelee liikaa et...*

Oppilas: *Sitte siinä käy vaa... tympii, et kukaan ei niinku enää kiinnostu siitä et se oppilas on saanu hyvän numeron ja sitte se vaa kehuskelee siinä enemmän ku sitte se se niinku se olettaa että jos saa vielä paremman numeron nii... sitte... siihen nii, mut ei saa enää huomioo jos koko ajan siitä jauhaa.*

Oppilas: *Niinku jos sä saat vaikka kympin kokeesta ja toinen saa kutosen, ja se on vaikka aina saanu ennen nelosia, nii sit se on niinku siitä ilonen ja sit sää meet sille leveillemään nii sitten menee niinku senkin ilo.*

Oppilaat eivät kokeneet opettajan antaman palautteen olevan yhteydessä oppilaan sukupuoleen. Poikkeuksena esiintyi kuitenkin käyttäytymisestä annettu myönteinen palaute, jota oppilaat kokivat poikien saavan välillä hieman helpommin.

Haastattelija: *Antaako opettaja yhtä helposti tai samallailla palautetta tytöille ja pojille?*

Oppilas: *Joo*

Oppilaat (yhdessä): *Joo*

Oppilas: *Meiän luokalla esimerkiks englannin tunnilla niin siellä yleensä pojat saa enemmän kaikkii niitä että "aktiivista osallistumista" tai tämmösiä, kehuja mitä tulee kaidista jos on tehny jotain hyvin tai ahkerasti tehny tai opiskellu. Niin yleensä tytöt ei kauheesti saa juuri mitään koska ne on yleensä aina niin rauhallisia.*

Oppilas: *Niin tai koska ne käyttäytyy yleensä aina silleen hyvin ja tällein, että niitten pitää yleensä tehdä jotain muutakin [saadakseen hyvän merkinnän]. Että ainaki meillä ei oo kovin moni tyttö saanu mitään semmossii "aktiivista osallistumista" tai mitään.*

Oppilas: *Yleensä pojat just saa*

Haastattelija: *Tarkotat sä Wilma-merkintöjä vai sitä että ope sanoo?*

Oppilas: *Siis ihan silleen wilma-merkintöjä tulee sillee.*

Oppilaat nostivat yksiselitteisesti suurimmaksi opettajan toimintaa ohjaavaksi tekijäksi palautteen annossa oppilaiden yksilöllisyyden. Opettajan koettiin kohdistavan palautetta eniten niihin, joiden näkee palautetta tarvitsevan eniten.

Oppilas: *No aika samalla tavalla että niinku molempia [tyttöjä ja poikia] kehutaan, iha samalla tavalla sillai...*

Oppilas: Nii ja sitte jos on ollu niinku vaikka ei oo ollu jossain hyvä jossain oppiaineessa niin kyllä sillon niinku yleensä annetaan enemmän kehuja ku sille vaikka jollekki hyvälle oppilaalle.

Oppilas: No ei jos se tekee niinku ihan... jos se hyvä oppilas tekee niinku samalla tavalla se hyvin jonkun tehtävän ja sitte vaikka se vähä huonompi oppilas tekee vähä huonommin tehtävän niin sitte yleensä sille vähä huonommalle oppilaalle kehuaan ehkä vähän enemmän jos se saa sen tehtävän ratkastua.

Haastattelija: Eli saako huonompi oppilas enemmän huomiota kun hyvä oppilas joka aina pärjää hyvin?

Oppilas: No kyllä joskus.

Oppilas: Koska jos se on hyvä ja se osaa ne nii se ei niinku tarvii siinä paljoo apua ja sillein.

Oppilas: Eikä se [hyvä oppilas] välttämättäkään kehuja tarvii niin paljo.

Oppilas: No kyllä meidänki luokassa on sellain justiin että se jollekki vähä huonommille oppilaille jos ne tekee jotaki tosi hyvin nii annetaan enemmän kehuja ku hyvälle oppilaalle joka osaa tehdä hyvin aina.

Oppilas: Tekee niinku aina hyvin.

Haastattelija: Oletteko huomanneet, että onko se kehuminen samanlaista tytöille ja pojille vai?

Oppilas: Joo.

Oppilas: Joo.

7.6. Opettaja ja oppilaat tasa-arvoa edistämässä

Oppilaita pyydettiin haastattelun loppuksi kuvaamaan, mikä on oppilaan oma, opettajan ja rehtorin rooli siinä, että tyttöjen ja poikien välisiä eroja ei koulussa esiintyisi. Suurin vastuu tasa-arvon toteutumisesta annettiin toistuvasti opettajalle tai oppilaille. Rehtorin toiminnalla oppilaat eivät puolestaan juurikaan nähneet yhteyttä tasa-arvon toteutumiseen.

Haastattelija: Kenen vastuulla se on eniten, et koulussa tasa-arvo tyttöjen ja poikien välillä toteutuu? Oppilaiden, opettajien, rehtorin vai jonkun muun?

Oppilas: Ehkä just opettajien.

Oppilas: Nii

Oppilas: No on se sille meidänki vastuulla.

Oppilas: Nii, koska me yleensä niinku siellä välitunnilla ryhmittäydytää sillee.

Oppilas: Varmasti oppilaat.

Oppilas: Opettajien, mut oppilaidenki

Oppilaiden käsitys siitä, mitä he pystyvät itse tekemään tasa-arvon edistämiseksi keskittyi paljolti välitunneilla toimimiseen sekä koulun sääntöjen noudattamiseen ja toisten kunnioittamiseen.

Oppilas: No, ei menis aina tyttöjen kanssa ryhmään, et jos saa tehdä ite ryhmät nii ei menis aina niitten parhaiden kavereitten tai tyttöjen kanssa...

Oppilas: Nii vaa menis myös niinku poikien kanssa.

Oppilas: Noo et jätettäis kaikki kiusaaminen ja kaikki ylimääränen. Niinku sellanen ilke.

Oppilas: Et keskityttäis just siihen kouluun ja sitte välitunneilla oltais kavereitten kaa eikä jätettäis ketään yksin. Niin sillä, pääsis jo aika pitkälle.

Oppilas: Nii ja sit, myös silleen et niinku keskittyi siihen tekemiseen, mitä niin kun just sillä hetkellä tekee.

Oppilas: Ja sit vaik auttaa muita siinä.

Oppilas: Tekis ihan hyvää eikä tarvii sit keskittyä mihinkään kiusaamiseen ku keskittyi kouluun.

Oppilas: Ja kaikki just semmonen ylimääränen kiusaaminen vois niin kun pois mennä.

Oppilas: *Et vois niin kun vähän parantaa esimerkiksi keskittymistä, sillä just sillä että keskittyy... must tuntuu et se keskittyminen on se kaikist suurin se, mitä pitäis niin kun tehdä et olis tasa-arvost, et se jos keskittyy niin sit myös opettajaki huomaa sen et keskittyy ja sit tulee niin kun sellast hyvää palautetta, niinku pojille ja tytöille...*

Oppilas: *Molemmille*

Yksinkertaisimmillaan oppilaat totesivat erityisen keskeiseksi tasa-arvoisuutta edistäväksi tekijäksi sen, että ovat itse tasa-arvoisia toisiaan kohtaan.

Oppilas: *[Edistää sillä, että] pitää ite huolen siitä, että miten suhtautuu tasa-arvoisesti muihin.*

Haastattelija: *Joo, tuleeko mieleen, vaikka jotain esimerkkejä tai jotain, mitä se vois olla, että pitää itse huolta siitä, että suhtautuu tasa-arvoisesti?*

Oppilas: *No ainaki se, että ei kiusaa toisia ja kohtelee niinkun muita ihan samalla lailla tai kohtelee muita, niinku niitä pitäs kohella niinku hyvin.*

Oppilas: *Kohtelee muita sillä tavalla ku toivois kohtelevan niinku itseään.*

Opettajiltaan oppilaat odottivat ehdottoman tasa-arvoista ja reilua toimintaa. Aiemmat epärealistiset koetut tilanteet nousivat haastattelussa helposti pintaan, ja tasa-arvoa tai reilua käytettiin perusteeksi kuvaamaan sitä, onko opettaja hyvä vai huono.

Oppilas: *No, jos opettajat ei suhtaudu tasa-arvoisesti kaikkiin oppilaisiin nii sitten niillä on vähän vääränlainen se opetussysteemi, että joku koulutus tai tämmönen niinku.*

Opettajan arvioitiin voivan edistää tasa-arvoa oman toimintansa kautta. Opettajalta odotettiin ennen kaikkea sitä, että tämä kohtelee kaikkia oppilaitaan samalla tavalla. Tasa-arvoisen ja yhdenmukaisen oppilaiden kohtelun ei kuitenkaan nähty tasapäistävän oppilaita, vaan tasa-arvoiselta opettajalta odotettiin huomiota yksilöllisten tarpeiden mukaan.

Haastattelija: *Mikä olisi teidän mielestänne opettajan rooli? Mitä opettajan pitäisi tehdä, että olisi mahdollisimman tasa-arvoista?*

Oppilas: *Kohdella kaikkii samal tavalla.*

Haastattelija: *Miten se käytännössä näkyy, että kohtelee samalla tavalla?*

Oppilas: *No esim. justiisa kokeissa et kehuu, niinkun, niinku tasasesti tyttöi ja poikii*

Oppilas: *Nii molempii*

Oppilas: *Niitä huonompiaki.*

Oppilas: *Esimerkiks meidän opettaja sanoo välillä jos on joku semmonen niinku ei niin hyvä oppilas tulee hakemaan sitä koetta, et, se on sillee, et "tää meni tosi hyvin sulsta".*

Opettajan toiminnasta eriteltiin useampia toimintaehdotuksia, joilla oppilaat uskoivat olevan tasa-arvon toteutumista edistävä vaikutus. Oppilaat näkivät, että opettajien puheissa ei tulisi nousta erikseen tytöille tai pojille suunnattuja vastuutehtäviä. Tärkeäksi koettiin myös se, että opettaja kysyy oppilaiden mielipiteitä sekä keskittyy kuuntelemaan oppilaiden ajatuksia.

Haastattelija: *Miten opettaja voi vaikuttaa siihen, että olisi mahdollisimman tasa-arvoista?*

Oppilas: *Just antaa niinku samoja töitä tytöille ja pojille.*

Oppilas: *Nii*

Oppilas: *Eikä vaikka kysy, et jos on joku tehtävä, et haluisko joku tyttö tehdä sen. Vaan että kysyis, että haluaako joku poika tai tyttö tehdä sen?*

Oppilas: *No että se, kuuntelis enemmän. Välillä aina kun on joku tärkeä asia mutta niillä se menee vaan ihan ohi ja sanoo vaan et "joojoo" tai jotain.*

Haastattelija: *Siis [voisi edistää sillä, että opettaja] pysähtyisi ja keskittyisi oikeasti kuuntelemaan.*

Oppilas: *Mmm.*

Oppilas: *Joo*

Toistuvasti yhdeksi tärkeimmistä tasa-arvoa edistäväksi asiaksi koettiin koulun ilmapiiri. Hyvän ilmapiirin mahdollistumisessa vastuuta nähtiin olevan niin oppilailla itsellään kuin opettajallakin. Yhdessä tekemistä koettiin voitavan edistää muun muassa sillä, että oppilailla on koulussa yhteistä aikaa vapaamuotoiselle toiminnalle.

Haastattelija: Miten voidaan edistää sitä, että kaikkia kohdellaan samalla tavalla? Niin tyttöjä kuin poikiakin.

Oppilas: Noo, mun mielestä edistää se et olis öö hyvä, sellanen... luokassa niinku sellanen hyvä...öö...

Oppilas: Ilmapiiri.

Oppilas: ...ilmapiiri just...

Oppilas: ...sellanen niinku et olis hyvä ilmapiiri ja kaikki kunnioittais toisia ja käyttäytyminen olis sellasta et esimerkiks ruokalassa ni tota, käyttäydettäis hyvin, ja, niinku tuettais toisii.

Haastattelija: Onko jotain, missä pääsisitte sitten yhdessä tekemään juttuja?

Oppilas: Pitkät välkät.

Oppilas: Mmm.

Oppilas: Nii

Haastattelija: Pitkät välkät? Mitäs...

Oppilas: Joka päivä puolen tunnin välkkä

8. OPETTAJIEN KOKEMUKSET TYTTÖJEN JA POIKIEN VÄLISEN TASA-ARVON TOTEUTUMISESTA KOULUISSA

Sanni Pöysä ja Laura Pesu

Haastattelut toteutettiin kouluilla, joissa aiempien tutkimusten mukaan ei ole osaa-miseroja tyttöjen ja poikien välillä. Opettajat kokivatkin koulunsa olevan oppilaille varsin tasa-arvoinen. Erot oppilaiden välillä liitettiin ensisijaisesti oppilaiden yksilöllisiin piirteisiin, ei sukupuoleen. Tasa-arvoa edistävän toimintatavan koettiin olevan osa opettajan ammattitaitoa. Tällaisesta esimerkkinä kuvattiin muun muassa sitä, että kaikille oppilaille taataan mahdollisuus kokea onnistumisia. Tasa-arvoisessa koulussa esimerkiksi oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyiden nähtiin perustuvan oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin, ei oppilaan sukupuoleen. Opettajien mukaan koulussa esiintyi kuitenkin sukupuolittuneita odotuksia, jotka liittyvät esimerkiksi toimintatapoihin ja käyttäytymispiirteisiin. Oppilaan kiinnostus oppiaineeseen tai henkilökohtainen halu oppia oli opettajien mukaan merkitsevämpää oppimisen kannalta kuin oppilaan sukupuoli.

Opettajat pitivät tärkeänä, että opetuksessa käytetään erilaisia opetusmenetelmiä, jolloin kaikilla on mahdollisuus oppia ainakin toisinaan itselle parhaimmalla tavalla. Opettajat kokivat arvioivansa tyttöjä ja poikia pääasiassa samoin perusteiden ja antavansa tasavertaisesti palautetta. Opettajat kuitenkin tunnistivat, että sukupuolittunut ajatus tytöistä paremmin käyttäytyvänä oppilasryhmänä saattaa joskus vaikuttaa arviointiin tai annettuun palautteeseen. Opettajat arvioivat, että heillä on suurin vastuu tasa-arvon toteutumisesta koulussa ja että kasvattajina heillä on vastuu huolehtia myös oppilaan kasvusta tasa-arvoisuuteen. Rehtorin merkityksen tasa-arvon edistämiseksi opettajat olivat useimmiten kokeneet vähäisenä. Hyviksi käytänteiksi tasa-arvon edistämiseen ja ylläpitämiseen koulussa haastatteluihin osallistuneet opettajat nimesivät oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisen, tasa-arvoisuuteen kasvattamisen sekä koulun yhteisöllisyyden.

8.1. Opettajat kokevat koulun olevan oppilaille tasa-arvoinen

Opettajat kuvasivat poikkeuksetta kokevansa koulun olevan oppilaille tasa-arvoinen. Tasa-arvo liitettiin vahvasti siihen, että oppilaat kohdattiin yksilöinä, ei tyttöinä tai poikina.

***Haastattelija:** Onko teidän koulu mielestänne tasa-arvoinen?*

***Opettaja:** Mun mielestä mun mielestä on.*

***Opettaja:** Kyllä!*

***Opettaja:** Ei täällä erikseen mainita että tää on tyttöjen ja tää on poikien et kyl pyritään, pyritään saamaan kaikki niin kun saman katon alle tekemään samoja asioita ja yhtäläisesti.*

Samalla opettajat nostivat kuitenkin toistuvasti esille sen, että tasa-arvoisuuden kokemuksesta huolimatta opettajien toimintaa saattaa ohjata tiedostamattomat sukupuolistereotyyppiset ajatukset. Tällaiset stereotyyppiset ajatusmallit koettiin mahdollisiksi tasa-arvon toteutuksen riskitekijöiksi.

Opettaja: *No itellä tulee sillai aika vähän kiinnitettyä erityisesti huomiota niihin sukupuoliin. Tai niinkö näihi eroihin tuommosissa asioissa. Että kyllä ainaki pyrkii aina toimimaan sillai, että ei aattele onko kyseessä tyttö vai poika. Mutta en tiiä, voihan se olla että se jossakin alitajunnassa sitte kuitenkin joku asia menneeki sillai, että sillä onki sitte merkitystä, vaikka aatteele et sil ei oo.*

Vaikka opettajat nostivat esille, että tiedostamattomat ajatusmallit voivat vaikuttaa tasa-arvon toteutumiseen koulussa, luottivat he samalla tasa-arvoisten toimintatapojen olevan osa kokemuksen tuomaa ammattitaitoa. Useimmissa haastatteluissa toistui kuitenkin näkemys siitä, että tasa-arvoa tai sen toteutumista ei teemana koulussa juurikaan käsitellä yhteisesti opettajien kesken eikä sukupuolierojen kaventamiseen olla aktiivisesti kiinnitetty huomiota. Käytännössä teeman nähtiin useimmiten nousevan esille lähinnä, jos havaitaan ongelmia tai jos opettajat ovat henkilökohtaisesti kiinnostuneita aiheesta. Poikkeuksena tälle nimettiin koulun tasa-arvosuunnitelma, jonka laatiminen tai päivittäminen on nostanut teeman esille joissain koulussa.

Opettaja: *Kukaan meistä ei käy muuta kun omassa luokassaan ja harvoin jonkun toisen opetusta näkee. Mut se mitä opettajanhuoneessa, opettajankokouksis, keskustellaan tämmösis kahvihuonekeskusteluissa, pohditaan jotakin, niin kyl tekee mieli väittää, et ammattitaito on kehittyne ja ihmistuntemus vuosien saatossa. Et voi niinku väittää et, tämmönen niinku huokuu sieltä. Et semmost erottelevaa ei juurikaan tuu, päinvastoin meil tos opettajanhuoneessa olis aika hämmentävää jos joku alkais tehdä jotain voimakkaasti jompaankumpaan suuntaan, et semmost ei ainakaan ainakaan julki tuu.*

Opettaja: *No varmaan media kaikkineensa [ohjaa huomioimaan tasa-arvoteeman]. Ot-sikoita on jos jonkinlaisia ni varmaan siis automaattisestikin tuli kiinnitettyä niinkö näi. Mutta oli kyllä viime keväänä...*

Opettaja: *Ja olihan se suunnitelma, se tasa-arvosuunnitelma.*

Opettaja: *Joo, tasa-arvosuunnitelma oli ja sit se viime vuonna tehti tietyille luokka-as-teille se tasa-arvokysely niinkö oppilaille ja sitä sit purettiin opettajankokouksissa ja op-pilaitten mielipiteet tuli sieltä.*

Opettaja: *Sen verran on nyt tullu sitä.*

8.2. Autonomian, kyvykkyyden ja yhteisöllisyyden toteutuminen

Oppilaiden ryhmähaastatteluiden tavoin myös opettajien haastatteluissa osallistujia pyydettiin kuvaamaan, kuinka oppilaiden psykologisten perustarpeiden uskotaan toteutuvan koulussa.

Autonomia

Opettajat kokivat, että sukupuoli ei tuo eroja oppilaiden mahdollisuuksiin vaikuttaa ja kokea autonomiaa koulussa. Kaikkien oppilaiden ei kuitenkaan nähty tuovan tasavertaisesti mielipiteitään esille, sillä oppilaiden nähtiin toimivan koulussa omalle persoonalleen luontaisella tavalla.

Opettaja: *Mut varmasti ihan samanlaiset mahdollisuudet on kaikilla niinkun ei sukupuoli ei ratkase siinä. Ehkä siinä sit ratkasee, että minkälaiset taidot sinulla on siinä ryhmässä keskustella ja pystytkö tuomaan oman ehdotuksesti esiin. Siinähan taas ei oo kyse niinku sukupuolesta millään tavalla, vaan sitten on sen henkilön persoonasta. Siitä onko semmonen ekstrovertti, joka on niin kun tämmösisissä tilanteissa omimmillaan, vai onko enemmän sellanen, että tykkää ehkä enemmän itse pähkäillä.*

Tasavertaisuuden toteutumisen takaaminen nähtiin toisinaan opettajille haastavana tehtävänä. Sukupuolten välisen tasavertaisuuden takaaminen saattoi hankaloitua muun muassa silloin, kun tyttöjen ja poikien osuus luokassa ei ollut sama. Tällöin enemmistönä oleva sukupuoli saattoi saada mielipiteensä paremmin kuuluville. Yksilötasolla tasavertaisuuden toteutumista vaikeutti puolestaan juuri oppilaan omat yksilölliset toimintatavat sekä esimerkiksi luokan mahdollinen mukautuminen äänekkäimpien toiveisiin.

Opettaja: *Sekä [tytöt] että [pojat] on oppilaskunnassa äänessä. Sitte luokassaki ku ajattelee, niin opettajana pyrkii antamaan kaikille tasa-arvosen mahdollisuuden ja toivon ainakin, että siinä ei niinku ole sukupuolella tekemistä. Ehkä helposti, jos sitte aikuinen ei ohjaile, ni se menee tietystiniitten kovaäänisempien piikkiin, jotka sitte eniten niinku vaikuttaa, ja ehkä niinku vie sitä luokan toimintaa eteenpäin.*

Opettaja: *Mutta sitte taas niitä kovaäänisiä löytyy sekä tytöistä että pojista.*

Opettaja: *Kyllähän sitä pitää niinku kiinnittää siihe huomioo, että ne hiljasetki saa sieltä äänensä. Se kyllä varmaan arjessa monesti unohtuukin, myönnän...*

Opettaja: *Se on aika haastavaa välillä.*

Opettaja: *... nyt kun tässä rupeen miettii, että onko aina kysyny kaikilta. Mut sit on sellasii, jotka mukautuu ihan mihin vaan.*

Opettaja: *Nii ja kyllä se, et jos joku siellä koko ajan heittää toiveita isolla äänellä ja on äänessä, ni ne muutki niinku siihen sitte alkaa niinku yhdistymään oman ajatuksensa, ja sitten se on loputon suo tavallaan että, sitä on vähä vaikee.*

Opettajat nostivat esille, että juuri autonomian toteutumisessa opettajat todennäköisesti edistävät tyttöjen ja poikien välistä tasa-arvoa varsin tietoisesti. Opettajat kokivat, että on heidän velvollisuutensa taata, että kaikkien oppilaiden mielipiteet tulevat kuulluksi eikä oppilaille tule kokemusta siitä, että vain toista sukupuolta huomioitaisiin. Erilaiset äänestysmuodot nähtiin useimmiten toimivaksi menetelmäksi kaikkien oppilaiden kuulemiseen luokkatilanteissa. Koulutasolla merkittävänä vaikuttamisen kanavana nähtiin oppilaskunta.

Opettaja: *Musta tuntuu, et mejjän opettajat niinkö kiinnittää erityisesti huomiota tuohon [että tasavertaisuus tässä toteutuu].*

Opettaja: *Ja tietysti opettajat pedagogeina voi aina järjestää tilanteet niin että, niillä jotka ei välttämättä siinä ryhmäkeskustelussa vahvimmillaan ni on myös mahdollisuus vaikuttaa. Että alkuideointi tehään vaikka jonnekki sähköseen ympäristöön nimettömänä, mihin joku kirjoittaa oman ehdotuksen ja niitten perusteella lähetään ratkemaan asioita. Siinä poistuu vielä sekin että, ootko nyt siinä ryhmätilanteessa vahvimmillaan vai et.*

Kyvykkyys

Opettajat eivät kokeneet, että sukupuoli suoraan vaikuttaisi siihen, kuinka oppilaalla on mahdollisuuksia kokea onnistuvansa sekä selviytyvänsä annetuista tehtävistä.

Opettaja: *No kyllä ei varmasti siinä oo mitään eroa [sukupuolten välillä]. Nääkin mistä äsken puhuttiin, näistä koululaisen taidoista tai itseohjautuvuudesta, niin näähän on myös hyvin yksilöllisiä. Mutta tottakai tässäki koulussa nii ihan samanlaiset mahdollisuudet on jokasella oppilaalla huolimatta sukupuolesta tai onpahan sukupuolineutraali oppilas vaikka kunka onnistuu.*

Vaikka sukupuolieroja kyvykkyiden kokemuksen saavuttamisessa ei koettu olevan, kaikkien oppilaiden ei koettu kokevan onnistumisia yhtä helpolla. Opettajat näkivät kyvykkyiden kokemuksen saavuttamisen olevan vahvasti yhteydessä oppilaiden yksilöllisiin kykyihin ja taipumuksiin. Samalla opettajat kuvasivat, kuinka on heidän ammattitaitoansa kohdata oppilas yksilönä ja tarjota kaikille mahdollisuuksia kokea onnistumisia.

Opettaja: *Sitten meillä on nää, mitä nyt tulee niin esimerkiksi tästä liikkuva koulu liikunnasta, eliikkä välkkäritoiminta. Se on yks sellanen missä mun mielestä niinkun hyvin pitkälti sellasiakin oppilaita on päässy välkkäriohjaajiks, joilla on kuitenkin sosiaalisia taitoja, mutta sitte he ei välttämättä niinku oppiaineissa pääse koskaan loistamaan missään tunnilla. Että he ei oo välttämättä niitä, niitä luokan vahvimpia sitte matematiikassa tai äidinkielessä tai missään muussakaan. Sitten löytyy joku muu puoli missä sitte on päässy esille.*

Yhteisöllisyys

Opettajat kokivat, että tytöt ja pojat voivat tasavertaisesti kokea sosiaalista kiinnittymistä. Vaikka tyttöjen ja poikien kaverisuhteet nähtiin erilaisina, sukupuolen ei koettu olevan määrittävä tekijä siinä, kuinka oppilas saa kavereita tai kokee sosiaalista kiinnittymistä. Yksilöllisiä, ei sukupuolella selitettäviä, eroja tässä kuitenkin nähtiin.

Haastattelija: *Vaikuttaako sukupuoli siihen, että onko helpompi löytää kavereita?*

Opettaja: *Ei mun mielestä, kaverisuhteet...*

Opettaja: *...se on ihan persoona- persoonakysymys!*

Opettaja: *Nimenomaan*

Opettaja: *Vahvasti persoonakysymys*

Opettaja: *Persoonakysymys kyllä*

Toisinaan opettajat kuvasivat, että kaverisuhteet rajautuvat helposti sukupuolen mukaan, jolloin tytöt ja pojat eivät juurikaan leiki keskenään tai hakeudu toistensa seuraan. Toisinaan taas tyttöjen ja poikien nähtiin muodostavan kaverisuhteita koulussa yli sukupuolirajojen. Tilanteet vaihtelivat luokko kohtaisesti, ja opettajat näkivät nimenomaan ryhmädynamiikan tässä selittäväenä tekijänä. Myös toiminta ohjasi oppilaiden kaverisuhteiden muodostumista. Esimerkiksi erilaisten pelien ja välituntitekemisten nähtiin olevan yhteydessä siihen, olivatko tytöt ja pojat keskenään kavereita.

Opettaja: *Mut meidän luokka pelaa tosi paljon jalkapalloa ja siel on tytöt ja pojat sekasin et välillä saattaa olla jopa enemmän tyttöjä pelaamassa.*

Opettajat kuvasivat edistävänsä oppilaiden kaverisuhteita aktiivisesti. Kaverisuhteiden edistämisen ei koettu keskittyvän siihen, että jokaiselle löytyisi joku todella hyvä kaveri, vaan siihen, että kaikkien pitäisi pystyä olemaan ystäviä toistensa kanssa koulussa. Kaverisuhteita tuettiin niin vapaamuotoisemmissa tilanteissa, kuten esimerkiksi ryhmäytymistunneilla tai välituntitoiminnassa, kuin myös osana oppitunteja. Opettajat näkivät tärkeäksi, että oppilaat oppivat toimimaan toistensa kanssa yhdessä ja myös niiden oppilaiden kanssa, joiden kanssa ei muuten koulussa vietä aikaa. Vain toisinaan opettajat kuitenkin kuvasivat kaverisuhteiden tukemisessa keskeiseksi lähtökohdaksi sukupuolen.

Opettaja: *Alemmilla luokilla meillä oli aina pakollisia kaverivälitunteja, joilla yritin just kaupata uusia kaverisuhteita. Että ei oo aina ne samat tyypit samojen kanssa ja se toimi ja saatiin uusia kontakteja.*

Opettaja: *Ja mä määrään välillä, vaikka lukupareja luokassa...*

Opettaja: *Nii kyllä vaan.*

Opettaja: *... jotka on hyvin erilaisia. Ja sitte liikunnassa tosi monesti sanon että ota nyt semmonen pari kenen kanssa et oo koskaa vielä liikunnassa ollu parina.*

Opettajat uskoivat, että kaikilla oppilailla, sukupuolesta riippumatta, on koulussa mahdollisuus löytää aikuinen, jolle jakaa ajatuksiaan tai pyytää apua. Useimmiten oppilaiden nähtiin tukeutuvan omaan opettajaan, mutta myös koulunkäynninohjaajien läsnäolo koettiin hyvin tärke-

äksi. Lisäksi opettajat uskoivat oppilaiden olevan tietoisia siitä, että he voivat kääntyä koulussa oppilashuollon henkilöstön puoleen. Opettajat nostivat esille myös sen, että välillä oppilaan on helpompi keskustella asioista jonkun muun kuin oman opettajan kanssa.

Opettaja: *No mie uskosin näin et tänä päivänä tässä koulussa, ja voisin kuvitella et muissakin, oppilashuoltohenkilöstöä on aika paljon. Toki se oma opettaja on siinä varmasti monesti ensimmäisenä, jos on joku juttu, mutta tietysti oma opettaja on joskus aika lähelläki siinä. Voi olla, että jollekin oppilaalle se ei oo se paras paikka, avautua. Et pitää olla joku muu, koska sitten on helpompi ehkä jollekin muulle ihmiselle kertoa mikä se huoli on, kun sille jota siinä nähhään jatkuvasti. Toki sitä toivos, että olis opettajana semmonen kaikille helposti lähestyttävä ja että kaikki oppilaat vois tulla helposti avautumaan ja niin edelleen. Mutta ehkä siinä niin kun vaan oltava sillä tavalla niinku realisti et se ei oo varmasti mahdollistakaan ja sitten on olemassa muita. Heiän opettajia ja muita aikuisia, joita on tarpeen tullen keskusteluapuna. Miusta tää tilanne on tänä päivänä kouluissa aika hyvä, että uskosin että tarpeen mukaan löytyy niinku jokaiselle joku, ja hyvinkin sellanen niinku neutraali henkilö keskusteluja varten.*

Opettaja: *Kyllä miesopettajana mä välillä koen, että kun tulee murkkuikä, tulee kuu-kautisasiat ja muut tämmöset nii... kyllä ei pelkästään tämä asia vaan muutenki, niin mä oon kyl kokenu välillä, että tyttöjen tuntuu niinku jostain syystä olevan välillä vaikeampi...*

Opettaja: *Nii sitte kertoa*

Opettaja: *...avautua ja käydä semmosta tunnetason keskusteluu. Tai lähestyä mua jollain tunnetason asialla. Et jos sattuu olemaan, mullaki on koulunkäynninohjaajana luokassa naispuolinen, niin kyl he niinku mieluummin hakevat sen äitihahmon kautta joutenki sen kommunikaation.*

8.3. Tyttöihin ja poikiin kohdistetut odotukset koulussa

Opettajat toivat hyvin vahvasti esille sen, että oppilaat tulisi kohdata aina ensisijaisesti yksilöinä, ei sukupuolensa edustajina. Siksi opettajat eivät myöskään halunneet yleistää oppimiseen tai koulunkäyntiin liittyviä teemoja koko sukupuolta käsittäviksi ominaisuuksiksi. Samalla opettajat kuitenkin pystyivät nimeämään koulussa näkyviä sukupuolittuneita odotuksia sekä stereotyyppisiä käsityksiä sukupuolieroista.

Pinnallisimmillaan sukupuolittuneet odotukset kohdistuvat siihen, mihin opettaja odottaa apua työiltä tai pojilta. Opettajat pohtivat haastatteluissa toistuvasti sitä, vaikuttavatko sukupuoleen liittyvät fyysiset ominaisuudet tai historiasta välittyvät perinteet siihen, millaisiin asioihin keneiltäkin apua pyydetään. Tämä oli ainut stereotyyppinen ajatusmalli, jonka opettajat uskoivat toistuvasti ohjaavan myös omaa ajatteluaan tai toimintaansa.

Opettaja: *Mutta että kieltämättä tunnustan heti semmosen asian, että jos jotaki pitää kantaa niin mikä stereotypia siellä on et "noni, pojat sieltä tulkaas kantamaan tämä juttu". Et on jotaki asioita semmosia, mitkä on jossaki tuolla typerästi takaraivossa, että jotku on mukamas vain tyttöjen töitä ja jotku on vaan poikien töitä.*

Opettaja: *Tytöt voi jäädä järjestelemään luokkaan tai työpöytäni.*

Opettaja: *Juuri näin, justiin huomaa tätä mä just tarkotan siellä, että tämmösiin syyllistyy todella helposti eikä tajua kyllä itse syyllistyvänsä.*

Opettaja: *Nii*

Opettaja: *Että harvemmin varmaan tulis mieleen pyytää poikia että no jättekö nyt vaikka järjestelemään, vaikka miksi ei.*

Toisen vahvasti esille nousseen taustaolettamuksen mukaan poikien uskottiin tarvitsevan keskimäärin tyttöjä enemmän mahdollisuuksia liikkumiseen ja energian purkamiseen. Opettajat eivät kuitenkaan olleet valmiita yleistämään, että tällainen liikkumisen tarve kohdistuisi

erityisesti vain poikiin tai toisaalta myöskään koskisi kaikkia opetusryhmän poikia. Sukupuolittuneesta taustaolettamuksesta huolimatta tarve liikkumiselle liitettiin oppilaisiin nimenomaan yksilöinä yli sukupuolirajojen, ja liikkumisen mahdollistaminen nähtiin tärkeäksi niin tytöille kuin pojillekin.

Opettaja: *Tuota kyllä sitä tietenkin yrittää toimia niin, että miettii sitä sitte pientenki kanssa niin, että et opetuksen on oltava aikailla toiminnallista, että sieltä esimerkiksi tämmöset väkkärät saa liikettä riittävän usein. Väkkäroitä voi olla työssäkin, mutta pojissa on kyllä ykkösluokalla ilman muuta enemmän niitä väkkäroitä, jotka tarvii sitä toimintaa ja toiminnallisuutta, siihen opetukseen liikettä. Mä ajattelen, et sen näkee ilman muuta et jos sitä ei ole luokassa ja jos sitä ei opetuksessa niin sehän näkyy kyllä sitten levottomuutena heti et se niin kun ihan omanki jaksamisen kannalta on järkevää sitä heille tarjota.*

Näiden lisäksi stereotyyppiset käsitykset sukupuolieroista liitettiin oppilaan käyttäytymiseen, keskittymiseen ja oman toiminnan ohjaukseen. Vaikka opettajat halusivat näissäkin tarkastella oppilaita yksilöinä, eikä vain sukupuolensa edustajina, näkivät opettajat nämä koululaisen perustaidot usein hieman helpommiksi tytöille kuin pojille.

Opettaja: *En tiedä mistä se johtuu, onks se siinä niinku kasvatukses, onks geneettiset valmiudet paremmat, mut sanotaan, että näin se näyttää vähän olevan, että tytöt jaksaa keskittyä paremmin...*

Opettaja: *Mmm.*

Opettaja: *...ottamatta mitenkään kantaa näihin syihin.*

Opettaja: *No siinä varmaan myös tällaset niin kun koululaisen taidot... Voi olla, että silleen karkeesti, ehkä, työskentelytaidot tällasis vapaammissa tilanteissa voi olla hitusen paremmat tyttölapsilla. Ehkä koulumaailma on kuiteskin sellanen, että siellä sellanen itseohjautuvuus, yhteistyötaidot ja tämmönen sinnikkyys, niin kun pitkäjänteisyys, nää on sellasii ominaisuuksia mitkä niin kun tukee sitä koulussa olemista. Ja sitten ehkä karkeesti niinvoi ajatella että tytöillä nää olis niin kun 60-40 paremmat ja kehittyneemmät tässä vaiheessa ja se taas johtaa tällasissa vapaammissa tilanteissa niin kun siihen, että ehkä siellä on sellaset parit tai ryhmät, missä on poikavoittosia tai tietynlaiset persoonat sattuu sinne, niin tarvii opettajan ohjausta enemmän myös. Mut ei edelleenkkään niinku voi hirveesti yleistää, mutta ehkä semmonen pieni kallistus siihen.*

Tyttöjen paremmaksi koettua käyttäytymistä perusteltiin muun muassa sillä, että alakouluikäisten tyttöjen uskottiin haluavan miellyttää auktoriteetteja kenties enemmän kuin poikien. Toisaalta pohdittiin myös sitä, voisiko tyttöjen parempana näyttäytyvän käyttäytymisen taustalla olla heidän kykynsä pitää keskinäiset riitansa tai mielipiteensä tarvittaessa opettajalta piilossa.

Opettaja: *Kyllähän tytöt silleen keskimäärin tai silleen tykkää ja normeihin sopeutuvat helpommin, ja ehkä haluavat myös ulospäin näyttää sitä, et he noudattaa niitä. Et pojille se ei oo niin tärkeätä jollain tavalla, et jos he niistä vähän nyt lipsuu ja tekee, niin sekin tekee sitä semmost tietty eroo käyttäytymiseen.*

Opettaja: *Se sukupuoli ei oo niin kun se mikä asettas niitä vaatimuksia. Et ehkä siitä sit nimenomaan tulee sellanen virheellinen kuva. Tai voi tulla, kun niillä sinun luokan pojilla oli taas käytävällä joku riita. Ne tulee niin avoimesti, et ne tulee näkyväks. Ja sitten niin kun niihin ehkä joku toinen opettaja ja minäkin puutun. Ja sitte taas välttämättä tyttöjen erimielisyyet ja riidat niist ei kukaan muu tiedä kun he itse. Et ne pysyy piilossa, vaikka niin kun niitä on.*

Yleisesti ottaen sukupuolittuneista odotuksista ja stereotyyppisistä käsityksistä keskustellessaan opettajat myönsivät niiden läsnäolon koulussa. Näiden koettiin usein nousevan perinteistä ja tulevan koulun ulkopuolelta. Osittain erilaiset taustaolettamukset koettiin rasitteina,

mutta toisaalta opettajat kuvasivat toistuvasti sitä, kuinka stereotyyppien tiedostaminen on väline niiden huomiotta jättämiseen.

Opettaja: *Et siis tää "pojat on poikia", minkä nostin, ni mulla niinku vähä välillä ittee harmittaa se asenne. Niinku asenneilmapiiri, mikä minun mielestä meidän yhteiskunnassa on olemassa, et annetaan heille anteeksi sitä [poikien toimintaa]. Että sitte jotenki tytöt jää vähä sen varjoon.*

Opettaja: *Nii mutta suurin osa on kyllä mun mielestä just tuota et todellaki niinku yksilönä kohtaa eikä siihen sukupuoleen. Mutta tämmönen tiedostamaton perinteinen sukupuoliroolista odottaminen, että miten poika ja miten tyttö käyttäytyy, niin kyllä vanhalla täti-opella on siinä varmasti jotaki jääny.*

Opettaja: *Jep.*

Opettaja: *Musta se jo riittää että jos ne tiedostetaa ni monesti ihmiset kyllä halua alkaa niitä kyllä sitte muuttamaa.*

8.4. Yksilölliset erot suurempia kuin sukupuolten väliset erot

Opettajat eivät kokeneet, että sukupuoli yksistään voisi selittää oppilaan oppimista. Siksi myöskään oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen käytetyt keinot eivät voi perustua suoraan oppilaan sukupuoleen. Opettajat nostivat vahvasti esille sen, että oppiminen on yhteydessä yksilön henkilökohtaisiin kykyihin ja toimintaan. Sen nähtiin olevan syy sille, että mahdollinen sukupuolittain jakautunut menestys eri oppiaineissa vaihteli eri luokissa.

Pojat saattavat kaivata toisinaan enemmän motivointia

Kun opettajia pyydettiin kuvailemaan mahdollisia sukupuolieroja koulumenestyksessä, opettajat johdattelivat keskustelun toistuvasti oppilaiden oppiainekohtaiseen kiinnostukseen ja motivaatioon. Tietyissä taito- ja taideaineissa (lähinnä kuvataide ja käsitöiden aiempi tekstiilikäsityön osuus) opettajat näkivät aika usein sukupuolittain jakautunutta oppiainekohtaista kiinnostusta. Niissä poikien koettiin tarvitsevan toisinaan tyttöjä enemmän motivointia.

Opettaja: *Varmaan kuvaamataidossa joutuu poikia ehkä enemmän [ohjaamaan], et löytyy sellanen mielenkiintoinen aihe, mistä hekin pitää. Et he ei jaksaa, halua keskittyä siihen aina. On mulla nyt joku taiteellinenkin poika, mutta yleisesti se on ehkä semmonen, missä pitää poikia kannustaa enemmän, että hei, kyl säkin pystyt tähän, ja älä nyt hermostu, et jatkat vaan että kyllä se tulee valmiiks ja näin.*

Opettaja: *Tai sitä, että panosta nyt tähän.*

Opettaja: *Nii.*

Opettaja: *Että ei tätä nyt pidä huiskasta. Siinä muuten on semmosia eroja, et tytöt on niinku enemmän semmosia, et ne jaksaa.*

Tällainen poikien suurempi tarve opettajan antamalle motivoinnille ja kannustukselle liitettiin opettajien puheissa toisinaan myös joihinkin lukuaineisiin. Tähän näkemykseen eivät kuitenkaan kaikki opettajat yhtyneet, vaan osa opettajista korosti motivaation tarpeen määräytyvän vahvasti yksilöllisistä ominaisuuksista käsin.

Opettaja: *Ehkä poikia tarvii joskus selittää tarkemmin, että minkä takia pitää tehdä näin. Vaikkapa se, että minkä takia matematiikassa pitää nyt välivaihe merkitä näkyviin. He haluis hypätä saman tien sinne vastaukseen ja mähän tiedän tän. Sit ku sä yrität selittää, että jos se vastaus onkin väärin ja sult puuttuu se välivaihe, ni koko lasku on väärin. Ja sä sanot sen [pojalle] ehkä kymmenen kertaa, ku tyttö kahelta kerralta jo muistaa, et ai nii, se pitiki laittaa siihen, ehkä tää on semmonen näkyvä.*

Opettaja: Kyllä mul on ne jotka yrittää livistää, ne on enemmän sellasia, joilla on vähän siinä taidossa kirjoittaa esimerkiksi ongelmaa. He jättävät [välivaiheet tekemättä], eikä [riipu] siitä, että he ois tyttöjä tai poikia. Että ihan selkeesti ni mulla on siellä muun muassa semmosia tyttöjä, jotka yrittää luistella siit kohtaa.

Opettajat päätyivätkin lopulta yleensä yhteiseen lopputulokseen siitä, että vaikka toisinaan pojat saattavat kaivata tyttöjä enemmän motivointia, luokassa mahdollisesti ilmenevät sukupuolierot oppilaiden oppimisessa ovat eniten yhteydessä luokanmuodostukseen. Se, millaisia yksilöitä oppilasryhmään on sattunut tulemaan, kun ryhmäjakoja on ensimmäiselle luokalle tehty, määrittää vahvimmin luokassa ilmeneviä osaamiserojakin.

Opettaja: Niin kun mä alussa sanoin myös tos, et mun mielestä tällä hetkellä mun luokassa on pojissa niitä alisuoriutujia, olipa se oppiaine mikä tahansa. Et ne lyö vähän niinku sit helpommin hanskat tiskiin. Et tytöt on ehkä yritteliämpiä. Tässä luokassa se on, ei oo aina välttämättä oo näin, et se riippuu...

Opettaja: Sinnikkäämpiä silleen et ne ei ainakaan sano siitä ääneen...

Opettaja: Niin! Niin, joo.

Opettaja: Mä en nää tos mun ryhmässä, en pysty sanomaan et niis ois, oikein nyt hirveesti mietin et kyl molemmis ryhmis [tytöt ja pojat] on niin kun ne hyvät ja keskitasot ja sit ne tukee tarvitsevat tavallaan samas suhteessa.

Opettaja: Se on, se on riippuu varmaan vähän siitä ryhmästä...

Opettaja: Porukasta, vähän niinku auringonpilkuista

Opettaja: ...et minkälainen joukkue...

Opettaja: ...sulla on siinä.

Opettaja: Näin on.

Opettajilla oli yhtenäinen käsitys siitä, että oppilaiden yksilöllinen oppiaineeseen liittyvä kiinnostus vähensi ylimääräisen motivoinnin tarvetta oppilaan ohjauksessa sekä edisti oppilaan menestymistä. Samalla opettajat kuvasivat muun muassa, kuinka käsityksensä mukaan tytöille lukemiseen kohdistuva kiinnostuneisuus on hieman yleisempää ja kynä-paperi-tehtävien tekeminen luontaisempaa. Oppiaineittain tarkasteltuna tämän koettiin olevan yhteydessä myös mahdollisiin eroihin tyttöjen ja poikien oppimisessa. Siksi tällä selitettiin sitä, että tyttöjen nähtiin toisinaan menestyvän poikia paremmin äidinkieli ja kirjallisuus –oppiaineessa.

Opettaja: Semmonen mulla tulee mieleen nyt, mitä mä oon tänä syksynä miettiny, että mulla on semmosia tyttöjä, jotka lukee kauheesti kirjoja. Ja sitte semmone, että ei poikii innosta se lukeminen. ja sitte se on se kirjottaminen, tai kyllä nyt kirjottaakin hyvin, mutta niinku tää, pyrkii saamaan niinku, se vaan pitää yrittää saada ne muutki lukemaan ja niinku innostaa ja sillai, on se sitte kuka tahansa, mut et saada myös tyttöjä innostumaan, ei ne kaikki lue nekään. Et sitä täytyy vaikuttaa niinku toisella tavalla, mut mä en näe siinä, et se on se poika, joka ei lue, et siel on moni tyttöki, joka ei lue ja sit on semmosia, jotka lukee, niin, se niinku sillä lailla. Niin ni tietysti se, et jos sä et harrasta semmosia, niin sittenhä se opintosuoritus ei oo niin, sitä vaan täytyy sitä omaa, omaa opetustaan muklata niin, että ne kaikki innostuis jostakin

Matematiikassa oppiaineeseen kohdistuvaa kiinnostusta ei sen sijaan yhdistetty mihinkään toiselle sukupuolelle tyypillisempään toimintatapaan. Opettajan osana oppilaan ohjausta toteuttaman motivoinnin ei koettu myöskään kohdistuvan erityisesti kumpaankaan sukupuoleen. Matematiikasta keskusteltaessa korostui erityisesti näkemys siitä, että toisissa luokissa motivointia saattaa kaivata enemmän tytöt, kun taas toisissa puolestaan pojat.

Haastattelija: Oletteko havainneet sukupuolieroja siinä koulumenestyksessä? Että tytöt menestyisi joissain oppiaineissa paremmin tai pojat toisissa?

Opettaja: Se varmaan riippuu kans mikä sattumalta on...

Opettaja: Nii.

Opettaja: ...porukkaa luokassa. Ei mulla aikasempina, ei mulla ole ollut eroja mutta tänä vuonna tai niinkun tämä luokka mikä mulla nyt on nii musta täs on aina pojat ollu

näppärämpiä matikassa esimerkiksi ku tytöt. Että siinä sattuu olemaan useampi tyttö heikompi, pojilla on vaan yks heikko matikassa. Et se on vaan...

Opettaja: Sattumaa.

Opettaja: ... niin että ei se oo.

Opettaja: Mulla taas matikassa hyvin tasapäinen porukka kaikkineensa.

Opettaja: *Se on ihan se ja sama kuka se on. [Oppiminen] riippuu siitä lapsen geeniperimästä, minkä se on saanu siellä matikantaidon lahjoilla, ni tottakai se siinä näkyy. Se ei katto sitä tavallaan onko se tyttö tai poika.*

Opetusmenetelmien tulee olla monipuolisia

Opettajia pyydettiin myös kuvailemaan sitä, miten he huomioivat oppilaiden sukupuolet opetusmenetelmiä valitessaan. Näissäkin opettajien kuvauksissa korostui heidän näkemyksensä siitä, että oppilaita ei koulussa kohdata sukupuolensa edustajina vaan yksilöinä. Toisaalta opettajien vastauksissa nousi aktiivisesti esille myös se, että jos asiaa lähestytään tiettyyn sukupuoleen liitettyjen toimintatapojen näkökulmasta, voidaan joidenkin opetusmenetelmien nähdä olevan keskimäärin toimivampia tytöille tai pojille. Ensisijaisesti opettajat kuitenkin näkivät, että tietyt opetusmenetelmät ovat sopivia aina tietyille yksilöille ja siksi pedagogisia ratkaisuja ei lähtökohteisesti mietitä erikseen tyttöjen tai poikien näkökulmasta.

Opettaja: *No tota siis kylhän lukeminen ja kirjottaminen ja kaikki siihen liittyvät tehtävät nyt ehkä, jos nyt sanoo yleistäen, niin nihkeempiä on pojille.*

Opettaja: *No kyllä sen voi sanoa, että kyllä se näin on.*

Opettaja: *Kyllä semmonen olo kuitenkin on että pojille pitää tarjota enemmän ja siinä nopeammassa tempossa.*

Opettaja: *Jos puhutaan siitä toiminnallisuudesta, että vaikka oletetaan, että pojat tykkää tietokoneista enemmän. Kyllä mä sitte kuitenkin, vaikka mä tonne tietokoneluokkaan niiden kans menen niin, tai ollaan me sit liikunnassa tai musiikkiluokassa tai tavan omassa luokassa tekemässä, ni kyllä sieltä näkyy ne tietyt lapset, joilta puuttuu se semmonen...ei vaan jaksa! Ei viitti!*

Yksilöllisten taipumusten, sekä samalla mahdollisesti sukupuolesta nousevien piirteiden, huomioimisen välineeksi opettajat nimesivät monipuolisen opetuksen. Opetusmenetelmien vaihtelun kautta kunkin oppilaan nähtiin saavan tilaisuuksia toimia itselleen luontaisten menetelmien parissa. Toisaalta vaihtelevien opetusmenetelmien arvona nähtiin se, että näin oppilailla oli mahdollista oppia hyödyntämään myös sellaisia menetelmiä, jotka eivät ole itselle niin luontaisia.

Opettaja: *Sitä tulee mietittyä mul on poikaluokka kyl et lähen silt kannalt et heille tuli tai sen tyyppisille lapsille tulis.*

Opettaja: *Mä en oo varma et meneeks se sen sukupuolen mukaan ollenkaan.*

Opettaja: *En mäkään oo varma et siin on sukupuolella mitään tekemistä.*

Opettaja: *Niin vaan siis tehtäviä erilaisia, ensinnäkin kun ei pitäis ehkä kauheesti enää ajatella heit niinku sukupuolen mukaan tyttöinä et luokas on niin ja niin mont tyttöä ja näin mont poikaa niin mun mielest se menee, et automaattisesti valitsee vaihtelevasti eri tyyppisiä tehtäviä ja toimii kaikis aineissa samal tavalla. Myöskin oman luokan kohdalla tiedän, et on poikia jotka tekevät mielellään sellasia tehtäviä mihin ehkä perinteisesti ajatellaan tyttöjen suuntautuneita ja päinvastoin.*

Opettaja: *Mulla on sama tilanne. Et on toiminnallisia tyttöjä, mut sit on myöskin kirjallisesti orientoituneita poikia ja sen takii mun mielest yleisesti niin ku mahdollisimman paljon vaan vaihdellen, erilaisia tehtäviä.*

Opettaja: *Kyllä. Ja tiedostaa niinku ne erilaiset oppimistyylyt, et joku on kinesteettinen, joku auditiivinen ja joku sit taas tykkää, tykkää rakennella.*

Samalla erilaisten opetusmentelmien hyödyntämisessä nähtiin myös ristiriitoja. Toisaalta opettajat kuvasivat, että heidän tehtävänsä on pedagogeina löytää tapa, jolla jokaisen yksilön on mahdollista oppia. Toisaalta opettajat nostivat myös esille, että koulussa joitakin asioita opitaan vain toistojen kautta ja siksi monipuolisten menetelmien käyttäminen ei ole kaikessa tarpeen tai perusteltua.

Haastattelija: Käytättekö erilaisia opetusmenetelmiä tytöille ja pojille?

Opettajat (yhdessä): Kaikki keinot keksitään ja yritetään!

Opettaja: Tota yks aapisen kirjantekijä, kun puhuttiin tästä lukemaan opettamisesta niin, sano että, "ei ole yhtä ainoata, että opettaja on se, jolla on viis avainta tai kuus, yritä avata tuolla ei auennut otetaanko tää", Et se on lähinnä semmosta yrityksen erehdyksen kokeilua mikä jollekin toimis sitten loppujen lopuksi. Ei se oo kyse siitä [tavasta] vaan siitä lapsesta itestään, et tää nyt vaan ei toimi niin sitte yrittää keksiä jotaki muuta keino.

Opettaja: Helpostihan tulis tehtyä niin, että tytöille sanoo vaan että "otappa kynä ja rupee tekemään" ja pojille rupeis keksimään kaikenlaista, semmosta ikään kuin viihdykettä. Tai jotenkin semmosta, jolla kuvittelee, että heidät saa ikään kuin syttymään. Mutta sitte toisaalta kun on asioita joita pitää vaan niinku yksinkertaisesti tottua sietämään. Et se pitää ottaa ja harjotella ja vaan tehdä. Niin kyllähän tavallaan samat ohjeet tytöille ja pojille sitten on, että ei a-kirjainta opi muuten kuin tekemällä sen a-kirjaimen sata kertaa niin se sadasensimmäinen kerta on sit se helppo.

8.5. Huoleen tyttöjen ja poikien välisistä osaamiseroista suhtaudutaan ristiriitaisesti

Opettajat kokivat vanhakantaisten sukupuolittuneiden ajatusmallien automaattisen siirtämisen osaksi opetusta kiistatta huonoksi vaihtoehdoksi. Opettajat kuvasivat aktiivisesti, että oppilaat tulee kohdata yksilöinä ja sukupuolen ei tulisi vaikuttaa siihen, kuinka opettaja kohtaa oppilaansa oppijana. Samalla haastatteluissa nostettiin esille kuitenkin huolta siitä, että oppilaita ei nyky-yhteiskunnassa enää uskalleta nähdä oman sukupuolensa edustajina tyttöinä tai poikina. Opettajat nostivat esille, että heillä tulisi olla mahdollisuus tunnustaa oppilaan sukupuolen olemassaolo ja ohjata omaa opetustaan esimerkiksi huomioiden sukupuolelle mahdollisesti luontaisemmat toimintatavat ilman, että kokevat tekevänsä jotain väärää.

Opettaja: Mä oon siit vähän huolestunu, että biologisia eroja niinku jotenki dissailaan, et ikään kuin niitä ei nyt olisikaan. Että synnytyslaitoksella kun tulee lapsi niin se ei olekaan tyttö se on se on vaan joku...

Opettaja: Nii et ei, ei saa sanoa niinku tyttö.

Opettaja: ...nii et se on vain joku. Et ei saa niinku tyttö, nii on ihan täysin päätöntä.

Opettaja: Et aika äkkiä syytetään sukupuolierojen vaalimisesta, jos pojille pitäs olla enemmän vaikkapa liikuntaa ja teknologiaa. No niin, sanoinpahan sen nyt, sen näkee sitten kun feministit hakkaavat päähän "eiii noin voi sanoa!". Kyllä voi sanoa, jos kerran pojat ovat kiinnostuneita vaikka painimisesta enemmän kun tytöt niin sit niille pitäs antaa tilaisuus painia.

Poikien kannalta sukupuolierojen liioiteltu häivyttäminen nähtiin erityisen harmillisena siitä syystä, että biologisesti määräytyvä kehitysrytmi voi saattaa alakouluvuosina pojat tyttöihin nähden epäedullisempaan asemaan. Opettajat nostivat esille huolta siitä, että jos koululaitos ei huomioi riittävästi biologisesta kehitysrytmistä kumpuavia yksilöllisiä eroja tai ei ole valmis tunnustamaan näiden erojen olemassaoloa, saattaa se lisätä riskiä kokea perusteetonta huonomuutta muihin nähden.

Opettaja: *Mut semmonen, mikä voi vaikuttaa ja on tunnustettua, että saman ikäisellä tytöllä ja pojalla voi olla puolentoista vuoden kehitysero. Niin jos poika oppii samassa ryhmässä näkemään itse itsensä oppijana, kun se vaan on kehityksessä myöhässä, niin sehän oppii näkemään itsensä hitaampana tai huonompana tai mikä sana nyt onkin. Niin jääkö tämä käsitys itsestä jotenkin päälle? En pitäis yhtään mahottomana sitä. Tavallaan oppii näkemään itsensä noita tyttöjä jollain tavalla huonompana, hitaampana. Niin siellä saattaa olla semmonen, et se jotenkin jää päälle ja sit se kostaatuu etenkin yläkoulun puolella.*

Haastattelija: *Liittyykö se joihinkin tiettyihin oppiaineisiin vai yleisesti ottaen?*

Opettaja: *No kai se on ihan yleisestikin, jos kerran semmonen kehitysero on niin kyllähän se on kaikessa, mut tos lukemisessa se varmaan korostuu, lukeminen on... varmaan luonteeltaan semmonen taitolaji ja kirjottaminen että siin se erityisesti näkyy.*

Opettajien näkemys tyttöjen ja poikien oppimisesta esiintyi haastatteluissa jokseenkin jännitteisenä. Toisaalta opettaja kokivat, että sukupuoli saattaa tuoda oppimiseen joitain erityispiirteitä. Toisaalta opettajat kokivat näiden erityispiirteiden kohtaamisen arkipäiväiseksi osaksi omaa opettajuuttaan. Opettajat kuvasivat, että pedagogista toimintaa ohjaava yksilöllisten tarpeiden huomiointi ikään kuin sisälsi myös sen, että mahdolliset sukupuolesta kumpuavat yksityiskohdat tulevat huomioiduksi.

Koska opettajat hahmottivat mahdolliset erot tyttöjen ja poikien oppimisessa oman luokkansa kautta, ei kumpikaan sukupuoli noussut poikkeuksesta toista parempana esille. Omaan noin 20–26 oppilaan ryhmään mahtui mukaan molemmista sukupuolista niitä, joille oppiminen oli helppoa tai vaikeaa. Haastatteluissa nousikin toistuvasti esille käsitys siitä, että yhteiskunnan huoli poikien heikommasta menestyksestä ei aktiivisesti näy heidän omassa luokassaan tai useimmissa kollegoiden luokissakaan.

Opettaja: *Varmaan siis allekirjotan myös kyl tän, että äidinkieles näkyy varmaan tän lukemisen kautta [sukupuolierot] kyllä, mutta...*

Opettaja: *Mmulla tää tämmönen yhteiskunnan keskustelu, et pojat menestyis huonommin täl hetkellä, niin se ei pidä mun luokassa yhtään paikkaansa...*

Opettaja: *Ja mul on sama!*

Opettaja: *...että melkeinpä päinvastoin. Mulla on pojat keskimäärin vahvempia, kun kun tytöt, mut ehkä just silleen matemaattisesti. Mut on matemaattisesti taitavia tyttöjäkin...*

Opettaja: *Matikas mun mielestä ehkä nää pojat pärjää vähintään yhtä hyvin. Lähihistorias se oli toisinpäin.*

8.6. Oppilaan arviointi ja palautteenanto

Opettajat kuvasivat arvioivansa tyttöjä ja poikia pääasiassa samoin perustein. Satunnaisesti tämän tasa-arvoisuuden nähtiin asettavan pojat epäedulliseen asemaan, sillä näin esimerkiksi poikiin liitetty heikompi käsiala saattoi toisinaan vaikuttaa arviointiin. Opettajat pohtivat myös sitä, kuinka opetussuunnitelmauudistuksesta huolimatta toisinaan vallalla oleva koepainotteinen arviointikulttuuri korostaa taitoja, jotka usein nähdään tytöille luontaisempina.

Opettaja: *Ei kyllä mun mielestä ainakaan mitenkään sukupuoli vaikuta arviointiin tai et minkälaisia vaatimuksia...*

Opettaja: *Ei, ei millään kyllä*

Opettaja: *Ei ei ei*

Opettaja: *Koulun ehkä vanhahkoa arviointikulttuuri, mikä voi olla, että yläkoulussa ja lukiossa on vieläkin hyvin tämmönen, niin kun koepainotteinen: luetaan kokeeseen, ja tehään koe, muistetaan asioita. Tän tyyppinen arviointikulttuuri, niin mul on kyl sellanen kuva, et se suosii tyttöjä. Suosii semmosta niin kun työskentelytapaa, että työskennellään itsenäisesti, muistetaan asioita ja sitten vielä saahaan ne tuotettua esimerkiks*

kirjalliseen muotoon ulos, että sitten myös se opettaja, joka lukee niitä koevastauksia, ymmärtää mitä tässä on tarkotettu. En tiiä motivoiko tällainen työtapa tyttöjäkään, mutta pääosin mul on semmonen kuva, että ehkä tytöt enemmän jotenki tässä vaiheessa kykenee siihen, että he pystyy tällastaki koulunkäyntiä suorittamaan.

Arvioinnin tasavertaisuutta tarkastellessaan opettajat nostivat esille, että oppilaiden omaa suhtautumista heidän saamiinsa arviointeihin saattaa jossain määrin värittää sukupuolittuneisuus. Opettajat pohtivat julkisuudessakin näkemäänsä kysymystä siitä, ovatko hyvä koulu-menestys ja hyvät arvioinnit pojille taakka mutta tytöille enemmän kunnia.

Opettaja: *Siinä mä oon aina ajatellu sitä käyttäytymisen arviointia. Minun mielestä siinä on epäkohta, siis sillä tavalla et tavallaan se siis tytön kiitettävä ja pojan kiitettävä. Että pojan pitää olla ihan todella kiitettävä, et se saa sen kiitettävän. Siis mulla on semmonen tunne, et ne ei oo niinku samanlainen kiitettävä.*

Haastattelija: *Opintasuoritusten arvioinnista ei vielä olla keskusteltu. Vaikuttaako sukupuoli siihen?*

Opettaja: *Mä voin tuohon nyt heti sanoo, että siinä missä vaikuttaa oppilaaseen, miten opettaja kohtelee, on enemmänki se että miten käyttäytyy...*

Opettaja: *Niin.*

Opettaja: *...miten hän toimii, mutta ei sukupuoli ihan sama tässä sanoo et miten sinä pärjät se vaikuttaa siihen ei sukupuoli...*

Arvioinnin tasavertaisuutta tarkastellessaan opettajat nostivat esille, että oppilaiden omaa suhtautumista heidän saamiinsa arviointeihin saattaa jossain määrin värittää sukupuolittuneisuus. Opettajat pohtivat julkisuudessakin näkemäänsä kysymystä siitä, että onko hyvä koulu-menestys ja hyvät arvioinnit pojille taakka, mutta tytöille enemmän kunnia.

Opettaja: *Mä luin just tällä viikolla lehdestä sellasen artikkelin ja siinä oli, allekirjotan kyllä sen, että tota kulttuuri vaikuttaa siihen että, pojat ei oo niitä, jotka haluaa niitä luokan hiken kannuksia itellensä. Se ei oo ne ei oo kunniasia heille...*

Opettaja: *Joo.*

Opettaja: *...et he on se luokan paras. Tyttö haluaa sen ja tyttö kestää sen ja ottaa sen paljo mieluummin ja kyllä mä sen uskon.*

Opettaja: *Hesarissa oli muutama viikko sitten nimenomaan sen mä luin päivänavauksessa sen jutun et eli nimenomaan yläkoulun puolella oli tämä että, se on häpeällistä pärjätä hyvin...*

Opettaja: *Mä tosiaan opetan käsitöitä paljon, ni nyt ku mä oikein niinku yritän miettiä, että nyt kun ollaan vaikka kuudesluokkalaisten kanssa neulottu, niin onhan se hyvin harvinaista, että mulle tulee poikapuolinen oppilas, poikaoppilas, joka on tehny jo yhen villasukan kotona, koska oli niin innoissaan ja oli ainut koko kuudensien luokkien ryhmästä, joka teki polvimittaset villasukat. Et onhan se, sit mä niinkun suhteutan, ni kylähä se niinku, ja sitte...*

Opettaja: *No vähä samalaisen omalta kanssa, et ku poika, joka teki lapin lapaset, ne oli tosi tyylikkää. Ni se oli sille aika rankka paikka. Niinku toiset pojat oli sille silleen että "hei come on".*

Opettajat kuvasivat antavansa palautetta yksilöllisten tarpeiden mukaan. Palautteen kerrottiin olevan tapa kannustaa oppilaita jatkamaan työskentelyä, ja siksi sen koettiin keskittyvän oppilaan edistymiseen.

Opettaja: *Oikeestaan eniten mulla vaikuttaa se, että onko tää ollu sille [oppilaalle] vaikea asia. Sitte jos se on ollu sille vaikea asia, niin sitten mä olen niinkun ylenpalttisen iloinen.*

Opettaja: *Luokanopettajana alakoulussa on onneks vielä mahdollisuus nähdä yhtä oppilasta hyvin monenlaisissa tilanteissa ja tutustuu siihen hyvin. Niin sitten tietysti on paljon*

enemmän pohjaa sille yksilölle antaa positiivista palautetta, kun "tää on ollu semmonen mikä on ollu haastavaa ja nyt onnistuit" niin "jes".

Samalla kuitenkin opettajat tunnustivat tilanteita, joissa sukupuolittuneet odotukset saattoivat sävyttää annettua palautetta. Useimmin tällaista liitettiin oppilaiden saavutuksiin taito- ja taideaineissa, kuten esimerkiksi poikien onnistumisiin neulomisessa. Toisaalta jotkut haastatteluihin osallistuneet opettajat tunnustivat sukupuolittuneisuutta myös yleisesti siinä, että antoivat pojille kannustusta ja palautetta matalammalla kynnyksellä.

***Opettaja:** Tuota mä mietin, et kaikkia kannustaa yhtä paljon sukupuolesta riippumatta. Täytyy myöntää, että kyllä ainaki tuossa luokassa, ni tuntuu, että kyllä mä poikia niinku hehkutan joskus, huono omatunto, enemmän koska onnistuu.*

8.7. Opettajalla suurin vastuu tasa-arvon toteutumisessa koulussa

Oppilaiden tavoin opettajia pyydettiin kuvaamaan, mikä on oppilaan, opettajan ja rehtorin merkitys siinä, että tyttöjen ja poikien välinen tasa-arvo koulussa toteutuisi. Yhtä koulua lukuun ottamatta suurimman vastuun tasa-arvon toteutumisesta ja ylläpitämisestä opettajat ottivat itselleen. Opettajien koettiin tuovan käytännön esimerkin siitä, kuinka sukupuolten väliseen tasa-arvoon suhtaudutaan kodin ulkopuolella. Opettajat näkivät, että oppilaat huomaavat tasa-arvoisuuden opettajan puheesta ja toiminnasta myös silloin, kun opettaja ei tuo asenteitaan tietoisesti esille.

***Haastattelija:** Millainen rooli opettajilla kaiken kaikkiaan on tämän tasa-arvon toteutumisessa koulussa?*

***Opettaja:** Tosi iso rooli.*

***Opettaja:** On minusta iso.*

***Opettaja:** Kyllä.*

***Opettaja:** Niinkö kaikkeen muuhunki, opettaja käyttää aika paljon valtaa.*

***Opettaja:** Kyllä.*

***Opettaja:** Ja se muistetaan, jos sinäkin niinkö muistat omasta lapsuudesta sen tyttöjen erilaisen kohtelun niin.*

***Opettaja:** Kyllä, opettaja muistetaan hyvässä tai pahassa.*

***Opettaja:** Mun mielestä opettajan rooli on hyvin merkityksellinen. Et koittaa suhtautua lapsiin tasavertasina, huolimatta siitä, miten he oppii, mitä sukupuolta he on, mitä uskontoa he edustaa, mistä he on kotosin. Sellanen tasavertaisuus [tulee] muistaa koko ajan. Ja kyllähän ne jää mieleen, et jos joku opettaja on joskus sanonu jotenkin pahasti, ni kyl ne niinkun miettii niitä vielä. Joku yksittäinen kommentti, kyl sitä paljon pitää miettiä, et mitä suustaan päästää.*

***Opettaja:** Niin se on kyllä aina, että siihen siihen ikävään kommenttiin täytyy aika monta hyvää kommenttia sanoa, ennen kun se unohtuu se ikävä.*

Jonkin verran vastuuta tasa-arvon toteutumisesta annettiin myös oppilaille. Opettajat tiedostivat, että todellisuudessa he eivät edes ole tietoisia kaikesta, mitä oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa ilmenee. Oppilaiden vastuuksi nähtiinkin muun muassa se, että he tuovat asioita aktiivisesti esille. Yleisesti oppilaiden koettiin nykyään näkevän molemmat sukupuolet varsin tasa-arvoisena.

***Opettaja:** Pitää ainakin tuoda epäkohdat kuuluviin. Esim. mun toi edellinen porukka, siis sehän oli ihan hirvittävän tarkka siitä, jos se koio tämmästä epätasa-arvoa. Ja minä yritin olla hirveän tarkka siitä, et minä en oo sanonu näin ja näin. Meillä oli niinku paljon semmosia palavereja siitä, että onko nyt niinku varmasti tasavertainen, se homma. Nii siis tämmöset, enhän mä ois mistään tiennyt, jos he ei ois sanonu.*

Oppilaat: No...hyöhän [oppilaat] ne on siellä tietysti ne, jotka siellä niin kun... Myö ei opettajina aina päästä esisälle, minkälainen se diskurssi siellä oppilaiden välillä sitten on. Että kaikestahan opettajatkaan ei tiedä, mitä siellä keskustellaan. Et se keskustelu, kun opettaja on luokassa ja kun opettaja ei oo luokassa tai ei oo välitunnilla siellä vieressä, niin se asennehan voi olla hyvinkin erilainen. Mutta, yhteistyössä tietysti opettaja ja oppilaat niin niin kyllä mulla semmonen ehkä, luotto on siihen, että tän päivän oppilaat on jo aika lailla semmosia tasa-arvoisesti ja neutraalisti suhtautuvia.

Sen sijaan näkemykset siitä, millainen rehtorin merkitys on tasa-arvon toteutumisessa, vaihteli kouluittain. Ääripäinä olivat koulut, joissa rehtorilla nähtiin koulun arvojohtajana olevan iso merkitys niin tasa-arvon edistämiseksi kuin ylläpitämisessä, ja koulut, joissa rehtori nähtiin kiireisenä ja etäisenä hallinnollisena hahmona, jonka toiminnalla ei koettu olevan useimmiten yhteyttä oppilaiden arjen kokemuksiin. Useimmiten toistui näkemys, jonka mukaan rehtori oli taustalla eikä juurikaan vaikuttanut tasa-arvon toteutumiseen, jos kaikki sujui ongelmitta.

Haastattelija: Minkälainen rooli rehtorilla on tällaisen tasa-arvon ylläpitämisessä koulussa?

Opettaja: Tosi iso. Tosi iso.

Opettaja: On iso

Opettaja: Sanoisin jopa isompi kuin opettajan.

Opettaja: Kyllä. Kyllä.

Opettaja: Et sen kulttuurin ylläpitäminen ja muistuttaminen...

Opettaja: Rehtori on arvojohtaja

Opettaja: Niin

Opettaja: ...ja kaikessa toiminnassa se tulee ihan kaikesta läpi.

Opettaja: Joo.

Opettaja: Vaikuttaa koulun henkeen ja just käytänteisiin.

Haastattelija: Millainen rooli rehtorilla teidän koulussa on sukupuolierojen kaventamisessa?

Opettaja: Sanotaankas me, että ei mitään.

Opettaja: Oisin varmaan sanonu samalla lailla, että meil on yhtenäiskoulu ja rehtoria ei ihan hirveesti näy. No ehkä hän pyrkii pehmittämään poikien käytöstä joskus äärimmäisissä tapauksissa ottamalla heidät sinne, mutta sähän oot tainnu nekin hoitaa nyt lähiaikoina.

Opettaja: Siis, mun mielestä se ei oo pitäny yhtään ainotta puhutteluu, mä oon pitäny kaikki puhutellut ja niitäki on ollu äärimmäisen vähän.

8.8. Tasa-arvon toteutumista voidaan ylläpitää ja edistää

Lopuksi opettajia pyydettiin kuvailemaan näkemyksiään siitä, minkä he kokevat koulullaan ylläpitävän tai edistävän tasa-arvoa tai minkä he yleisesti näkevät tärkeäksi tasa-arvon toteutumisen kannalta.

Tasa-arvon toteutumista tuetaan näkemällä oppilas yksilönä

Haastatteluissa korostui näkemys oppilaista yksilöinä eikä sukupuolensa edustajia. Opettajat kokivat, että on turhaa tarkastella oppilaita jonkin asian taitajana tyttöihin ja poikiin jaettuina ryhminä. Vaikka opettajat nostivat melko toistuvasti esille, että esimerkiksi äidinkieli ja kirjallisuus voi olla oppiaineena tytöille hieman helpompi, he korostivat myös, että oppilaan sukupuolen ei tulisi ohjata opettajan toimintaa. Kun oppilas kohdattiin yksilöllisesti huomioiden esimerkiksi taidot sekä motivoinnin ja eriyttämisen tarve, pystyttiin opettajien mukaan pedagogiset ratkaisut kohdentamaan oikein sekä edistämään oppilaan kehittymistä juuri oikealla ta-

solla. Oppilaan yksilöllisen huomioinnin ja oppilaan tarpeiden tunteminen koettiin olevan paras tapa kohdata erot oppimisessa ja koulumenestyksessä. Tässä yhteydessä nostettiin esille myös luokanopettajan ja erityisopettajan välisen yhteistyön merkitys.

Opettaja: *Ihan samanlainen kynnys, et siihen puoleen ei oo mitään vaikutusta sillä sukupuolella, että tarjottas helpommin niinku tukea poikapuoliselle tai tähän ja tähän niin kun tytölle vaan et siinä on vaan se yksilö, jolla on joku, niin kun tietty vaatimus tietty haaste eikä oo mitään väliä että kumpaa sukupuolta se yksilö on vai onko sukupuoli-neutraali ihminen.*

Opettaja: *Meillon varhainen puuttuminen niin huikkeella tasolla tässä koulussa. Hyvin helposti saa ongelmassa oleva varhain apua, tukea, ja sille järjestyy näitä erkan tunteja. Siellä myöskin tää droppautuminen ei tapahdu niin voimakkaasti eli jos jollain tulee niitä vaikeuksia niin hän pysyy kärryllä sen takia tää meidän systeemi on kunnossa.*

Opettaja: *Toimii kyllä ihan ihan niinku todella hyvin.*

Oppilaan näkeminen yksilönä sisälsi myös vahvan näkemyksen siitä, että opettajan tulisi tuntea oppilaansa. Yksilöllisen opettamisen ja kasvattamisen nähtiin myös edellyttävän ymmärrystä sitä, mikä oppilaalle on tärkeää ja minkä tämä kokee kiinnostavaksi.

Opettaja: *Haluaisin sanoa, et mun mielestä opettajan olis kiva, jos se opettaja löytäis jokaisesta oppilaasta sen vahvuuden, mikä tietyllä oppilaalla on sukupuolesta riippumatta. Mul on käyny niin, et mä oon vieny jonkun luokan kolmannesta kuudenteen ja löytäny jostain kaverista sen vasta kalkkiviivoilla. Nimittäin sillä vois edelleen sukupuolesta riippumatta olla merkitys koulumotivaatioon yllättävän suuri.*

Koulun yhteisöllisyys luo tasa-arvon toteutumiselle otollisen ilmapiirin

Koulun yhteisöllisyys nostettiin hyvin tärkeäksi tekijäksi sukupuolten välisen tasa-arvon ylläpitämisessä. Opettajien kuvauksissa välittyi käsitys siitä, että yhteisöllisyyden myötä oppilaille ei ollut itselläänkään vahvaa tarvetta nähdä tyttöjä ja poikia erillisinä ryhminä, vaan oppilaille yksilöllisine taitoineen ja kehityshaasteineen jäi paremmin tilaa. Yhteisöllisyyden koettiin olevan yhteydessä tasa-arvoisen ilmapiirin edistämiseen ja ylläpitämiseen koulussa. Tämän koettiin edelleen edistävän sitä, että kaikkia oppilaita kohdellaan yhdenvertaisesti eikä tyttöinä ja poikina.

Opettaja: *Ainaki meillä on erittäin voimakas positiivisen palkitsemisen kierre tääl koulussa. Meillon, valtavasti palkitaan oppilaita julkisesti annetaan julkisia kehuja, meillon, ja siihen liittyen meillon yhteiset päivänavaukset. Eli joka aamu, koko koulu kokoontuu aina yhteiseen päivänavaukseen. Siel on aina välillä nostetaan jotku jotka on menestyneet jossakin, he saavat olla esillä heille taputetaan he saavat purkat palkinnoksi ja ois kauhean helppo väittää et se lisää semmost yhteisöllisyyden tunnetta, et me aina kokoonnutaan me ollaan kaikki kuitenkin yhdessä, niin kyllä sieltä tulee se et meillä ei ole pojat ja tytöt tai ykköset ja kutokset vaan meil on kaikki yhdessä ja me ollaan kaikki tän saman, positiivisen kierteen osana.*

Tasa-arvoa edistetään kasvattamalla

Tasa-arvon toteutumisesta ja edistämisestä keskustellessaan opettajat nostivat toistuvasti esille sen, että opettajilla on kasvattajina vastuu huolehtia myös oppilaan kasvusta tasa-arvoisuuteen. Käytännössä tämän nähtiin tarkoittavan muun muassa sitä, että autetaan oppilaita ymmärtämään yksilöllisiä piirteitä sekä niiden yhteyksiä oppimiseen. Tilaa haluttiin antaa myös sukupuolistereotyyppisten näkökulmien käsittelyyn. Keskustelun ja avoimuuden koettiin tukevan sitä, että niin tytöillä kuin pojillakin olisi tilaa kasvaa ja kehittyä yksilöllisesti.

Opettaja: *Omassa luokassani väitän, että lisää tasa-arvoa on aikalailla se, että nyt stereotyyppinen esimerkki mut jääkiekkoilijapojat, niin heitä opetetaan ymmärtämään sitä hiljasta tyttöä. Tätä keskustelua käydään paljon, että sitä pitää oppia ymmärtämään. Siellä jääkiekon arvoilla ei voida kohdata kaikkia henkilöitä vaan kun siellä on joku heikko ja hiljainen niin sitä pitää oppia ymmärtämään tätä. Mä oon ainaki tätä mä väitän tekeväni todella paljon.*

Haastattelija: *Miten käytännössä teet sitä?*

Opettaja: *Keskustellaan. Erilaisuuden hyväksymisestä ja sit ku tulee pieniäkin ongelmia, niin käydään läpi sitä, että millä tavalla ihmisiä ylipäättään kohdellaan. Meillä on sloganeita mun ovessa on sellasia meidän luokan omia sloganeita mitä on, käyty läpi vuosien saatossa vaikka kuinka paljon. Kaikennäköisiä erilaisuuden hyväksyviä, ihan tavallisia mitkä on kaikille meille tuttuja. Mut ainakin omalla kohdallani mä teen sitä hyvin aktiivisesti ihan jatkuvasti tätä kautta.*

Opettaja: *Kyl sitä joutuu ohjaamaan koko ajan. Se on ihan meidän peruskauraa se päivittäinen ohjaaminen siihen että oppilaat eivät pääse sukupuolittamaan sitä omaa ryhmäytymistään ja tekemistään mä ainaki koen sen ihan jatkuvana jatkuvasti pistetään tyttö-poikapareja ja tehdään kaikenlaisia toimintoja niin että, jätkät eivät pääse nimenomaan näin että jätkät ei pääse ryhmäytymään keskenään ja mimmit ei pääse menemään keskenään sulkeutumaan sisäpiiriin, vaan ne piirit pidetään avoimina, väkisin välillä...*

Samalla opettajat nostivat esille, että vaikka opettajan on kasvatuksessaan pyrittävä tasa-arvoisuuden edistämiseen, ei opettaja kasvata oppilasta tyhjiössä. Oppimisen taustalla vaikuttavat pitkät yhteiskunnalliset perinteet. Yhteistyötä kodin ja koulun välillä ei tasa-arvon edistämiseksi kuvattu olevan, mutta vanhempien asenteilla nähtiin olevan merkitystä siinä, kokeeko oppilas koulunsa tasa-arvoiseksi ja onko oppimisessa sukupuolittuneita odotuksia.

Opettaja: *Vuosituhausien varrella kun ollaan hankittu tämmöset sukupuolierot niin pitää hissukseen karsia, se ei tapahu ihan näin. Siinä menee aikaa ja siinä kannattaa olla malttia, ei kaikki ei tapahu vaan nopeesti. Osa [eroista] on varmasti siellä kotona, osa on varmasti geeneissä, ja näin, osa ei mee ikinä näistä eroista pois mutta osa hälvenee vähän.*

Opettaja: *Ja samoten niin ja justin sama mikä tulee kotoo sit malli. Mä mietin sitä jälkeenpäinkin, että monessa vanhempainvertaisissa oon kyllä kuullu isän sanovan sen et "emmääkään ollu hyvä matematiikassa nii ei se ei mun pojankan tarvii olla"...*

Opettaja: *Mmm.*

Opettaja: *En oo kenenkään äidin kuullu sanovan et "no ei sun nyt tarvii ku ei äitikään oo ollu" et just mennään tähän että jostain kumman syystä, sitten verratetaan.*

LÄHTEET

Atkinson, C. (2009). Promoting high school boys' reading engagement and motivation: The role of the school psychologist in real world research. *School Psychology International*, 30, 237–254.

Aunola, K., Leskinen, E., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. (2004). Development dynamics of math performance from preschool to grade 2. *Journal of Educational Psychology*, 96, 699–713.

Aunola, K. & Nurmi, J.-E. (1999). Task-value scale for children. Unpublished test material, University of Jyväskylä, Finland.

Beede, D., Julian, T., Langdon, D., McKittrick, G., Khan, B., & Doms, M. (2011). Women in STEM: A gender gap to innovation (ESA Issue Brief No. #04–11). U.S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration. Luettu 23.11.2017. (<http://www.esa.doc.gov/sites/default/files/reports/documents/womeninstemagaptoinnovation8311.pdf>)

Clements, D. H., & Battista, M. T. (1992). Geometry and spatial reasoning. Teoksessa D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 420–464). New York: Macmillan.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.

Dahlhauser, J. (2003). Motivating boys as beginning readers. *Teacher Librarian*, 30, 29–31.

Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19, 294–304.

DiPrete, T. A., & Jennings, J. L. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research*, 41, 1–15.

Dos Santos Ellas, L. C., Marturano, E. M., De Almeida Motta, A. M., & Giurlani, A. G. (2003). Treating boys with low school achievement and behavior problems: Comparison of two kinds of intervention. *Psychological Reports*, 92, 105–116.

Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98, 198–208.

Durik, A. M., Vida, M., & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98, 382–393.

Dweck, C. S., Goetz, T. E., & Strauss, N. L. (1980). Sex differences in learnt helplessness: IV An experimental and naturalistic study of failure generalization and its mediators. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–475.

Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75–146). San Francisco: W. H. Freeman.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.

Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. C. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830–847.

Farris, P. J., Werderich, D. E., Nelson, P. A., & Fuhler, C. J. (2009). Male call: Fifth-grade boys' reading preferences. *Reading Teacher*, 63, 180–188.

Fennema, E., Carpenter, T. P., Jacobs, V. R., Franke, M. L., & Levi, L. W. (1998). A longitudinal study of gender differences in young children's mathematical thinking. *Educational Researcher*, 27, 6–11.

- Fischer, F., Schult, J., & Hell, B. (2013). Sex differences in secondary school success: Why female students perform better. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 529–543.
- Freudenthaler, H. H., Spinath, B., & Neubauer, A. C. (2008). Predicting school achievement in boys and girls. *European Journal of Personality*, 22, 231–245.
- Geary, D. C., Saults, S. J., Liu, F., & Hoard, M. K. (2000). Sex differences in spatial cognition, computational fluency, and arithmetical reasoning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 337–353.
- Gottfredson, L. S. (2002). Highly general and highly practical. Teoksessa R. J. Sternberg, & E. L. Grigorenko (Eds.), *The general factor of intelligence: How general is it?* (pp. 331–380). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Grimm, K. J. (2008). Longitudinal associations between reading and mathematics achievement. *Developmental Neuropsychology*, 33, 410–426.
- Guiso, L., Monte, F., Sapienza, P., Zingales, L. (2008). Culture, gender, and math. *Science*, 320, 1164–1165.
- Hamre, B., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949–967.
- Hartley, B. L., & Sutton, R. M. (2013). A stereotype threat account of boys' academic underachievement. *Child Development*, 84, 1716–1733.
- Hedges, L. V., & Nowell, A. (1995). Sex differences in mental test scores, variability, and numbers of high-scoring individuals. *Science*, 269, 41–45.
- Heyder, A., & Kessels, U. (2013). Is school feminine? Implicit gender stereotyping of school as a predictor of academic achievement. *Sex Roles*, 69, 605–617.
- Howes, C, Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27–50.
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L., & Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102, 880–895.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarity hypothesis. *American Psychologist*, 60, 581–592.
- Hyde, J. S., Fennema, E., & Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107, 139–155.
- Hyde, J. S., & Mertz, J. E. (2009). Gender, culture, and mathematics performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106, 8801–8807.
- Jacobs, J. E. (1991). Influence of gender stereotypes on parent and child mathematics attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 83, 518–527.
- Johnson, B., Stevens, J.J. & Zvoch, K (2007). Teachers' Perception of School Climate: A Validity of Scores from the Revised School Level Environment Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 833–844.
- Jorm, A., Share, D., Matthews, R. & MacLean, R. (1986). Behavior problems in specific reading retarded and general reading backwards children: A longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 33–43.
- Jussim, L., & Eccles, J. (1992). Teacher expectations II: Construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology* 63, 947-961.
- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M., Kajander, V. (2015). *Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa*. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.
- Kikas, E., Peets, K., Palu, A., & Afanasjev, J. (2009). The role of individual and contextual factors in the development of maths skills. *Educational Psychology*, 29, 541–560.

Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. 2013. The role of reading disability risk and environmental protective factors in students' reading fluency in Grade 4. *Reading Research Quarterly*, 48, 349–368.

Klein, P. S., Adi-Japha, E., & Hakak-Benizri, S. (2010). Mathematical thinking of kindergarten boys and girls: Similar achievement, different contributing processes. *Educational Studies in Mathematics*, 73, 233–246.

Korkeakoski, E. (1998). Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa (Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus peruskoulussa ja lukiossa... III osa). Arviointi 9/1998. Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino.

Krkovic, K., Greiff, S., Kupiainen, S., Vainikainen, M. P., & Hautamäki, J. (2014). Teacher evaluation of student ability: What roles do teacher gender, student gender, and their interaction play? *Educational Research*, 56, 244–257.

Kukkonen, P., & Pölkki, P. (1995). Kotitaustan ja sukupuolen yhteys 10-vuotiaiden lasten oppimisvalmiuksiin ja –motivaatioon. *Kasvatus*, 26, 153–161.

La Paro, K. M., Pianta, R. C. & Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104, 409–426.

Lappalainen, H.-P. (2001). Peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2001. Oppimistulosten arviointi 6/2001. Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino. Helsinki. Yliopistopaino.

Lehtilä, J., & Vuorinen, K., (2009). Tytöt ja pojat eri luokilta tasa-arvoiksi oppilaisiksi. Kuvaus Olkahisen koulun tyttö- ja poikaluokkakokeilusta lukuvuonna 2006-2007. Kasvatustieteiden tiedekunta Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna. Pro gradu -tutkielma.

Leino, K., & Malin, A. (2006). Could confidence in ICT boost boys' reading performance? In J. Mejdning & A. Roe (Eds.), *Northern lights on PISA 2003: A reflection from the Nordic countries* (pp. 159–172). Copenhagen: Nordic Council of Ministers.

Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E., & Rautopuro, J. (2017). Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus PIRLS 2016. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., Poskiparta, E., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. (2006–2016). Alkuportaattaseurantatutkimus. Jyväskylän yliopisto, Turun yliopisto ja Itä-Suomen yliopisto. www.jyu.fi/alkuportaatt (luettu 5.1.2018).

Lerkkanen, M.-K. & Pakarinen, E. (2017). Teacher gaze in relation to teacher-child interactions and efficacy beliefs in Finnish classrooms. Konferenssiesitys. EARLI konferenssi 1.9.2017. Tampereen yliopisto, Tampere.

Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. 2010. Luku- ja kirjoitustaidon sekä motivaation kehitys esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus*, 41, 116-128.

Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2004a). Predicting reading performance during the first and the second year of primary school. *British Educational Research Journal*, 30, 67–92.

Limbrick, L., Wheldall, K., & Madelaine, A. (2012). Do boys need different remedial reading instruction from girls? *Australian Journal of Learning Difficulties*, 17, 1–15.

Lindeman, J. (1998). ALLU – Ala-asteen lukutesti. Oppimistutkimuksen keskus. Turun yliopisto.

Littleton, K., Wood, C., & Chera, P. (2006). Interactions with talking books: Phonological awareness affects boys' use of talking books. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22, 382–390.

Logan, J. R., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32, 199–214.

Lynn, R., & Mikk, J. (2009). Sex differences in reading achievement. *Trames*, 13, 3–13.

Lyytinen, H. (2004). Sukupuoli ja oppimisvaikeudet. Teoksessa A.-K., Mustaparta, & K., Nyysölä (toim.) Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Opetushallitus. Helsinki.

Machin, S., & Pekkarinen, T. (2008). Global sex differences in test score variability. *Science*, 322, 1331–1332.

Marsh, H. W., Martin, A. J., & Cheng, J. H. (2008). A multilevel perspective on gender in classroom motivation and climate: Potential benefits of male teachers for boys? *Journal of Educational Psychology*, 100, 78–95.

Moss, G. (2000). Raising boys' attainment in reading: Some principles for intervention. *Reading*, 34, 101–106.

Mägi, K., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., & Nurmi, J.-E. 2011. The cross-lagged relations between children's academic skills development, task-avoidance, and parental beliefs about success. *Learning and Instruction*, 21, 664-675.

Niemivirta, M. (2004). Tyttöjen ja poikien väliset erot oppimismotivaatiossa. Julkaisussa Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Helsinki: Opetushallitus, 42–53.

Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Rasku-Puttonen, H., Eskelä-Haapanen, S., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. (2017). Associations Among Teacher–Child Interactions, Teacher Curriculum Emphases, and Reading Skills in Grade 1. *Early Education and Development*, 28, 858–879.

Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R., & Kleine, M. (2008). Gender differences in gifted and average-ability students: Comparing girls' and boys' achievement, self-concept, interest, and motivation in mathematics. *Gifted Child Quarterly*, 52, 146–159.

Retelsdorf, J., Schwartz, K., & Asbrock, F. (2015). "Michael can't read!" Teachers' gender stereotypes and boys' reading self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 107, 186–194.

Rozek, C. S., Hyde, J. S., Svoboda, R. C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2015). Gender differences in the effects of a utility-value intervention to help parents motivate adolescents in mathematics and science. *Journal of Educational Psychology*, 107, 195–206.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68.

Ryan, A. M., Gheen, M. H., & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90, 1–8.

Räsänen, P. & Aunola, K. (2007). Aritmetiikkatesti. Alkuportaati-tutkimuksen julkaisematon testimateriaali. Jyväskylän yliopisto.

Silinskas, G., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2017). Classroom interaction and literacy activities in kindergarten: Longitudinal links to grade 1 readers at risk and not at risk of reading difficulties. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 321-335.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75, 417–453.

Skaalvik, E. M., & Rankin, R. J. (1994). Gender differences in mathematics and verbal achievement, self-perception and motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 419–428.

Sokal, L., & Katz, H. (2008). Effects of technology and male teachers on boys' reading. *Australian Journal of Education*, 52, 81–94.

Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 4–28.

Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 797–811.

Thomas, A. E. (2017). Gender Differences in Students' Physical Science Motivation: Are Teachers' Implicit Cognitions Another Piece of the Puzzle? *American Educational Research Journal*, 54, 35-58.

- Tiedemann, J. (2000a). Gender-related beliefs of teachers in elementary school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 41, 191–207.
- Tiedemann, J. (2002). Teachers' gender stereotypes as determinants of teacher perceptions in elementary school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 50, 49–62.
- Tomasetto, C., Alparone, F. R., & Cadinou, M. (2011). Girls' math performance under stereotype threat: The moderating role of mothers' gender stereotypes. *Developmental Psychology*, 47, 943–949.
- Van Houtte, M. (2004). Why boys achieve less at school than girls: The difference between boys' and girls' academic culture. *Educational studies*, 30, 159–173.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246–260.
- Vettenranta, J., Hiltunen, J., Nissinen, K., Puhakka, E., & Rautopuro, J. (2016). Lapsuudesta eväät oppimiseen: neljännen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen: kansainvälinen TIMSS-tutkimus Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J., & Vainikainen, M.-P. (2016). PISA 15 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja*, 41.
- Viljaranta, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2009). Cross-lagged relations between task motivation and performance in arithmetic and literacy in kindergarten. *Learning and Instruction*, 19, 335–344.
- Warrington, M., Younger, M., & Williams, J. (2000). Student attitudes, image and the gender gap. *British Educational Research Journal*, 26, 393–407.

OSA 2 TILANNE YLÄKOULUSSA

KOULUMENESTYKSEEN JA OPPIMISEEN VAIKUTTAVIEN YKSILÖ-, LUOKKA- JA KOULUTASON TEKIJÖIDEN TARKASTELUA

Sirkku Kupiainen, Raisa Ahtiainen, Ninja Hienonen,

Laura Kortesoja & Risto Hotulainen

Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus

9. PÄÄTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

On ilmeistä, että poikien ja koulun – erityisesti perusopetuksen – kohtaamisessa on ongelmia. Yläluokkien osalta nyt kootuista tutkimustuloksista nousevat esiin pitkälti samat tekijät, jotka ovat hallinneet pojista ja koulusta käytävää keskustelua myös tähän asti.

9.1. Lukeminen

Tyttöjen ja poikien lukutaidossa on ero, joka herättää huolta poikien tulevasta asemasta työelämässä. Toisaalta samat pojat, joiden ero tyttöihin on PISA-tutkimuksessa OECD-maiden suurin, osoittavat muutaman vuoden kuluttua eli otannan 16–20 vuotiaina varsin tasavertaista lukutaitoa OECD:n aikuisille suunnatussa PIAAC-tutkimuksessa. Onko siis kyse lukutaidosta vai lukuhalusta äidinkielen tunneilla ja PISA-tehtävien edessä? Kirjallisuuskatsauksessa ja aiemman tutkimusaineiston analyysissä ilmenevä poikia ryhmänä leimaava heikompi kiinnittymisen lukemista vaativiin tehtäviin saa vahvistusta myös rehtorihaastatteluista.

Lukemisen osalta ratkaisua tulee etsiä siitä, miten lukemisen oppiminen ja lukutaidon kehityksen edistäminen koulussa toteutetaan eli miten äidinkielen taito ja sen keskeinen asema kaikessa ajattelussa 'myydään' oppilaille:

- **Millaisia tekstejä lukutaidon oppimisessa käytetään? Löytävätkö tytöt ja pojat niistä yhtä lailla itseään puhuttavaa lukemista?**
- **Millaista tukea oppilaat saavat lukutaitonsa ja lukuharrastuksensa kehittämiseen? Äidinkieli vaatii työtä ja oppimista samalla tavalla kuin muut oppiaineet.**
- **Myös muiden oppiaineiden opettajien tulee pitää yllä ja tukea ymmärrystä kielen merkityksestä ajattelun välineenä ja muille suunnatun sanoman välittäjänä.**
- **Opettajan antama malli ja kertominen esimerkiksi kirjasta, ohjeista tai muualta löydetystä lähteestä ohjaa oppilasta erilaisten tekstin ääreen.**
- **Viihdelukeminen on tytöillä huomattavasti poikia yleisempää, mutta myös poikia tulee ohjata – myös yläkouluikässä – lasten- ja nuortenkirjallisuuden pariin korostaen, että vain lukemalla tekninen lukutaito vahvistuu ja lukeminen sujuvoituu, mikä edesauttaa menestymistä myös muissa oppiaineissa.**
- **Kiinnostusta tulee kohdentaa myös manuaaleihin ja erilaisiin ohjeisiin, joita poikien on havaittu lukevan tyttöjä enemmän. Tällaisten tekstien hallinnalla on käyttöä tulevaisuudessa sekä pojille että tytöille.**

9.2. Matematiikka

Lukemisen vastapainona matematiikka näyttäytyy jo perusopetuksessa 'poikien aineena' tyttöjen poikia paremmista päättöarvosanoista huolimatta, ja tyttöjen ja poikien peruskoulun jälkeiset koulutusvalinnat kasvattavat kuilua edelleen. Huolta herättääkin matematiikassa lähinnä heikoimmin menestyvä kymmenes, joka koostuu niin pojista kuin tytöistä. Kyse on lisäksi osin samoista oppilaista, joilla on ongelmia myös lukutaidossa. Kuten Pekkarinen (2012) on todennut, varhaisella puuttumisella on osoitettu olevan pysyviä vaikutuksia, joissa ei ilmene sukupuolieroa.

Tämän hankkeen tulokset eivät siis anna matematiikan osalta aihetta erillisiin poikien menestystä edistäviin suosituksiin. Sen sijaan huomion kiinnittäminen ja tuen tarjoaminen tyttöjen matematiikkaminäkuvan vahvistamiseen ja matematiikan avaamien myöhempien uramahdollisuuksien korostamiseen ajoissa ennen toisen asteen valintaa voisi kaventaa myöhemmin työelämässä esiin nousevaa sukupuolieroa.

- **Poikien ja tyttöjen matematiikkaminäkuvan vahvistaminen perusopetuksessa.**
- **Matematiikan ja siihen läheisesti kytkeytyvien luonnontieteiden merkityksen ja niiden opiskelun tarjoamien jatko-opintovaihtoehtojen esilläpito jo perusopetuksen viimeisinä vuosina.**
- **Matematiikan osalta voimakkain huoli kohdistuu kuitenkin niin tyttöjen kuin poikien heikeneviin perusmatematiikan taitoihin.**

9.3. Kouluun kiinnittyminen

Tutkimusaineistomme ei valitettavasti kattanut kyseisen ikäryhmän opetussuunnitelman mukaista osaamista, joten se ei tarjoa mahdollisuutta suositusten tekoon koskien tyttöjen ja poikien mahdollisia eroja tässä. Sekä aiempi kirjallisuus, aineistoon sisältyvät oppilaiden oppimiseen ja koulunkäyntiin koskevia asenteita koskevat tarkastelut että rehtorien haastattelut nostavat kuitenkin vahvasti esiin poikien ja tyttöjen välisen eron koulun odotuksiin vastaamisessa ja sen toimintaan kiinnittymisessä. Tyttöjen ja poikien välinen ero päättöarvosanoissa kertoo osin tästä, onhan ero lukuaineissa äidinkielen ohella suurimmillaan niissä oppiaineissa, joiden tärkeyden pojat asettavat kyseenalaiseksi jo melko varhaisessa vaiheessa.

Ehkä vaikeimmin konkretisoitava suositus kohdistuukin siihen, miten koulun toimintakulttuuria tulisi kehittää oppilaiden kouluun kiinnittymisen ja sen tavoitteiden ymmärtämisen ja hyväksymisen vahvistamiseksi.

- **Löytyykö uuden opetussuunnitelman mukaisista monialaisista oppimiskokonaisuuksista apu eri oppiaineiden laajemman merkityksen ymmärtämiselle?**
- **Samalla kun jokainen opettaja toimii oman tieteenalansa äidinkielen opettajana, hänen tehtävänsä on osoittaa, miten hänen opettamansa oppiaine liittyy muihin ja mikä siinä opittavan merkitys on osana nuoren koko osaamispääomaa hänen siirtyessään perusopetuksen jälkeiseen koulutukseen ja myöhemmin työelämään.**
- **Opettajat eivät myöskään saisi antaa periksi, kun oppilas osoittaa mielenkiinnostomuutta. Opettajat tarvitsevat tähän kuitenkin toistensa tukea, jotta yksilöllisiä ja kaikille toimivia ratkaisuja voitaisiin kehittää koulussa yhdessä pohtien. Tämä opettajien yhteinen kyvykkyys (*collective teacher efficacy*) nähdään uusimmassa tutkimuksessa yhtenä vahvimpana oppilaiden oppimista tukevana tekijänä (Hattie, 2016).**

9.4. Arviointi

Eräs konkreettinen kysymys, joka nousee erityisen vahvana esiin kansainvälisessä kirjallisuudessa mutta myös nyt haastateltujen rehtoreiden ja yläkoulupoikien puheessa, on uusissa opetussuunnitelman perusteissakin aiempaa suuremman painoarvon saanut oppimisen arviointi. Tässä kuitenkin poikien etu näyttää käyvän osin ristiin opetussuunnitelman perusteiden arviointia koskevan osuuden painotusten kanssa. Siinä, missä opetussuunnitelman perusteet

korostavat hyvällä syyllä, joskin ilman riittävää konkreettista ohjeistusta, jatkuvaa ja formatiivista arviointia, kirjallisuus ja osa rehtoreista – sekä pojista itsestään – katsoo, että vahvemmin osaamisenäyttöön perustuva arvosanan anto vahvistaisi poikien tavoitteellista opiskelua ja todennäköisesti pienentäisi sen myötä arvosanoissa ilmenevää sukupuolieroja. Sekä rehtorit että pojat näkivät kuitenkin arvosanojen olevan tytöille itseisarvoisesti tärkeämpiä. Kyse voi kuitenkin olla myös siitä, että poikia useammin lukioon suuntaville tytöille arvosanat toimivat ehkä mittarina, jonka avulla oppilas voi tietää saavuttaneensa koulun ja itse itselleen asettamat tavoitteet. Samanaikaisesti oppilailta – niin tytöiltä kuin pojilta – tulee vaatia asetettujen tavoitteiden mukaista jatkuvaa opiskelua, jota voidaan tukea selkeillä osatavoitteilla ja formatiivisen arvioinnilla (esim. Harris, 2012; Hattie, 2012; Pianta, 2009). Tämän koettiin tukevan etenkin poikien oppimista ja koulunkäyntiä.

Arvioinnin osalta niin tutkimuskirjallisuus kuin nyt tehdyt haastattelut viittaavat siihen, että uudessa opetussuunnitelmassa korostuvan formaalin arvioinnin rinnalla myös summatiivisen arvioinnin tehtävää ja asemaa tulisi selkeyttää.

- **Koulut seuraavat säännöllisesti arvosanan antoa eri oppiaineissa ja pohtivat yhdessä formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin suhteellista roolia arvosanoista päätettäessä.**
- **Katse kohdistuu myös koulutuksen järjestäjään yhtenäisen käytännön luomiseksi arvosanaan vaikuttavien tekijöiden suhteellisen painoarvon määrittämiseksi ja perustelemiseksi oppilaille.**
- **Myös keskusteleminen yhdessä oppilaiden kanssa arviointikriteereistä eli siitä, millaista suoriutumista kullakin tavoiteltavalla osaamistasolla eri oppiaineissa odotetaan, voi toimia poikien suoriutumista tukevana (Hotulainen & Vainikainen, 2017).**
- **Jo Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeessa esiin nostetut esimerkiksi Karvin tuottamat mallikokeet tehtäväpankkeineen voisivat tukea opettajia arvioinnin yhdenvertaisuuden vahvistamisessa.**
- **Opetussuunnitelman perusteiden tueksi tulisi laatia ohjeet siitä, miten opettajan tulisi arvosanan annossa painottaa siinä huomioitavaksi kirjattuja tekijöitä.**
- **Erityisesti päättöarvioinnin osalta tulisi miettiä, millä perusteella arvosanan annossa on perusteltua (enää) huomioida oppimäärän hallinnan ohessa se, miten se on saavutettu.**

On kuitenkin muistettava, että suuri osa pojista ei eroa koulumenestykseltään suuresta osasta tyttöjä, ja toiselle asteelle siirryttäessä osa perusopetuksessa ongelmaksi koetuista ilmiöistä jopa kääntyy päällelleen. Tämä ei kuitenkaan muuta sitä, että 'poikaongelmaan' piiloutuu huomattava määrä poikia – ja kasvavassa määrin myös tyttöjä – joiden perusvalmiudet jäävät ilmeisestikin riittämättömäksi tämän päivän ja huomisen työelämän tarpeisiin, ja joiden elämänhallinta saattaa olla riittämätön sallimaan hyötymisen koulun parhaistakaan yrityksistä kaikkien tavoittamiseen.

9.5. Luokanmuodostus

Etenkin yläluokilla luokanmuodostus nousee keskeiseksi tyttöjen ja poikien oppimisympäristön muovaajaksi. Kysymys voi olla erityisen merkityksellinen pojille, joiden arvioidaan ala- ja yläluokkien nivelvaiheessa olevan tyttöjä herkemmissä kehitysvaiheessa luokanopettajajohtoisesta aineenopettajajohtoiseen opetukseen siirryttäessä (Pekkarinen, 2012). Erityisesti suuremmissa kaupungeissa lisääntyneet painotetun opetuksen luokat näyttävät keräävän yhteen korostetusti keskimääräistä paremmin koulussa menestyviä ja korkeamman koulutuksen

omaavien vanhempien lapsia. Oppimisen kehitys yläluokkien aikana oli yhteydessä luokan oppilaiden osaamisen tasoon ja osaamisen taso kasvoi valmiiksi osaavampien oppilaiden luokissa muita luokkia nopeammin. Kaiken tasoiset osaajat myös hyötyivät opiskelusta luokassa, jonka muiden oppilaiden osaamisen taso oli heitä parempi. Koska moni etenkin taitoja taidepainotteinen luokka on tyttövoittoinen, pojat hyötyivät tästä tyttöjä harvemmin. Luokkakoon ja osaamisen välinen suhde oli kuitenkin käänteinen eli osaaminen oli parempaa suu-remmissa luokissa – myös silloin, kun tarkastelu rajoittuu vain yleisopetuksen luokkiin (ks. Kupiainen & Hienonen, 2016). On myös ilmeistä, että sinänsä perustelu pyrkimys parantaa heikompien ja tuen tarpeessa olevien oppilaiden oppimismahdollisuuksia keskittämällä heitä pienryhmiin voi samalla heikentää kyseisen ryhmän oppimisen edellytyksiä jättäen heidät samalla inklusiivisen koulun ajatuksen ja opetuksen ulkopuolelle.

Luokanmuodostuksen osalta keskeinen viesti on, että luokalla on väliä. Eräs poikien ja tyttöjen osaamiserojen näkökulmasta keskeinen tekijä ovat painotetun opetuksen luokat, joiden joukossa on mitä ilmeisimmin enemmän tyttöjä kuin poikia puhuttelevia vaihtoehtoja – ellei kysymys ole siitä, että tyttöjen jo alaluokilla saamat poikia paremmat arvosanat tarjoavat heille paremmat mahdollisuudet tämän valinnan tekoon. Toisaalta erityisesti matematiikkaan ja luonnontieteisiin painottuvat luokat tarjoavat osalle pojista mahdollisuuden, joka mitä ilmeisimmin siivittää heitä edelleen lukioon ja pitkän matematiikan opiskeluun. Samalla tulee huomioida myös ne pojat, joiden mielenkiinto tai itse arvioidut kyvyt eivät suuntaudu näille aloille, tarjoamalla myös heille sopivia vaihtoehtoja.

- **Kouluissa tulisi kiinnittää entistä tarkempi huomio luokkien muodostamiseen sekä niihin muodostuvaan oppimisilmapiiriin tyttöjen ja poikien tasavertaisten oppimismahdollisuuksien näkökulmasta.**
- **Kansallisesti tulisi ottaa kantaa painotettuihin luokkiin – ei niiden kieltämiseksi vaan paremminkin miettiäksemme tapoja, joilla koulujen tuntikehysten sallima liikkumavara tulee jaetuksi tasaisesti tyttöjen ja poikien kesken. Viime kädessä jokaisen luokan muovaaminen edes yhden viikkotunnin verran oman painotuksen omaavaksi saattaisi jakaa erilaiset oppijat tasaisemmin kaikille luokille ja näin toteuttaa perusopetuksen tavoitetta kaikkien oppilaiden kouluna.**

9.6. Kehittyvätkö pojat tyttöjä hitaammin?

Eräs kirjallisuudessa ja arkipuheessa esiin nouseva selitys poikien tyttöjä heikommalle koulumenestykselle on ero kehitysnopeudessa (Koerselman & Pekkarinen, 2017). Myös Pekkarinen (2012) nosti tämän esiin pohtiessaan ala- ja yläluokkien nivelvaiheen kriittisempää merkitystä poikien koulupolulla. Monessa maassa Suomea yleisemmän ja myös Suomessa vielä rinnakkaiskoulun aikaan varsin yleisen luokalle jättämisen voi nähdä heijastavan tätä kehityseroa. Tutkimustulokset luokalle jättämisen vaikutuksista ovat ristiriitaiset ja vaikeasti tulkittavat (Ikeda & Garcia, 2014), mutta ainakin Suomessa luokalle jättämiseen turvaudutaan vain harvoin. Tyttöjen ja poikien yläluokkien loppuun ajoittuvan kehityksellisen eron aiheuttaman ongelman ratkaisemiseksi olisi kuitenkin ehkä aiheellista miettiä muita tapoja ratkaista tämä (joidenkin) poikien myöhempiä mahdollisuuksia kaventava ero.

Tulisi selvittää, voitaisiinko yläluokilla siirtyä lukion jo tarjoamaan mahdollisuuteen jakaa kolmen vuoden opinnot neljälle vuodelle. Kyse ei olisi peruskoulun alkuajan tasokursseista vaan joustavasta mahdollisuudesta jakaa erityisesti keskeisimpien lukuaineiden opinnot tavalla, joka tarjoaa mahdollisuuden keskittyä samanaikaisesti harvempiin oppiaineisiin tai jonkin oppiaineen kurssien kertaamiseen ilman, että se vaikuttaisi muiden oppiaineiden opiskeluun.

9.7. Pitääkö pojista puhua?

Esitellessämme metropolialueen seurantatutkimuksen tuloksia opettajille olemme kohdanneet myös nyt joissain rehtorien vastauksissa esiin nousseen kysymyksen ”Miksi korostaa tyttöjen ja poikien välistä eroa puhumalla oppilaista yksilöiden sijaan kuin sukupuolensa edustajina?” Kysymys on perusteltu, mutta tasa-arvon näkökulmasta yhtä lailla ristiriitainen kuin saman kysymyksen esittäminen olisi työelämästä ja naisten ja miesten välisestä palkkaerosta.

On selvä, että koulun ja jokaisen opettajan tulee suhtautua jokaiseen oppilaaseen yksilönä eikä sukupuolensa edustajana. Siihen, että oppilaiden sukupuoli jätetään kokonaan keskustelun ulkopuolelle, sisältyy sen sijaan vaara. Jos huomiota ei kiinnitetä tyttöjen ja poikien väliseen huomattavaan eroon perusopetuksen päättöarvosanoissa, jokainen heikompia arvosanoja saava oppilas on vain yksilö, jonka arvosanat sattuvat olemaan heikompia kuin joidenkin toisten. Vain näkemällä ja myöntämällä, että arvosanoissa ilmenee systemaattinen oppilaan sukupuolen mukainen ero, joudutaan kysymään, onko kyse tasa-arvo- tai yhdenvertaisuusongelmasta. Vain näin koulun – mutta myös yksittäisten opettajien ja oppilaiden – toimintaa voidaan tarkastella tavalla, joka voi ehkä tarjota avaimia nuorten myöhempää elämää ohjaavan arvosanoissa ilmenevän epäsuhtan ratkaisemiseen.

10. NUORET YKSILÖINÄ YLÄKOULUSSA – LYHYT KATSAUS KIRJALLISUUTEEN

Koulutuksellisen tasa-arvon kulmakivistä oppilaan sukupuoli tulee lähimmäs koulun arkea. Tasa-arvolaki velvoittaa kouluja huolehtimaan siitä, että oppilailla on sukupuoleen katsomatta samat mahdollisuudet koulutukseen, ja opetuksen tulee tukea tasa-arvolain toteutumista (Opetushallitus, 2014, 14). Suomalaista peruskoulua leimaavan tyttöjen ja poikien välisen koulumenestyseron voidaan nähdä haastavan tämän veloitteen toteutumisen. Ovatko tyttöjen ja poikien mahdollisuudet olleet yhtäläiset, jos ja kun vuosiluokassa toisensa jälkeen tytöt menestyvät poikia paremmin? Onko poikien heikommassa keskimääräisessä menestyksessä kyse yksilöllisistä ominaisuuksista vai löytyykö sen takaa tekijöitä, jotka ehkäisevät pojilta tyttöjen kanssa yhtäläisen mahdollisuutta hyvään koulumenestykseen?

Lähdemme tässä osassa tarkastelemaan kysymystä ensin aiemman tutkimuskirjallisuuden valossa ja sen jälkeen metropolialueen kunnissa syksyllä 2011 aloitetun edelleen käynnissä olevan seurantatutkimuksen sekä muutaman muun yläkouluikäisiä koskevien muiden suomalaistutkimusten valossa.

10.1. Kyvyt, uskomukset ja kognitio

Selkää syytä sukupuolten välisten erojen syntyymiseen koulusaavutuksessa ei ole toistaiseksi löydetty. Tiedetään, että yleisissä kognitiivisissa kyvyissä ei ole juurikaan sukupuolen mukaisia eroja, mutta ei sitä, miksi koulumenestys on tästä huolimatta huomattavan sukupuolittunutta. Aikaisempi tutkimus on kuitenkin osoittanut, että myönteiset ja kielteiset motivaationalliset uskomukset sekä yksilön kyky säädellä toimintaansa ovat yhteydessä kognitiivisiin kykyihin (esim. mitattu älykkyys, ajattelun taidot) ja että näissä esiintyy sukupuolten välisiä eroja (Deary ym., 2007; Spinath ym., 2010; Thuneberg, Hautamäki & Hotulainen, 2015).

Kykyjen ja ajattelun kehittymiseen yhdistyvät puolestaan uskomukset älykkyydestä ja sen muokkautuvuudesta eli niin kutsutuista epistemologisista uskomuksista, joista tunnetuimpia termejä edustavat kasvun ja muuttumattomuuden ajattelutavat (Dweck, 2008; Hotulainen & Telivuo, 2015). Kasvun ajattelutapa tarkoittaa, että oppija uskoo älykkyyden kehittyvän oppimisen seurauksena, kun taas muuttumattomuuden ajattelutavan omaavat oppijat pitävä älykkyyttä enemmän synnynnäisenä ominaisuutena, jonka kehityksen määrä biologiset rajoitteet. Esimerkiksi sosiokognitiivisen lähestymistavan mukaan oppijan ajattelun aktiivisuus ja oppimisprosessin itseohjautuvuus ja itsesäätely erilaisten metakognitiivisten taitojen avulla nähdään oppimisen kannalta keskeisinä toimintaa ohjaavina prosesseina (Dweck & Leggett, 1989). Joissakin tutkimuksissa on osoitettu, että käyttäytymisen säätely ja tunteiden säätely ovat tekijöitä, jotka vahvistavat sukupuolten välisiä eroja koulusaavutuksessa tyttöjen hyväksi (Duckworth & Seligman, 2006; Kuhl & Hannover, 2012). Weiss, Heikamp ja Tromssdorff (2015) osoittivat oletuksen osittain todeksi havaitsemalla, että käyttäytymisen säätely selitti tyttöjen poikia parempaa menestystä äidinkieliessä (saksa), kun oppilaiden ikä ja älykkyys otettiin huomioon. Samassa tutkimuksessa tunteiden säätely ei sen sijaan ollut yhteydessä sen paremmin äidinkielen kuin matematiikan osaamiseen.

Myös viimeaikaiset tutkimukset koskien kotitehtävien suorittamiseen liittyvää itsesäätelyä (suunnittelu, suorittaminen ja arviointi) ovat osoittaneet tyttöjen itsesäätelyn olevan poikia vahvempaa sekä ala- että yläluokilla (Cadime, Cruz, Silva & Ribeiro, 2017). Edellä mainituista

länsimaisista tutkimuksista poiketen Kiinassa vastaavanlaista itsesääätelyn yhteyttä osaamiseen ei sen sijaan havaittu tutkimuksen osallistuneilla 7.- ja 11.-luokkalaisilla (Hong, Peng & Rowell, 2009).

10.2. Yksilön ja ympäristön yhteensopivuusteoria kouluasteelta toiselle siirryttäessä

Oppimisympäristön muutoksilla on todettu olevan tärkeä rooli osaamisen ja oppimismotivaation kehittymiselle. Etenkin siirtyminen alemmalta koulutustasolta ylemmälle aiheuttaa monen nuoren oppijaminäkuvassa ja oppimismotivaatiossa muutoksia siten, että erityisesti yläluokille siirryttäessä vaikutus on monella oppilaalla negatiivinen (Eccles ym., 1993, Harter, 2012). Tätä ympäristön ja yksilön vastavuoroisuutta on pyritty jäsentämään monen eri lähestymistavan avulla. Yksi tunnetuimmista on *Yksilön ja ympäristön yhteensopivuus* -teoria (Eccles & Midgley 1989; Eccles & Roeser, 2011), jonka kehityksellinen tausta on Bronfenbrennerin (1979) ekologisessa teoriassa ja Ryanin ja Decin (2000) itsemääräytymisteoriassa. Jälkimmäisten mukaan koulun oppimisympäristön tulee vastata lasten ja nuorten psykologisia tarpeita luomalla lämmin ja turvallinen ilmapiiri (*relatedness*), tarjota oppilaille sopivasti autonomiaa ja vaikutusmahdollisuuksia (*autonomy*) ja tarjota merkityksellisiä oppimiskokemuksia (*competence*). Oppilaat toimivat parhaiten ja ovat todennäköisesti vahvimmin sitoutuneita, kun heidän henkilökohtaisten ominaisuuksiensa, arvojensa ja tarpeidensa ja opetuskäytäntöjen välillä on sopivasti yhteneväisyyttä.

Kolmen edellä mainitun osa-alueen huomioon ottaminen sekä koulun että luokan tasolla vahvistaa myös oppilaiden akateemista suorituskyykyä, uskomusta koulun merkityksellisyydestä, edesauttaa myönteisiä kokemuksia koulusta ja lisää yleistä hyvinvointia (Skinner, Kindermann, Connell, & Wellborn 2009; Deci & Ryan, 2000; Eccles & Roeser, 2011). Ikävä kyllä siirtyminen yläluokille ei aina suju edellä mainittuihin tarpeisiin vastaten, vaan koulukäynnin on havaittu muuttuvan useimmiten etäisemmäksi. On myös kysytty, tapahtuuko siirtymä etenkin hitaammin kehittyviä poikia ajatellen väärään aikaan (Pekkarinen, 2012). Oleellisimpina syinä yksilön ja ympäristön heikommalle yhteensopivuudelle oppilaiden koulupolun edetessä on pidetty lisääntyneitä mahdollisuuksia sosiaaliseen vertailuun ja oppimisympäristömuutoksia, jotka eivät useinkaan näytä täyttävän nuorten psykososiaalisia kehitysvaatimuksia. Käytännössä negatiiviset muutokset osoittavat, että yläkouluvaiheessa koulu muuttuu kilpailukeisemmäksi (vrt. Booth & Nolen, 2012), vähemmän henkilökohtaiseksi, muodollisemmaksi, kontrolloivammaksi ja loppusuoritusta arvioivammaksi kuin mitä koulu on alaluokkien aikana ollut. Edellä kuvatut muutokset vaikuttavat monen nuoren tavoitteelliseen toimintaan vahvistaen ulkoista ja sitä myötä myös välttämisorientoitunutta motivaatiota. Toisaalta voidaan kysyä, missä määrin nämä yleensä erilaisen koulujärjestelmän puitteissa tehtyyn tutkimukseen perustuvat kuvaukset soveltuvat oman peruskoulumme viimeisten luokka-asteiden kuvaukseen – luohan perusopetuksen päättökokeen ja kansallisten testien puute suomalaisesta peruskoulusta varsin selvästi omanlaisensa oppimisympäristön.

Edellä mainitut muutokset opetuksen ja oppimisympäristön osalta ovat ristiriidassa nykyisen tutkimustiedon kanssa, sillä juuri yläkouluiässä nuoren tulisi voida tuntea oppimisympäristö turvalliseksi, yhteisölliseksi ja ainakin jossain määrin autonomiaa tukevaksi (Harter, 2012). Uuteen ympäristöön ja oppimisryhmään siirtyminen aiheuttaa aina paineen arvioida omaa paikkaansa eli suoriutumistasoaan suhteessa muihin. Harterin (2012) mukaan "näillä vertailulla voi olla psykologisia ja vähemmän suotuisia vaikutuksia suurelle määrälle oppilaita, jotka päättelivät, että he ovat osaamistasoltaan heikompia verrattuna muihin oppilaisiin". Heikon koulusuoritusprofiilin omaava oppilaat voivat päätyä suojamaan itsearvostustaan (itsetuntoa) vähättelemällä koulun merkitystä tai jopa kieltämällä kokonaan sen tärkeyden, mikä voi ilmetä

esimerkiksi ”ei voisi vähempää kiinnostaa” -asenteena koulua kohtaan. MetLoFIN-seuranta-tutkimuksessa mukana olleista oppilaista, noin yhdeksän prosenttia ei suoriutunut kuudennen luokan opetussuunnitelman mukaista osaamista mittavissa tehtävissä (äidinkielen ja matematiikan kokeiden pohjalta muodostettu summamuuttuja) yhdeksännellä luokalla enää samalla tasolla kuin he olivat suoriutuneet seitsemännellä luokalla eli heidän suoritustasonsa oli laskenut (Hotulainen, 2016). Heistä kolme neljäsosaa oli poikia, joita yhdistivät muita kielteisemmät näkemykset koulunkäyntiä tukevista sosiaalisista suhteista. Näiden oppilaiden kohdalla voidaan hyvin ajatella olevan kyse edellä kuvatusta koulun merkityksen sivuun työntävästä käyttäytymisestä. Harterin (2012) mukaan vain osaaavin oppilasryhmä (menestyksikkäin kolmannes) pystyy säilyttämään suoritusprofiilinsa suhteellisen muuttumattomana siirtymävaiheessa (Harter, 1985). Käytännössä harva poika kuuluu edellä mainittuun kolmannekseen eli on oletettavaa, että suurin osa pojista joutuu käymään läpi itsearviointiprosessin useiden oppiaineiden ja opetusryhmien osalta.

Ecclesin ja Roeserin (2011; myös Harter, 2012) mukaan nuorten yläluokille siirtymiseen liittyy monenlaisia ristiriitaitilanteita, joista toiset liittyvät koko koulun tapaan rakentaa opetus, opettajien tapaan kohdata oppilas, kuin oppilaiden itsearviointeihin, jotka rakennetaan usein suhteessa toisiin oppilaisiin ja suhteessa erillisiin oppiaineisiin:

1. Iän lisääntyessä nuoret tarvitsevat enemmän itsemääräämiskokemuksia, mutta usein opettajat turvautuvat juuri päinvastaiseen strategiaan peläten luokan niin sanotusti hajoavan käsiin. Tässä tilanteessa opettajat kiristävät kontrollia ja lisäävät sanktioita pelätessään nuorten hallitsemattomuutta.
2. Samassa kehitysvaiheessa nuoret etsivät turvallisia aikuisia etäännyessään vähitellen omista vanhemmistaan/huoltajistaan. Samanaikaisesti oppilaan siirryttyä yläluokille suhteet opettajiin (vrt. luokanopettajan rooli) tulevat etäisemmiksi kuin alaluokkien aikana. Opetus yläluokkien aikana tarjotaan oppiaineittain vaihtuvien opettajien toimesta, jolloin oppilaille tarjottava emotionaalinen ja psykologinen tuki vähenevät. Opettajien välillä on toki eroja siinä, miten he kohtaavat nuoret, mutta kouluarjen rakenne ei anna juuri mahdollisuuksia yksilötasoiseen kohtaamiseen.
3. Tässä vaiheessa nuoret ovat erityisen herkkiä vertailulle, sekä konkreettisesti että omissa mielikuvissaan. Useat meta-analyysit ovat osoittaneet, että erilaiset pysyvät ryhmittelyt osaamistason mukaan ovat yhteydessä oppilaiden kouluun kiinnittymiseen. Heidän mukaansa jo kaupungin alueellinen vertailu kääntyy oppilaiden puheessa oman koulun ja/tai läheisen viiteryhmän osaamiseen ja mahdollisuuksiin suhteessa muihin kouluihin. Tämä vuorostaan johtaa kollektiiviseen ylpeyteen tai vastavuoroisesti häpeään. Koulun sisällä esimerkiksi luokanmuodostus painotetun opetuksen perusteella voi aiheuttaa koulun sisäistä jakoa menestyjiin ja häviäjiin.
4. Useimmat nuoret kaipaisivat kognitiivisen kehityksensä mukaisesti kehittyviä kognitiivisia haasteita, mutta alempia ajattelutaitotasoja (muistaminen, tunnistaminen, etsiminen) vaativat tehtävät eivät täytä näitä tarpeita.
5. Murrosiän aikana nuoret tarvitsevat enemmän uniaikaa. Samanaikaisesti kuitenkin käy usein niin, että myös tarve myöhempään illalla valvomiseen sosiaalisten suhteiden takia pitkittyy. Tämän seurauksena uniaika vähenee, mistä seuraa se, että joillakin nuorilla on todellisia vaikeuksia keskittyä ja seurata opetusta heidän väsymyksensä takia.
6. Tässä ikävaiheessa sekä tytöt että pojat hyötyvät erityisesti pienryhmäopetuksesta, jossa tietoja sovelletaan käytäntöön. Vertailutilanteet lisäävät stressiä ja näin ollen välttämisorientaatiota etenkin niiden joukossa, jotka kokevat olevansa muita heikompia.

10.3. Kouluun kiinnittyminen

Kouluun kiinnittymisen käsite (*school engagement*) on saanut erityisesti viime aikoina sijaa keskustelussa kasvatuksellista ja opetuksellista yhteyttä kuvaavana tekijänä. Kouluun kiinnittymisen tutkimus on tuottanut uutta tietoa ja osoittanut sen olevan positiivisessa yhteydessä monien kasvatuksellisten tavoitteiden kuten oppilaan hyvinvoinnin, akateemisen suoriutumisen, resilienssin ja koulun loppuun suorittamisen kanssa (Lamote, Speybroeck, Van Den Noortgate & Van Damme, 2013). Kouluun kiinnittymisen käsitteen määrittelyyn ovat vaikuttaneet useat eri tutkimussuunnat ja teoriat. Tässä kohtaa mainitaan esimerkkeinä muun muassa kiintymyssuhdeteoria (Bowlby, 1979), sosiaalisen kontrollin teoria (Hirschi, 1969) ja itsemääräämisteoriat (Deci & Ryan, 2000). Tosin eri lähestymistavoista yhdistetyt määritelmät ovat johtaneet tilanteeseen, jossa yksimielisyyttä kouluun kiinnittymisen määritelmästä ei ole pystytty muodostamaan (Virtanen, 2016). Väljemmin ilmaistuna kiinnittyminen voidaan nähdä koulun ja oppilaan välisenä vuorovaikutuksena, johon voidaan vaikuttaa muokkaamalla oppimisympäristöä. Kouluun kiinnittymisen käsite on lähtöisin koulupudokkuuden tutkimuksesta, jonka tarkoituksena on ollut selvittää tekijöitä, jotka joko vahvistavat tai heikentävät oppilaiden kouluun kiinnittymistä. Näin ollen kouluun kiinnittymisen käsite ja siihen liittyvä tutkimus voidaan yhdistää ajankohtaiseen keskusteluun siitä, miten oppilaiden ja erityisesti poikien kouluun kiinnittymistä voidaan vahvistaa.

Kouluun kiinnittyminen suuntaa käsitteenä huomion lopputuloksesta oppimis- ja työskentelyprosessiin. Soinnun, Virtasen, Lappalaisen ja Hotulaisen (2017) mukaan kouluun kiinnittymisessä on kolme osatekijää: tunneperäinen kiinnittyminen (*affective/emotional engagement*), toiminnallinen kiinnittyminen (*behavioral engagement*) ja kognitiivinen kiinnittyminen (*cognitive engagement*). Yksinkertaistetusti voidaan sanoa, että pelkkä käyttäytyminen ei riitä kuvaamaan kiinnittymistä, vaan hyvin kiinnittynyt oppilas myös pitää koulunkäynnistä ja siellä toimivista ihmisistä sekä arvostaa ja pitää koulua tärkeänä ja hyödyllisenä. Kuvaus osuu melko suoraan monen opettajan ”mallioppilaaseen” ja johtaa helposti ajatukseen, että tytöt vastaavat kuvatulusta oppilastyyppejä poikia useammin. Virtasen (2016) mukaan kuitenkin juuri opettaja-oppilas suhde on tärkein tekijä toiminnallisen ja kognitiivisen käyttäytymisen vahvistajana.

Soinnun ym. (2017) mukaan tunneperäistä kiinnittymistä voidaan vahvistaa toiminnallisen kiinnittymisen avulla. Esimerkiksi luokkatasolla tätä edustavat ryhmän ilmapiirin kohentaminen (yhteiset säännöt, ryhmäyttäminen, arjen rutiineista keskustelu) ja oppilaiden keskinäisten suhteiden vahvistaminen (yhteiset tavoitteet ja päämäärät). Niemen ja Hotulaisen (2016) mukaan koulutasolla toiminnallista kiinnittymistä voidaan vahvistaa yhteistä toimintakulttuuria tukevien koulutason käytänteiden avulla. Kognitiivista kiinnittymiseen vaikuttaminen on helpompaa, kun tunneperäiseen kiinnittymiseen on jo kiinnitetty huomiota. Oppimisympäristöä ja oppimis- ja ohjaustavoitteita laadittaessa on hyvä pitää mielessä Ryanin ja Decin (2000) ohjeistus motivaation vahvistamisesta yhteenkuuluvuuden, autonomian ja pätevyyden tarpeen tukemisen kautta. Yhteenkuuluvuuden tarve vastaa pääosin edellä kuvattu tunneperäistä kiinnittymistä. Ryanin ja Decin (emt.) mukaan motivaatiota ja hyvinvointia vahvistaa oppilaan tunne siitä, että hän voi valita ja ohjatoimintaansa vähintäänkin osittain omien tavoitteiden suuntaisesti samalla ottaen vastuuta toiminnastaan. Autonomiia edellyttävät tehtävät ja siihen tukeva ympäristö lisää oppilaan pätevyyden tunnetta, ajattelun joustavuutta ja sisäistä kiinnostusta sekä vahvistaa metakognitiivisten taitojen kehittymistä. Pätevyyden tunne kasvaa vuorostaan todellisesta, itselle merkityksellisestä ja tärkeäksi nähdystä onnistumisen kokemuksesta (Sointu ym. 2017). Lisäksi pätevyyden tunnetta voidaan vahvistaa tunnistamalla oppilaan vahvuuksia. Vahvuudet ja niiden tunnistaminen sekä niiden käyttö

oppimisen tukena nojautuvat positiivisen psykologian tutkimukseen (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Kokeakseen jonkin taidon (esimerkiksi leikin ohjaaminen), kyvyn (esimerkiksi avaruudellinen hahmottaminen) tai piirteen (esimerkiksi sinnikkyys) vahvuudekseen on oppilaan saatava palautetta kyseisestä vahvuudesta. Tämä onnistuu niin, että oppilaalle tärkeä ja merkityksellinen aikuinen aluksi tunnistaa ja auttaa oppilasta itseään tunnistamaan kyseisen tekijän ja tämän jälkeen tukee löydetyn vahvuuden soveltamista käytäntöön (Sointu ym. 2017).

Kodin tuki on toinen kiinnittymistä tukeva tekijä, mutta – ehkä yllättäen – Virtanen (2016) ei havainnut luokkatovereilla olevan roolia oppilaan kouluun kiinnittymisessä. Kodin roolia voitaisiin vahvistaa esimerkiksi toisen asteen valintaan liittyvällä siirtymäsuunnittelulla. Tähän tähtäävä suunnittelu tulisi käynnistää osana oppilaanohjausta jo seitsemännellä luokalla. Pitkäkestoinen ja suunnitelmallinen siirtymäsuunnittelu auttaisi oppilasta ja ehkä myös vanhempia arvioimaan nykyistä paremmin erilaisia peruskoulun jälkeisiä jatko-opintomahdollisuuksia. Siirtymäsuunnitelman avulla olisi mahdollisuus myös turvata oppilaan ohjauksen jatkuminen perusopetuksen päättymisen jälkeen, jos jatkosuunnitelmat eivät syystä tai toisesta toteudu tai opinnot keskeytyvät aloitusvaiheessa (Hotulainen & Lappalainen, 2005).

10.4. Riskinotto ja kilpailullisuus

Työelämä tutkimus on tuonut koulua koskevaan sukupuolikeskusteluun hieman edellisistä poikkeavan näkökulman eli sen, että eräs naisia ja miehiä työelämässä erottava tekijä on suhtautuminen kilpailuun ja riskinottoon (Gupta, Poulsen & Villeval, 2005; koulukontekstissa mm. Booth & Nole, 2012). Kuten monet aiemmatkin tutkimukset, Booth & Nolen totesivat tyttöjen olevan herkempiä ryhmän sukupuolivaikutukselle: tyttökoulun tytöt olivat kilpailullisuudessaan lähempänä poikia, kun taas yhteiskoulujen tyttöoppilaat välittelivät kilpailullisuutta selvästi poikia ja tyttökoulun tyttöjä enemmän. Pojille koulun sukupuolikoostumuksella ei sen sijaan ollut merkitystä. Booth ja Nolen eivät suoraan asetu suosittelemaan tyttöjen kilpailullisuuden tukemista tyttökoulujen tai -luokkien avulla, mutta toteavat, että oppimisympäristön sukupuolisuhteilla voi olla merkitystä muun muassa oppilaiden myöhemmälle taloudelliselle menestykselle. Mutta voisiko eräs poikien tyttöjä heikompa koulumenestystä selittävä tekijä löytyä siitä, että riskinottoa ja kilpailullisuutta karttavassa koulussa korostuvat myöhemmästä työelämästä poiketen tytöille osin heidän varhaisemman kehityksensä vuoksi tyypillisemmät positiiviset oppimista tukevat affektiiviset tekijät. Löytyykö tästä myös selitys sille, että epäonnistumisen pelko tai Salmela-Aron laajasti tutkima 'burn-out' (esim. Salmela-Aro & Tynkkyne, 2012) eivät tytöillä aina tarkoita heikkoa menestystä tai että tytöille poikia tyypillisempi matematiikka-ahdistus näkyy silloin, kun sitä kysytään yleisenä piirteenä, mutta ei välttämättä enää koetilanteessa, johon oppilas tietää valmistautuneensa.

10.5. Oppimisen digitaalisuus ja sukupuoli

Joillain foorumeilla on esitetty oletus tai odotus digitaalisen oppimisen lisääntymisen sukupuolieroja tasoittavasta vaikutuksesta. Taustalla on ehkä ajatus poikien vahvemman kiinnostuksesta teknologiaan ja elektroniikkaan, mikä saattaisi näkyä tietokonevälitteisessä oppimisessa ja arvioinnissa. OECD:n PISA-tutkimuksen siirtyminen kynä-paperi-tehtävistä tietokonepohjaiseen arviointiin on tarjonnut mahdollisuuden tutkia muutoksen vaikutusta sekä yleisemmin suoritustaidon osalta, että poikien ja tyttöjen välisen suorituseron näkökulmasta. Tutkimus osoitti, että oppilaiden tulokset olivat Saksassa, Irlannissa ja Ruotsissa sähköisessä kokeessa jonkin verran paperiformaattia heikommat. Maiden välillä oli kuitenkin eroa

siinä, miten kokeen suorittaminen tietokoneella vaikutti tyttöjen ja poikien väliseen suoritukseen. Saksassa ja Irlannissa osaamistason lasku oli pojilla tyttöjä suurempi, kun taas Ruotsissa vastaavaa eroa ei esiintynyt (Jerrim, 2018). Myös Borgonovi, Pokropek, Keslair, Gauly & Paccanella (2017) ovat PISA ja PIAAC -aineistoja käsittelevässä raportissaan osoittaneet, että sukupuolierot säilyvät testiformaatista huolimatta.

11. TYTTÖJEN JA POIKIEN VÄLISET EROT KANSAINVÄLISEN JA KANSALLISEN ARVIOINTITUTKIMUKSEN VALOSSA

Tässä luvussa esittelemme tyttöjen ja poikien välisiä eroja ensisijaisesti hankkeen pohjaksi valitun MetLoFIN-tutkimuksen vuosina 2011–2014 kerätyn aineiston valossa. Luomme kuitenkin ensin pohjaksi lyhyen katsauksen siihen millaisina suomalaisten yläluokkien tyttöjen ja poikien osaamisessa ilmenevät erot näyttäytyvät OECD:n PISA-tutkimuksen, vuonna 2011 toteutetun IEA:n TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) -tutkimuksen sekä viimeisimmän kansallisen oppiainearvioinnin valossa.

11.1. Sukupuoliero kansainvälisissä ja kansallisissa arvioinneissa

OECD:n PISA:ssa tyttöjen ja poikien välinen menestysero on erityisen selvä lukutaidossa, missä ero tyttöjen hyväksi oli vuonna 2015 Suomessa OECD-maiden suurin. Maailman huippua edustavien suomalaistyttöjen lukutaidon taso on kuitenkin laskenut tasaisesti vuodesta 2009, jolloin lukeminen oli tutkimuksen pääalue (seuraavan kerran näin on keväällä 2018). Suomalaispoikien asema kaikkien osanottajamaiden ja -alueiden poikien joukossa oli seitsemäs. Heidän suorituksessaan oli kuitenkin tytöistä poiketen havaittavissa hienoista nousua edelliseltä tutkimuskerralta, mitä voidaan pitää myönteisenä. Tyttöjen ja poikien välinen osaamisero oli Suomessa OECD-maiden suurin myös luonnontieteissä. Luonnontieteissä tilanne erosi kuitenkin kansainvälisesti selvästi lukutaidosta ja pojat olivat tyttöjä parempia yhtä moneissa maassa kuin missä tytöt olivat Suomen tapaan poikia parempia. (Vettenranta ym., 2016, 45).

Suomalaiskoululaisten menestys oli suhteellisen vahva myös PISA:sta sisällöllisesti poikkeavassa opetussuunnitelmassa sidotussa vuoden 2011 TIMSS-tutkimuksessa (Kupari, Vettenranta & Nissinen, 2012). Siihen osallistuneiden kahdeksasluokkalaistemme menestys jäi kuitenkin monen muun maan ja alueen oppilaisiin verrattuna etenkin matematiikassa vuotta vanhempien oppilaidemme PISA-menestystä suhteellisesti heikommaksi. Vertailua hämärtää se, että kun PISA:n tulokset on standardoitu OECD-maiden keskiarvoon (ka = 500, kh = 100), TIMSS-tutkimuksessa keskiarvon pohjana ovat kaikki tutkimuksessa mukana olleet maat. Jos tarkastelu rajataan vain paremmin PISA:ssa käytettyä OECD-keskiarvoa vastaavaan ryhmään Itä-Aasian ja läntisen maailman maita ja alueita¹, suomalaiskoululaisten keskimäärin saavuttaman 514 pisteen voidaan nähdä jäävän melko selvästi niiden maatasolla lasketun keskiarvon alapuolelle. PISA:sta poiketen tyttöjen ja poikien matematiikan taidoissa ei kuitenkaan ollut TIMSS-tutkimuksessa eroa. Suomalaisoppilaiden – etenkin tyttöjen – suhteellinen vahvuus näyttää siis olevan PISA-tehtävien kaltaisissa oman ikäluokan opetussuunnitelmasta etäämmälle jäävissä tehtävissä, joissa lukemisen rooli on korostuneempi.

Kiinnostava lisä kansainvälisten arviointien tuloksiin on jo edellä kirjallisuuskatsauksen yhteydessä todettu ristiriita OECD:n PISA- ja PIIAC-tutkimusten tulosten välillä (Borgonovi ym., 2017). Mikä selittää koulussa toteuttavassa PISA-tutkimuksessa vuodesta toiseen ilmenevän

¹ TIMSS 2011 -tutkimus tarjoaa myös kiinnostavan mahdollisuuden verrata oppilaittemme osaamista monen täydellä otoksella osallistuneen Yhdysvaltojen osavaltion ja Kanadan provinssin kanssa, jotka tarjoavat kokonsa ja keskimääräisen elin- ja koulutustasonsa puolesta Suomelle huomattavasti mielekkäämmän vertailupohjan kuin Suomea monin verroin väkiriikkaammat emomaansa. Tässä vertailussa omien koululaistemme osaaminen näyttäytyy heikompana kuin ehkä toivoisimme useamman niistä kiilatessa paremmuusvertailussa Suomen edelle.

lukutaidon huomattavan sukupuolieroin kutistumisen silloin, kun lähes saman ikäisten nuorten ja nuorten aikuisten (16–20-vuotiaat) lukutaitoa arvioidaan yksilömittauksena koulun ulkopuolella? Eikö kyse olekaan poikien heikosta lukutaidosta ja luetun ymmärtämisestä. Jos ei, miksi niin moni poika osoittaa PISA:n kaltaisessa heikkojen panosten (*low stakes*) testissä todellisia taitojaan heikompaa osaamista? Herättääkö tutkijan tulo kotiovelle Boothin ja Nolenin (2012) erääksi sukupuolittuneen menestyseron lähteeksi nostaman näyttämisen halun?

Kansallisista arvioinneista nostamme esiin vain keväällä 2017 julkistetun matematiikan pitkitäisarvioinnin (Metsämuuronen, 2017). Raportin laajimman huomion saanut päätulos oli jo TIMSS 2011-tutkimuksessa ennakoitu matematiikan osaamisen heikko taso Suomessa. Tämän hankkeen näkökulmasta huomionarvoisinta on kuitenkin, että vaikka tytöt näyttäytyvät niin PISA-tutkimuksen kuin perusopetuksen päättöarvosanojen valossa poikia parempina matematiikan osaajina, yksi Metsämuuronen kymmenestä keskeisimmäksi nostamasta tuloksesta oli, että miehet ovat toisen asteen koulutuksen lopussa matematiikan osaamisessaan jopa kaksi vuotta naisia edellä. Suuri osa tehtävistä oli kuitenkin sanallisia ja vaati ongelman ratkaisuun sitoutuvaa luetun ymmärtämistä.

11.2. Metropolialueen tyttöjen ja poikien osaaminen ja oppimisasenteet

Vuonna 2011 käynnistynyt metropolialueen nuorten osaamista ja hyvinvointia seuraava MetLoFIN-tutkimus kohdistuu nuorten elämänsäntuloksen keskeiseen vaiheeseen yläkoulun alusta eteenpäin läpi toisen asteen koulutuksen (Rimpelä & Bernelius, 2011; Vainikainen & Rimpelä, 2014; Hotulainen ym., 2016). Rajaudumme tässä hankkeessa pääosin sen yläkoulua koskeviin tuloksiin ulottaen kuitenkin katseemme myös peruskoulun sukupuolittumisen näkyvimänä osoittimena toimivaan toisen asteen valintaan.

Kuten jo edellisessä luvussa totesimme, suomalaisten tyttöjen ja poikien OECD:n PISA-tutkimuksissa osoittamalle osaamiselle on ollut korkean keskimääräisen tason lisäksi ominaista tuloksissa näkyvä selvä sukupuoliero tyttöjen hyväksi. Tyttöjen arvosanat ovat olleet keskimäärin poikia paremmat peruskoulu-uudistuksesta lähtien (Lahelma, 2009) ja tyttöjen osuus lukioon hakeutuvista sen mukaisesti poikia suurempi. Nostamme tässä luvussa MetLoFIN-tutkimuksen jo aiemmin julkistetuista tuloksista (Hotulainen ym., 2016) esiin joitain keskeisiä tarkastellen niitä korostetusti tyttöjen ja poikien välisten erojen näkökulmasta. Yksilötasolla tarkastelun kohteena ovat oppilaiden yleinen ajattelu- tai päättelytaito, opetussuunnitelman mukainen äidinkielen ja matematiikan osaaminen sekä oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät asenteet. Koska kyse on yksilötason seuranta-aineistosta, voimme tarkastella eroja sellaisena kuin ne ilmenevät jo seitsemännen luokan alussa mutta myös niiden kehitystä yläluokkien aikana. Luvussa 11.3 laajennamme tarkastelun niihin koulutuksen järjestäjän ja yksittäisen koulun vaikutuspiirissä oleviin tekijöihin, joiden avulla tyttöjen ja poikien välisiin osaamiseroihin on onnistuttu tai voidaan vaikuttaa, eli ennen kaikkea luokanmuodostukseen ja luokkien välisiin eroihin. Tältä osin täydennämme MetLoFIN-tutkimuksen tuloksia keväällä 2017 toteutetun valtakunnallista arviointitutkimuksen tuloksilla (Kupiainen & Hotulainen, tulossa). Luvuissa 11.4 ja 11.5 siirrämme katseen peruskoulusta eteenpäin tarkastelemalla oppilaiden päättöarvosanoja ja toisen asteen valintaa MetLoFIN-tutkimuksen osana kerätyn kevään 2014 yhteishakurekisteriaineiston avulla.

Tutkimusaineisto ja tutkimuskysymykset

MetLoFIN-tutkimukseen osallistui seitsemännen luokan alussa syksyllä 2011 9 906 oppilasta (50 % poikia) 128 koulussa. Kevään 2014 seuranta yhdeksännellä luokalla tavoitti 9 441 oppilasta (51 % poikia). Tässä vaiheessa aineistoon lisättiin Opetushallitukselta saatu kevään 2014 yhteishakurekisteriaineisto, joka käsitti metropolialueen kaikki 13 500 nuorta ensikertalaista hakijaa (50 % poikia). Kevään 2016 seuranta toteutettiin niissä lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa, joihin aiemman tutkimusjoukon nuoret olivat siirtyneet toisen asteen opintoihin (Wallenius, 2016). Tämä tutkimuskerta tavoitti selvästi aiempia pienemmän osuuden ikäluokasta eli 8 436 toisen asteen opiskelijaa (48 % poikia; 5 494 lukiolaista ja 2 967 ammatillisten oppilaitosten opiskelijaa).

Koska tarkastelemme luokkatasokohtaisen tilanteen ohessa oppilaiden osaamisessa ja asenteissa yläluokkien aikana tapahtuvaa muutosta, olemme kohdistaneet analyysimme vain niihin oppilaisiin, jotka osallistuivat tutkimukseen sekä seitsemännellä että yhdeksännellä luokalla. Kuten yksilötason seuranta tutkimuksissa niin usein tapahtuu, kohdejoukkomme on osoittanut molemmilla tutkimuskerroilla hieman koko oppilasjoukkoa parempaa osaamista ja ollut asenteiltaan hieman koko oppilasjoukkoa oppimismyönteisempi. Ero on kuitenkin vähäinen, eikä oleellisella tavalla vääristä oppilaiden kehityksessä näkyvää muutosta.

MetLoFIN-tutkimuksen ohessa tukeudumme tarkastelussamme eräässä pääkaupunkiseudun kunnassa vuosina 2015–2018 toteutetun digitaalisen oppimisen seuranta tutkimuksen sekä keväällä 2017 toteutetun valtakunnallinen oppimaan oppimisen arvioinnin tuloksiin.

Keskeiset tutkimuskysymykset ovat:

- Mitkä yksilö-, luokka- ja koulutason tekijät (mukaan lukien koulun ulkopuolisten tekijöiden heijastuminen luokka- ja koulutasolla) vaikuttavat tyttöjen ja poikien koulumenestyksessä ilmeneviin eroihin ja niiden kasvuun yläluokkien aikana
- Millä tavoin tyttöjen ja poikien välinen ero koulumenestyksessä näkyy ja miten siitä puhutaan yläluokkien kouluissa?
- Millaisia keinoja kouluissa on otettu käyttöön poikien oppisaavutusten parantamiseksi ja heidän alisuoriutumisen ehkäisemiseksi?

Mittarit

Olemme käyttäneet tutkimuksessamme vain osaa MetLoFin-tutkimuksen osaamista, asenteita ja hyvinvointia kartoittavasta aineistosta. Päättelytaitoa mitattiin kolmella jo aiemmin eri ikäryhmillä laajasti käytetyllä päättelytehtävällä, joiden tehtäväosiot olivat kullakin kerralla täysin samat. *Sanallista päättelytaitoa* mitattiin Rossin ja Rossin (1979) testin seitsemänosioisella puuttuvan tiedon tehtävällä (sylogistinen päättely), *matemaattista ajattelutaitoa* samoin seitsemänosioisella keksittyjen matemaattisten käsitteiden tehtävällä (Sternberg, Castejon, Prieto, Hautamäki & Grigorenko 2001) ja oppilaan *formaalin ajattelun* (Piaget, 1985) tasoa muuttujan vaikutuksen arviointiin kohdistuvan tehtävän suomalaisella variantilla (Hautamäki 1984). Näiden lisäksi käytämme analyyseissa testiin molemmilla kerralla sisältyneitä kuudennen luokan opetussuunnitelmaan perustuvia lyhyehköjä äidinkielen ja matematiikan kokeita.

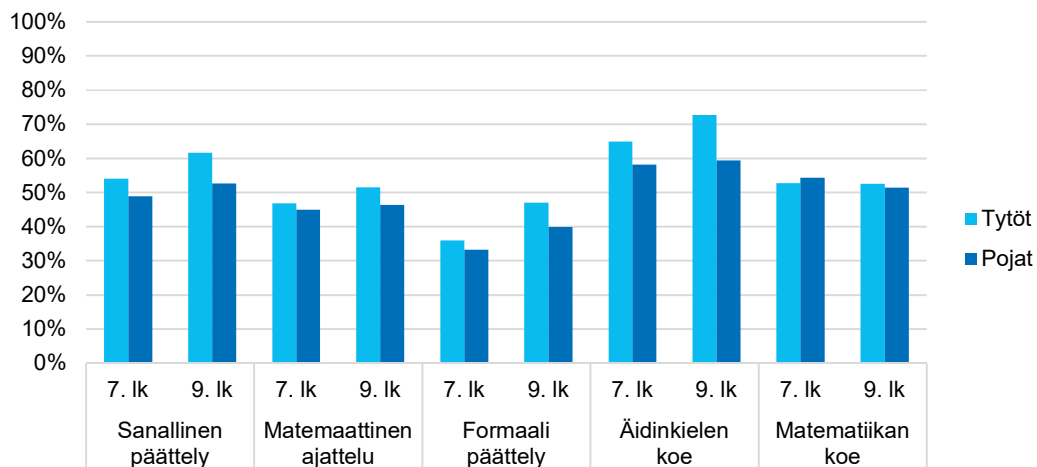
Oppimisasenteista olemme käyttäneet viiteen eri teoriaustoihin tukeutuvaa asennekokonaisuutta: *Oppimista tukevat asenteet* (oppimisorientaatio, saavutusorientaatio, oma yrittäminen), *oppimista haittaavat asenteet* (välttämisorientaatio, luovutusherkyys, usko sattumaan tai muuhun itsen ulkopuoliseen syyhyn menestyksen tai sen puutteen selittäjänä), *usko*

omaan osaamiseen (oma kyvykkyys, ajatteluminäkuva, oman menestyksen kontrollin usko), *akateeminen minäkuva* (minä lukijana, minä kirjoittajana, minä laskijana) ja *koettu vanhempien tuki opinnoille* (koulun tärkeys ja oppilaan koulunkäyntiin liittyvät odotukset). Jokaista asennekokonaisuutta on mitattu kolmella kolmiosisella mittarilla. Lisäksi hyödynnämme yhteishakurekisteristä saatua tietoa oppilaan päättötodistusarvosanoista.

Tyttöjen ja poikien osaaminen

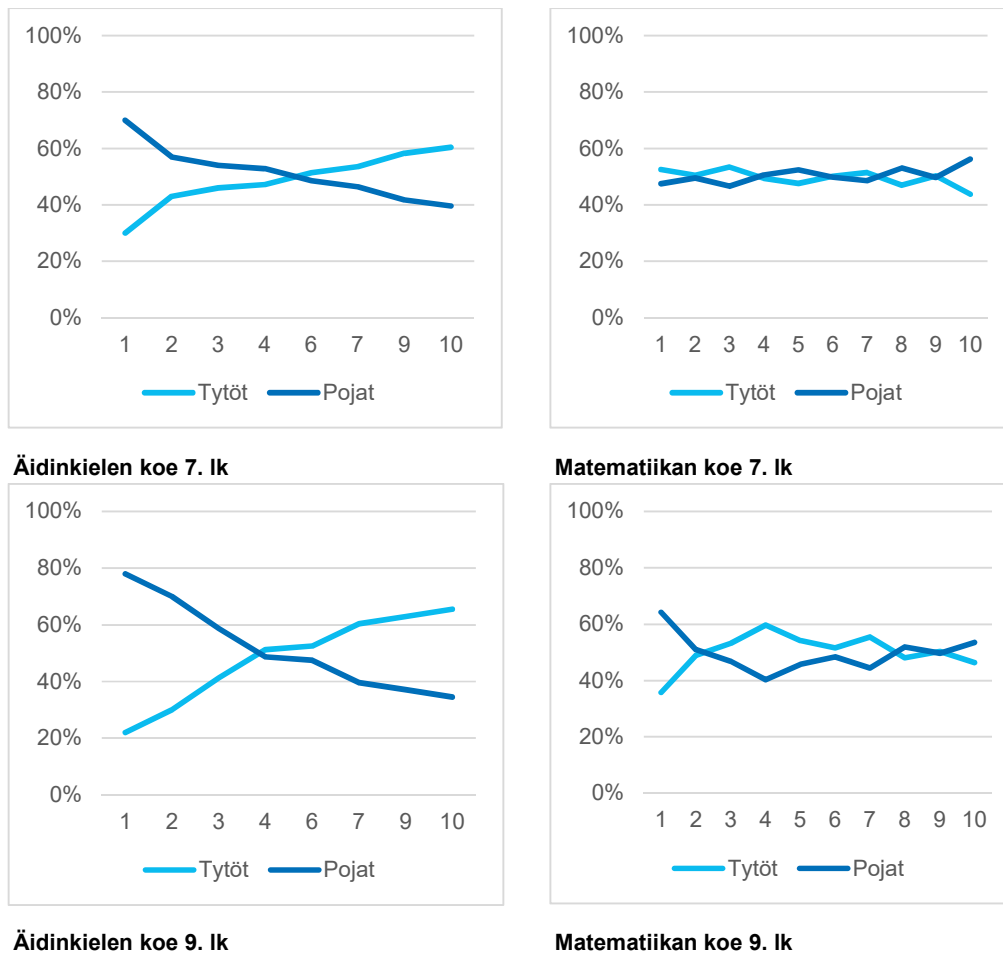
Niin tutkimuskirjallisuus kuin aiempi arviointitieto osoittavat, että yksi keskeinen syy tyttöjen ja poikien koulumenestyseroihin on tyttöjen poikia parempi lukutaito. Myös MetLoFIN-tutkimuksessa tyttöjen ja poikien välinen osaamisero oli niin yläkoulun alkaessa kuin sen päättyessä suurin kuudennen luokan opetussuunnitelmaan pohjautuvassa lyhyessä äidinkielen kokeessa (kuvio 11.1). Sukupuoliero myös kasvoi tässä tehtävässä muita tehtäviä enemmän yläluokkien aikana (ka = 65 % vs. 58 % → ka = 73 % vs. 59 %, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,026$ → $\eta^2 = 0,072$). Tyttöjen ja poikien välinen osaamisero kasvoi myös sanallisen päättelyn sekä formaalin ajattelun tasoa mittaavassa muuttujan vaikutuksen arviointia koskevassa tehtävässä ($\eta^2 = 0,015$ → $\eta^2 = 0,031$ ja $\eta^2 = 0,003$ → $\eta^2 = 0,014$). Kuten sekä kuviosta että tunnusluvuista voidaan nähdä, sekä ero että siinä tapahtunut muutos olivat kuitenkin näissä tehtävissä tilastollisesta merkittävyydestään huolimatta selvästi vähäisempiä. Tilanne oli selvästi erilainen matematiikassa. Tytöt menestyivät seitsemännellä luokalla matemaattisen ajattelun tehtävässä poikia paremmin, kun taas poikien menestys matematiikan kokeessa oli tyttöjä parempi, joskin ero oli molemmissa vähäinen ($p \leq 0,05$ ja $p \leq 0,01$). Ero kasvoi ensin mainitussa hieman yläluokkien aikana, mutta katosi jälkimmäisestä tyttöjen kiriessä poikia kiinni. Puuttuvan sukupuolieron ohessa on syytä huomata, että matematiikan koe oli ainoa tehtäväosuus, jossa sen paremmin tyttöjen kuin poikien osaaminen ei juuri kehittynyt yläluokkien aikana (vrt. Metsämuuronen, 2017).

Kuvio 11.1. Tyttöjen ja poikien osaaminen arviointitehtävissä 7. luokan alussa ja 9. luokan lopussa (ratkaisuprosentti)



Tyttöjen ja poikien välinen osaamisero äidinkiessä tulee erityisen selväksi, kun tilannetta tarkastellaan osaamistason mukaisissa ryhmissä. Kuviossa 11.2 on esitetty tyttöjen ja poikien suhteellinen osuus äidinkielen ja matematiikan kokeessa osaamisen mukaisissa desiileissä 7. luokan alussa ja 9. luokan lopussa. Voidaan nähdä, että poikien osuus heikoimpien äidinkielen osaajien joukossa on jo yläluokkien alussa kaksinkertainen tyttöihin nähden ja kasvaa yläluokkien aikana. Matematiikan kokeessa vastaavaa eroa ei sen sijaan ole seitsemännellä luokalla lainkaan. Poikien osuus heikoimpien osaajien joukossa kasvaa kuitenkin selvästi yläluokkien aikana. Tytöt ovat sen sijaan yhdeksännellä luokalla yliedustettuja keskitason osaajien heikommassa päässä, kun taas pojilla on lievä yliedustus parhaiden osaajien joukossa. Äidinkiessä tilannetta tosin vääristää se, että koe oli jo seitsemännellä luokalla parhaille oppilaille liian helppo ja yhdeksännellä luokalla parhaimman kymmenyksen kaikki 534 oppilasta saivat siitä täydet pisteet.

Kuvio 11.2. Tyttöjen ja poikien osuus äidinkielen ja matematiikan kokeiden osaamisdesiileissä (kymmenyksissä) 7. luokan alussa ja 9. luokan lopussa



Koska kyse on samoista oppilaista, tulokset pakottavat miettimään tyttöjen ja poikien suhteellisen osuuden muutosta etenkin heikoimpien osaajien joukossa. Onko kyse todellakin heikkojen poikien osuuden kasvusta vai siitä, että osa pojista ei ole kokenut tarpeelliseksi yrittää tehtävissä parastaan? (Vrt. aiemmin mainittu ero PISA- ja PIAAC-tutkimusten tuloksissa.) Äidinkielen kokeessa sekä heikoimpien tyttöjen että heikoimpien poikien suoritus taso jäi yhdeksännellä luokalla heidän omaa seitsemännen luokan suoritustaan heikommaksi, kun taas osaamisjakauman yläpäässä kokeen ratkaisuprosentti kasvoi selvästi huolimatta siitä, että se

osui parhaimpien oppilaiden kohdalla jo kattoon. Matematiikan kokeessa heikoimpien oppilaiden suoritus oli yhdeksännellä luokalla seitsemättä luokkaa parempi, kun taas tehtävät jo seitsemännellä luokalla keskitasoa paremmin ratkaisseiden suorituksessa ei jostain syystä juuri tapahtunut muutosta arviointikertojen välillä huolimatta siitä, että kyse ei ollut äidinkielen kokeen kaltaisesta kattoefektistä. Tulos eroaa selvästi Metsämuurosen (2013, 84,88) aiemmin raportoimasta, missä osaamisen kasvu oli yläluokilla kaikissa osaamisluokissa tasanuorista, mutta poikien osaaminen kehittyi tyttöjä vahvemmin. Onko tässäkin kyse erosta aidoksi matematiikan kokeeksi naamioidun kansallisen oppimistulosten arvioinnin ja MetLoFIN-tutkimuksen *low stakes* -luonteen välillä?

Ajankäytön yhteys tehtäväsuoritukseen

Eräs osaamisessa ilmenevään sukupuolieroon vaikuttava tekijä saattaa löytyä oppilaiden tehtäviin käyttämästä ajasta. Kuten muun muassa Goldhammer kollegoineen on todennut (2014), tehtävissä, joissa vastaus ei löydy helposti soveltamalla rutiininomaisesti vanhaa ratkaisumallia, yhteys ajankäytön ja tehtäväsuorituksen välillä on positiivinen eli pidempi aika tuottaa todennäköisemmin hyvän tuloksen. Näin on ollut myös aiemmassa oppimaan oppimisen käsitteellisen viitekehyksen alla toteutetussa tehtäviin käytetyn ajan ja tehtäväsuorituksen välistä yhteyttä eritelleessä suomalaistutkimuksessa (Kupiainen, Vainikainen, Marjanen & Hautamäki, 2014). MetLoFIN-tutkimuksessa ajankäytön ja tehtäväsuorituksen välistä yhteyttä voidaan tarkastella vain yhdeksännellä luokalla, sillä oppilaat tekivät tehtävät seitsemännellä luokalla vielä perinteisesti kynällä ja paperilla.

Oppilaiden ajankäyttö oli positiivisessa yhteydessä tehtäväsuoritukseen kaikissa tehtävissä yhteyden ollessa vahvin matemaattisen ajattelun tehtävässä ja matematiikan kokeessa ($r = 0,624$ ja $r = 0,612$, muut $r = 0,294-0,329$). Matematiikan tehtävät erottautuivat myös siinä, että oppilaiden niihin käyttämän ajan yhteys oli selvästi muita tehtävienvälisiä yhteyksiä vahvempi eli oppilaat, jotka olivat valmiit sitoutumaan pidemmäksi aikaa tehtäväkokonaisuudessa ensin olleeseen matemaattisen ajattelun tehtävään, sitoutuivat vahvemmin myös myöhempään matematiikan kokeeseen ($r = 0,601$ vs. muiden tehtävien väliset yhteydet $r = 0,340-0,409$). Pojat käyttivät kaikissa tehtävissä aikaa tyttöjä vähemmän, mutta ero oli efektiivisyyden melko vähäinen ($p < 0,001$, $\eta^2 = 0,009-0,017$). Tehtäväsuorituksen ja siihen käytetyn ajan välinen yhteys oli sen sijaan – tai juuri siksi – pojilla tyttöjä voimakkaampi (kaikkien tehtävien keskiarvo $r = 0,657$ vs. $0,544$).

Tyttöjen ja poikien oppimisasenteet

Koulumenestys ei synny pelkästään tiedosta ja taidosta vaan oppilaiden asenteilla on siinä oma roolinsa. Merkittävin tulevaa koulumenestystä selittävä tekijä on mitä ilmeisimmin aiempi koulumenestys (esim. Kuusinen, 1995), mutta kuten Kupiainen (2016b) osoitti MetLoFIN-tutkimuksen aineistoon perustuvassa mallinnuksessaan, oppilaiden päättöarvosanoissa esiintyvää vaihtelua selittävät heidän kuudennen luokan arvosanojensa rinnalla arvioinnissa mitattu päättelytaito sekä oppimista tukevat ja sitä haittaavat asenteet. Koska asenteet nousevat esiin myös edellä tarkastellussa tyttöjen ja poikien koulumenestystä käsittelevässä kirjallisuudessa, tarkastelemme tässä luvussa noita eroja MetLoFIN-tutkimukseen sisältyneissä asenneulottuvuuksissa.

Oppilaiden asenteissa tapahtui yläkoulun aikana muissakin tutkimuksissa todettu kehitys eli oppimista tukevien asenteiden heikkeneminen ja sitä haittaavien asenteiden voimistuminen

(Taulukko 11.1). Tyttöjen ja poikien asenteissa ilmeni kuitenkin eroja kaikissa tarkastelun kohteeksi valitsemisamme kuudessa asenneulottuvuudessa sekä seitsemännellä että yhdeksännellä luokalla.

Taulukko 11.1. Tyttöjen ja poikien oppimisasenteet seitsemännellä ja yhdeksännellä luokalla

7. luokka	Työt		Pojat		Ero	
	ka	kh	ka	kh	p	η^2
Oppimista tukevat	5,51	0,90	5,35	0,99	<,001	0,007
Oppimista haittaavat	3,04	0,97	3,19	0,99	<,001	0,006
Usko omaan osaamiseen	5,22	1,02	5,41	1,01	<,001	0,008
Akateeminen minäkuva	5,08	1,10	5,38	1,05	<,001	0,019
Vanhempien odotukset	6,32	0,75	6,27	0,86	<,05	0,001
9. luokka	ka	kh	ka	kh	p	η^2
Oppimista tukevat	5,16	0,98	4,91	1,08	<,001	0,014
Oppimista haittaavat	3,43	0,90	3,72	1,10	<,001	0,020
Usko omaan osaamiseen	5,35	1,04	5,48	1,05	<,001	0,004
Akateeminen minäkuva	4,84	1,27	5,10	1,19	<,001	0,011
Vanhempien odotukset	5,72	0,97	5,47	1,01	<,001	0,016

Ero tyttöjen ja poikien oppimisasenteissa noudattaa kokonaisuudessaan aiempiin tutkimuksiin perustuvia odotuksia. Tyttöjen oppimista tukevat asenteet olivat poikia vahvemmat, kun taas poikien koulutyötä haittaavat asenteet olivat tyttöjä vahvemmat. Pojat myös luottivat omaan osaamiseensa vahvemmin kuin tytöt Vanhempien näkemyksiä ja odotuksia koskevassa arvioissa ilmennyt sukupuoliero oli seitsemännellä luokalla pieni, mutta kasvoi yläluokkien aikana selvästi.

Taulukossa näkyvä poikien tyttöjä vahvempi akateeminen minäkuva johtuu siitä, että ero poikien tyttöjä vahvemmassa uskossa itseensä matematiikan osajana on suurempi kuin ero tyttöjen poikia vahvemmassa uskossa lukutaitoonsa. Kiinnostavaa kuitenkin on, että poikien arvio itsestään oli molemmilla luokka-asteilla tyttöjä vahvempi lukuminäkuva koskevan kokonaisuuden yhdessä väitteessä eli ”Ymmärrän hyvin, kun luen vaikeitakin tekstejä”. Vaikka ero tässä yksittäisessä osiossa on tilastollisesta merkitysvyydestään huolimatta vähäinen, se herättää kysymyksen tyttöjen ja poikien mahdollisesta erosta asiatekstien lukijana. Voisiko kuvamme poikien ja tyttöjen lukutaidosta olla toisenlainen, jos koulussa äidinkielen tunneilla luetettavat tekstit olisivat toisenlaisia? Tämäkö selittää sen, että ero äidinkielessä on huomattavasti suurempi kuin joissain yhtä lailla lukemiseen perustuvissa mutta poikia sisällöllisesti ehkä enemmän kiinnostavissa reaaliaineissa? Tytöt uskoivat sen sijaan kirjoittajantaitoihinsa hieman poikia vahvemmin, mutta koska sitä koskevat kysymykset olivat jääneet pois seitsemännän luokan kyselystä, sitä ei ole sisällytetty taulukon akateemisen minäkuvan kokonaisuuteen.

Tyttöjen ja poikien välisen eron näkökulmasta kaksi asennekokonaisuutta nousee yläluokkien aikana tapahtuvan muutoksen vuoksi erityisen kiinnostaviksi. Muutos on suurin vanhempien näkemyksiä ja odotuksia koskevissa kysymyksissä, joiden joukossa ero on kahden väitteen kohdalla etenkin yhdeksännellä luokalla vielä selvästi taulukossa näkyvää suurempi: ”Vanhempieni mielestä yritän riittävästi koulussa” ja ”Vanhempieni mielestä minun pitää tehdä parhaani koulussa” ($\eta^2 = 0,021$ ja $\eta^2 = 0,024$). Oppilaiden vastauksista ei luonnollisestikaan voi päätellä, onko kyse oikeasti eroista vanhempien näkemyksissä vai vain monen pojan ehkä

omaa käytöstään puolustamaan pyrkivästä tulkinnasta näistä näkemyksistä. Kiinnostava vastapari olivat tyttöjen ja poikien vastaukset vanhempiensa yleisempiin koulua koskeviin näkemyksiin, joista esimerkiksi ero väittämässä ”Vanhempani antavat täyden tukensa koulunkäynnilleni” oli tilastollisesta merkitsevyydestään huolimatta vähäinen ($\eta^2 = 0,002-0,004$). Vanhempien ja nuorten muuallakin raportoituja hyviä suhteita heijastaa se, että tyttöjen ja poikien näkemyksissä vanhempiensa hyväksynnästä (esim. ” Tunnen, että vanhempani hyväksyvät minut sellaisena kuin olen”) ei ollut eroa. Myös opettajien arvostusta ja hyväksyntää koskevien väitteiden joukossa vain opettajien kanssa toimeen tulemistä koskevassa väitteessä oli vähäinen sukupuoliero. Mitä ilmeisimmin tytöt ja pojat kokevat siis tulevaisuutta koskevana kohdelluksi koulussa tasapuolisesti.

Tyttöjen ja poikien välinen ero kasvaa selvästi myös niissä asenteissa tai uskomuksissa, joiden yhteys osaamiseen on negatiivinen. Näistä luovutusherkkyys on tytöille poikia tyypillisempi, mutta sukupuoliero on suurempi pojille tyypillisemmissä sattumauskossa ja välttämisorientaatioissa. Taulukossa 11.1 näkyneen oppimista haittaavissa uskomuksissa ilmenevän sukupuolieron kasvu johtuukin lähes yksinomaan poikien yläluokkien myötä voimistuvasta näkemyksestä, että koulumenestyksen tai sen puutteen syy löytyy sattumasta tai jostain muusta heidän omien vaikutusmahdollisuuksiensa ulkopuolella olevasta tekijästä ($\eta^2 = 0,032-0,035$). Eroa on pidettävä merkittävänä verrattuna edellisessä luvussa raportoituihin eroihin oppilaiden osaamisessa – onhan jopa suurimman eron äidinkielen kokeessa ilmenevä sukupuoliero sattumauskossa ilmenevää eroa pienempi. Poikien näkemystä opettajistaan voidaan pitää tämän valossa erityisen myönteisenä tuloksena, näyttäisihän se viittaavan siihen, että tuohon menestyksen koettuun ennakoimattomuuteen ei sisälly ainakaan epäreilua kohtelu opettajien taholta.

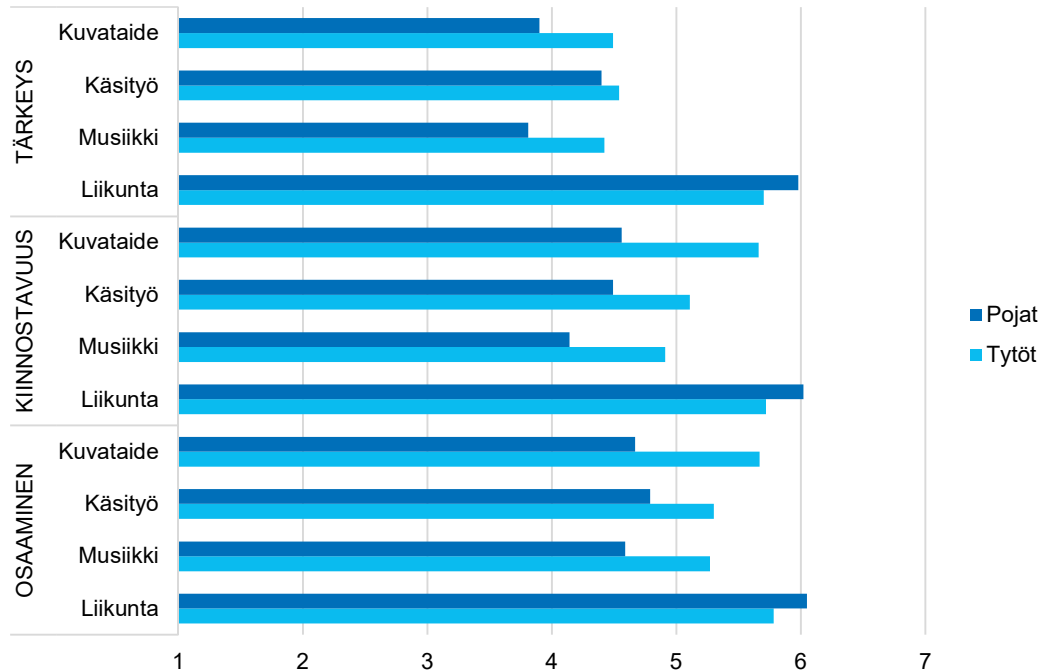
Tyttöjen ja poikien eriytyvät kiinnostuksen kohteet koulussa

Poikien ja tyttöjen näkemykset eri oppiaineiden tärkeydestä ja kiinnostavuudesta näyttävät erkaantuvan jo varhain. Eräässä pääkaupunkiseudun kunnassa 2010-luvun puolivälissä toteutetussa tutkimuksessa saatettiin todeta, että niin neljäs- kuin seitsemäsluokkalaiset tytöt ja pojat kokivat valtaosan erityisesti lukuaineista tärkeäksi eikä heidän näkemyksissään ollut kummallakaan luokka-asteella eroa silloin, kun lukuaineita tarkastellaan kokonaisuutena (Kupiainen & Ahtiainen, tulossa). Neljännellä luokalla ainoa vähäinen oppiainekohtainen ero oli tyttöjen hieman poikia tärkeämpänä ja kiinnostavampana pitämä äidinkieli. Seitsemännellä luokalla eroa oli sen sijaan tyttöjen poikia tärkeämpänä pitämässä B-ruotsissa ja terveystiedossa sekä fysiikassa ja kemiassa, jotka taas pojat näkivät tyttöjä tärkeämpänä. Samojen oppilaiden siirryttyä kahdeksannelle luokalle tytöt kokivat kuitenkin jo kaikki oppiaineet poikia tärkeämmiksi, joskin sukupuoli selitti erosta uskontoa lukuun ottamatta vain muutaman prosentin (uskonnossa viisi prosenttia).

Seitsemännellä luokalla niin tytöt kuin pojat arvioivat lukuaineet keskimäärin hieman taito- ja taideaineita tärkeämmiksi, mutta jälkimmäiset selvästi lukuaineita kiinnostavammiksi. Tyttöjen ja poikien näkemykset eri oppiaineiden kiinnostavuudesta erosivat tärkeyden kokemista useammin, joskin myös nämä erot olivat melko vähäiset. Huomattavaa kuitenkin on, että niissä lukuaineissa, joissa eroa oli (matematiikka, biologia/maantiede, fysiikka/kemia ja historia), pojat kokivat oppiaineen jo aiemmin mainittua äidinkieltä lukuun ottamatta tyttöjä kiinnostavampana.

Poikien tyttöjä heikompa koulumenestystä koskeva julkinen keskustelu on keskittynyt lähinnä lukemiseen, mutta suurimmat erot tyttöjen ja poikien eri oppiaineita koskevissa näkemyksissä ja jopa omaa osaamista koskevissa arvioissa keskittyvät taito- ja taideaineisiin (Kuvio 11.3).

Kuvio 11.3. Viidesluokkalaisten tyttöjen ja poikien näkemys taito- ja taideaineiden tärkeydestä ja kiinnostavuudesta sekä heidän arvionsa omasta osaamisestaan niissä (N = 470, asteikko 1 = ei lainkaan tärkeä / kiinnostava / hyvä ... 7 = todella tärkeä / kiinnostava / hyvä)



Kuten voidaan nähdä, ero on erityisen selvä kuvataiteessa, mikä näkyy myöhemmin niin kuvataiteen painotutun opetuksen luokkien tyttövaltaisuudessa ja perusopetuksen päättöarvosanoissa kuin nuorten toisen asteen valinnassa (luku 11.4 ja 11.5).

Löytyykö vastaus poikien alisuoriutumiseen digiteknologian tulosta kouluun

Eräs tekijä, jonka on arvioitu voivan tasoittaa tyttöjen ja poikien välisiä koulumenestyseroja, on paraikaa käynnissä oleva siirtyminen digitaalisten laitteiden käyttöön oppitunneilla ja muussa opiskelussa. Kysymys ei kuitenkaan ole ongelmaton. Kaarakainen ja Saikkonen (2014) totesivat koulun digitaalisten laitteiden käytön yleisintä käyttötapaa (Kupiainen & Ahtiainen, tulossa) eli tiedonhakua koskevassa tutkimuksessaan suomalaisten 12–20 vuotiaiden digitaalisten tiedonhankintataitojen olevan kaiken kaikkiaan puutteelliset. Pojat menestyivät tyttöjä paremmin varsinaisessa tiedonhaussa ja lähteiden paikantamisessa, kun taas tytöt menestyivät poikia paremmin löytyneen tiedon arvioinnissa. Tiedonhakutehtävissä menestyivät kaiken kaikkiaan parhaiten nuoret, jotka käyttivät digitaalista teknologiaa arjessaan muita useammin ja monipuolisemmin. Tästä näkökulmasta katsoen pojille siis saattaisi olla tyttöjä enemmän hyötyä koulun ja oppimisen digiloikasta, näyttäväthän heidän perustaitonsa laitteiden käytössä olevan tyttöjä paremmat ja englannin kielen nousu poikien suhteellisesti vahvimaksi oppiaineeksi viitanee digitaalisten laitteiden tyttöjä laajempaan hyödyntämiseen koulun ulkopuolisessa maailmassa.

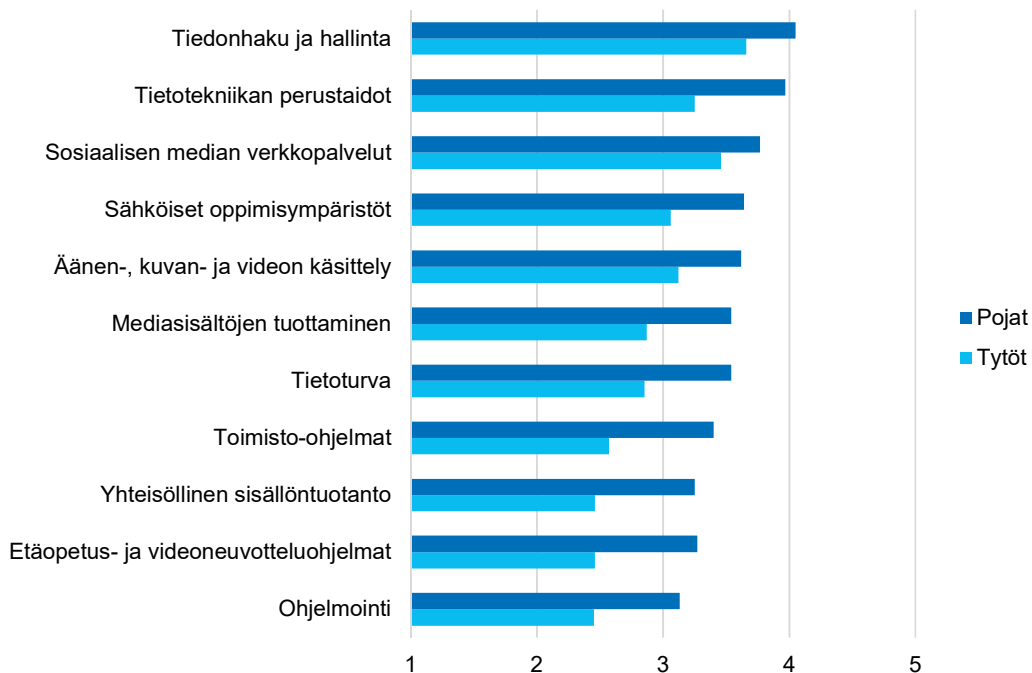
Oppimisen digitalisaation tarkempi käsittely tyttöjen ja poikien välisen koulumenestyseron näkökulmasta olisi oman selvityksensä arvoinen, mutta tuomme tässä luvussa esiin joitain asiaa koskevia välituloksia eräässä pääkaupunkiseudun kunnassa paraikaa käynnissä olevasta di-

gitaalisen oppimisen seurantatutkimuksesta (Kupiainen & Ahtiainen, tulossa). Tuon tutkimuksen osana keväällä 2016 tehdyssä kyselyssä opettajien näkemys digitaalisten välineiden vaikutuksesta oppilaiden haluun ja kykyyn keskittyä oppitunneilla oppimisen vaatimaan työhön näytti epäilevältä (ka 2,8 asteikolla 1–5) myötäillen saman tutkimuksen seitsemäsluokkalaisten ilmaisemia näkemyksiä samasta asiasta. Myös avovastauksissa moni opettaja nosti esiin ongelmat, jotka liittyvät oletukseen edellä esiin nostetusta oppilaiden vastuunotosta omasta oppimisestaan:

Motivoituneet, hyvät työskentelytaidot omaavat oppilaat kykenevät työskentelemään yhtä hyvin menetelmästä riippumatta, mutta [digilaitteiden] käytöllä voimme antaa heille enemmän liikkumatilaa ja viedä siten ajattelua eteenpäin. Heikosti motivoituneista osa saattaa tarttua koulutyöhön [digin] avulla, mutta moni keksii myös sille aivan muuta käyttöä. Jos oppilaalla on heikot työskentelytaidot, perinteinen painettu materiaali auttaa rajaamaan asiasisältöä – sähköisen materiaalin laajuus voi olla ongelmallista oppilaalle, joka ei kykene poimimaan oleellista.

Siteeratun opettajan äänessä näyttää kuuluvan varsin hyvin Kaarakaisen ja Saikkosen tulokseen löytämä ero poikien ja tyttöjen taidossa: Välineen hallinta ei vielä takaa sen avulla löytyvän tiedon sisällöllistä hallintaa. Poikien etumatka tyttöihin näytti kuitenkin ilmeiseltä ainakin oppilaiden itsensä arvioimien tietoteknisten taitojen valossa (Kuvio 11.4). Myös tyttöjen ja poikien arvio saamansa TVT-opetuksen riittävydestä vahvasti kuvaa poikien paremmista taidoista (kuviossa 11.4 näkyvien osa-alueiden keskiarvo 2,59 vs. 3,08)

Kuvio 11.4. Seitsemäsluokkalaisten poikien ja tyttöjen arvio TVT-taidoistaan



Opettajien arvio oppilaidensa valmiuksista digitaalisten välineiden käytössä ylitti oppilaiden oman arvion taidoistaan, mutta sekin ylitti kysymyksessä käytetyn mittarin keskiarvon vain niukasti. Moni opettaja on siis ilmeisen tietoinen tämän usein 'diginatiiviksi' kutsutun ikäpolven todellisista valmiuksista vaativamman digitaalisen oppimisen tullessa ajankohtaiseksi. Suu-

remmaksi ongelmaksi näyttää kuitenkin ainakin opettajien mielessä nousevan digitaitojen sijaan monen oppilaan – usein ehkä pojan – muut oppimisvalmiudet ja digioppimisessa aiempaa tärkeämmäksi nousevien tiedonhaun ja tiedon arvioinnin taidot:

Ajattelun taidot ovat heikoimmilla niin heikot, että esimerkiksi jo hakukoneiden käyttö tuottaa suuria vaikeuksia koska etsittävän asian käsitteellistäminen on liian vaikeaa (hakukenttään kirjoitetaan kokonainen kysymys ja vastauksien löytäminen/suodattaminen on lähes mahdotonta). Oikeanlaiset tehtävät tukevat jokaisen oppimista, mutta heikoimmille on vaikeinta löytää valmiita tehtäviä/materiaaleja (sama pätee perinteisiin oppimateriaaleihin).

Opettajakysely paljasti myös, että aineenopettajien näkemykset digiloikasta olivat selvästi luokanopettajia pessimistisemmät johtuen osin ehkä siitä, että kouluissa kyselyn aikaan käytössä olleet digivälineet ja -sovellukset tarjosivat nuoremmille oppilaille enemmän mahdollisuuksia kuin opinnoissaan jo pidemmälle ehtineille. Voimme vain toivoa, että tilanne on jo muuttunut ja poikien englanninkielentaidossa näkyvä digitaalisten sovellusten tuoma etu siirtyy vähitellen myös muihin oppiaineisiin

11.3. Luokka poikien ja tyttöjen oppimisympäristönä

Tytöt ja pojat opiskelevat Suomessa samoissa kouluissa, mutta luokkien sukupuolikoostumuksessa voi olla huomattaviakin eroja etenkin yläluokilla. Kouluvalinta nousi suomalaisen koulukeskusteluun 1990-luvulla perusopetuslakiin sisällytetyllä huoltajan mahdollisuudella hakea lapsensa oppilaaksi muuhun kuin tälle osoitettuun lähikouluun. Lakia oli tosin edeltänyt jo 1970-luvulla alkanut ja nopeasti laajentunut musiikkiluokkatoiminta, joka on toiminut eräänä oppilasvalikointiin perustuvan luokanmuodostuksen peruselementtinä tähän päivään asti (Seppänen, 2003). Musikaalisuuden testaamiseen perustuvien musiikkiluokkien ohessa oppilasvalikointiin perustuva luokanmuodostus on alaluokilla rajoittunut lähinnä A-kielen valintaan. Yläluokilla erilaiset painotetun opetuksen luokat ovat lisänneet tarjontaa ja mahdollisuutta luokkien välisiin eroihin huomattavasti läpi 2000-luvun.

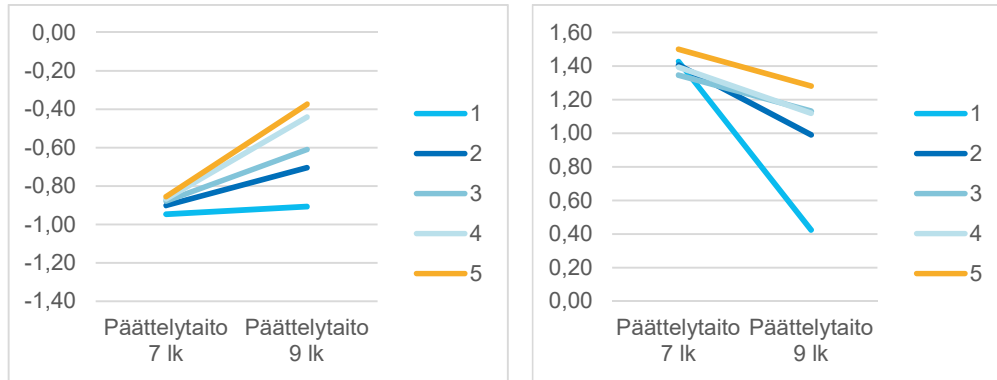
Suomen pohjoismaisittain poikkeuksellisen suuret luokkien väliset erot nousivat ensimmäisen kerran laajemman huomion kohteeksi TIMSS 2011-tutkimuksen yhteydessä. Kolmen Pohjoismaan vertailu osoitti, että kun luokka selitti kahdeksaluokkalaisten matematiikan ja luonnon-tieteen osaamisessa ilmenneestä vaihtelusta Norjassa kaksi ja kolme, ja Ruotsissa seitsemän ja yhdeksän prosenttia, selitysosuudet olivat Suomessa 26 ja 30 prosenttia (Yang Hansen, Gustafsson & Rosén, 2014). Ruotsin osalta kuvaa tasoittavat Suomea selvästi korkeammat koulun selitysosuudet (15 ja 19 % vs. 8 ja 12 %), mutta Norjassa myös nämä jäivät selvästi Suomea pienemmiksi (2 ja 3 %). Suomessa oppimistulosten eroja eivät siis selitä vain koulujen oppilaaksiottoalueiden väliset sosioekonomiset ja vanhempien koulutustasoon liittyvät erot vaan myös ja vahvemmin se, miten oppilaat jaetaan luokkiin koulujen sisällä.

Luokkien välisten erojen kehittyminen yläkoulun aikana

MetLoFIN-tutkimuksen yhteydessä saatoimme osoittaa koulujen ja luokkien välisten erojen koskevan TIMSS-tutkimuksen oppiainekohtaisen osaamisen ohessa myös MetLoFIN-tutkimuksessa mitattua yleisempää ajattelutaitoa ja oppimisasenteita. Tarkastelimme luokkien välisiä eroja jakamalla tutkimukseen osallistuneet 460 yli 10 oppilaan luokkaa viiteen ryhmään oppilaiden yhdeksännen luokan keväällä osoittaman osaamisen mukaan (Kupiainen, 2016c). Vertailu samojen luokkien oppilaiden osaamiseen seitsemännellä luokalla osoitti, että kyse ei ole vain staattisista eroista, vaan luokan oppilaiden keskimääräinen osaamisen taso vaikutti myös oppilaiden osaamisen ja oppimisasenteiden kehitykseen yläluokkien aikana. On selvä,

että oman osaamisensa tasosta poikkeavassa luokassa opiskelevien oppilaiden osuus samalta lähtötasolta lähtevien oppilaiden joukossa on pieni (ääriyhmässä alle 10 %), mutta huomioiden näiden oppilaiden varsin samanlainen lähtötilanne luokan vaikutus oppilaiden osaamisen (tai sen näyttämisen halun) kehitykseen on ilmeinen (Kuvio 11.5).

Kuvio 11.5. Seitsemännellä luokalla heikointa ja vahvinta (vähintään 0,5 standardipoikkeamaa keskiarvon ala- tai yläpuolella) osaamista osoittaneiden oppilaiden osaamisen kehitys yläluokkien aikana osaamistasoltaan erilaisissa luokkaryhmissä



**Heikoimmin menestyneet (< -0,5 StD) oppilaat
N = 874 (Huom.: y-akseli osoittaa standardoidun osaamisen tason eli ka = 0 kh = 1)**

**Parhaiten menestyneet (> +0,5 StD) oppilaat
N = 978 (Huom.: y-akseli osoittaa standardoidun osaamisen tason eli ka = 0 kh = 1)**

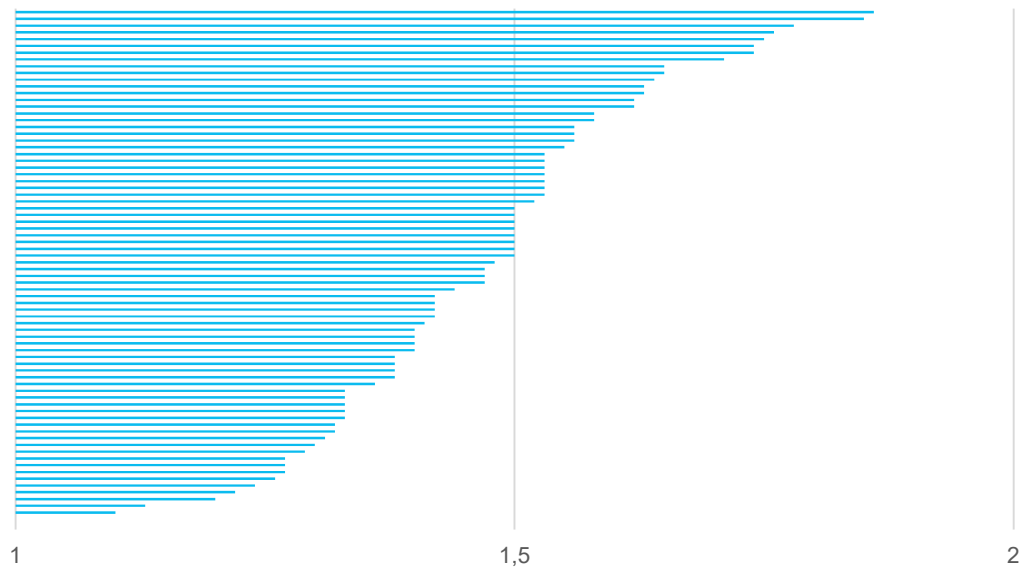
Kuten Duru-Bellat ja Mingat (1994) olivat osoittaneet jo aiemmin, kaiken tasoiset osaajat hyötyvän opiskelusta luokassa, jonka oppilaiden osaaminen oli heitä parempaa. Omaan osaamiseen heikompien oppilaiden luokkaan päätyminen näyttää kuitenkin heikentävän oppilaiden osaamisen kehitystä tuota kasva vahvemmin, ja tämä vaikutus oli pojilla selvempi kuin tytöillä. Koulussa keskimääräistä paremmin menestyviä ja kouluun sitoutuneita tyttöjä houkuttavat painotetun opetuksen luokat heikentävät siis niiden ulkopuolelle jäävien poikien mahdollisuuksia päätyä luokkaan, jonka oppimisilmapiiri tukisi sitoutunutta ja tavoitteellista koulutyötä.

Kiinnostavaa kuitenkin on, että luokkien tai luokkaryhmien välisten erojen kasvu ei juuri näy oppilaiden arvosanoissa. Keskiarvon tasolla erot kasvoivat jonkin verran, mutta luokkien välisen vaihtelun samanaikaisen kasvun myötä eron merkittävyys peräti heikkeni hieman ($p < 0,011$; $\eta^2 = 0,074$ vs. $\eta^2 = 0,067$). Kyse voi olla todellisesta erosta oppilaiden osaamisen kehityksessä, mutta myös monessa kansallisessa arvioinnissa havaitusta erosta koulujen arvosanakäytännöissä (Ouakrim-Soivio, 2013).

Edellä raportoituihin tuloksiin sisältyy kuitenkin lievä varaus. Koska MetLoFIN-tutkimuksessa on kyse heikkojen panosten (*low stakes*) arvioinnista, osa selityksestä saattaa löytyä itse arviointitilanteesta. Osaavampien oppilaiden luokissa myös oppilaiden asenteet olivat vahvemmin koulutyötä ja koulun arvostusta tukevia, mikä todennäköisesti heijastuu myös oppilaiden suhtautumisessa tutkimuksen tehtäviin. Myös tässä luokkien välisten erojen tarkastelussa jää siis auki kaikkia *low stakes* -tutkimuksia – siis myös OECD:n PISA-tutkimusta – koskeva kysymys siitä, missä määrin kyse on todellisista osaamiseroista, missä määrin eroista oppilaiden valmiudessa ehkä vaativaksikin kokemiensa tehtävien tekoon itselleen vähämerkityksellisessä tilanteessa. Etenkin luokkaan muodostunut koulukielteinen ilmapiiri saattaa ehkäistä näissä luokissa usein enemmistönä olevien poikien halua osoittaa yrittävänsä parhaansa tällaisissa 'ylimääräisissä' tehtävissä.

Oppilaiden osaamisen perusteella muodostetut luokat vaihtelivat myös tyttöjen ja poikien osuuden suhteen. Vaikka tarkastelusta oli poistettu alle 11 oppilaan luokat, myös tätä pienemmissä erityisopetukseen luokissa yliedustettuna olevat pojat olivat yliedustettuja myös tarkastelun kohteena olleiden heikointa osaamista osoittaneiden luokkien ryhmässä. Tytöt olivat sen sijaan kasvavassa määrin yliedustettuja kolmessa keskitasoista tai sitä parempaa osaamista osoittaneiden luokkien ryhmässä. Tyttöjen osuus vaihteli parasta osaamista osoittaneen ryhmän 85 luokassa 100 prosentista 14 prosenttiin eli ryhmässä oli myös poikaenemmistöisiä luokkia (Kuvio 11.6). Tyttöenemmistöisiä luokkia oli kuitenkin lukumääräisesti yli kolmanneksen enemmän kuin poikaenemmistöisiä (45 vs. 32).

Kuvio 11.6. Tyttöjen osuus yhdeksännellä luokalla parasta osaamista osoittaneessa 85 luokassa (1 = vain tyttöjä, 2 = vain poikia). Huom.: Yksi viiva voi edustaa useampaa luokkaa.



Kuten jo MetLoFIN-tutkimuksen pääraportissa on todettu, niin tehostetun kuin erityisen tuen saajien osuus on selvässä suhteessa luokan oppilaiden keskimääräiseen osaamiseen (Kupiainen, 2016; ks. myös Kupiainen & Hienonen, 2016). Erityisen tuen saajien osuus oli alle kymmenen oppilaan luokkien ohessa selvästi muita suurempi pienimmissä, 11–12 oppilaan luokissa ja pienin parhaiten osaavien oppilaiden luokissa. Tehostettua tukea saavien osuus oli sen sijaan yhteydessä osaamisen muutokseen. Se laski lineaarisesti oppilaiden yläluokkien alussa osoittaman osaamisen mukaan muodostetuissa luokkaryhmissä, mutta oli selvästi porrastunut tarkasteltaessa kuviossa 11.5 esitettyjä yhdeksännen luokan osaamisen mukaan muodostettuja ryhmiä ollen kahdessa parasta osaamista osoittaneessa luokkaryhmässä selvästi muita pienempi (emt., 86). Pojista sai tehostettua tai erityistä tukea hieman suurempi osuus kuin tytöistä (8 % vs. 6 % ja 12 % vs. 6 %) ja heistä hieman useampi opiskeli luokassa, jossa oli muita tuen saajia.

Painotetut luokat

Pyrimme korjaamaan MetLoFIN-tutkimuksen luokanmuodostukseen liittyvää puutetta liittämällä keväällä 2017 toteutettuun valtakunnalliseen arviointitutkimukseen erillinen luokanmuodostusta koskeva kysely. Koulujen ja luokkien väliset erot olivat tässä valtakunnallisessa tutkimuksessa kaiken kaikkiaan hieman pienemmät kuin edellä raportoidussa metropolialueen

tutkimuksessa, mikä oli odotettavissa – ovathan helsinkiläislukiotkin toistuvasti yliedustettuna ylioppilastutkimuksen tuloksista koottujen koulutason listausten ylä- ja alapäässä.

Rehtorien luokanmuodostusta koskevaan kyselyyn antamat vastaukset osoittivat, että oppilaiden ryhmittelyyn yläkouluun siirryttäessä vaikuttavat monet tekijät (Kupiainen & Hotulainen, tulossa). Näihin sisältyivät muun muassa halu muodostaa luokista mahdollisimman tasapainoisia niin aiemmin osoitetun osaamisen kuin tyttöjen ja poikien osuuden suhteen. Niiden 46 koulun joukossa, joiden rehtorit vastasivat tarkempaan luokanmuodostusta koskevaan kysymykseen, suurimman ryhmän muodostivat ne 21 koulua, joissa oli rehtorin ilmoituksen mukaan vain tavallisia luokkia. Lopuissa oli lisäksi joko erilliseen oppilasvalintaan perustuvia painotetun opetuksen luokkia tai pienluokkia tai, useimmiten, molempia.

Aineiston painotetun opetuksen luokat voidaan jakaa karkeasti kahteen ryhmään: lukuainepainotuksen luokat (N = 25) ja taide- tai taitoainepainotuksen luokat (N = 24). Näissä opiskeli yhteensä 982 oppilasta eli 15 prosenttia niistä 6 706 oppilaasta, joiden koulun luokanmuodostuksesta saimme tiedon. Pienryhmiä tai erityisluokkia oli 48 ja niissä opiskeli 351 oppilasta. Poikien osuus oli tämän kokonaisuudessaan sukupuolisuhteiltaan tasapainoisen aineiston lukuainepainotteisissa luokissa tyttöjä suurempi, mutta ero oli selvä (64 %) vain matematiikkapainotteisissa luokissa (kieli- ja luonnontiedepainotteisissa luokissa 51–52 %). Tytöt olivat sen sijaan selkeästi yliedustettuja taito- ja taidepainotteisissa luokissa (64–78 %) lukuun ottamatta urheilu- ja liikuntaluokkia, joissa poikien osuus oli tyttöjä suurempi (57 %). Pojat olivat lisäksi yliedustettuja kaikissa pienryhmissä lukuun ottamatta S2-opetuksen pohjalta muodostettuja luokkia (poikien osuus 58–68 % vs. 50 %).

Lukuainepainotteisten luokkien oppilaiden suoritus tutkimuksen osaamistehtävissä oli selvästi muita luokkaryhmiä parempi (esimerkiksi päättelytaidon ratkaisuprosentti 55 % vs. taito- ja taidepainotteisten luokkien oppilaiden 48 % ja samojen koulujen ei-painotettujen luokkien oppilaiden 44 %). Vaikka lukuainepainotetuissa luokissa oli poikaenemmistö, koko oppilasjoukossa tyttöjen osaaminen oli poikia parempaa, joskin ero oli tilastollisesta merkitsevyydestään huolimatta efektikokona ilmaistuna vähäinen (41 % vs. 36 %, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,014$). Ero siis syntyy niin kutsutuista tavallisista luokista, joissa tytöt menestyvät keskimäärin poikia paremmin. Sama ero on havaittavissa myös taito- ja taideainepainotteisissa luokissa poikavaltaisten urheilu- ja liikuntaluokkien oppilaiden menestyessä keskimäärin muiden luokkien oppilaita heikommin (45 % vs. 51 %). Erityisesti matematiikkaan painottuvien luokkien voidaan siis nähdä toimivan joidenkin poikien osaamisen kehittymisen tukena, kun taas urheilupainotteiset luokat saattavat olla juuri niitä, joissa saatoimme edellisessä luvussa nähdä oppilaiden suhteellisen hyvänkin osaamisen tason heikkenevän yläluokkien aikana. Taide- ja taitoaineisiin painottuvilla luokilla on oppilaiden osaamisen tasosta riippumatta merkitystä myös siinä, että ne usein ohjaavat oppilaitensa toisen asteen valintaa (ks. luku 11.5). Tämä selittää myös aika ajoin keskusteluun nousevan erikoislukioiden tyttövaltaisuuden

11.4. Päätösarvosanat

Tyttöjen ja poikien välinen ero koulumenestyksessä kärjistyy peruskoulun päättyessä. Nuorten tulevaisuutta keskeisellä tavalla määrittävä toisen asteen valinta perustuu pitkälti oppilaiden päätösarvosanoihin ja kuten tämän luvun pohjana olevan MetLoFIN-tutkimuksen jo aiemmin raportoidut tulokset osoittavat (Taulukko 11.2), tyttöjen paremmat arvosanat avaavat heille huomattavasti poikia laajemmat mahdollisuudet valintojen tekemiseen (Kupiainen, 2016a, 2016d).

Taulukko 11.2. Kevään 2014 yhteisvalintaan osallistuneen 13 500 metropoli-alueen peruskoululaisen päättöarvosanat: kaikille yhteiset lukuaineet, tytöt ja pojat

	Kaikki		Tytöt		Pojat		Ero	
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	η^2
Äidinkieli	7,94	1,170	8,36	1,074	7,52	1,112	0,84	0,127
Matematiikka	7,73	1,398	7,87	1,385	7,60	1,397	0,27	0,010
A1-kieli ²	8,08	1,281	8,22	1,286	7,93	1,261	0,29	0,012
B1-kieli	7,47	1,437	7,90	1,395	7,05	1,350	0,85	0,088
Biologia	7,93	1,282	8,25	1,224	7,60	1,257	0,65	0,063
Maantieto	7,91	1,279	8,18	1,245	7,64	1,256	0,54	0,044
Fysiikka	7,80	1,339	7,92	1,326	7,68	1,341	0,24	0,008
Kemia	7,83	1,341	8,05	1,301	7,60	1,343	0,45	0,028
Historia	7,91	1,292	8,05	1,303	7,77	1,266	0,28	0,012
Yhteiskuntaoppi	7,96	1,267	8,22	1,234	7,71	1,248	0,51	0,040
Uskonto / ET	8,15	1,232	8,50	1,144	7,80	1,219	0,70	0,081
Terveystieto	8,21	1,149	8,58	1,048	7,84	1,126	0,74	0,013
Ka	7,92		8,18		7,66		0,53	0,057

Taulukosta voidaan nähdä, että arvosanoissa on huomattavaa sekä sukupuolten että oppiaineiden välistä vaihtelua. Nämä vaihtelut liittyvät lisäksi toisiinsa siten, että A1- ja B1-kieltä (valtaosalla oppilaista B-ruotsi) lukuun ottamatta sukupuoliero on pääsääntöisesti pienimmillään oppiaineissa, joiden arvosanataso on muita alempi. Tästä seuraa, että tytöt saavat toisen asteen valinnan pohjana olevassa lukuaineiden keskiarvossa kuin ylimääräistä etua siitä, että heidän arvosanansa ovat erityisen paljon poikia paremmat niissä oppiaineissa, joiden arvosanataso on korkea ja siis tuota keskiarvoa erityisesti korottava. Kuten voidaan nähdä, tyttöjen ja poikien välinen ero on suurin äidinkielessä, terveystiedossa ja uskonnossa/elämäntietämystiedossa, ja pienin fysiikassa, matematiikassa, historiassa ja A-englannissa. Historia on näiden joukossa sikäli kiinnostava, että kyse on oppiaineesta, jonka opiskelussa lukemisella voisi kuvitella olevan keskeinen rooli. Kuten olemme jo edellä todenneet, kirjallisuudessa ja niin kansainvälisten kuin kansallisten arviointien tuloksissa korostuvassa poikien heikossa lukutaidossa näyttääkin siis olevan kyse vain joidenkin poikien heikosta lukutaidosta tai siitä, että lukutaitoa mitataan ja ehkä opetetaankin pääsääntöisesti tavalla, joka ei saa poikia innostumaan lukemisesta tai ymmärtämään äidinkielen opiskelun merkitystä.

Taito- ja taideaineiden arvosanat olivat keskimäärin selvästi lukuaineiden arvosanoja korkeampia (ka 8,26 vs. 8,01) ja niissä esiintyi lukuaineiden kaltaisia oppiaineiden sekä tyttöjen ja poikien välisiä eroja (Taulukko 11.3).

² Jos huomioidaan vain useimpien oppilaiden (noin 95 %) opiskelema A-englanti, tyttöjen arvosanakeskiarvo on 8,15, poikien 7,93, eli tyttöjen keskiarvoa nostavat muiden A-kielten kuin englannin muita korkeammat arvosanat.

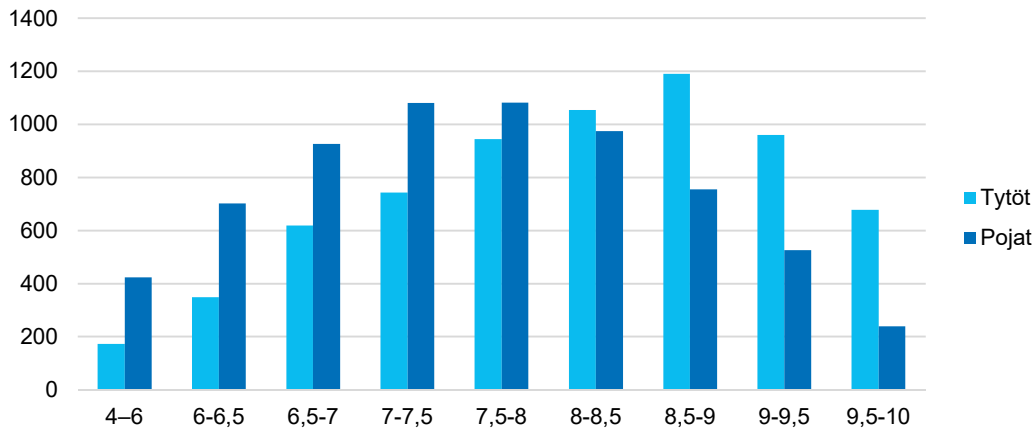
Taulukko 11.3. Kevään 2014 yhteisvalintaan osallistuneen 13 500 metropoli-alueen peruskoululaisen päättöarvosanat: kaikille yhteiset taito- ja taideaineet, tytöt ja pojat

	Kaikki		Tytöt		Pojat		Ero	eta ²
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	
Kotitalous	8,15	0,983	8,55	0,860	7,76	0,939	0,79	0,162
Kuvataide	8,24	0,972	8,70	0,821	7,78	0,891	0,92	0,225
Käsityö	8,15	0,979	8,35	0,925	7,95	0,990	0,40	0,042
Musiikki	8,35	1,017	8,64	0,911	8,05	1,033	0,59	0,083
Liikunta	8,40	1,066	8,43	1,068	8,37	1,063	0,07	0,001
Ka	8,26		8,53		7,98		0,55	0,141

Arvosanojen korkea keskimääräinen taso herättää pakosta kysymyksiä. Onko näiden oppiaineiden tavoitteet tai niiden saavuttamista koskevat hyvän osaamisen kriteerit asetettu lukuaineita helpommin saavutettavaksi vai onko kyse pyrkimyksestä rohkaista myös niitä oppilaita, joiden lukuaineiden arvosanat ovat ehkä keskitasoa heikommat? On syy mikä hyvänsä, oppilaiden keskimääräinen osaaminen ylittää arvosanojen kuvaamana lähes puolella arvonnalla osaamiskriteerien hyvää osaamista ilmentävän arvosanan. Taito- ja taideaineiden arvosanojen yhteys lukuaineiden arvosanoihin on myös suhteellisen vahva ($r = 0,72$) eli oppilas, joka menestyy hyvin jälkimmäisissä, menestyy yleensä hyvin myös ensin mainituissa. Liikunta poikkeaa muista taito- ja taideaineista siitä oleellisesti pienemmällä tyttöjen ja poikien välisellä arvosanaerolla (8,43 vs. 8,37), joka kertonee kuitenkin lähinnä siitä, että oppiainetta opetettiin ainakin vielä MetLoFIN-tutkimuksen aikaan useimmissa kouluissa sukupuolen mukaisissa ryhmissä eri opettajien toimesta. Toista ääripäätä edustaa kuvataide, jossa tyttöjen ja poikien välinen arvosanaero on melkein täyden numeron (8,70 vs. 7,78) eli jopa suurempi kuin äidinkielessä. Näiden kahden oppiaineen arvosanaeroja on kiinnostava verrata myös edellä raportoituihin eroihin oppilaiden arvioissa eri oppiaineiden kiinnostavuudesta ja tärkeydestä. Se, mikä kuvataiteessa vetää nimenomaan tyttöjä, jää kuitenkin näissä tutkimuksissa vaille vastausta.

Tyttöjen ja poikien välinen ero perusopetuksen päättöarvosanoissa näyttäytyy erityisen selvänä, kun sitä tarkastellaan toisen asteen valintaa pitkälti määrittävänä kaikille yhteisten lukuaineiden arvosanakeskiarvona. Kuviossa 11.7 tämä on jaettu puolen arvosanan mukaisiin luokkiin, jotka helpottavat arvosanoissa ilmenevän sukupuolieron ja eri lukiodien sisään-pääsykynnyksen välisen suhteen hahmottamista.

Kuvio 11.7. Tyttöjen ja poikien osuus perusopetuksen päättötodistuksen kaikille yhteisten lukuaineiden arvosanojen keskiarvoryhmissä puolen arvosanan välein (N = 13 500)



”Huippulukioiden” tyttövaltaisuus ei ole ihme, kun tämän metropolialueen kaikki 14 kuntaa kattavan aineiston yli 9,5 keskiarvoon yltäneestä 917 oppilaasta vain 239 oli poikia. Pelkäs-tään tämä tulos pakottaa kysymään, mitkä tekijät tasa-arvoisena pidetyssä koulussamme ovat johtaneet tähän ilmeisen epätasa-arvoiseen lopputulokseen. MetLoFIN tutkimuksen aiemmassa raportissa esitimme saman kysymyksen muodossa ”Voidaanko ajatella, että poi-kien heikompi koulumenestys on yksinomaan – ja yksilötasolla – vain heidän henkilökohtai-sista ominaisuuksistaan johtuvaa, vai löytyykö suomalaisesta peruskoulusta systemaattisia tekijöitä, jotka ruokkivat poikien alisuoriutumista?” (Kupiainen, 2016a, 38). Nyt käsillä oleva hanke on merkki siitä, että kysymykseen on ryhdytty etsimään aktiivisesti vastausta, ja rapor-toimmeikin luvuissa 14 ja 15 yläluokkien kouluissa asian ympärillä heränneistä mietteistä.

Sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta tyttöjen poikia paremmat taito- ja taideaineiden arvo-sanat muodostavat oman, osin erillisen ongelmansa. Lukioon tähtäävillä oppilailla näiden ai-neiden arvosanat huomioidaan vain erikoislukioihin ja yleislukioiden erikoislinjoille haetta-essa, ja edellä jo mainittu huomattava keskimääräinen ero tyttöjen ja poikien kuvataiteen arvosanoissa yhdistettynä jo aiemmin raportoituun poikien kyseisen oppiaineen merkityksen vähättelyyn jo alaluokilla selittänevät näiden lukioiden ja linjojen tyttövaltaisuuden. Tilanne on kuitenkin toinen ammatillisessa koulutuksessa, missä taito- ja taideaineiden arvosanat ote-taan opiskelijavalinnassa huomioon lukuaineiden arvosanojen rinnalla. Kun tyttöjen ja poikien välinen ero on niissä lukuaineitakin suurempi (heikoimmin menestyvillä oppilailla tosin keski-tasoa paremmin menestyviä pienempi), jokainen alalle pyrkivä tyttö heikentää poikien hyväk-sytyksi tulemisen mahdollisuutta entisestään. Tämä tarkoittaa myös, että tyttöjen on jo koulu-menestyksensä ansiosta helpompi siirtyä perinteisesti miehille aloille kuin poikien usein kes-kimäärin parempia arvosanoja vaativille naisvoittoisille aloille.

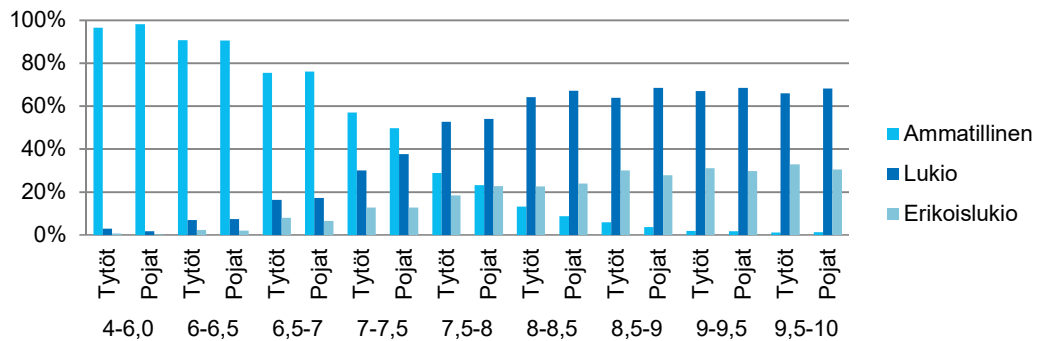
11.5. Toisen asteen valinta

Edellisessä luvussa tarkastellut perusopetuksen päättöarvosanat ovat läheisessä yhteydessä tämän luvun aiheeseen eli toisen asteen valintaan. Oppilaalla on mahdollisuus asettaa haku-vaihtoehtonsa täysin omien toiveittensa mukaisesti, mutta todennäköisyys tulla valituksi on tiettyjä lisänäyttöä vaativia vaihtoehtoja lukuun ottamatta suoraan riippuvainen oppilaan arvo-sanoista verrattuna muiden saman valinnan tehneiden arvosanoihin. Yhteys arvosanojen ja hyväksymisen välillä on ehdoton suurimman hakijajoukon yleislukioissa, joissa oppilaan va-

lintaa yhteishakutilanteessa kuitenkin helpottaa tieto edellisen vuoden sisäänottokynnyksestä. Erikoislukioissa päättöarvosanojen merkitys on myös huomattava muun näytön painoarvon ollessa useimmiten noin puolet valinnan perusteena olevasta kokonaispistemäärästä. Kuten jo totesimme, ammatillisen koulutuksen opiskelijavalinnassa päättötodistuksen keskiarvoon lasketaan mukaan taito- ja taideaineiden ja valinnaisaineiden arvosanat, minkä lisäksi tiettyjen oppiaineiden arvosanoja saatetaan painottaa hakukohteen mukaan. Tyttöjen poikia suurempi lisäpanostus monessa taito- ja taideaineessa lisää näin entisestään heidän etumatkaansa poikiin nähden.

Pelkästään lukioihin ja pelkästään ammatilliseen koulutukseen hakevien oppilaiden perusopetuksen päättöarvosanojen keskiarvoissa ilmenevä ero oli tässä aineistossa lähes kaksi arvosanaa (ka 8,58 vrt. 6,73, N = 7 543 ja 3 389). Niiden 2 568 nuoren koulumenestys, jotka valitsivat vaihtoehtoja sekä yleissivistävästä lukiosta että ammatillisesta koulutuksesta, jäi odotetusti näiden ryhmien väliin. Oppilaiden suunnitelmia ja odotuksia eivät kuitenkaan määritä vain heidän menestyksensä suhteessa kaikkiin oppilaisiin vaan on ilmeistä, että valintaa ohjaa myös heidän koulumenestyksensä suhteessa muihin tyttöihin tai poikiin. Lukuaineiden keskiarvon ollessa alle seitsemän tai yli yhdeksän tyttöjen ja poikien ensisijaisissa valinnoissa ei ole eroa. Jo keskiarvoryhmässä 8,5–9 tytöt kuitenkin valitsevat ammatillisen koulutuksen poikia useammin (Kuvio 11.8).

Kuvio 11.8. Tyttöjen ja poikien ensimmäinen hakukohde päättötodistuksen lukuaineiden keskiarvon mukaisissa puolen arvosanan ryhmissä



Tulos on jossain määrin yllättävä. Se saattaa kuitenkin selittyä sillä, että vaikka ryhmän tyttöjen arvosanat olivat äidinkielessä ja B1-kielessä selvästi poikien arvosanoja paremmat, ne olivat lukiovalinnan näkökulmasta ehkä kriittisiksi koetussa matematiikassa ja A1-kielessä hieman poikia heikommat. Suurempi merkitys valinnalle saattaa kuitenkin olla tämän koko oppilasjoukon tasolla keskitasoista osaamista osoittavan ryhmän tyttöjen ja poikien menestyksellä suhteessa oman sukupuolensa viiteryhmään. Ryhmän tyttöjen arvosanat olivat tyttöjen joukossa korkeintaan keskitasoa, kun taas pojista alle neljännes menestyi tämän ryhmän parhaita poikia paremmin. Vaikka poikien määrällinen osuus on lukiorajana usein toimivan keskiarvon seitsemän alle jäävien oppilaiden joukossa selvästi suurempi kuin tyttöjen (tässä aineistossa 2 053 vs. 1 142 oppilasta), näyttää siltä, että moni poika todella paremminkin päätyy ammatillisiin opintoihin kuin aktiivisesti hakeutuu niihin. Arvioinnilla ja oppilaiden tiettyyn arvosanaan johtavalla koulutyöllä on siis mitä ilmeisimmin keskeinen vaikutus siihen, millaisiksi eri sukupuolta edustavien nuorten koulupolku muodostuu. Mieleen tulee myös muutaman vuoden takainen lehtiotsikko *Valtakunnalliset päättökokeet olisivat hyödyksi pojille* (Helsingin Sanomat, 2015).

Metropolialueen tytöistä haki pelkästään lukioon 64 % ja pojista 48 %, mikä heijastaa heidän koulumenestyksessään ilmenevää eroa. Sukupuoli näkyy tyttöjen paremman koulumenestyksen tarjoamien yleisten valinnan mahdollisuuksien lisäksi erikoislukiovalinnoissa. Taulukossa 11.4 on esitetty ensimmäisenä vaihtoehtonaan erikoislukioon tai lukion erikoislinjalle hakeneiden tyttöjen ja poikien osuus aloittain.

Taulukko 11.4. Lukion ensisijaisen hakukohteen hakijat linjan ja sukupuolen mukaan tyttöjen osuuden mukaan järjestettynä

	Tytöt	Pojat
Yleislinja	54 %	46 %
Esittävä taide ja ilmaisu	84 %	16 %
Kuvataide ja media	73 %	27 %
Kieli	62 %	39 %
Musiikki	61 %	39 %
IB	59 %	41 %
Muu erityislinja	45 %	55 %
Matematiikka ja luonnontiede	43 %	58 %
Urheilu- ja liikunta	37 %	63 %
Yht.	55 %	46 %

Vaikka vertailu tapahtuu kahden erilaisen aineiston välillä, taulukossa 11.4 näkyvä erikoislukiovalintojen sukupuolittuneisuus vastaa kielipainotuksia lukuun ottamatta varsin pitkälle edellisessä luvussa tarkasteltua painotettujen luokkien sukupuolittuneisuutta. Lukio eroaa kuitenkin selvästi ammatillisesta koulutuksesta, jossa näkyy suomalaisen työelämän poikkeuksellisen jyrkkä sukupuolittuneisuus (esim. Elinkeinoelämän keskusliitto, 2013). Ammatilliset koulutusalat jakautuvat selvästi tyttö- ja poikavaltaisiin sekä tyttöjen ja poikien suhteellisen tasaisesti suosimiin. Taulukossa 11.5 on esitetty metropolialueen kuusi eniten hakijoita koonnutta alaa.

Taulukko 11.5. Ensimmäisenä hakukohteenaan ammatilliseen koulutukseen hakeneiden kuusi suosituinta hakukohdetta / tyttöjen ja poikien osuus hakijoista

Tyttövaltaiset alat	Tytöt	Pojat
Sosiaali- ja terveysala	86 %	14 %
Tyttöjen ja poikien suhteellisen tasavahvasti suosimat alat		
Hotelli-, ravintola- ja cateringala	56 %	44 %
Liiketalous	43 %	57 %
Poikavaltaiset alat		
Tieto- ja tietoliikennetekniikka	6 %	94 %
Autoala	6 %	94 %
Sähkö- ja automaatiotekniikka	1 %	99 %
Yht.	42 %	58 %

Listalta puuttuvat tämän kaupunkipainotteisen aineiston kaikkein tyttövaltaisimmat alat eli kauneudenhoito-, maatalous-, hevostalous-, hius-, elintarvike- sekä matkailuala, joilla tyttöjen osuus ensisijaisista hakijoista oli yli 90 prosenttia. Poikavoittoisista puuttuvat samasta syystä

kiinteistö-, rakennus-, talotekniikka-, kone- ja metalli-, logistiikka- sekä tieto- ja viestintäliikenneala, joiden metropolialueen hakijoista yli 90 prosenttia oli poikia. Taulukossa näkyvien ohessa molempien sukupuolten suhteellisen tasavahvasti suosimia aloja ovat käsi- ja taide- teollisuus, liikunnanohjaus sekä audiovisuaalinen viestintä.

Tyttöjen ja poikien suhteellisen tasavahvasti suosimat alat eroavat toisistaan hakijoiden peruskoulumenestyksen suhteen. Hotelli-, ravintola- ja cateringalan ensisijaisten hakijoiden koulumenestyksessä ei juuri ollut merkittävää eroa (lukuaineiden keskiarvo 6,91 vs. 6,79, $p = 0,228$ eli ei merkitsevä, taito- ja taideaineiden 7,89 vs. 7,65, $p < 0,01$). Liiketalousalalle hake- neiden tyttöjen ja poikien päättötodistusarvosanojen välinen ero oli sen sijaan selvä (7,14 vs. 6,77 ja 8,08 vs. 7,62, molemmat $p < 0,001$) sukupuolen selittäessä kuusi prosenttia lukuai- neiden ja 12 prosenttia taito- ja taideaineiden arvosanoissa esiintyneestä erosta. Jos moni tyttö saa lisäpisteitä taito- ja taideaineiden valinnaisista kursseista, heidän mahdollisuutensa ohittaa tulevien opintojen näkökulmasta ehkä keskeisemmäksi arvioitavissa lukuaineissa yhtä hyvin menestynyt poika on ilmeinen.

Valinnan yhteys kotitaustaan

Toisen asteen kulutusvalinta näyttäytyy edellä ennen kaikkea tyttöjen ja poikien välisenä ero- jen kenttänä. Valinta on kuitenkin yhteydessä myös oppilaan kotitaustaan ja viimeaikainen tutkimus viittaa siihen, että peruskoulun katkaisema koulutuksen periytyvyys on ehkä lähtenyt uuteen kasvuun (Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012). Mutta myös silloin, kun oppilaiden toi- sen asteen valintaa tarkastellaan kotitaustan mukaan, siinä esiintyy sukupuolen mukaisia eroja (taulukko 11.6).

Taulukko 11.6. Oppilaiden ensimmäinen hakukohde äidin koulutuksen mu- kaan / tytöt ja pojat

Äidin koulutus		Tytöt	Pojat	Yht.
Peruskoulu tai ammatillinen koulutus	Ammatillinen	44 %	59 %	51 %
	Lukio	44 %	30 %	37 %
	Erikoislukio tai -linja	13 %	11 %	12 %
N		1 109	1 020	2 129
Ylioppilastutkinto	Ammatillinen	27 %	40 %	34 %
	Lukio	53 %	46 %	50 %
	Erikoislukio tai -linja	20 %	13 %	16 %
N		1 601	1 718	3 319
Alempi korkeakoulututkinto	Ammatillinen	14 %	26 %	20 %
	Lukio	63 %	56 %	60 %
	Erikoislukio tai -linja	23 %	19 %	21 %
N		1 052	917	1 969
Ylempi korkeakoulututkinto	Ammatillinen	8 %	16 %	12 %
	Lukio	62 %	61 %	61 %
	Erikoislukio tai -linja	31 %	24 %	27 %
N		960	986	1 946

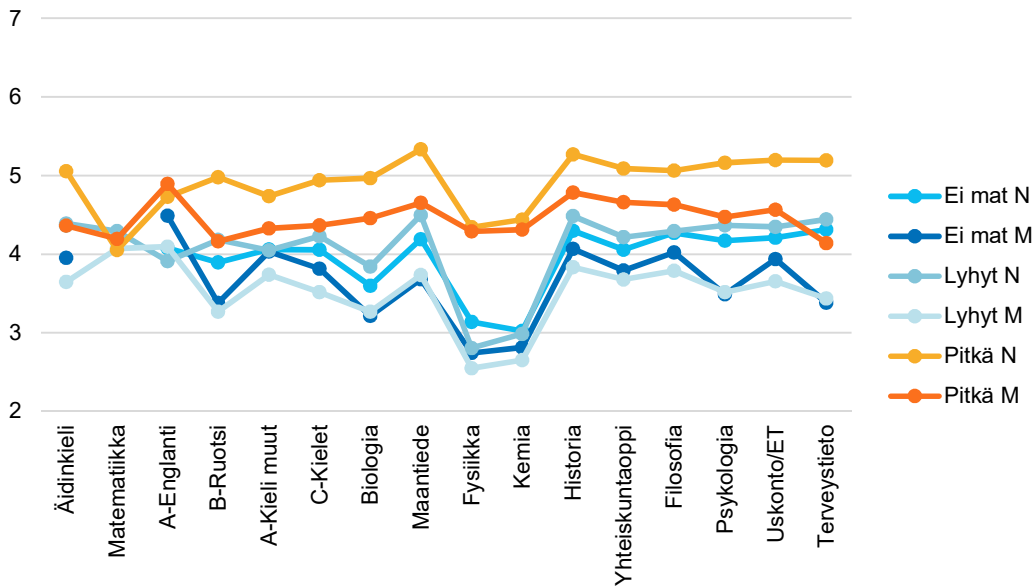
Oppilaan todennäköisyys hakea ensisijaisena vaihtoehtonaan lukioon oli sitä suurempi, mitä korkeampi hänen vanhempiansa koulutus oli, ja todennäköisyys oli tytöillä suurempi kuin po- jilla. Kotitausta erotti selvästi myös yleis- ja erikoislukioon tai -linjalle hakemisen.

Muuttuuko tilanne toisen asteen koulutuksessa?

Osaamisen perusteella valikoitunut opiskelija-aines ja tyttövaltaisuus erottavat lukion oppimisympäristönä koko ikäluokan peruskoulusta. Suurempi eron syy lienee kuitenkin lukio-opintoja leimaava jatkuva tieto opintojen päätteessä odottavasta ylioppilastutkinnosta (Kupiainen, Marjanen & Ouakrim-Soivio, 2018). Merkittävin tyttöjen ja poikien lukiokokemusta erottava tekijä lienee kuitenkin opiskelijoiden monesti jo perusopetuksen loppuvaiheessa tekemä valinta pitkän ja lyhyen matematiikan välillä. Lukion uusi opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2015) pyrki siirtämään päätöksenteon lukioon matematiikan kaikille yhteisellä ensimmäisellä kurssilla, mutta sen vaikutus valintaan on ainakin toistaiseksi jäänyt ilmeisesti vähäiseksi (Eronen, Portaankorva-Koivisto, Kupiainen & Hannula, 2017).

Pitkän matematiikan valinta määrittää suuren kurssimääränsä vuoksi opiskelijoiden ajankäyttöä lukiossa ja saattaa sen myötä rajoittaa heidän muita valintojaan. Kuten Kupiainen ja muut (2018) kuitenkin osoittivat, tämä ei koske kaikkia pitkän matematiikan kokeilaita, ja viime vuosien poikkeusylioppilaiden jopa yli kymmenen laudaturin tutkintoon on useimmiten sisällytynyt muiden kokeiden ohessa pitkä matematiikka ja sen kanssa usein kulkeva kurssimäärältään laajin reaaliaine fysiikka. Pitkä matematiikka on kuitenkin se oppiaine, jonka kohdalla tyttövaltaisen lukion tytöt jäävät vähemmistöksi. Kun pojista noin kaksi kolmesta valitsee pitkän matematiikan, saman valinnan tekee vain noin joka kolmas tyttö (Kupiainen ym., 2018). Tästä määrällisestä epäsuhdasta ja siihen kietoutuvasta tiukasta valikoitumisesta johtuu, että vaikka pitkän matematiikan opiskelijat erottuvat kaikissa ylioppilastutkinnon kokeissa muita osavampina, tämän ryhmän tytöt erottuvat ryhmässä vielä selvästi poikia parempina – lukuun ottamatta ryhmän pitkälti keskenään jakamia pitkän matematiikan, fysiikan ja kemian arvosanoja sekä poikien ilmeistä vahvuutta A-englantia (Kuvio 11.9). Ottaen huomioon, että lukiolaispojista kaksi kolmannesta opiskelee pitkää matematiikkaa ja sisällyttää sen ylioppilastutkintoonsa, kuvio kuitenkin osoittaa selvästi, että poikien alisuoriutuminen ei todellakaan koske kaikkia poikia. Paremminkin on syytä olla huolissaan siitä karhunpalveluksesta, jonka moni tyttö tekee itselleen kaihtamalla lukiossa matemaattis-luonnontieteellisiä aineita, avautuvat-han niiden kautta aivan erilaiset mahdollisuudet tehdä valintoja kolmannen asteen koulutukseen hakeuduttaessa.

**Kuvio 11.9. Vuosien 2006–2009 ylioppilaiden arvosanat matematiikan koeva-
linnan (Ei, Lyhyt, Pitkä) ja sukupuolen (N, M) mukaan (2 = approbatur ... 7 =
laudatur)**



Lukiovalinnalla on myös vaikutus nuorten kuvaan itsestään osaajana. Lukiolaiset tietävät edustaneensa perusopetuksessa keskitasoa parempia oppilaita, mutta nyt vain osa heistä voi enää edustaa samaa ryhmää suhteessa omiin opiskelijatovereihinsa. Tässä esiintyy myös jonkin verran vaihtelua lukioden välillä niiden sisäänpääsykynnyksen mukaan. Lukioon siirtyminen tietää siis kaikilla oman position uudelleen määrittymistä (Marsh ym., 2015; Marsh & Hau, 2003; Marsh & Martin, 2011; Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012). Edellä tarkastellun matematiikan osalta ilmiö näyttäytyy selvänä oppilaiden kuvassa itsestään matematiikan osaajana. Nuorten kuva itsestään matematiikan osaajana heikkeni aiemmissä tutkimuksissa todella tavalla koulupolun edetessä, mutta edellä mainittua pitkän matematiikan valintaa heijastaen tyttöjen kuva itsestään matematiikan osaajana heikkeni lukiossa poikia selvemmin (Kupiainen & Hotulainen, 2017).

Ammatillisessa koulutuksessa monen koulutusalan vahva sukupuolittuneisuus ja oppisisältöjen selvempi erkaantuminen perusopetuksen sisällöistä luovat jo itsessään kovin toisenlaisen oppimisympäristön tämän valinnan tekeville tytöille ja pojille. Koulutusalojen vahvasta sukupuolittuneisuudesta johtuen ammatillisista opinnoista on kuitenkin vaikea löytää yhtä helppoa vertailun välinettä kuin edellä lukion kohdalla käytetty matematiikkavalinta. Aiempi tutkimus on kuitenkin osoittanut, että ammatilliseen koulutukseen hakeutuneiden poikien, päivästoin kuin tyttöjen, päättelytaito kehittyy ammatillisessa koulutuksessa lähes lukiolaisiin verrattavissa olevalla tasolla (Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hautamäki, 2014) – ellei sitten kyse ole siitä, että nimenomaan ammatilliseen koulutukseen hakeutuneet pojat eivät ole viitsineet yrittää arvioinnin *low stakes* tehtävissä parastaan yhdeksännen luokan keväällä. Myös Metsämuuronen ja Salonen (2017) totesivat kansallisessa seurantatutkimuksessa ammatillisessa koulutuksessa olevien miesten matematiikan taidot opintojen loppuvaiheessa huomattavasti naisia paremmiksi. Matematiikan näkökulmasta ongelma näyttääkin siis olevan tyttöjen – ei poikien – osaaminen.

Sekä lukiolaiset että ammatillisten oppilaitosten opiskelijat näkivät kuitenkin nykyiset opin-
tonsa oleellisesti peruskoulua mielekkäämmiksi, joskin lukiolaiset olivat valintaansa hieman

ammattillisia opiskelijoita tyytyväisempiä (Kupiainen & Hotulainen, 2017). Opiskelijoiden näkemykset omien opintojensa puutteista menivät kuitenkin osin ristiin: Moni lukiolainen kaipasi lukioon laajempaa valinnaisuutta ja käytännön työelämätaitojen sisällyttämistä opintoihin, kun taas moni ammatillinen opiskelija kaipasi opintoihinsa lisää yleissivistäviä aineita, etenkin kieliä, ja myös teorian ja käytännön kohtaamisessa näytti olevan tilaa kritiikille. Vaikka lukio-opinnot ovat huomattavasti ammatillisia opintoja yhtäläisempiä, lukiolaistytöjen ja -poikien opintojaan koskevat näkemykset erosivat toisistaan hieman useammassa kohtaa kuin ammatillisten alojen opiskelijoiden. Useimmat erot olivat kuitenkin tilastollisesta merkitsevyydestään huolimatta (siis ei-satunnaisina) vähäisiä. Lukiotytöt kaipasivat opintoihin poikia enemmän käytännön työelämätaitoja ja kokivat opiskelun poikia useammin selvästi peruskoulua vaativammaksi, kun taas ammatillisen koulutuksen valinneet tytöt kaipasivat opintoihinsa poikia enemmän kieliopintoja. Pojat kokivat sen sijaan tyttöjä vahvemmin sekä lukiossa että ammattioppilaitoksissa opinto-ohjauksen auttaneen heitä koulun jälkeisten suunnitelmien teossa. Lukiotytöt suunnittelivat poikia useammin pitävänsä välivuoden tai menevänsä töihin heti opintojen päättyessä, mutta voi olla, että monella pojalla siviili- tai asepalveluksen suorittaminen heti opintojen jälkeen vastaa samaan tarpeeseen siirtää lopullisen valinnan tekoa.

Pojat ilmaisivat hieman tyttöjä useammin halunneensa nimenomaan ammatilliseen koulutukseen ja myös heidän yläkouluajan kavereistaan useimpien valinneen ammatillisen koulutuksen, kun taas lukiotytöt ilmoittivat poikia useammin myös ystäviensä valinneen lukion. Kyse voi olla merkki yläkoululaisten sosiaalisen maailman sukupuolittumisesta mutta myös siitä, että lukioon yksinkertaisesti hakeutuu tytöistä suurempi osa kuin pojista, kun taas tilanne on ammatillisessa koulutuksessa päinvastainen. Joka tapauksessa ero osoittaa, että lukion valitseva poika joutuu ehkä toimimaan saman valinnan tehneitä tyttöjä useammin sukupuolensa roolipainetta vastaan. Ammatilliseen koulutukseen suuntaavat tytöt ovat luonnollisesti saman tilanteen edessä, vaikka tilanne ja sen tulkinta ovatkin toiset ja heidän opiskeluympäristönsä on useimmiten lukion tapaan tyttövaltainen. Lisätutkimus siitä, miten tytöt ja pojat kokevat tämän oman sukupuolen mahdollista odotustasoa vastaamattoman valinnan ja millaisena se näyttäytyy yläkouluvuosina, olisi eräs tervetullut jatke tälle poikien alisuoriutumista luotaaman lähteneelle hankkeelle.

12. KOULUJEN VÄLISET EROT JA HAASTATTELU-KOULUJEN VALINTA

Tyttöjen ja poikien välisiä eroja on tarkasteltu edellä ensisijaisesti yksilötasolla, minkä lisäksi loimme lyhyen katseen luokanmuodostuksen merkitykseen sukupuolierojen näyttämönä koulussa. Kuten tuossa luvussa totesimme, koulu selittää Suomessa yläluokilla noin kymmenen prosenttia oppilaiden osaamisessa ilmenevästä vaihtelusta. Tarkastelemme tässä luvussa MetLoFIN-tutkimuksen kouluja ja niiden välillä ilmenneitä eroja lyhyesti hieman toisesta näkökulmasta. Tavoitteena oli löytää kouluja, joissa voisimme haastatella rehtoreita ja oppilaita siitä, miten poikien alisuoriutuminen mahdollisesti näkyy koulun arjessa, miten koulussa siitä puhutaan ja miten siihen ehkä onnistuneesti puututaan. Koska meillä ei ollut mahdollisuutta hakeutua hankkeen puitteissa kovin moneen kouluun, asetimme tavoitteeksi löytää kouluja, joissa poikien osaaminen oli kehittynyt tutkimusjakson aikana keskimääräistä ja ehkä jopa tyttöjä myönteisemmin. Sellaisten koulujen löytäminen, joissa tyttöjen ja poikien väliset erot olisivat kääntyneet kokonaan pääläelleen, emme sen sijaan etsineet tai löytäneet.

12.1. Sukupuoliero koulutason tuloksissa

Useimmissa MetLoFIN-tutkimukseen osallistuneesta 128 koulusta tyttöjen osoittama osaaminen oli sekä seitsemännellä että yhdeksännellä luokalla poikia parempaa ja heidän oppimisasenteensa poikia vahvemmin oppimista ja koulutyötä tukevia. Ero oli molemmilla luokkatasoilla suurin äidinkielen tehtävässä, jossa tyttöjen suoritus oli yhdeksannen luokan lopussa ratkaisuprosentteina tarkasteltuna 80 koulussa yli kymmenen prosenttia poikia parempi tilanteen ollessa päinvastainen vain yhdessä koulussa. Erot olivat päättelytaidoissa vähäisemmät, mutta tyttöjen suoritus oli myös siinä kymmenen prosenttia poikia parempi 39 koulussa ja poikien tyttöjä parempi neljässä koulussa. Sukupuoliero oli pienin matematiikan kokeessa, missä poikien suoritus oli saman kymmenen prosenttia tyttöjen suoritusta parempi 12 koulussa ja tyttöjen poikia parempi 11 koulussa. Lopuissa 105 koulussa ero oli tuota pienempi eli matematiikka on myös koulutasolla sukupuolieroja tasoittava tekijä, ja tyttöjen paremmuus keskittyy korostetusti äidinkieleen. Metsämuuronen (2013, 82) tosin toteaa koulun selittäneen keskimäärin 14–19 prosenttia matematiikan osaamisessa ilmenneestä muutoksesta jo edellä siteeratussa kansallisessa matematiikan seurantatutkimuksessa.

Tyttöjen päättötodistuksen lukuaineiden keskiarvo oli poikia yli puolen arvosanan verran parempi 66 koulussa, kun taas poikien oli tyttöjä parempi vain kuudessa koulussa eron ollessa silti suurimmillaankin vain 0,12 arvosanaa. Tyttöjen keskiarvo oli sen sijaan viidessä koulussa yli numeron poikia parempi. Lähes kaikki pojat opiskelevat siis koulussa, jossa tyttöjen menestys on heitä parempi. Kuten saatoimme kuitenkin edellä havaita, jotkut pojista opiskelevat kuitenkin luokassa, jonka osaamisen taso on muita luokkia parempi. Niistä kouluista, joissa tyttöjen ja poikien välinen osaamisero oli keskimääräistä pienempi, moni olikin koulu, jossa ainakin osa oppilaista valitaan painotetuille luokille joko oppilaan aiemman osaamisen tai vanhempien jo alakoulussa tekemän painotusvalinnan perusteella.

12.2. Haastattelukoulujen valinta

Päästäksemme käsiksi siihen, miten tyttöjen ja poikien väliset erot koetaan ja miten niihin pyritään ja on onnistuttu vastaamaan, kohdistimme katseemme MetLoFIN-tutkimukseen osallistuneisiin kouluihin nimenomaan poikien osaamisessa yläluokkien aikana tapahtuneen muutoksen näkökulmasta. Tutkimuksen 128 koulusta vain 37:ssä poikien keskimääräinen ratkaisuprosentti arviointitehtävissä oli noussut yläluokkien aikana vähintään viisi prosenttia. Se, että oppilaiden osoittama osaaminen parani vain näin harvassa koulussa, on itsessään huolestuttavaa, mutta sivuutamme tässä sen tarkemman pohdinnan (ks. Hotulainen ym., 2016). Näistä 37 koulusta 21:ssä osaamisen kehitys oli pojilla tyttöjä parempi. Tulos saattaa tosin selittyä osin sillä, että äidinkielen osaamisessaan molemmilla kerroilla paremmaksi osoittautuneista tytöistä monen suoritus oli kyseisessä kokeessa jo seitsemännellä luokalla niin hyvä, että heidän mahdollisuutensa suorituksen parantamiseen oli vähäinen. Poikien suoritus suhteessa tyttöihin nousikin useammin päättelytaidoissa ja matematiikassa kuin äidinkielessä.

Myös oppilaiden asenteissa ilmeni sekä koulujen että koulujen sisällä tyttöjen ja poikien välisiä eroja. Kuten jo edellä totesimme, oppilaiden asenteissa näkyi muistakin tutkimuksista tuttu koulutyötä tukevien asenteiden heikkeneminen ja sitä haittaavien asenteiden voimistuminen yläluokkien aikana. Monessa koulussa muutos oli kuitenkin – ehkä luokanmuodostuksen seurauksena – sukupuolittunutta ja asenteiden myönteisempi kehitys tyypillisempää tytöille ja kielteisempi kehitys pojille. Koska MetLoFIN-tutkimus ei sisällä tietoa luokanmuodostuksesta, tämän kehityksen yhteys luokanmuodostukseen jää arvailujen varaan. Kuten Kupiainen (2016c) kuitenkin osoitti, oppimisasenteiden myönteinen kehitys on tyypillisempää hyvää osaamista osoittaneiden keskimäärin tyttövoittoisempien luokkien oppilaille.

Lopputuloksena rakensimme matriisin, jossa huomioimme koulutasolla poikien suhteellisen osuuden, heidän yläluokkien aikana tapahtuneen osaamisen kehityksen kolmella mitatulla osaamisalueella (päättelytaito, äidinkieli ja matematiikka), heidän oppimisasenteidensa kehityksen sekä heidän päättötodistuksen arvosanansa. Viimeksi mainitun osalta huomioimme kohteena oli nimenomaan tyttöjen ja poikien keskiarvojen välinen eron eli se, kuinka hyvin koulussa on pystytty arvosanojen valossa takaamaan kaikkien oppilaiden oppiminen sukupuoleen katsomatta. Lopullista valintaa tehdessämme huomioimme vielä mahdollisuuksien mukaan tuon koulumenestyksen tason sekä koulun sijaintikunnan saadaksemme valintakriteeriemme puitteissa mukaan mahdollisimman erilaisia kouluja. Jätimme valinnan ulkopuolelle tarkoituksella joitain kouluja, joissa poikien menestys oli ollut erityisen myönteistä, mutta tiesimme sen perustuvan oppilasvalikointiin, joka ei ole mahdollista kaikille kouluille. Eräs ilmeisin tällainen tekijä ovat luvussa 11.3 esiin nostetut matematiikka- ja luonnontiedepainotteiset luokat, jotka vetävät kouluun hyvin menestyviä poikia. Koska meillä ei ollut valintavaiheessa käytettävissä tietoa luokkien painotuksista, joitain tällaisia saattoi kaikesta huolimatta nousta haastattelukoulujen joukkoon. Saanemme kuulla haastateltujen rehtoreiden ja poikien suulla, mikä merkitys tällaisilla luokilla on poikien koulumotivaatioon ja osaamisen kehitykseen.

Haastattelun kohteeksi valikoitui lopulta kymmenen koulua, joista yksi kuitenkin kieltäytyi osallistumasta tutkimukseen ja kaksi muuta korvautui saman kunnan yhtä lailla valintakriteerit täyttäneellä koululla. Taulukossa 12.1 on esitetty valinnan perustana olleet tunnusluvut yhdeksälle lopulta mukaan tulleelle koululle. Koulujen yhdeksäsluokkalaisten määrä vaihteli 85 ja 182 oppilaan välillä ja poikien osuus oli 39– 62 prosenttia. Vaikka oppilaiden määrällinen painopiste on pääkaupunkiseudun kolmessa suurimmassa kunnassa, valitsimme koulut paremman kattavuuden aikaansaamiseksi niin, että kustakin kunnasta valittiin mukaan yksi koulu, joskin eräästä ei-pääkaupunkiseudun kunnasta tuli lopulta mukaan kaksi koulua. Tätä

voidaan pitää onnekkaina sattumana, sillä näin haastattelujen kohteena olleet koulut edustavat ehkä hieman paremmin keskimääräisiä taajamaseutujen yläluokkien kouluja.

Taulukko 12.1. Haastattelukoulujen oppilaiden päättöarvosanat ja yhdeksännen luokan arvioinnissa osoittama osaaminen (ratkaisuprosentti) sukupuolen mukaan

	Päättöarvosanat Ka		Päätelytaito		Matematiikka		Äidinkieli	
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat
Koulu 1	8,02	7,56	42,03	51,62	41,76	61,33	67,11	71,21
Koulu 2	8,12	7,62	56,96	55,78	60,45	64,04	79,55	71,90
Koulu 3	8,14	7,65	44,84	50,10	45,56	49,26	65,98	55,81
Koulu 4	7,50	7,28	44,47	43,34	45,39	54,39	65,68	60,61
Koulu 5	8,22	7,57	44,86	47,55	40,51	53,59	62,75	62,66
Koulu 6	8,16	7,71	50,50	57,81	46,06	58,53	69,83	62,89
Koulu 7	7,77	7,61	42,54	40,34	41,58	42,84	65,07	54,37
Koulu 8	8,22	7,76	53,40	50,06	49,01	55,76	76,79	68,62
Koulu 9	8,34	7,90	59,43	54,72	56,50	60,38	74,30	69,61
Ka	8,05	7,63	48,78	50,15	47,43	55,57	69,67	64,19
KA ¹	8,38	7,85	53,46	46,35	52,59	51,42	72,74	59,33

¹ KA = kaikkien arviointiin osallistuneiden tyttöjen ja poikien keskiarvo

Kuten voidaan nähdä, poikien osaamisen kehityksen samankaltaisuuteen perustuvista valintakriteereistä huolimatta haastatteluun valikoituneiden koulujen välillä oli selviä eroja. Koska pudotimme koulujen joukosta vahvaan oppilasvalintaan perustuvat koulut, ei ole yllätys, että mukaan valittujen oppilaiden – erityisesti tyttöjen – päättöarvosanat jäivät selvästi koko tutkimusjoukon keskiarvosta. Pojilla ero on pienempi, mikä heijastaa valinnassa käytettyä poikien menestykseen kohdistunutta kriteeriä. Se, että kriteerinä on ollut nimenomaan poikien menestys ja eteneminen arvioinnissa osoitetussa osaamisessa suhteessa tyttöjen keskimääräiseen etenemiseen näkyy siinä, että mukaan valittujen poikien osaamiskeskiarvot ovat tyttöistä poiketen koko tutkimusjoukon poikia korkeammat. Kun kyse on valinnasta, jossa on myös otettu huomioon poikien keskimääräistä vahvemmat koulutyötä tukevat asenteet, voidaan kysyä, miksi tämä ei näy poikien arvosanoissa. Tähän kysymykseen aineisto ei kuitenkaan valitettavasti tarjoa vastausta.

13. REHTORIEN NÄKEMYKSIÄ POJISTA KOU- LUSSA – KYSELYVASTAUKSET

Ennen haastattelujen antia tyttö-poika-problematiikkaan esittelemme lyhyesti kaikille MetLo-FIN-tutkimuksessa mukana olleiden koulujen rehtoreille lähetetyn asiaa koskeneen kyselyn tulokset. Tämän syyslukukauden 2017 lopulla toteutetun kyselyn ensisijaisena tavoitteena oli tarjota pohjaa haastattelujen kysymyksenasettelulle. Toivoimme kuitenkin saavamme myös hieman määrällistä tietoa tyttöjä poikien koulumenestykseen liittyvistä kysymyksistä haastattelujen tuoman laadullisen tiedon pariin.

Rehtorikysely jouduttiin toteuttamaan nopealla aikataululla ja ehkä siitä johtuen kyselyyn vastasi sen saaneista 128 koulun rehtoreista vain 33. Toivomme, että syy oli kyselyn ajoituksessa eikä siinä, että poikien alisuoriutuminen ei kiinnostaisi useampia kouluja. Kouluissa oli yhteensä 182 yhdeksättä luokkaa ja niissä hieman yli 3 000 oppilasta, joten kyselyn kattavuutta voi siltä osin pitää ensi mielikuvaa parempana. Luokista 166 oli yleisopetuksen luokkia ja 16 niin kutsuttuja pienluokkia. Tieto luokkakoosta saatiin 154 yleisopetuksen luokasta (ka 19,97 oppilasta, vaihteluväli 12–32) ja 16 pienluokasta (ka 8,0 oppilasta, vaihteluväli 2–10). Tieto yhdeksäsluokkalaisten keskimääräisistä arvosanoista saatiin 27 koulun 157 luokasta. Luokkatasolla kysytyt arvosanakeskiarvo oli yleisopetuksen luokissa 8,03 (puolen arvosanan tarkkuudella kysytyjen luokkataso arvosanakeskiarvojen vaihteluväli oli 7–9), pienluokissa 6,63 (vaihteluväli 6–7,5). Sukupuoliero keskiarvoissa oli koulutasolla ilmeinen tyttöjen keskiarvon ollessa 8,33 ja poikien 7,92. Poikien osuus oli yleisopetuksen luokissa 52 prosenttia ja pienluokissa 76 prosenttia. Ensimmäinen luku viittaa siihen, että kyselyyn on jättänyt hieman useammin vastaamatta rehtori, jonka johtamassa koulussa on useampi tyttöjä houkutelut painotettu luokka. Taulukossa 13.1 on esitetty yhteydet arvosanojen, luokkakoon ja luokan 'poika-pitoisuuden' välillä.

Taulukko 13.1. Luokkakoon, keskiarvon ja poikien luokkakohtaisen osuuden väliset yhteydet kyselyyn vastanneissa kouluissa

	Kaikki luokat		Yleisopetuksen luokat	
	Keskiarvo	Poikien osuus	Keskiarvo	Poikien osuus
Luokkakoko	,670**	-,468**	,405**	-,276**
Keskiarvo		-,376**		-,205*

** Yhteys on merkittävä tasolla $p < 0.001$.

Voidaan nähdä, että kysely vahvistaa Suomelle ominaisen positiivisen yhteyden luokkakoon ja oppilaiden koulumenestyksen välillä eli mitä suurempi luokka on, sitä paremmin oppilaat menestyvät (Kupiainen & Hienonen, 2015). Kuten Kupiainen ja Hienonen kuitenkin korostavat, kyse ei ole syy-seuraussuhteesta vaan siitä, että koulut käyttävät luokanmuodostusta – luokkakoko mukaan lukien – pedagogisena välineenä pyrkiessään tarjoamaan kaikille oppilaille mahdollisimman hyvät oppimisen mahdollisuudet. Ilmiö on erityisen vahva, kun otetaan huomioon kaikki luokat, mutta selvä myös silloin, kun tarkastelu rajataan pelkästään yleisopetuksen luokkiin. Taulukko osoittaa myös selvästi, että yhteys kohtelee poikia ja tyttöjä eri tavoin. Myös yleisopetuksen luokissa pojat ovat aliedustettuja suuremmissa, parasta menestystä osoittavissa luokissa ja yliedustettuja keskimääräistä pienemmissä heikompa menestystä osoittavissa luokissa – osin kuitenkin oman oletetun etunsa nimissä.

Painotettuja luokkia koskevaan kysymykseen vastanneesta 35 rehtorista 30 ilmoitti koulussa olevan vähintään yksi painotetun opetuksen luokka. Yhdeksässä näistä oli musiikkiluokka tai -luokkia (yhdessä kaksi ja yhdessä peräti kolme), kymmenessä yksi tai useampi muuhun A-kieleen kuin englantiin perustuva luokka, samoin kymmenessä koulussa matematiikkaan tai luonnontieteisiin painottuva luokka, yhdessä useampi kuvataiteisiin painottunut luokka ja viidessä koulussa yksi tai useampi urheiluun tai liikuntana painottunut luokka. Valitettavasti nyt käytetty kysely ei mahdollista painotetun opetuksen yhdistämistä muihin luokkia koskeviin tietoihin (vrt. Kupiainen & Hotulainen, tulossa).

13.1. Poikakysymyksen esilläolo koulussa

Rehtoreilta kysyttiin myös sitä, keskustellaanko koulussa säännöllisesti (vähintään vuosittain) tyttöjen ja poikien koulumenestyksessä, oppimisasenteissa tai käyttäytymisessä ilmenevistä eroista ja jos, keiden kesken. Kysymykseen vastanneesta 31 rehtorista 26 sanoi asiasta keskusteltavan säännöllisesti opettajien kesken ja 16 siitä keskusteltavan myös oppilaiden kanssa. Sen sijaan vain kahdeksan rehtoria sanoi asiasta keskusteltavan säännöllisesti myös vanhempien kanssa. Lähes kaikki rehtorit vastasivat myös keskusteluja koskevaan avokysymykseen ja heidän vastauksensa piirtävät varsin monipuolisen kuvan noista keskusteluista:

Opettajat: Kun mietitään opetuksen järjestämistä ja muuta kuin opetukseen liittyvää, esim. ryhmäyttävää toimintaa. Oppilaiden kanssa esim. opotunneilla, kun pohditaan tasa-arvoa koulutuksessa ja työelämässä, myös ryhmäyttämisen yhteydessä.

Diskussion i situationer då det faller sig naturligt. Inom personalen mera systematiskt och i samband med statistik av olika slag. Med eleverna i samband med t.ex. jämställdhet som tema. Också i samband med utvecklingssamtal eller liknande vid behov, utgående från den enskilda elevens situation.

Opettajien suunnittelutyöajalla ja esim. uuden ops 2016 käyttöönottamisen vaiheessa. Pohdimme poikien heikomman koulumotivaation syytä sekä keinoja auttaa heitä siinä. Pohdimme tapoja mahdollistaa kaikille (niin pojille kuin tytöille), joilla motivaatio ja oma itsetunto koululaisena on heikko, osoittaa osaamisensa erilaisin tavoin. Usein oppilaat kyllä osaavat, mutta eivät osaa osoittaa sitä niillä keinoilla, joita me odotamme heiltä.

Jotkut rehtorit nostivat esiin myös nimenomaan arvosanoissa ilmenevän sekä painotettuihin luokkiin liittyvän sukupuolieron keskustelun kohteena:

Paljon pohdimme opettajien kanssa eri oppiaineiden arviointikriteerejä ja valtakunnallisia tutkimustuloksia tyttöjen ja poikien osaamisen ja arvosanojen määräytymisen ristiriidasta. Näissähän eritoten matematiikan ja äidinkielen osalta näkyy hämmäntävää ristiriitaa tiedon tason ja arvosanan muodostumisen välillä. Asenteesta ja käyttäytymisasiosta puhutaan niin ikään paljon.

Opettajien kesken arvosanajakaumaan tytöt/pojat, huoltajien kanssa yleiseen koulunkäyntiin liittyvissä asioissa.

Opettajien kokouksissa sekä arviointikokouksissa keskustelemme tyttöjen ja poikien välisistä eroista jonkin verran. Meillä on kyllä useita hyvin menestyviä poikaoppilaitakin. Oppimisen tuen kokouksissa keskustelemme myös luokkakohtaisissa kokouksissa, jolloin ehkä kysymykset liittyvät enemmän oppimisen vaikeuksiin tai alisuoriutumiseen.

Opettajien kanssa keskustelua käydään vuosittain (jatko-opintoihin suuntautuminen, päättöluokan oppimistulokset, oppimisvalmiuksien ja -asenteiden kehittyminen). Painote-

tun opetuksen (esim. musiikki- ja matematiikkapainotus) järjestämisessä törmätään sukupuolten väliseen epäsuhtaan (musiikkiluokat useimmiten tyttövaltaisia, matematiikka- luokat poikavaltaisia).

Useammassakin vastauksessa tyttöjen ja poikien erilainen kehitysvauhti nousi esiin keskustelun sisältönä:

Keskustelua käydään opettajainhuoneessa, opettajainkokouksissa ja oppilashuollossa. Kysymyksissä pohditaan usein, mitä pitäisi tehdä, jotta pojat oppisivat työskentelemään pitkäjänteisemmin ja miten tyttöjen ja poikien kehityksen vauhtia voisi tasoittaa molempien hyväksi.

Lähinnä pohdimme epämuodollisissa keskusteluissa tyttöjen varhaisempaa kypsymistä ja sen vaikutusta akateemisiin suorituksiin sekä sitä, kuinka eroa sukupuolen välillä voisi tasoittaa.

Joissain vastauksissa näkyy kuitenkin myös edellä etenkin alaluokkien yhteydessä esiin nostettu ristiriita sukupuolierojen käsittelyn ja kaikkien oppilaiden yksilönä kohtaamisen välillä:

Emme puhu sukupuolittain vaan puhumme yksilötasolla.

Oppilaiden kanssa käydään henkilökohtaiset arviointikeskustelut joka jakson päätteeksi ja oppilaan ja huoltajan kanssa käydään kehityskeskustelu kerran vuodessa. Keskustelut eivät kuitenkaan kohdistu tyttöjen ja poikien välisiin eroihin vaan jokaisen henkilökohtaiseen opintasuoritukseen.

Vanhempien kanssa keskustelua näytetään käytävän ennen kaikkea yksittäisen oppilaan osalta, mutta yksi vastaaja ilmoitti kysymystä käsiteltävän myös vanhempainilloissa. Iso osa koulussa käytävästä keskustelusta on kuitenkin ymmärrettävästi tilannekohtaista ja satunnaista,

Oppitunneilla opettajat keskustelevat oppilaiden kanssa. Opettajat keskustelevat keskenään. Ei ole mitään sääntöä milloin asia otetaan esiin.

Opettajainhuonekeskusteluissa nousee esille, jos jokin kokonaisuus on onnistunut erityisen hyvin tyttöjen tai poikien kanssa.

joskin myös selviä koulutason toimintamalleja nousi vastauksissa esiin:

Opettajainkokouksissa Opiskeluhoitoryhmässä - arviointien yhteydessä – oppilashuoltoasioissa

Opekokoukset, arviointikokoukset, tase-keskustelut Oppilaiden osalta opo-tunnit ja ohjaukset

Vain yhdessä vastauksessa nousi esiin (ilmeisesti ulkopuolisen) luennoitsijan kutsuminen kouluun puhumaan ja keskusteluttamaan asiasta koululla.

13.2. Toimintamalleja etsimässä – ryhmäyttämistä ja valinnaisaineita

Rehtoreilta kysyttiin myös koulussa käytössä olevista toimintamalleista sukupuolten välisten oppimiserojen kaventamiseksi ja/tai poikien osaamisen tukemiseksi. Kysymyksen lopussa tarjotut esimerkit mahdollisista toimista ovat varmastikin ohjanneet rehtorien vastauksia, mutta vastauksissa kuulunee silti rehtorien autenttinen ääni. Yleisimmin käytetyt keinot olivat

jo luvun otsikossa mainitut ryhmäyttäminen ja valinnaisaineiden tarjonta, mutta samankin toimintamallin tulkinta voi vaihdella

Ryhmytykset niin luokka kuin koulutasolla: luokkien muodostamisessa pyritään ennakoimaan luokkien sosiaalista ja akateemista rakennetta ja valinnaisaineissa valinnat eivät kohdistu selkeästi sukupuolen mukaan, vaan valinnaisaineita valitaan "ristiin". Ainakaan koko koulun tasolla ei ole mitään pelkästään sukupuoleen perustuvaa toimintamallia, toki ryhmäyttämistä tehdään (yli sukupuolirajojen) ja valinnaisaineita pyritään tekemään mahdollisimman monia kiinnostava (sukupuolesta riippumatta).

Mietimme valinnaisaineet niin, että kaikille on kiinnostavia aineita, luokkiin pyrimme laittamaan molempia sukupuolia, ei välttämättä ihan tasaisesti, mutta kuitenkin.

Ryhmittelyissä pyritään huomioimaan erilaisia tarpeita ja työrauhakysymyksiä. Painopisteenä ei mitenkään ole ollut oppilaan sukupuoli, ei ryhmittelyissä eikä opetusmenetelmissä. Tuntikehystä on käytetty pienien opetusryhmien muodostamiseen, mikä on auttanut erityisesti heikommin menestyviä oppilaita. Oppitunneilla "kuri" on ollut aika tiukka, minkä uskotaan vaikuttavan myös oppimistuloksiin.

Valinnaisaineet ovat monipuolisia, paljon taito- ja taideaineita, mutta myös ilmaisutaitoa ja luovaa kirjoittamista sekä kieliä. Luokat muodostetaan muuten tasaväkisiksi, mutta kuvataideluokille tullaan valintakokeen kautta ja ne ovat tyttövaltaisia. 7. luokkien ryhmäyttämiseen satsataan heti ensi viikkoina ja tukioppilaat ovat mukana 7.luokkalaisten kummioppilaina. ... Liikunta toteutetaan sekaryhminä, samoin käsityö.

Ei ole muuta kuin tasa-arvosuunnitelma. Viime keväänä tehtiin kysely sukupuolten välisen tasa-arvon toteutumisesta.

Ei ole. Luokkien muodostuksessa pyritään katsomaan, että molempia sukupuolia on tasapuolisesti.

Myös tämän kysymyksen yhteydessä nousi esiin joidenkin rehtoreiden haluttomuus poiketa 'kaikkien oppilaiden näkeminen yksilönä, ei sukupuolensa edustajana' -periaatteesta:

Ei ole – poikia ja tyttöjä ei erotella sukupuolen mukaan. Kaikki oppilaat ovat yksilöitä.

Yksi kuin sivulauseena tarjottu kommentti, joka liittyy asiasta alan lehdistössäkin käytyyn keskusteluun, osui myös silmään:

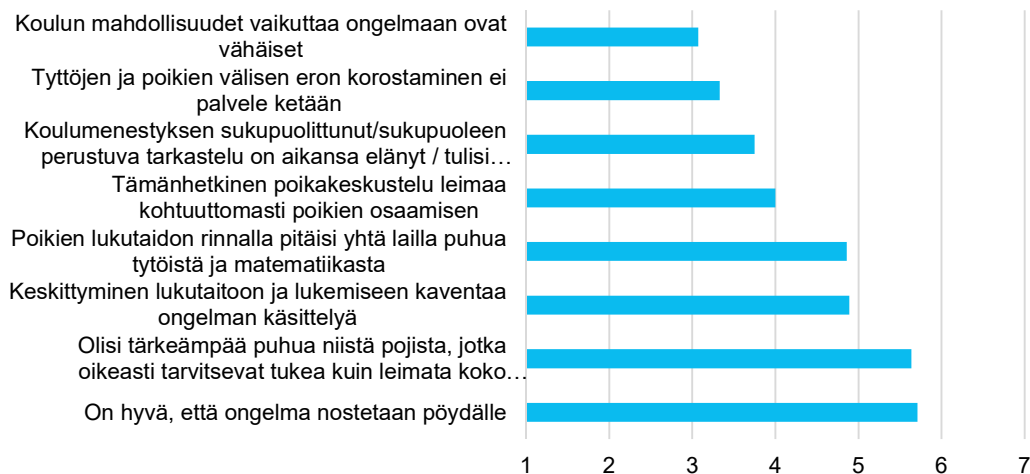
Huomauttaisin kuitenkin, kuinka oppilaat todella nauttivat, kun saavat välillä olla jollain oppitunnilla vain tyttöjen/poikien kesken.

Kaiken kaikkiaan vastauksissa näkyy huomattava panostus tietoiseen luokkien muodostamiseen ja oppilaiden ryhmäyttämiseen. Monipuolisin kuvaus asiasta löytyi yhdeltä yhtenäiskoulun rehtorilta, mutta kyselyssä luvutun tietosuojan vuoksi emme voi lainata tähän kyseisen koulun kuvausta läpi koko perusopetuksen jatkuvasta ryhmäytystuntien avulla toteutettavasta prosessista. Mallin eräänä tavoitteena on "sukupuolten välisten erojen hälventäminen", joskaan malli ei suoraan kerro, mikä tässä myös koulun ulkopuolisia tahoja hyödyntävässä toiminnassa erityisesti edistää sitä. Sama kysymys voidaan toki kohdistaa myös useimpiin muihin vastauksiin ja näyttää siltä, että ainakaan nyt toteutetulla tavalla kysyttynä ei näytä löytyvän mitään mullistavia ratkaisuja poikien ja tyttöjen välisen koulumenestyseron kuromiseen.

13.3. Rehtorien henkilökohtaiset näkemykset aiheesta 'pojat ja koulu'

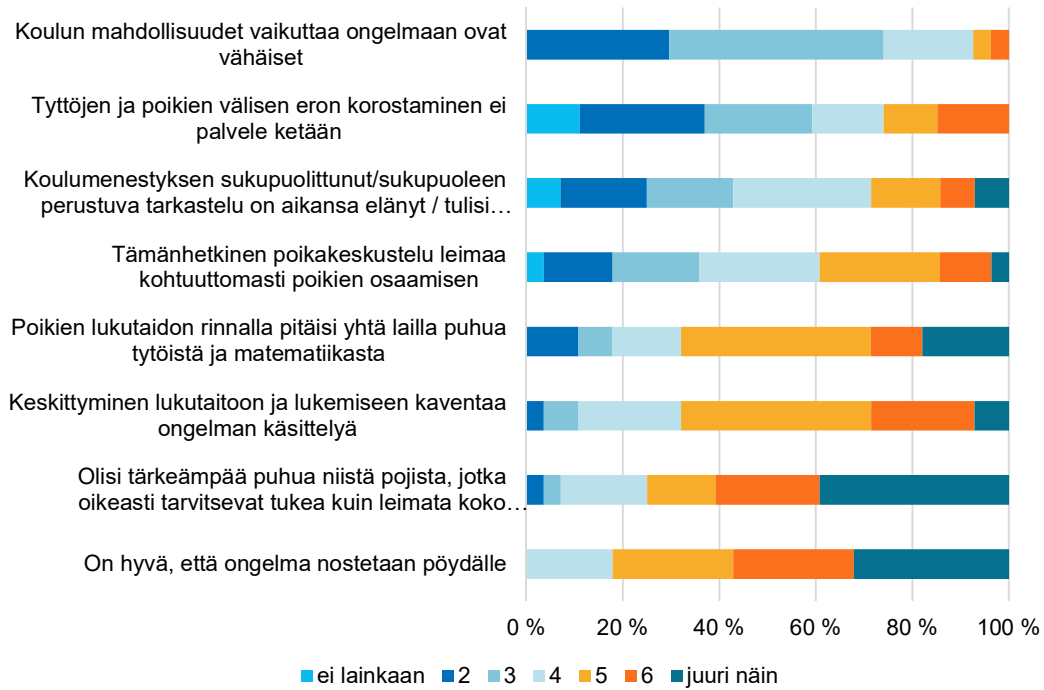
Rehtoreilta kysyttiin lisäksi heidän henkilökohtaista näkemystään viimeaikaiseen poikien koulumenestystä koskevaan keskusteluun neljäntoista valmiiksi muotoillun väittämän avulla. Näistä kahdeksan kohdistui keskusteluun yleisellä tasolla, kolme tilanteeseen omassa koulussa ja kolme konkreettisiin mahdollisuuksiin lähteä ratkaisemaan ongelmaa. Kuviossa 13.1 on esitetty kysymyksiin vastanneen 26–28 rehtorin näkemys ensimmäisiin väitteisiin keskiarvona ja seuraavan sivun kuviossa 13.2 vastausjakaumina.

Kuvio 13.1. Rehtoreiden näkemys eräistä poikien alisuoriutumista koskevista väitteistä (keskiarvo kysymyksissä käytetyllä asteikolla 1–7, jossa 1 = ei lainkaan ja 7 = juuri näin)



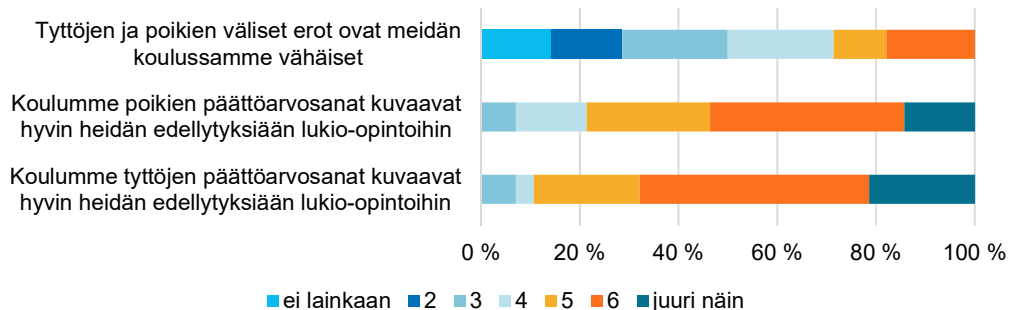
On ilmeistä, että vastaajien ehdoton enemmistö näkee nyt esiin nostetun keskustelun tärkeäksi, joskin on ilmeistä, että keskustelun pelätään myös rajoittavan tapaa, jolla pojista ja koulusta puhutaan. Vahvimmin rehtoreita näyttää jakavan jo edellä avovastauksissa esiin noussut periaatteellinen kysymys siitä, tuleeko oppilaita ylipäättään tarkastella sukupuolta korostavina ryhminä – lähestymistapa, joka on yksittäisen oppilaan kohtaamisessa eittämättä ainoa eettisesti hyväksyttävä. Näkemys sotii kuitenkin kaikkien arviointitutkimusten tuloksia vastaan sikäli, että poikien heikommassa koulumenestyksessä on vaikea olla näkemättä systemaattista yksilöt ylittävää tekijää. Millä muulla selittää se, että PISA:n heikkojen lukijoiden joukossa on huomattavasti enemmän poikia tai että suomalaista lukiota ehkä vahvimmin leimaava piirre on sen tyttövaltaisuus? Ehdottoman tärkeä on kuitenkin monen vastauksessa näkyvä huoli siitä, että poikien lukutaitoon tai vähäiseen lukemiseen keskittyminen peittää alleen monia muita yhtä lailla tärkeitä oppilaiden väliseen tasa-arvoon keskeisesti liittyviä ongelmia.

Kuvio 13.2. Rehtoreiden näkemys (ka) eräistä poikien alisuoriutumista koskevista väitteistä (prosenttiosuus eri vaihtoehdon valinneista vastaajista)



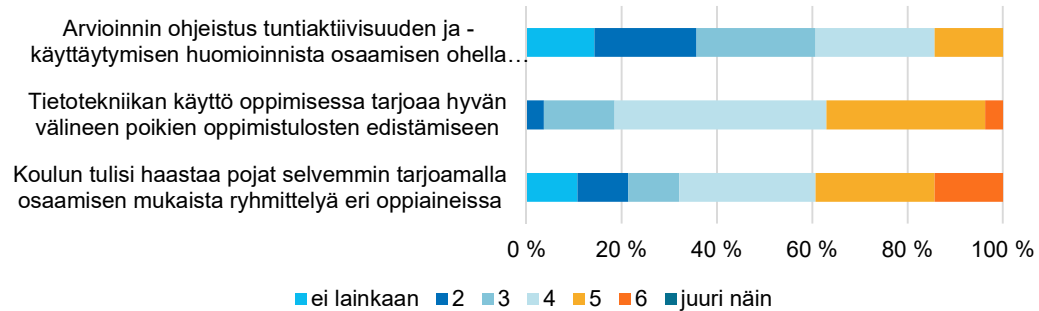
Useimmat rehtorit löytävät 'poikaongelman' myös omassa koulussaan (Kuvio 13.3). Arvosanojen kykyyn ennustaa tyttöjen ja poikien mahdollista menestystä lukio-opinnoissa kohdistuvien väitteiden tulkinta on sen sijaan ollut ehkä siinä määrin hankalaa, että myös vastausten tulkinta jää valitettavasti epävarmaksi. Onko kysymykseen kielteisesti vastanneiden rehtorien mielessä ollut se, että arvosanat eivät riittävästi kerro poikien potentiaalista lukio-opiskelijoina vai se, että pojista ei yksinkertaisesti ole lukio-opintoihin? Se ainakin on selvää, että jokaisen koulun rehtori näki koulussaan esiintyvän ainakin jonkinasteisia tyttöjen ja poikien välisiä eroja.

Kuvio 13.3. Rehtoreiden näkemys tyttöjen ja poikien välisistä eroista omassa koulussaan (prosenttiosuus eri vaihtoehdon valinneista vastaajista)



Useimmat rehtorit eivät selvästikään nähneet tämänhetkisen tuntityöskentelyä lopputuloksen rinnalla korostavan arviointikulttuurin olevan syy tyttöjen ja poikien väliseen eroon koulumenestyksessä (Kuvio 13.4). Tämä kirjallisuudessa esillä oleva kysymys nousee kuitenkin esiin joidenkin rehtorien haastatteluvastauksissa.

Kuvio 13.4. Rehtoreiden näkemys mahdollisista syistä tyttöjen ja poikien väliin aiheuttamaan koulumenestyseroon ja keinoista sen hälventämiseksi (prosenttiosuus eri vaihtoehdon valinneista vastaajista)



Kysely oli lyhyt ja sen tavoitteena oli ennen kaikkea etsiä näkemuseroja hyödynnettäväksi myöhemmissä haastatteluissa. Vaikka vastaajajoukko on pieni, tuloksia voi etenkin haastatteluihin ja edellä esiteltyyn kirjallisuuteen peilattuna lukea myös hieman haastattelujoukkoa laajempänä kuvana yläkoulujen rehtoreiden tämänhetkistä 'pojat ja koulu' -keskustelua koskevista näkemyksistä. Voimme vain toivoa, että vastauksissa esiintyvä vaihtelu tarkoittaa, että vastaajiksi eivät ole valikoituneet vain sellaiset rehtorit, jotka näkevät asian esiin nostamisen tärkeänä.

14. REHTORIEN POHDINTAA POJISTA – HAASTATELUT

Haastatteluaineisto kerättiin joulukuussa 2017 ja tammikuussa 2018 yhdeksässä koulussa kahdeksassa metropolialueen kunnassa. Kussakin koulussa toteutettiin yksi kahdeksaluokkalaisten poikien ryhmähaastattelu ja yksi rehtorihaastattelu. Haastatteluihin osallistui kaikkiaan 31 poikaa ja yhdeksän rehtoria, joista viisi oli naisia ja neljä miehiä. Aineistoa kertyi poikien haastatteluissa 132 ja rehtorihaastatteluissa 246 minuuttia. Haastattelukysymykset käsitelivät syksyn 2017 mediakeskustelua poikien heikommasta koulumenestyksestä sekä haastateltavien näkemyksiä oman koulun tilanteesta suhteessa poikakysymykseen. Lisäksi haastatteluissa pohdittiin erilaisia tekijöitä (mm. arviointi, yksilökehitys, poikien valikoivampi kiinnostus eri oppiaineiden opiskeluun), joilla saattaisi olla vaikutusta poikien heikompaan koulumenestykseen tai alisuoriutumiseen. Haastattelujen sisällöt olivat pääpiirteissään samanlaiset molemmilla kohderyhmillä.

14.1. Koulumenestys ja alisuoriutuminen

Rehtoreiden vastaukset haastattelukysymyksiin vaihtelivat omaan kouluun liittyvistä havainnoista laajempiin peruskoulua käsitteleviin pohdintoihin. Pääasiassa rehtorit eivät kokeneet, että tyttöjen ja poikien väliset erot koulumenestyksessä olisivat varsinainen ongelma juuri heidän koulussaan. Syksyllä 2017 käytyyn mediakeskusteluun verrattuna poikien tyttöjä heikompi koulumenestys ei ollut noussut vastaavalla tavalla puheenaiheiksi kouluissa, eikä sitä myöskään tulkittu koulumaailman keskeisimmäksi asiaksi. Erojen olemassaolo toki tunnustettiin, mutta asiaa lähestyttiin paljon laajemmin kuin tekemällä koulumenestyksestä vain sukupuoleen sidottu kysymys. Alisuoriutuminen ylipäänsä oli sen sijaan asia, josta oli osassa kouluja käyty yhteistä keskustelua. Yleisesti ottaen alisuoriutumista koettiin esiintyvän enemmän poikien kuin tyttöjen keskuudessa. Tosin kouluissa oli viime vuosina kiinnitetty huomiota myös siihen, että tyttöjen määrä alisuoriutujissa oli lisääntynyt.

”Jos ajatellaan, että mikä se on se perinteinen alisuoriutuva poika --- niin sellaisia tyttöjä kokemukseni mukaan tulee vaan entistä enemmän. Se ei ole jotenkin semmoinen, että olet jotenkin luuseri, jos olet tyttö ja et ole niin hirveän kiinnostunut koulusta” r7

Alisuoriutumisen kohdalla rehtorit nostivat esiin sen, että koulua ei nähdä merkityksellisenä paikkana ja käytännössä oppilaat, niin tytöt kuin pojat, eivät vain viitsi tehdä opiskelunsa eteen mitään. Tämä varsin passiivinen ja kouluun kiinnittymätön ryhmä on kuitenkin marginaalinen koko oppilasjoukkoon nähden. Se on kuitenkin ryhmä, johon myös tyttöjen on nykyään sallitumpaa kuulua. Tästä oppilasryhmästä voitaisiin puhua kokonaisvaltaisina alisuoriutujina, sillä alisuoriutumista tapahtuu koulunkäynnin jokaisella osa-alueella. Oppilas ei vaikuta syyistä tai toisesta haluavan tulla osalliseksi koulumaailmaa ja oppimista, vaikka hänellä periaatteessa olisi siihen edellytyksiä. Tällainen oppilas ajautuu myös herkästi tilanteeseen, jossa syrjäytyminen alkaa näyttäytyä todellisena riskinä.

Toinen, ja todennäköisesti yleisempi, tapa alisuoriutua kuvattiin oppilaiden toimintatapana, jota voisi kutsua ajoittaiseksi tai valikoivaksi. Se ei levittäytynyt niin laajalle oppilaan koulunkäyntiin ja tuntui kohdistuvan vain tiettyihin oppiaineisiin tai koulunkäynnin osa-alueisiin. Tässä taustalla nähtiin olevan tiettyjen kouluun liittyvien tehtävien kokeminen itselle merkityksellöminä tai tarpeettomina, ja oppilas ei halua panostaa tällaisiksi tulkitsemiinsa tehtäviin tai

oppiaineisiin. Tämä jälkimmäinen alisuoriutumisen muoto vaikuttaa olevan yksi poikien tyttöjä heikompaa koulumenestystä selittävä tekijä rehtoreiden tulkinnoissa.

Koulutyön merkityksellisyys

Rehtoreiden puhe koulumenestyksestä ja alisuoriutumisesta kietoutui haastatteluissa usein samankaltaisten teemojen ympärille. Vaikka rehtorit eivät halunneet painottaa sukupuolien välisiä eroja koulumaailmassa, haastatteluteemat ohjasivat heitä tekemään vertailuja sen suhteen, kuinka peruskoulu kohtaa tytöt ja pojat sekä siihen, kuinka tytöt ja pojat kohtaavat nykyisen peruskoulun. Useassa rehtorihaastattelussa toistui teemana se, kuinka pojilla ja tytöillä näyttäisi olevan erilainen suhtautuminen kouluun ja sen asettamiin tavoitteisiin. Nämä kohdistuivat etenkin kysymykseen siitä, mitkä tekijät saattaisivat johtaa joidenkin poikien heikompiin arvosanoihin. Rehtorit nostivat poikien kohdalla keskusteluun sellaisia käsitteitä kuin kriittisyys, valikoivuus ja lyhytjänteisyys, ja tyttöjen kohdalla tunnollisuus, sopeutuminen, tavoitteellisuus ja arvosanojen tavoittelu niiden itseisarvon vuoksi.

Rehtorit tulkitsivat poikien suhtautuvan kriittisemmin siihen, mitä tunneilla tehdään ja sen itselle merkitykselliseksi kokemiseen. Tämä saattoi tulla esiin esimerkiksi siten, että jos annettun tehtävän ja oppimistavoitteiden välinen yhteys ei ole ilmaistu tarpeeksi selkeästi, poikaoppilas saattaa menettää mielenkiintonsa työskentelyyn.

”Pojat ovat kriittisempiä sen suhteen, minkälaisia työtapoja oppitunneilla ottaa vastaan tai ryhtyy tosissaan tekemään” (r2)

”(..) jos esimerkiksi tehtävän yhteys oppimistavoitteisiin ei ole kauhean selvä. Jos näyttää siltä, että tätä tehdään sen takia että aikuiset käskevät tai että tässä on jotain rutiineja, jotka ei ole merkityksellisiä, niin pojat tipahtavat siitä helpommin” (r2)

Poikien myös koettiin olevan valikoivampia sen suhteen, minkä oppiaineen opiskeluun he panostavat. Oppilas siis saattaa olla kiinnostunut ja menestyä esimerkiksi englannissa, mutta olla panostamatta jonkun toisen kielen opiskeluun. Jotkut rehtoreista pohtivat myös sitä, että pojat näyttäisivät elävän enemmän tässä ja nyt kuin tytöt. Tällaisella asenteella rehtorit kokivat voivan olla vaikutusta omien opintojen pitkäjänteisempään tai tavoitteelliseen suunnitteluun. Toisaalta osa rehtoreista näki poikien myös taktikoivan tai opiskelevan tavalla, jota voisi nimittää energiatehokkaaksi. Poikaoppilas tietää, mihin haluaa peruskoulun jälkeen opiskelemaan ja tietää myös arvosanat, jotka oppilaitokseen vaaditaan.

”Sitten niillä [pojilla] saattaa olla ne tietyt aineet, joita ne ikään kuin arvostaa. Aineet, joista he ehkä haluavat paremman arvosanan. Mutta muista aineista saattaa riittää toi [tietty heitä tyydyttävä arvosana], koska he pääsevät sillä [arvosanalla] sinne [kaavailemiinsa toisen asteen opintoihin]” r4

Tällaisessa rehtorin puheessa tulkittiin, että oppilaalle riittää koulumenestykseksi toisen asteen oppilaitoksen sisäänpääsyyn tarvittavien arvosanojen saavuttaminen ja että opintoihin panostaminen yhtään sen enempää kuin näiden tavoitteiden saavuttaminen vaatii saattaa näyttäytyä turhana työnä. Näissä keskusteluissa puhuttiin sekä ammatilliseen oppilaitokseen että lukioon pyrkivistä oppilaista. Tämän pitkäjänteisyyden puutteen tai vain tavoitteiden saavuttamisen varmistavan opintoihin panostamisen vastakohtaksi nousi tyttöjen piirre tähdätä mahdollisimman korkeisiin arvosanoihin eli nähdä korkean arvosanan tavoittelu itseisarvona. Näin aseteltuna oppiaineet ja hyvien tulosten tavoittelu niissä saavat poikien näkökulmasta erilaisen merkityksen kuin tyttöjen. Koululle annettavan merkityksen näkökulmasta yhdessä rehtorin puheenvuorossa esitettiin myös näkökulma asuinpaikkakunnan ja koulunkäynnille

annetun merkityksen suhteesta. Suurissa kaupungeissa ja niiden läheisyydessä koulu ja opiskelu muodostavat pohjan tuleville opinnoille ja ammatinvalinnalle. Jossain toisaalla, kasvukeskusten ulkopuolella, yrittäjäys ja siten esimerkiksi omien vanhempien työn jatkaminen saattavat painottaa enemmän. Tällöin koulun merkitys saattaa muodostua velvollisuuden suorittamiseksi ennen tulevaa työuraa tukevia ammatillisia opintoja oppilaitoksessa, johon ei ole sisäänpääsyyn liittyvää kilpailua.

Arviointi

Arviointi ja arvosanojen antaminen koulussa herätti monenlaisia näkökulmia rehtoreiden puheessa. Yleisesti todettiin, että peruskoulussa arvioinnin kohteena ei ole vain tietty suorite ja opitun osoittaminen, vaan arvosana perustuu myös tuntityöskentelyyn ja oppilaan osoittamaan yleiseen asennoitumiseen kunkin oppiaineen tunneilla. Tämän koettiin olevan pääasiassa hyvä asia, ja taas toisaalta todennäköisesti suosivan tyttöjä, joiden koulutyöhön kohdistama tunnollisuus kattaa usein kaikki arvioinnin kohteena olevat osa-alueet. Kiitettävän arvosanan esteeksi ei saisi kuitenkaan muodostua se, että ”ne kartat ei ole niin hyvin väritetty ja siellä on väritetty vähän yli niin ja näin”, kuten yksi rehtoreista ajatuksena kiteytti. Arviointiin ja sen kohteeseen liittyen rehtoreilta tuli myös toteamus, että lukiossa tilanne muuttuu, kun arvioinnin kohteeksi jää enää vain osoitettu osaaminen eli suoritus, ja tämä taas saattaa olla pojille eduksi. Toisaalta, yksi rehtori esitti kommentissaan myös näkemyksen, että pojat saataisivat saada numeronsa helpommin kuin tytöt. Hän ei kuitenkaan tuonut esiin tarkemmin, missä oppiaineissa näin saattaisi tapahtua.

Uuden Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden arviointia koskeva osuus, jonka tulkitaan painottavan entistä enemmän muunkin kuin osaamista osoittavan koesuorituksen vaikutusta arvosanan muodostumiseen, nähtiin sekä myönteisenä että haastavana asiana käsillä olevan poika-kysymyksen näkökulmasta. Haasteellisuus liittyi huoleen yllä esitetyn tyttöjä suosivan tavan vahvistumisesta. Myönteiseksi koettiin se, että arvioinnissa huomioidaan entistä monipuolisemmin erilaisia tekijöitä, mikä saattaa myös auttaa opettajaa kytkemään oppilaan omat tavoitteet ja työskentelytavat sekä oppiainekohtaiset sisällöt ja oppimistavoitteet laajemmin yhteen.

”On pohdittu [uusien opetussuunnitelmien myötä] paljon, että mitä se on se arviointi --- pitää aina huomioida sen oppilaan tilanne ja olosuhteet ja kaikki. Mitä hän on itse tehnyt ja mihin suuntaan hän on menossa ja minkälaisia tavoitteita hän on itselleen asettanut. Kaikki tämä pitää [huomioida]. --- paljon pitää miettiä yksilöllisesti arviointia, että oppilas saa siitä oman käsityksensä” r6

Tämä työtapaa vaatineet keskustelut oppilaiden kanssa, monipuolista oppilaiden tilanteisiin tutustumista ja suunnitelmallisuutta oppilaiden koulupolun ohjaamisessa. Rehtorit nostivat arvosanojen kohdalla esiin myös hyvin pärjäävien oppilaiden näkökulman, ja totesivat tyttöjen ja poikien toimivan eri lähtökohdista. Poikia näyttäisi puskevan eteenpäin kilpailuhenkisyys, kun taas tytöillä tässäkin korostuu kunnollisuuden ja tunnollisuuden sekä myös kunnianhimon piirteet.

Koulutyöhön kiinnittyminen

Yleensäkin se, että tytöt ovat tunnollisempia, on rehtoreiden mukaan seikka, joka tukee tyttöjen koulunkäyntiä. Rehtorit kokivat tytöt myös sopeutuvaisemmiksi. Tämä tulee esiin muun muassa silloin, kun koulutyössä ja arvioinnissa tapahtuu muutoksia. Tytöt ryhtyvät herkemmin toimimaan uusien vaatimusten ja olosuhteiden mukaisesti ja tarvittaessa opettelevat myös ne tavat, joita siinä pärjätäkseen tarvitaan. Tämä piirre korostuu myös niillä tytöillä, jotka ovat

paljon poissa koulusta. Paljon poissaoloja omaavilla tytöillä on todennäköisemmin tehtävät tehty kuin vastaavassa tilanteessa olevilla pojilla. Tyttöjen kiinnittyminen kouluun tapahtunee siis eri tavalla. Pojat vaativat koulunkäynnistä innostuakseen enemmän perusteluja ja selkeitä tavoitteenasetteluja.

”Motivointi on äärimmäisen tärkeää ---- siihen pitäisi nähdä vaivaa ja miettiä, millä tavalla myös poikia saisi motivoitua --- mitkä asiat on sellaisia, jotka kiinnostaa. Esimerkiksi Amerikkojen maantiedossa. Niin hakee sieltä jalkapallon kautta Etelä-Amerikkaa ja jääkiekon kautta Pohjois-Amerikkaa, koska urheilu kiinnostaa poikia” (r9)

Rehtoreiden puheista voisi tulkita, että tytöt ottaisivat koulun enemmän annettuna ja arvostajien tavoittelun sekä tehtävien suorittamisen itseisarvoisena toimintana. Pojat taas vaatisivat motivoitua enemmän perusteluja toiminnalle nähdäkseen sen merkityksellisenä. Jos käytetään tätä tulkintaa ja liitetään siihen joitakin rehtoreiden esiin tuomia seikkoja, jotka liittyvät siihen, kuinka poikiin suhtaudutaan koulussa, voidaan saada valotusta kysymykseen siitä, kuinka koulu poikiin suhtautuu ja kuinka se saattaa heijastua poikien koulunkäyntiin. Ensinnäkin saattaa olla niin, että pojilla on taipumus luovuttaa helpommin eli erään rehtorin sanoja lainaten ”lyödä koulu lekeriksi”. Tätä itsessään ei koettu suurimmaksi haasteeksi, vaan haaste tulee siinä, kuinka koulussa tähän suhtaudutaan.

”Me ei sitten kuitenkaan vaadita pojilta niin paljon kuin me vaaditaan tytöiltä. Minä näen siinä sen isomman ongelman, että pojilla on lupa olla niin kuin enemmän tekemättä kuin tytöillä” r1

Muutamissa rehtoreiden puheenvuoroista nousi esiin huoli siitä, että koulun taholta tämän annetaan liian helposti tapahtua, ja sen seurauksena päädytään varsinaisiin oppimiseen liittyviin haasteisiin. Rehtoreiden yhteisenä huolena nousi esiin yleinen koulunkäyntimotivaation puute sekä haluttomuus ponnistella koulunkäynnin eteen. Tosin tässäkin tytöt koettiin motivoituneemmiksi. Huolestuttava piirre tässä kokemuksessa on se, että kyse ei ole vain rehtorien ja opettajien tulkinnasta, vaan se saattaa vallita myös oppilaiden keskuudessa.

Tuki koulunkäynnille

Jotkut rehtoreista toivat keskusteluun myös oppilaille tarjotut tukitoimet, ja sen, kuinka he kokivat niiden tavoittavan koulunsa tytöt ja pojat. Yleisesti ottaen vaikuttaisi siltä, että tytöt olisivat poikia vastaanottavaisempia ja tarttuisivat paremmin heille tarjottuun tukeen kuten esimerkiksi psykologin palveluihin. Tytöillä vaikuttaisi olevan myös enemmän taipumusta hakea itselleen apua elämän ja koulunkäynnin haastaviin tilanteisiin. Tässä puheessa tuli ilmi, että tukikysymys näyttäytyy paikoin siten, että käyttäytymishaasteiden ilmetessä tytöt tulkitaan herkemmin tuen kohteeksi ja pojat kurinpidon kohteeksi. Tällä tulkinnalla on luonnollisesti vaikutusta siihen, kuinka oppilasta lähestytään ja kuinka oppilas kokee itsensä osana kouluyhteisöä.

Vapaa-aika ja koulunkäynti

Jotkut rehtoreista nostivat esiin myös kouluajan ulkopuolisia tekijöitä, jotka saattavat vaikuttaa poikien koulutyöhön. Useampi rehtoreista totesi urheiluharrastusten olevan yläluokkien poikien tasolla jo sellaisia, että ne vievät suuren osan vapaa-ajasta. Esimerkiksi myöhäiset harjoitusajat joissakin lajeissa johtavat käytännössä siihen, että aikaa läksyille on irrotettavissa koulun jälkeisestä ajasta vain vähän tai ei lainkaan. Vaikka urheiluharrastusten koettiin vaikuttavan heikentävästi koulumenestykseen, todettiin niiden kehittävän monia tulevaisuudessa tarvittavia taitoja kuten sosiaalisia taitoja, johtamista ja kykyä toimia ryhmässä. Näiden poikien

kohdalla on helppo nähdä yhteys siihen, miksi pojat toisinaan priorisoivat joitakin oppiaineita toisten kustannuksella. Jossain haastatteluissa nostettiin esiin myös poikien kiinnostus erilaisten pelien pelaamiseen. Peliin keskittyminen voi viedä mielenkiintoa pois koulutehtävien teosta. Sekä aktiivinen urheiluharrastus että runsas pelaaminen venyttävät helposti valveilla-oloaikaa ja aiheuttavat siten väsymystä koulupäivän aikana ja sen myötä voivat viedä mielenkiintoa ja jaksamista pois oppimisesta ja koulunkäynnistä.

14.2. Hyviksi koettuja toimintatapoja

Rehtorit pohtivat haastatteluissa myös oman koulunsa toimintaa siltä kannalta, mitkä heidän käytänteistään ovat sellaisia, jotka tukevat poikien oppimista ja koulunkäyntiin sitouttamista. Yhteistä rehtoreiden näkemyksissä oli se, että useissa puheenvuoroissa toistui oppilailta vaatimiseen liittyviä tekijöitä. Sen, että oppilaalta vaaditaan opiskelua ja tehtävien tekoa, nähtiin tukevan kaikkien oppilaiden mutta etenkin poikien oppimista ja koulunkäyntiä. Eräs rehtori kuvasi toimintatapaa, jossa kaikki tietyn aineryhmän opettajat olivat ottaneet tavoitteeksi saada oppilaat mukaan oppiaineensa opiskeluun. Tämän toteuttaakseen he olivat päätyneet ohjaamaan oppilaita opiskelussa eteenpäin tarvittaessa tiukalla ja kurinalaisellakin otteella sekä vaatimaan heiltä tehtävien tekemistä. Opettajat eivät siis saisi antaa periksi, kun oppilas osoittaa mielenkiinnottomuutta ja haluaisi luovuttaa. Opettajat tarvitsevat tähän kuitenkin toistensa tukea, jotta yksilöllisiä ja kaikille toimivia ratkaisuja voitaisiin yhdessä pohtien kehittää. Erityisesti poikien kannalta motivoivaksi nähtiin se, että oppiaineiden arvioiti olisi suoritukseen ja näyttöön perustuvaa. Selkeän tavoitteenasettelun ja tehtävien sitomisen näiden tavoitteiden saavuttamiseen tulkittiin olevan eduksi etenkin pojille, jotka kaipaavat merkityksiä opiskeluunsa – synnille, miksi näin tehdään.

Toisaalta arvioinnin kannalta nähtiin tärkeäksi myös laajempi oppilaan oman työskentelyn ja itselleen asettamien tavoitteiden tarkastelu, ja tämän kytkeminen osaksi arviointia. Tämän lähestymisen kautta kenties päästäisiin pohtimaan opiskelua poikien omien tulevaisuuden suunnitelmien viitekehyksessä ja kytkemään kunkin oppiaineen sisältöjä ja sen avaamia mahdollisuuksia henkilökohtaisiin tavoitteisiin ja niiden tukemiseen. Näin saatettaisiin laajentaa perspektiiviä, jolla oppilas omaa oppimistaan ja oppiaineiden tarkoituksenmukaisuutta arvioi.

Näiden tekijöiden ohella jotkut rehtoreista pohtivat yhtenäiskoulun merkitystä oppilaan koulupolun tukijana. Se, että oppilaan elämässä ei tapahdu muutosta kouluympäristössä ja ympärillä olevissa aikuisissa murrosiän kynnyksellä, saattaa vakauttaa oppilaan koulunkäyntiä ja luoda turvallisuuden tunnetta. Yhtenäiskoulun vahvuudet tulevat esiin etenkin silloin, kun se on aidosti yhtenäinen eli koko koulu ensimmäisestä yhdeksänteen luokkaan ja mahdollisesti lukioon saakka toimii samoissa tiloissa, jolloin aineenopettajilla on mahdollisuus oppia tuntemaan oppilaansa jo alaluokkien aikana.

Koulun yleisellä ilmapiirillä ja toimintavoilla nähtiin olevan suuri merkitys siinä, kokeeko oppilas olevansa osa yhteisöä vai ei. Oppilaiden osallistamisen koulun toimintaan ja päätöksentekoon erilaisten toimikuntien ja työryhmien kautta nähtiin kiinnostavan oppilaita myös yleisemmin koulutyöhön. Työryhmien muodostaminen siten, että eri luokka-asteilla olevat oppilaat toimivat yhdessä tuottaa mallioppimista ja hälventää ikäluokkien välisiä raja-aitoja. Poikien on koettu innostuneen heitä kiinnostavien teemojen parissa työskentelystä ja siten oppilaille tarjottavia osallistumismahdollisuuksia tulisi olla tarjolla laajasti erilaisista teemoista. Eräessä esimerkissä kuvattiin sitä, kuinka oppilasjäsen on mukana myös opettajien rekrytoinneissa haastattelutilanteita myöden. Aito vastuun antaminen on merkityksellistä.

Lisäksi jotkut rehtoreista toivat esiin erilaisia oppitunneilla käytettäviä ryhmittelyjä, joissa opettajajohtoisesti ohjataan esimerkiksi tytöt ja pojat työskentelemään yhdessä. Paikoin rehtoreiden puheissa nousi esiin se, että ryhmätyöskentelyssä tytöt ja pojat usein ajautuvat sukupuoliperustaisiin ryhmiin ja siten myös saattavat painottaa vain tiettytyyppisiä työskentelytapoja. Ryhmien muodostus opettajajohtoisesti mahdollistaa heterogeenisempien ryhmien muodostamisen. Heterogeenisyys niin sukupuolen kuin oppimiseen ja opiskelutapoihinkin liittyvien tekijöiden suhteen saattaa tuoda uutta näkökulmaa kaikkien opiskeluun, etenkin heikompien oppilaiden. Haastatteluissa ei nähty kovin hedelmällisenä sitä, että etenkin huonosti pärjäävät pojat tipautetaan muiden oppilaiden ryhmistä omiin ryhmiinsä tai ryhmän ulkopuolisiin pajoihin. Tärkeäksi nähtiin se, että kaikki oppilaat voitaisiin pitää yhtäläisesti mukana.

Kaikki rehtoreiden mainitsemat keinot ovat sellaisia, että niiden toteuttamiseen vaaditaan koko koulu yhteisön panos. Kaikki oppilaat, etenkin heikommin koulussa suoriutuvat, tarvitsevat aikuisten puolelta yhtenäisiä toimintatapoja saadakseen ryhtiä koulunkäyntiinsä.

15. YLÄKOULUN POJAT PUHUVAT POIKIEN ASEMASTA KOULUSSA

Haastatteluissa poikien kanssa käytiin läpi samanlaisia teemoja kuin rehtoreidenkin haastatteluissa. Keskusteluissa olivat esillä kysymykset osaamiseroja selittävästä tekijöistä, arvioinnista sekä myös siitä, millaisena koulu pojille ja tytöille näyttää eli mitä merkityksiä koulutyölle annetaan ja mikä sen asema nuorten elämässä on. Lisäksi keskusteluissa käsiteltiin opettajien sukupuolta sekä kodin ja vanhempien tuen merkitystä koulunkäynnille.

15.1. Osaaminen koulussa

Suurin osa haastatelluista poikaryhmistä totesi, että heidän koulussaan ei erityisemmin ole eroja tyttöjen ja poikien koulumenestyksessä. Poikien näkemyksen mukaan hyvin ja heikosti suoriutuvien joukossa on sekä tyttöjä että poikia. Julkisen keskustelun poikien tyttöjä heikomasta koulumenestyksestä pojat tulkitsevat tärkeäksi, jos tällainen huolestuttava ilmiö on olemassa. Pojat itse eivät tosin olleet kiinnittäneet juurikaan huomiota tähän mediakeskusteluun, ja aihe ei poikien mukaan ollut ulottunut heidän omissa kouluissaan käytyihin keskusteluihin. Jotkut pojista myös kertoivat, ettei heidän koulussaan enää tehty tämänkaltaisia sukupuolituneita vertailuja.

Pohtiessaan oppilaiden välisiä eroja osaamisessa, pojat lähes järjestään kertoivat kyseen olevan ennemminkin siitä, onko oppilas motivoitunut opiskelemaan ja osoittamaan osaamistaan. Jotkut pojat esittivät, että erot oppilaiden motivoituneisuudessa tai oppimisasenteissa eivät niinkään olisi sukupuolten välisiä, vaan ennemmin koululuokkien välisiä eroja.

”Minusta tuntuu, että se [ero oppimisasenteissa] on ennemminkin luokan välillä. Luokkien ero. Mielestäni meidän [painotetulla] luokalla on parempi oppimishalu kuin muualla.” (h4p3)

”Minä uskon myös tuohon. Meidän [ei painotetulla] luokalla on aika paljon sellaisia oppilaita, että heitä ei pahemmin kiinnosta koulunkäynti ollenkaan.” (h4p2)

Luokkatasolla esiintyvä vahva oppimismotivaatio ja myönteinen asennoituminen kouluun näyttäisi poikien näkemysten mukaan olevan ainakin osittain sidoksissa siihen, onko kyse painotetusta luokasta vai niin sanotusta tavallisesta luokasta. Osa haastatelluista pojista opiskeli itse painotetulla luokalla, osa erittäin poikavaltaisella sellaisella, ja heille oman luokan pojat näyttäytyivät oppimismyönteisinä. Vastakohtana tälle luokkasidonnaisuudelle osa pojista taas tulkitse tyttöjen olevan lähtökohtaisesti motivoituneempia koulunkäyntiin, läksyjen tekoon ja kokeisiin lukemiseen.

”Niin, se on vähän asenteista kiinni, että miten sä jaksat opiskella, ei niinkään sukupuolesta.” (h9p1)

”Meillä suuri osa tytöistä silleen, ne siis lukee. Suurin osa lukee ihan tosi paljon ja saa kokeista yhdeksikköä, kymppiä. Sitten siellä on muutamia sellaisia, jotka saa kahdeksikkoa, yhdeksikköä tai kymppiä, riippuen asenteesta. Mutta pojilla se on seiskasta yhdeksikköön. Että se on niin kuin lukemisen määrä, periaatteessa.” (h4p3)

Yleisesti ottaen poikien puheissa tuli esiin se, että koulu tarjoaa kaikille oppilaille tasavertaiset mahdollisuudet oppia ja näyttää osaamistaan. Koulumenestyksessä kyse on pohjimmiltaan

omasta mielenkiinnosta ja yleensäkin suhtautumisesta kunkin oppiaineen parissa työskenteleeseen. Yhdessä haastattelussa pojat pohtivat myös sitä, että pojat saattavat arastella omaa osaamistaan. Osaamisen ja kiinnostuksen näyttäminen voi tuntua nololta. On myös mahdollista, että tällaista poikaa nimitellään toisten poikien toimesta hikariksi. Tällaisessa tilanteessa koulumenestys vaatii rohkeutta ja vahvuutta, ei vain oppimismyönteistä asennetta.

Poikien kanssa keskusteltiin myös PISA-testauksesta ja siitä, kuinka he näkevät tällaisen testin merkityksen ja mielekkyyden. Yhtäältä pojat näkivät tämän tyyppisen osaamisen testauksen hieman kapea-alaisena tapana arvioida oppilaiden osaamista. Lisäksi testi, joka ei vaikuta koulussa tapahtuvaan arviointiin, ei poikien mukaan välttämättä saa oppilaita panostamaan sen tekemiseen.

"Minä veikkaan, että testit [kuten PISA] eivät ole paras tapa osoittaa sitä osaamista, vaan että siinä pitäisi olla kaikkea muutakin." (h4p2)

"Ainakin meidän luokalla se on vähän sellaista, että tytöt kysyy, että vaikuttaako tämä arviointiin. Jos sanotaan, että ei, niin tytöt eivät tee suurin piirtein yhtään mitään" (h4p1)

Toisaalta osa pojista tulkitsi, että oppilaat pääasiassa yrittävät suoriutua kaikista heille suunnatuista testeistä mahdollisimman hyvin, ja siten myös sellaisista, joilla ei ole vaikutusta koulussa tapahtuvaan arviointiin. Poikien suhtautuminen siihen ottavatko oppilaat tällaiset testit tosissaan vaihteli, ja näkemykset eivät varsinaisesti painottuneet puoleen eikä toiseen. Pojat totesivat kuitenkin yleisesti, että jos koulu kiinnostaa, testeissä suoriutuminenkin todennäköisesti kiinnostaa, ja päinvastoin.

15.2. Koulun merkitys

Poikien puheissa koulua kuvattiin toisinaan siten, että se on yksi elämän osa-alue ja että nuorilla on usein myös muita kiinnostuksen kohteita – "elämä on muutakin kuin koulunkäyntiä", kuten eräs pojista ajatuksen kiteytti. Koulumenestyksen näkökulmasta pojat pohtivat, että työllä on todennäköisemmin suurempi tarve saada hyviä arvosanoja, kun taas pojille saattaa riittää vähempikin.

"Tytöt panostaa enemmän niihin numeroihin, ja ne haluavat hyvän todistuksen, mutta jos pojilla ei sillä tavalla ole niin väliä" (h7p1)

Pojat eivät kuitenkaan yksiselitteisesti jakaneet tätä näkemystä, vaan osa kuvasi hyvinkin tarkkaan oman koulutyönsä suunnitelmallisuutta ja arvosanojen merkitystä itselleen.

"Numerot on minulle tosi tärkeitä ja haluan saada hyviä numeroita. Jos minulla menee jossakin aineessa huonosti, yritän parantaa sitä parhaani mukaan. Se kyllä sitten maksaa toisissa aineissa, mutta sitten se parantaa pidemmällä ajalla kaikkia aineita, kun pärjää kaikissa aineissa hyvin." (h3p4)

Omaa ajankäyttöään käsitelleessä puheessa pojat toivat esille myös sen, että nuoret tekevät erilaisia valintoja. Jotkut päättävät keskittyä kouluvuoden aikana pääasiassa opiskeluun ja jättävän kavereiden tapaamisen tänä aikana vähemmälle. Toiset taas haluavat jakaa elämänsä jatkuvasti kavereiden kanssa, ja tällöin osa mahdollisesti koulutyölle varatusta koulupäivän ulkopuolisesta ajasta suuntautuu muualle kuin opiskeluun. Tämän ohella osa pojista toi esiin oman suhteensa erilaisten pelien pelaamiseen ja pelaamisen koettiin ajoittain tapahtuvan koulutyön kustannuksella.

Toisen asteen valintoja ajatellen haastatelluissa pojissa oli runsaasti sellaisia, joiden suunnitelmassa oli lukio-opinnot. Keskusteluissa käsiteltiin myös sitä, kuinka tytöillä on useammin kovempi tarve tavoitella paikkaa huippulukiossa tai erikoislukioissa. Pojat suhtautuivat lukiovalintaan mielestään maltillisemmin ja näkivät opiskelun aivan tavallisessa, keskitason lukiossa, itselleen mahdolliseksi valinnaksi. Toisen asteen valinnan kohdalla pojat toivat esiin sitä, kuinka peruskoulun jälkeiset opinnot ovat tärkeässä asemassa tulevaisuuden ammatin sekä työelämän kannalta. Toisella asteella menestymiselle annettiin enemmän painoarvoa kuin peruskoulumenestykselle.

"Panostaa sitten lukiossa --- kuitenkin mennään jonnekin töihin, niin sitten ne enemmän painottuu. Jos ne katsoo sun joidenkin lukuaineiden arvosanoja, niin se painottuu enemmän sinne lukion puolelle, että miten hyvin olet pärjännyt lukiossa" (h4p3)

"Tietääkseni lukiossa pojat pärjää sitten huomattavasti paljon paremmin. Monena vuonna, mitä olen kuullut, niin se, kuka on kirjoittanut parhaat arvosanat, on ollut poika" (h4p2)

"--- ja täällä yläasteella se [joka on saanut parhaat arvosanat] on yleensä tyttö" (h4p3)

Tässä keskustelussa lukiolle, ja toiselle asteelle yleensä, annettiin tulevaisuuden näkökulmasta suurempi merkitys kuin peruskouluopinnoille. Pojat myös totesivat erojen tyttöjen ja poikien välisissä arvosanaeroissa tasoittuvan lukio-opintojen aikana.

Joissakin poikien käymissä keskusteluissa otettiin esiin se, kuinka kaikki pojat eivät näe opituntien sisältöjä merkityksellisinä itselleen. Pojat kaipaavat perusteluja sille, miksi joitakin asioita opiskellaan ja missä opiskeltavia tietoja ja taitoja voisi koulumaailman ulkopuolella hyödyntää.

"Kaikki pojat ei ymmärrä, että mihin ne tuolla [elämässä] tarvitsevat sitä tietoa, mitä ne koulussa oppivat. Ne eivät pysty yhdistämään sitä siihen, missä sitä tulisivat tarvitsemaan --- koska eivät näe, missä sitä tarvitsee, ne eivät tee sitä kunnolla" (h4p1)

Hankalaksi tässä tilanteessa muodostuu se, että jos oppilas käytännön elämän yhteyden puuttumisen myötä jättää jonkin oppiaineen opiskelun vähemmälle, se voi vaikeuttaa opintoja peruskoulun jälkeen. Pojat pohtivat, että tällaisen ymmärryksen puutteen seurauksena saadut heikot arvosanat voivat sulkea ovia toisen asteen haussa. Poikien mielestä opettajilla on tässä merkittävä rooli, ja opettajien tulisi kiinnittää huomiota siihen, että opiskeltavia kokonaisuuksia lähestyttäisiin riittävän laaja-alaisesti. Eri oppiaineissa opiskeltavat taidot ja sisällöt tulisi kytkeä esimerkiksi eri ammatteihin, peruskoulun jälkeisiin opintoihin tai ylipäänsä elämään koulun ulkopuolella.

"Se olisi ihan hyvä, jos opettajat vaikka kertoisivat, mihin sulle opetettavia taitoja tarvitaan. Ja sitten sua kiinnostaa. --- jos se liittyy jotenkin sun [haaveilemaan tai sinua kiinnostavaan] ammattiin, niin sulle tulee motivaatio siihen" (h4p2)

Yhdessä poikien keskusteluista pohdittiin myös sitä, kuinka kaikilla on omia yksilöllisiä tapoja oppia. Poikien tulkinnan mukaan lukeminen on yhdelle luontaisempaa, kun taas toinen tarvitsee toiminnallisia ärsykeitä oppiakseen ja joku saa tukea asioiden visuaalisesta esittämisestä. Pojat pohtivatkin, että on kaikkien oppimisen kannalta tärkeää, että oppitunneilla käytetään monipuolisia opetusmenetelmiä, jotta mahdollisimman moni saa mahdollisimman paljon irti opetuksesta.

15.3. Arviointi

Poikien kokemusten mukaan kouluissa tapahtuva arviointi kohtelee sukupuolia tasaväkisesti. Suuri merkitys on sillä, panostaako itse oppimiseen ja opiskeluun ja onko aktiivinen tunnilla. Tässä asetelmassa tytöt ja pojat ovat samassa asemassa. Koulumenestyksen nähdään olevan kiinni itsestä ja omasta työnteosta arvosanojen eteen.

Se, että arvosanat eivät rakennu ainoastaan kokeissa osoitetusta osaamisesta, on poikien näkemysten mukaan hyvä asia. Tämä näyttäytyy esimerkiksi siten, että kokeessa epäonnistuminen ei lukitse oppiaineen arvosanaa, vaan omalla aktiivisuudella ja toiminnalla voi vaikuttaa siihen, mikä arvosanaksi lopulta muodostuu.

15.4. Aikuisten merkitys koulussa ja kotona

Osassa poikien keskusteluista tuotiin esiin aikuisten merkitys niin koulussa kuin kotona. Kuten jo yllä esitettiin, pojat kaipaavat koulun aikuisilta perusteluja oppituntityöskentelylle. He tarvitsevat tekemiselleen merkityksen, ja opettajalla on tässä keskeinen rooli oppimisen kannalta – innoittajana ja myös monipuolisin menetelmin asioita opettavana pedagogina.

Tämän ohella osa pojista pohti opettajien sukupuolen merkitystä. Erään koulun pojat kertoivat, kuinka heillä on paljon hauskoja miesopettajia ja tämä näyttäytyi heille merkittävänä kouluihityvyyteen vaikuttavana asiana.

”Ne yrittää nimenomaan tähdätä siihen, että yrittävät saada poikia kiinnostumaan siitä aiheesta [eli omasta oppiaineestaan], ja saamaan ne opiskelemaan sitä paremmin.” (h3p4)

Miesopettajien merkitys ei kuitenkaan liity ainoastaan hauskuuteen, vaan siihen liittyy muitakin ulottuvuuksia. Pojat kokivat, että miesopettajat ymmärtävät heitä paremmin juuri sukupuolensa vuoksi. Miesopettajat ovat itsekin olleet teinipoikia.

”Ne [miesopettajat] on olleetkin samalaisia poikia --- Menneet tekemään tyhmiä asioita ja muuta. Ne ei välttämättä osaa katsoa sitä siltä kannalta, kaikki naisopettajat, ja sitten ne ajattelevat vaan, että me muuten vaan tehdään tyhmiä, koska ei välitetä koulusta.” (h3p3)

Poikien pohdintoista nousi selkeästi esille se, että he kaipaavat koulun taholta ymmärrystä sille, mitä he teinipoikina ovat ja millaisessa maailmassa elävät. Murrosikäisen pojan maailman ei välttämättä koettu avautuvan kaikille opettajille, ja etenkin osalla naisopettajista tulkitaan olevan puutteelliset taidot lähestyä poikien elämää. Tämä seikka saattaa olla osin yhteydessä siihen, että jotkut pojat myös kokivat opettajien sallivan enemmän kiellettyjen asioiden tekemistä tytöille kuin itselleen. Tämä tuli esiin liittyen tuntikäyttäytymiseen, jossa pojat kokivat tytoilla olevan enemmän liikkumavaraa kuin itsellään.

Koulun aikuisten ohella pojat nostivat esiin kotien merkityksen koulunkäynnille. Se, että vanhemmat ovat kiinnostuneita koulusta ja opinnoista, koetaan tärkeäksi. Toisinaan myös se, että kotoa tarvittaessa painostetaan läksyjen teon suuntaan, saattaa auttaa ja tukea nuorta, jolla on motivaatio kateissa. Yhdeksi selitykseksi poikien heikommalle suuntautumiselle kouluun ja kiinnostuksen puutteelle osa pojista nimeää kodin ilmapiirin. Jos kotona on rauhaton tai turvaton ilmapiiri, on mahdotonta keskittyä ja kiinnostua koulusta. Elämässä saattaa tällöin olla muita huolenaiheita kuin se, millaisia arvosanoja koulussa saa. Tämän pojat näkivät olevan yhteydessä myös siihen, kuinka paljon nuori viettää kotona aikaa ja kuinka paljon hän koti tehtäviin pystyy panostamaan.

LÄHTEET

- Borgonovi, F., Pokropek, A., Keslair, F., Gauly, B. & Paccanella, M. (2017). "Youth in Transition: How Do Some of The Cohorts Participating in PISA Fare in PIAAC?" OECD Education Working Papers, No. 155, OECD Publishing, Paris.
- Bowlby, J. (1979). The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences* 2, 4, 637–638.
- Booth, A., & Nolen, P. (2012a). Choosing to compete: How different are girls and boys? *Journal of Economic Behavior & Organization*, 81(2), 542-555.
- Booth, A. L., & Nolen, P. (2012b). Gender differences in risk behaviour: does nurture matter? *The Economic Journal*, 122(558).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cadime, I., Cruz, J., Silva, C. Ribeiro, I. (2018). Homework self-regulation strategies: a gender and educational-level invariance analysis. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 30: 8.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., and Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence* 35, 13–21.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Duckworth, A., and Seligman, M. (2006). Self-discipline gives girls the edge: gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational psychology*, 98, 198–208.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1998). Importance of ability grouping in French "collèges" and its impact upon pupils' academic achievement. *Educational Research and Evaluation*, 4(4), 348–368.
- Dweck, C. S. (2008). *Mindsets: The new psychology of success. How we can learn to fulfil our potential*. New York: Ballantine books.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review* 95, 2, 256.
- Eccles, J. S. & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (toim.), *Research on motivation in education. Goals and cognitions* (s. 139-186). San Diego California: Academic Press.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & Iver, D. M. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist* 48, 2, 90-101.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 1, 225-241.
- Elinkeinoelämän keskusliitto (2013). *Naiset ja miehet työelämässä*. Maaliskuu 2013. Luettu 22.3.2018 (https://ek.fi/wp-content/uploads/naisetmiehet_maaliskuu2013.pdf)
- Eronen, L., Portaankorva-Koivisto, P., Kupiainen, S. & Hannula, M. (2017). Lukion opiskelijoiden ja opettajien ensikokemuksia matematiikan yhteisestä MAY-kurssista. *Dimensio* 81, 4, s. 31-37.
- Goldhammer, F., Naumann, J., Stelter, A., Tóth, K., Rölke, H., & Klieme, E. (2014). The time on task effect in reading and problem solving is moderated by task difficulty and skill: Insights from a computer-based large-scale assessment. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 608.
- Gupta, N. D., Poulsen, A. & Villeval, M. C. (2005). *Male and Female Competitive Behavior: Experimental*. IZA Discussion paper n° 1833. 2005.

Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Towards a comprehensive model of self-worth. Teoksessa R. L. Leahy (toim.) *The development of the self*. New York: Academic Press.

Harter, S. (2012). *The construction of the self. Developmental and sociocultural foundations*. 2. painos. New York: The Guilford Press.

Hautamäki, J. (1984). Peruskoululaisten loogisen ajattelun mittaamisesta ja esiintymisestä. Joensuun yliopiston Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. No. 1. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Helsingin Sanomat (2015). Valtakunnalliset päättökokeet olisivat hyödyksi pojille. Kotimaa, 31.8.2015. Luettu 19.3.2018 (<https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000002848896.html>)

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.

Hong, E, Peng, Y, & Rowell, LL. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, 19, 2, 269–276.

Hotulainen, R., & Telivuo, J. (2015). Epistemological Beliefs and Scientific Reasoning in Finnish Academic Upper Secondary Education. *Kasvatus & Aika*, 9(1), 92-106.

Hotulainen, R., Rimpelä, A., Karvonen, S., Kupiainen, S., Lindfors, P., Kinnunen, J. M., ... Wallenius, T. (2016a). Metropolialueen nuorten siirtyminen yläkoulusta toiselle asteelle: Osaaminen ja hyvinvointi. (Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja; Nro 27/2016). Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Hotulainen, R., Rimpelä, A., Hautamäki, J., Karvonen, S., Kinnunen, J., Kupiainen, S., ... Wallenius, T. (2016b). Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle: Tutkimus metropolialueen nuorista. *Tutkimuksia* Nro 398. Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Hotulainen, R. (2016). Osaamisen kehittyminen kuntatyypeittäin, kouluittain, luokittain ja osaamisprofiileittain. Teoksessa: Hotulainen, R., Rimpelä, A., Hautamäki, J., Karvonen, S., Kinnunen, J., Kupiainen, S., ... Wallenius, T. Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle: Tutkimus metropolialueen nuorista (97-110). (Tutkimuksia; Nro 398). Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Ikeda, Miyako and Emma García (2014), "Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences", *OECD Journal: Economic Studies*, Vol. 2013/1.

Jerrim, J. (2018) A digital divide? Randomised evidence on the impact of computer-based assessment in PISA. CfEE Research Brief January 2018. Centre for Educational Economics. Luettu 12.03.2018 (http://www.cfee.org.uk/sites/default/files/CfEE%20Digital%20Divide_1.pdf)

Karakainen, M.-T. & Saikkonen, L. (2014) Tiedonhakutaidot testissä – nuorten osaaminen hakukanavan valinnassa, hakulausekkeen muotoilussa ja hakutuloksen arvioinnissa. *Informaatiotutkimus* 34(4).

Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. 2012. Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (5), 559–566.

Koerselman, K. & Pekkarinen, T. (2017). The timing of puberty and gender differences in educational achievement. VATT Working papers 97. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.

Kuhl, P. & Hannover, B. (2012). Differenzielle Benotungen von Mädchen und Jungen: Der Einfluss der von der Lehrkraft eingeschätzten Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 44, 153–162.

Kupari, P., Vetterranta, J. & Nissinen, K. (2012). Oppijalähtöistä pedagogiikkaa etsimään. Kahdeksannen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainvälinen TIMSS-tutkimus Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Kupiainen, S. (2016a). Perusopetuksen päättöarvosanat. Teoksessa: Hotulainen, R., Rimpelä, A., Hautamäki, J., Karvonen, S., Kinnunen, J., Kupiainen, S., ... Wallenius, T. Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle: Tutkimus metropolialueen nuorista. *Tutkimuksia* 398, 33-53. Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Kupiainen, S. (2016b). Koulumenestyksen ennustaminen peruskoulun päättyessä. Teoksessa: Hotulainen, R., Rimpelä, A., Hautamäki, J., Karvonen, S., Kinnunen, J., Kupiainen, S., ... Wallenius, T. Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle: Tutkimus metropolialueen nuorista. Tutkimuksia 398, 55-65. Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Kupiainen, S. (2016c). Luokkien väliset erot. Teoksessa: Hotulainen, R., Rimpelä, A., Hautamäki, J., Karvonen, S., Kinnunen, J., Kupiainen, S., ... Wallenius, T. Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle: Tutkimus metropolialueen nuorista. Tutkimuksia Nro 398, 67-95. Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Kupiainen, S. (2016d). Toisen asteen valinta. Teoksessa: Hotulainen, R., Rimpelä, A., Hautamäki, J., Karvonen, S., Kinnunen, J., Kupiainen, S., ... Wallenius, T. Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle: Tutkimus metropolialueen nuorista. Tutkimuksia 398, 151-177. Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Kupiainen, S. & Ahtiainen, R. (tulossa). Digitaalisen oppimisen seurantalutkimus erään pääkaupungin kunnan peruskouluissa (työnimi).

Kupiainen, S., & Hienonen, N. (2016). Luokkakoko suomalaisessa peruskoulussa. Kasvatusalan tutkimuksia 72. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Kupiainen, S. & Hotulainen, R. (tulossa). Onko sillä väliä millaisessa luokassa oppilas opiskelee? (työnimi).

Kupiainen, S., Marjanen, J. & Ouakrim-Soivio, N. (2018). Ylioppilas valintojen pyörteessä. Ainedidaktisia tutkimuksia 14. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. (https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/231687/Ad_tutkimuksia_14_verkkojulkaisu.pdf?sequence=1)

Kupiainen, S., Marjanen, J., Vainikainen, M.-P. & Hautamäki, J. (2014). Oppimaan oppiminen Vantaan toisen asteen oppilaitoksissa keväällä 2012. Helsinki: Vantaan kaupungin sivistysvirasto ja Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus.

Kupiainen, S., Vainikainen, M. P., Marjanen, J., & Hautamäki, J. (2014). The role of time on task in computer-based low-stakes assessment of cross-curricular skills. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 627.

Kuusinen, J. (toim.). (1995). Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY.

Lahelma, E. (2004). Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: Miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat? Teoksessa *Koulu – Sukupuoli – Oppimistulokset*. Helsinki: Opetushallitus.

Lamote, C., Speybroeck, S., Van Den Noortgate, W. & Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: the role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education* 39, 9, 739–760.

Malin, A., Sulkunen, S. & Laine, K. (2013). PIAAC 2012. Kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013: 19.

Marsh, H. W., Abduljabbar, A. S., Parker, P. D., Morin, A. J., Abdelfattah, F., Nagengast, B., Möller, J. & Abu-Hilal, M. M. (2015). The internal/external frame of reference model of self-concept and achievement relations: Age-cohort and cross-cultural differences. *American Educational Research Journal*, 52 (1), 168–202.

Marsh, H. W. & Hau, K.-T. (2003). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. A cross-cultural (26 country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist* 58 (5), 364.

Marsh, H. W. & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59-77.

Metsämuuronen, J. (toim.) (2013). Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten pitkittäisarviointi vuosina 2005–2012. Koulutuksen seurantaraportti 2013:4. Helsinki: Opetushallitus.

Metsämuuronen, J. (2017). Oppia ikä kaikki – Matemaattinen osaaminen toisen asteen koulutuksen lopussa 2015. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 1:2017.

Metsämuuronen, J. & Salonen, V. (2017). Matemaattisen osaamisen piirteitä ammatillisen koulutuksen lopussa 2015 ja pitkän ajan muutoksia. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2:2017.

Niemi, P.-M. & Hotulainen, R. (2016). Enhancing students' sense of belonging through school celebrations: A study in Finnish lower-secondary schools. *International Journal of Research Studies in Education*, 5(2), 43-58.

Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.

Ouakrim-Soivio, N. (2013). Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittarina. Helsinki: Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:9.

Pekkarinen, T. (2012). Gender differences in education. *Nordic Economic Policy Review*, 1, 165-195.

Piaget, J. (1985). *The Equilibration of Cognitive Structures: the Central Problem of Intellectual Development*. Chicago: Chicago University Press.

Rimpelä, M. & Bernelius, V. (toim.) 2011. Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla. MetrOP-tutkimus 2012–2013. Mitä tiedettiin tutkimuksen käynnistyessä keväällä 2010? Helsinki: Geotieteiden ja maantieteen laitoksen julkaisuja B1. Helsingin yliopisto.

Salmela-Aro, K. & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence* 35 (4), 929–939.

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Special issue on happiness, excellence, and optimal human functioning. *American Psychologist*, 55(1), 5-183.

Seppänen, P. (2003). Miten ja miksi kouluvalintapolitiikka tuli Suomen peruskouluun 1990- luvulla? Kouluvalinnan lainsäädäntömuutokset sekä perustelut ja kritiikki kansainvälisessä valossa. *Yhteiskuntapolitiikka* 68(2), 175–187.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A. & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational & Psychological Measurement* 69 (3), 493–525.

Sointu, E., Virtanen, T., Lappalainen, K., & Hotulainen, R. (2017). Vahvuuksien ja motivaation tukeminen edistämässä koulupolulle kiinnittymistä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen, & M. Kuorelahti (toim.). *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*, 111-128. Juva: PS-kustannus.

Spiewak, M. (2010). Nichts wie raus! Jungen sind die Verlierer des Bildungssystems. Das echte Leben ist die bessere Schule für sie. *DIE ZEIT*, 27–29.

Spinath, B., Freudenthaler, H. H., and Neubauer, A. C. (2010). Domainspecific school achievement in boys and girls as predicted by intelligence, personality and motivation. *Personality and Individual Differences*, 48, 481–486.

Statistisches Bundesamt. (2011). *Fachserie 11: Bildung und Kultur, Reihe 1: Allgemeinbildende Schulen*. Wiesbaden, Germany: Statistisches Bundesamt. Luettu 26.1.2018. (<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bildung/ForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen.html>)

Sternberg, R., Castejon, J.L., Prieto, M.D., Hautamäki, J., & Grigorenko, E. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in three international samples. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 1-16.

Thuneberg, H., Hautamäki, J., & Hotulainen, R. (2015). Scientific Reasoning, School Achievement and Gender: A Multilevel Study of between and within School Effects in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 337-356.

Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., ... & Vainikainen, M.-P. (2016). Huipulla – Pudotuksesta huolimatta. PISA 15 ensituloksia. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41. (<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/okm41.pdf?sequence=1>)

Vainikainen, M. P., & Rimpelä, A. Nuorten kehitysympäristö muutoksessa. Helsingin yliopisto.

Virtanen, T. (2016). Student engagement in Finnish lower secondary school. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 562. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Wallenius, T. (2016). Toisen asteen opintojen aloittaminen ja opinnoissa pysyminen. Teoksessa: Hotulainen, R., Rimpelä, A., Hautamäki, J., Karvonen, S., Kinnunen, J., Kupiainen, S., ... Wallenius, T. Teoksessa Hotulainen ym. Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle: Tutkimus metropolialueen nuorista. *Tutkimuksia*; Nro 398). Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Weis, M., Heikamp, T. & Trommsdorff, G. (2013). Gender differences in school achievement: The role of self-regulation. *Frontiers in Psychology* 4: 442.

Yang Hansen, K., Gustafsson, J.E., & Rosén, M. 2014. School performance differences and policy variations in Finland, Norway and Sweden. In *Northern Lights on TIMSS and PIRLS. Differences and similarities in the Nordic countries*. *TemaNord* 2014:528, 25–47.

VALTIONEUVOSTON
SELVITYS- JA TUTKIMUSTOIMINTA

tietokayttoon.fi

ISSN 2342-6799 (pdf)
ISBN 978-952-287-541-9 (pdf)

