



OPETUSHALLITUS

Koulu – sukupuoli – oppimistulokset

Opetushallitus

© Tekijät ja Opetushallitus

Taitto Pirjo Nylund

ISBN 952-13-2153-9

Helsinki 2004

Sisältö

| | | |
|---|--|----|
| 1 | Johdanto | 5 |
| | <i>Anna-Kaisa Mustaparta & Kari Nyyslä</i> | |
| | Kehittämishanke käynnistymässä | 8 |
| 2 | Pojat ja tytöt oppimistulosten arviointien valossa | 9 |
| | <i>Pentti Yrjölä</i> | |
| | Matematiikka ja luonnontieteet | 10 |
| | Vieraat kielet | 11 |
| | Äidinkieli | 12 |
| | Muita tuloksia | 13 |
| | Oppilaiden käsityksistä, harrastuksista ja työskentelytottumuksista | 14 |
| | Oppilasarviointi | 18 |
| | Lopuksi | 18 |
| | Lähteet | 19 |
| 3 | Sukupuoli ja oppimisvaikeudet | 21 |
| | <i>Heikki Lyytinen</i> | |
| | Oppimisesta ja oppimisvaikeuksista | 21 |
| | Sukupuolten välillä ilmenevistä eroista taitojen kehityksessä | 22 |
| | Kouluikäisten sukupuolierot erityisissä oppimisvaikeuksissa | 22 |
| | Sukupuolierot erityisissä oppimisvaikeuksissa koulun alkaessa | 23 |
| | Tytöt kielellisesti etevämpiä jo varhain | 23 |
| | Oppimisvaikeuksia on ehkäistävä ennalta | 24 |
| | Suvussa esiintyvän lukivaikeuden tunnistus ja ennaltaehkäisy | 25 |
| | Oppimisympäristöllä on ratkaiseva merkitys | 27 |
| | Entistä parempia ratkaisuja löytymässä | 28 |
| | Lähteet | 28 |
| 4 | Sukupuolten mahdollisuudet koulutukseen | 30 |
| | <i>Patrik Scheinin</i> | |
| | Lopuksi | 39 |
| | Arviointikeskuksen raportit | 40 |
| | Lähteet | 41 |
| 5 | Tyttöjen ja poikien väliset erot oppimismotivaatiossa | 42 |
| | <i>Markku Niemivirta</i> | |
| | Tyttöjen ja poikien väliset erot tavoiteorientaatioissa ja motivatioonalisissa uskomuksissa | 42 |
| | Tytöt keskimäärin oppimishakuisempia kuin pojat, pojat suorituskeskeisempiä kuin tytöt | 43 |
| | Pojat korostavat kykyjen merkitystä, tytöt pelkäävät poikia enemmän epäonnistumisia | 45 |
| | Sukupuoli ja ikätyypilliset muutokset motivaatiossa | 46 |
| | Suorituskeskeisyys vahvistuu 7–9 vuosiluokille siirryttäessä | 47 |
| | Tyttöjen ja poikien väliset erot tilannekohtaisessa motivaatiossa | 48 |
| | Pojat suoriutuvat paremmin kykykeskeisessä suoritus- tilanteessa, tytöt tehtäväkeskeisessä | 50 |
| | Yhteenveto | 51 |
| | Lähteet | 52 |
| 6 | Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat? | 54 |
| | <i>Elina Lahelma</i> | |
| | Tyttöjen ja poikien koulumenestyksen arvostaminen | 55 |

| | |
|--|----|
| Poikien koulumenestys ja maskuliiniset kulttuurit | 57 |
| Koulumenestys ja koulun jälkeinen elämä | 61 |
| Johtopäätökset: koulukeskustelussa rakentuvat ”totuudet” ja koulutuksellinen tasa-arvo | 64 |
| Lähteet | 64 |
| 7 “Sata pientä sääntöä...” – sukupuoli koulun arjessa | 68 |
| <i>Tuula Gordon</i> | |
| Tutkijat koulunpenkillä | 70 |
| Erot koulussa | 71 |
| Virallisessa koulussa | 72 |
| Informaalissa koulussa | 75 |
| Fyysisessä koulussa | 78 |
| Sukupuoli koulussa | 80 |
| Lähteet | 81 |
| 8 Murrosiän kriittiset vaiheet | 84 |
| <i>Martti A. Siimes</i> | |
| Nuoret ovat erilaisia kuin lapset ja aikuiset | 84 |
| Terveen tytön murrosiän fyysiset vaiheet | 86 |
| Terveen pojan murrosiän fyysiset vaiheet | 87 |
| Miksi aikuisten tulee ottaa huomioon yksilöllisesti murrosiän kriittinen vaihe | 88 |
| Psykososiaaliset ja seksuaaliset seuraukset murrosiän fyysisistä muutoksista | 89 |
| Johtopäätöksiä | 90 |
| Lähde | 91 |
| Muuta kirjallisuutta | 91 |
| 9 Julkaisun kirjoittajat | 92 |

1 Johdanto

SUOMALAISEN ja pohjoismaisen hyvinvointiyhteiskunnan olennaisiin piirteisiin kuuluu pyrkimys koulutuksen tasa-arvoon. Kaikille lapsille ja nuorille halutaan taata korkeatasoinen koulutus heidän asuinpaikastaan ja sosiaalisesta taustastaan riippumatta. Viime vuosina on kuitenkin herättänyt huolta sellainen havainto, että oppilaiden joukossa on erilaisia ryhmiä, joille ei eri syistä ehkä pystytä takaamaan riittävän hyvää koulutusta ja joiden syrjäytymisriski on näin ollen keskimääräistä suurempi. Näitä ovat esimerkiksi erilaisista oppimisvaikeuksista kärsivät oppilaat ja opiskelijat. On havaittu, että jos heidän ongelmansa tunnistetaan ajoissa ja jos he saavat tarvitsemansa avun, monet heistä pystyvät suoriutumaan koulunkäynnistä muiden mukana. Myös maahanmuuttajataustaiset tai pieniin kielivähemmistöihin kuuluvat oppilaat tarvitsevat usein paljon tukea opintiellä.

Vähemmälle huomiolle on jäänyt se, että poikien ja tyttöjen keskimääräisissä oppimistuloksissa on – hiukan oppiaineesta riippuen – melkoisia eroja. Suurimmillaan erot ovat kieliaineissa, joissa tytöt suoriutuvat keskimäärin paremmin kuin pojat. Eroja on myös valinnoissa ja asenteissa. Lisäksi on näyttöä siitä, että tyttöjä ja poikia kohdellaan koulussa eri tavoin ja myös heidän koulumenestystään arvioidaan eri perusteilla.

Toiselle asteelle siirryttäessä pojista menee Suomessa suunnilleen yhtä paljon (vajaat 50 %) sekä lukioihin että ammatillisiin oppilaitoksiin, mutta tytöistä lukioihin siirtyy lähes kaksi kolmannesta ja ammatillisiin oppilaitoksiin vain runsas neljäsosa peruskoulun päättäneistä. Sekä toisen että kolmannen asteen koulutusvalinnoille on lisäksi ominaista, että tytöt pyrkivät ennakkoluulottomammin perinteisille miesten aloille kuin pojat naisten aloille.

Opetusministeriö ja Opetushallitus järjestivät Helsingissä 27.1.2004 seminaarin, jonka otsikkona oli Uhkaako sukupuolten erilaisuus oppilaiden tasa-arvoa? Siinä tarkasteltiin sukupuolten välisiä eroja oppimisen eri osa-alueilla. Ministeri Haatainen piti omassa puheenvuorossaan olennaisena aiheeseen liittyvän tutkimuksen viriämistä sekä voimavarojen suuntaamista erilaisten oppijoiden tunnistamiseen ja opetushenkilöstön jatko- ja täydennyskoulutukseen. Käsillä olevan raportin kirjoittajista Lyytinen, Niemivirta, Scheinin ja Yrjölä pitivät seminaarissa alustuksen, johon heidän artikkelinsa pohjautuvat. Gordon, Lahelma ja Siimes ovat osallistuneet aiheesta käytyyn keskusteluun muissa yhteyksissä.

Artikkeleissa tarkastellaan tyttöjen ja poikien välisiä eroja oppijoina tutkimusten ja arviointitulosten pohjalta. Teemoina ovat erilaiset oppimistavat ja oppimiseen liittyvät ongelmat, erot tyttöjen ja poikien oppimissaavutuksissa ja -motivaatiossa, sukupuolierot koulun ja oppilaiden arjessa sekä sukupuolinäkemykset yleisessä koulukeskustelussa. Raportissa tuodaan esille myös keinoja, joiden avulla tyttöjen ja poikien erilaisuus oppijoina voidaan paremmin ottaa huomioon koulussa. Kirjoitukset edustavat monipuolisesti erilaisia koulu- ja kasvatustutkimuksellisia lähestymistapoja. Seuraavassa käydään lyhyesti läpi artikkeleiden keskeinen sisältö.

PENTTI YRJÖLÄ tarkastelee poikien ja tyttöjen oppimistuloksia Opetushallituksen vuodesta 1994 tekemien kansallisten koulutuksen arviointien ja vuodesta 1998

lähtien toteutettujen ainekohtaisten oppimistulosten pohjalta. Sukupuolten välillä on havaittu eroja useiden oppiaineiden osaamisen tasossa. Yleisesti ottaen tytöt ovat hallinneet paremmin etenkin äidinkieltä ja vieraita kieliä, pojilla puolestaan vahvempia alueita ovat olleet matematiikka ja eräät luonnontieteelliset aineet, kuten fysiikka. Arvioinneissa on tullut esille, että erilainen osaaminen vaikuttaa oppilasarviointiin siten, että arvosanojen antamisen skaala lieventyy tytöillä matematiikan ja pojilla kieliaineiden osaamisen arvioinnissa.

HEIKKI LYYTINEN tiivistää tutkimuskirjallisuutta kouluikäisten lasten oppimisessa havaituista sukupuolieroista. Artikkelissa painottuvat suomalaisen tutkimuksen tulokset ennen koulunaloitusta tai aivan koulun alkaessa ilmenevistä tyttöjen ja poikien välisistä eroista. Tutkimuskirjallisuudessa toistuvasti ilmenevä havainto liittyy siihen, että pojat sijoittuvat taidoiltaan vahvemmin normaalijakauman ääripäihin kuin tytöt. Pojilla on selvästi tyttöjä enemmän vaikeuksia kielellisten taitojen alueella kuten lukemisessa – lukuun ottamatta suvuittain esiintyvää lukivaikeutta, jossa sukupuolierot ovat vain lieviä. Myös eri muodoissaan ilmeneviä tarkkaavaisuuden ongelmia, ylivilkkautta sekä häiritsevää käyttäytymistä on pojilla tyttöjä enemmän. Lyytisen mukaan erityisesti lukivaikeuksista johtuvien oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn on erityisen lupaavia mahdollisuuksia. Myös ympäristö ja erityisesti varhainen puuttuminen ongelmiin muovaavat merkittävästi oppimisvaikeuksien kehityskulkuja.

PATRIK SCHEININ luo katsauksen useisiin oppimaan oppimisen arviointitutkimuksiin sukupuolinäkökulmasta. Koulutulokkaiden tulokset on koottu helsinkiläislapsia koskevasta aineistosta, muut tutkimukset pohjautuvat valtakunnallisiin otoksiin. Vasta koulunsa aloittaneiden helsinkiläislasten joukossa on havaittavissa, että pojat ovat kouluvalmiuksiltaan tyttöistä jäljessä. Kirjoittaja toivoo pohdittavan vakavasti, miten hyvin esiopetus onnistuu kehittämään lasten kouluvalmiuksia, ja katsoo, että lasten erilaisuutta ei oteta riittävästi huomioon koulunaloituspäätöksiä tehtäessä. Perusopetuksen päättyessä sukupuolten välillä ei ole enää tilastollisesti merkitsevää eroa ajattelun kehitystasossa, joten molemmilla sukupuolilla pitäisi olla yhtä hyvät valmiudet toisen asteen opintoihin. Kuitenkin lukioon ja ammatillisen koulutuksen tietyille vaativille aloille pääsee suhteessa paljon enemmän tyttöjä kuin poikia. Poikien riski jäädä lukion edellyttämän keskiarvorajan alapuolelle on kaksinkertainen tyttöihin verrattuna. Scheinin epäilee tutkimusaineiston perusteella, että suomalainen koulutusjärjestelmä ei kohtele tyttöjä ja poikia tai naisia ja miehiä tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti.

MARKKU NIEMIVIRTA pohtii, miten erilaiset motivationaaliset tekijät ilmenevät tytöillä ja pojilla. Hän päätyy siihen, että pojat painottavat tyttöjä enemmän kykyjen merkitystä oppimisessa ja koulumenestyksessä, mutta pyrkivät samalla selvää koulutöistä mahdollisimman helpolla ja kokevat koulutyön vähemmän mielekkääksi. Heikommasta osaamisestaan huolimatta heiltä ei myöskään puutu uskoa omiin kykyihinsä. Pojille onkin ominaista pyrkimys menestyä paremmin kuin muut ja halu näyttää muiden silmissä kyvykkäältä. Tytöt sen sijaan näyttävät enemmänkin "aidosti" oppimishakuisilta. Toisaalta poikiin verrattuna ja omaan osaamistasoonsa nähden heidän itseluottamuksensa ja käsityksensä omista kyvyistään ovat melko vaatimattomat. Niemivirran mukaan opetuksen ja koulutyön kehittämisen haasteina ovat poikien oppimishakuisuuden ja koulunkäynninmotivaation lisääminen sekä tyttöjen heikon itseluottamuksen vahvistaminen ja epäonnistumisen pelon vähentäminen.

ELINA LAHELMA kyseenalaistaa julkisessa koulukeskustelussa esitettyjä totuuksia. Tarkastelun kohteena ovat tyttöjen ja poikien menestyksen arvottaminen, huo-

nosti menestyvät pojat sekä tyttöjen ja poikien erilaisen koulumenestyksen yhteiskunnalliset seuraukset. Lahelman mukaan tyttöjen ja poikien koulumenestystä tulkitaan eri tavoin. Siinä missä poikien epäonnistumisen ajatellaan johtuvan kiinnostuksen puutteesta ja koulun soveltumattomuudesta pojille, tyttöjen menestyksen puutetta pidetään osoituksena heidän kyvyttömyydestään. Tyttöjen menestys tulkitaan osoitukseksi ahkeruudesta tai opettajien miellyttämisestä, poikien menestystä selitetään lahjakkuudella. Lisäksi kun nimenomaan poikien huonoa koulumenestystä pidetään koulutusongelmana, huonosti menestyvät tytöt unohtuvat, vaikka juuri he jäävät jatkokoulutuksen ulkopuolelle kaikkein useimmin. Lahelma toteaa myös, että poikien ongelmista puhutaan yleistäen, vaikka kaikilla pojilla ei ole ongelmia. Tällaiset näkemykset perustuvat dikotomisiin näkemyksiin tytöistä ja pojista kahtena kategoriana. Niistä on hyvin vähän apua yrittäessä ratkaista vaikeuksia, joita yksittäisillä tytöillä tai pojilla on koulussa.

TUULA GORDON kuvaa koulun arjen käytänteitä ja niihin osallistuvien kokemuksia, tunteita ja tulkintoja kasvatussosiologian näkökulmasta. Hän peräänkuuluttaa oppijoiden yhteistä koulua, jossa monipuolisten opetusmenetelmien avulla kaikille oppilaille sukupuolesta riippumatta taataan tasa-arvoiset mahdollisuudet osallistua. Gordon erottaa koulusta kolme analyttistä kerrostumaa, ja hän tarkastelee niitä tapoja, joilla sukupuoliero näkyy eri kerrostumissa. Näitä kerrostumia hän kutsuu viralliseksi, informaaliksi ja fyysiseksi kouluksi. Gordon tarkastelee sitä, miten sukupuolierot kietoutuvat eri kerrostumissa toimintaan ja millaisia tunteita koulun järjestyksiin ja arjen tapahtumiin liittyy.

MARTTI SIIMES katsoo, että 2000-luvun alun koulu ei ota riittävästi huomioon murrosiän fyysisiä ja psykososiaalisia seuraamuksia. Murrosikään liittyvä psykososiaalinen taantuma tapahtuu tytöillä keskimäärin 11,5- ja pojilla 13,5-vuotiaana. Kun suurin osa tytöistä on 13,5 vuoden iässä fyysisesti jo lähellä aikuista, ovat poikien väliset kehitykselliset erot suurimmillaan ja heidän kehossaan on meneillään lukuisia rakenteellisia ja toiminnallisia muutoksia. Tämä kehityksen vaihe aiheuttaa seurauksia myös psyykkisessä kehityksessä, käytöksessä ja sosiaalisessa toiminnassa. Ellei tyttöjen ja poikien välistä kehityksen eroa oteta huomioon, joutuvat pojat tyttöjä huonompaan asemaan. Kirjoittajan mukaan koulun opetussuunnitelma pitäisi laatia niin, että loppuelämän kannalta ratkaisevasti vaikuttavia päätöksiä ei tarvitsisi tehdä murrosiän kriittisessä vaiheessa.

Tiivistetysti voidaan sanoa, että

- heikkoja oppimistuloksia on sekä tytöillä että pojilla.
- tyttöjen ja poikien keskimääräisissä oppimistuloksissa on oppiainekohtaista vaihtelua.
- tyttöjen keskimääräiset oppimistulokset ovat poikien oppimistuloksia parempia useissa oppiaineissa.
- tyttöjen ja poikien suorituksia arvioidaan eri perustein erityisesti kieliaineissa ja matematiikassa.
- sekä tytöt että pojat kärsivät oppimisvaikeuksista, mutta sukupuolten välillä on eroja vaikeuksien laadussa.
- tyttöjen ja poikien oppimisorientaatiossa on eroja.
- tyttöjen ja poikien koulumenestystä tulkitaan eri tavoin.
- tyttöjen ja poikien kehitys etenee eri tahtiin, mikä puolestaan vaikuttaa heidän opintomenestykseensä.
- opettajat eivät tiedosta omia asenteitaan, jotka vaikuttavat siihen, miten he kohtelevat tyttöjä ja poikia.
- tytöt ja pojat tekevät valintoja eri perustein perusopetuksen aikana ja erityisesti toisen asteen opetukseen siirryttäessä.

- toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa on havaittavissa hyvin stereotyyppinen mies- ja naisvaltaisten alojen jakauma.

Jos halutaan auttaa heikoimpia oppilaita ja opiskelijoita – olivatpa he tyttöjä tai poikia – on selvitettävä, mitä on näiden havaintojen taustalla. On kysyttävä, mistä heikot suoritukset johtuvat ja yritettävä vaikuttaa niihin asioihin, joihin on mahdollista vaikuttaa. On selvitettävä, missä määrin oppimistuloksia voidaan parantaa pedagogisin ja didaktisin keinoin, miten tunnistetaan ajoissa riskiryhmät ja miten estetään ongelmien syntyminen jo ennakolta, miten voidaan vaikuttaa opiskelutaitoihin ja saada kodit tukemaan nykyistä useampien oppilaiden oppimista. On tarkasteltava, onko arviointi epätasa-arvoista. On tutkittava, miten tytöt ja pojat tekevät valintoja ja miten niihin voidaan vaikuttaa. On selvitettävä, missä määrin jää tunnistamatta ja käyttämättä eri alojen lahjakkuutta ja miten voitaisiin luoda sellaisia oppimisympäristöjä, jotka tarjoavat tilaisuuksia kunkin omien kehittymistehtävien tunnistamiselle ja toteuttamiselle sukupuolesta riippumatta.

Kehittämishanke käynnistymässä

Opetushallitus käynnistää syksyllä 2004 Erilaiset oppijat – yhteinen koulu -kehittämishankkeen, jossa tavoitteena on etsiä ratkaisuja näihin kysymyksiin ja tuottaa sellaisia toimintamalleja, että heikkojen suoritusten määrä vähenee sekä tytöillä että pojilla ja että kaikki oppilaat pystyvät paremmin suoriutumaan omien oppimisedellytystensä mukaisesti samalla säilyttäen oppimisen ilon. Hankkeeseen on tulossa mukaan 33 opetuksen järjestäjää, joista 18 edustaa esi- ja/tai perusopetusta, 9 lukiokoulutusta ja 10 ammatillista koulutusta. Lisäksi mukana on 3 normaalikoulua.

Tavoitteiden saavuttamiseksi hankkeessa on alustavasti valittu tarkastelun ja kehitystyön kohteeksi kolme teemaa:

1. *Oppimisvalmiuksien vahvistaminen ja oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen sekä vaikeuksiin puuttuminen eri toimijoiden yhteistyötä tehostamalla*
Teema 1 keskittyy esi- ja perusopetuksen alkuvaiheeseen ja jopa tätä edeltävään ikään. Olennaista on päästä yhteistyöhön eri viranomaisten kesken ja myös huoltajien kanssa.
2. *Opiskelutaitojen kehittäminen*
Teemassa 2 pyritään vahvistamaan opiskelutaitoja perus- ja toisella asteella.
3. *Oppilaiden erot tietoisesti huomioon ottava pedagogiikka ja ohjauksen kehittäminen*
Teemassa 3 otetaan tarkastelun kohteeksi koulun toimintakulttuuri, asenteet, ohjaus sekä työtavat.

Vaikka näkökulmana teemojen tarkastelussa ovatkin erityisesti sukupuolten väliset erot, ei kehittämistyössä keskitytä erityisesti kumpaankaan sukupuoleen. Molemmat sukupuolet hyötyvät yhtäläisesti ratkaisujen löytämisestä yllä esitettyihin kysymyksiin.

2 Pojat ja tytöt oppimistulosten arviointien valossa

OPETUSHALLITUS on vuodesta 1994 alkaen tehnyt kansallisia koulutuksen arviointeja ja julkaissut niistä raportteja. Vuoden 2003 loppuun mennessä arviointisarjassa oli julkaistu yhteensä 149 erilaista nimikettä: katsauksia, selvityksiä, suunnitelmia, suosituksia ja erilaisia arviointiraportteja. Julkaisuja oli myös ruotsiksi ja englanniksi.

Vuodesta 1998 alkaen on toteutettu erillisiä oppimistulosten arviointeja, joissa on selvitetty, miten hyvin arvioinnin kohteena olevat saavuttavat opetussuunnitelmien perusteissa olevat tavoitteet. Näissä arvioinneissa tavoitteena on ollut tutkia, millainen kansallinen osaamisen taso on ja millaisia eroja on. Opetushallituksen Arviointi-sarjassa on tähän mennessä julkaistu 30 oppimistulosten arviointiraporttia. Vuodesta 1998 alkaen järjestettyihin perusopetuksen kansallisiin oppimistulosten arviointeihin on osallistunut kaikkiaan noin 150 000 oppilasta (taulukko 1). Oppilaista runsas puolet on kansalliseen otokseen tulleita ja toinen osa niiden koulujen oppilaita, joille koulutuksen järjestäjä (kunta) tai koulu on ostanut arvioinnin.

TAULUKKO 1. Opetushallituksen järjestämiä oppimistulosten arviointeja vuosina 1998–2003

| | Arviointiprojektit | Osallistuneet oppilaat tai opiskelijat |
|----------------------------|--------------------|--|
| Perusopetus | 23 | 156 284 |
| Lukio | 2 | 7 604 |
| Ammatillinen peruskoulutus | 4 | 10 043 |

Arvioinnit on järjestetty otantaperustaisina yleensä 100–120 oppilaitoksessa niin, että otokseen tulee 3 000–5 000 oppilasta. Arviointien suunnittelussa ja toteutuksessa on käytetty oppiaineen sisällön, käyttäytymistieteellisen mittaamisen sekä opettajankoulutuksen asiantuntijoita eri korkeakouluista sekä opetuksen asiantuntijoita opettajajärjestöistä ja oppilaitoksista. Yhteistyöverkostot ovat olleet laajat ja monipuoliset, ja niitä on uudistettu koko ajan. Arviointiaineistojen raportoinnin jälkeen korkeakouluissa on tehty jatkotutkimuksia.

Koulutuksen tasa-arvokysymykset ovat tulleet esille monella tavalla oppimistuloksia selvitetäessä. Tasa-arvokysymyksiä on käsitelty eri puolilta jo 1990-luvun puolivälin julkaisussa *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?* (Jakku-Sihvonen ym. 1996) ja arvioinnissa *Lukion tila 1994* (Jakku-Sihvonen & Blom 1994). Oppilaan ja opiskelijan sukupuoleen liittyviä ilmiöitä nousee esille niin oppimistuloksissa, asenteissa ja käsityksissä kuin koulujen oppilasarviointikulttuurissa ja opiskelijoiden työtavoissa ja opiskelutottumuksissa. Tässä esityksessä keskityn lähinnä yleissivistävän koulutuksen, ennen muuta perusopetuksen päättövaiheen oppimistuloksiin ja sivuan vain lyhyesti esimerkiksi motivaatioon liittyviä havaintoja. Aineistoista on tekeillä useita väitöskirjoja ja muita tutkimuksia.

TAULUKKO 2. Opetushallituksen järjestämät kansalliset oppimistulosten arviointiprojektit

| | Perusopetuksen 6. vuosiluokka | Perusopetuksen 9. vuosiluokka | Ammatillinen peruskoulutus | Lukiokoulutus |
|-------------------------|-------------------------------|---|----------------------------|--|
| Äidinkieli ja modersmål | 2000 2002 – | 1999 2001 2003 | 1999 – – | – – – |
| Matematiikka | 2000 – – | 1998 2000 2002 | 1998 2000 – | – – – |
| Kielet | – – – – – | 1999 englanti 2001 ruotsi 2001 finska 2002 saksa, ranska, venäjä 2002 EU-englanti | – – – – – | – – – – – |
| Luonnontieteet | – | 1998 | 1998 | 2001 fysiikka ja kemia |
| Muut | – – – | 2001 uskonto, elämäntiete ja tapakasvatus 2003 liikunta 2003 kommunikatiotaidot | – – – | 2000 kommunikatiotaidot – – – |

Eräistä oppiaineista arviointitietoa on saatavilla useilta vuosiluokilta ja eri koulu-
muodoista (taulukko 2). Matematiikan ja äidinkielen oppimistulosarviointeja on
järjestetty perusopetuksen päättövaiheessa kolme kertaa, joten yleiskuva osaami-
sen tasosta ja ongelmakysymyksistä alkaa hahmottua. Lisäksi näiden oppiainei-
den osaamisesta on saatu tietoa, kun on selvitetty 6. vuosiluokan suorittaneiden
sekä ammatillisen peruskoulutuksen päättövaiheen opiskelijoiden osaamisen ta-
soa erillisissä otantapohjaisissa arvioinneissa. Myös kieliaineista on saatu tietoa
usean arvioinnin perusteella. Opetushallituksessa tehtiin vuosina 1995–2002 yh-
teensä kuusi laajaa ammatillisen koulutuksen alakohtaista arviointia. Näissä ar-
vioinneissa oli mukana myös oppimistulosten arviointeja, mutta raporteissa oli
vain harvoin erikseen analysoitu miesten ja naisten ammatillisen osaamisen eroja.

Matematiikka ja luonnontieteet

Aloitetaan matematiikan oppimistulosten esittelystä. *Perusopetuksen 6. luokalla*
vuonna 2000 tyttöjen osaaminen oli tilastollisesti melkein merkitsevästi pa-
rempaa kuin poikien. Ero tuli näkyville tuottamistehtävissä, mutta ei ilmennyt
monivalintatehtävissä. Matematiikan osa-alueet lukukäsité, laskutavat, yhtälöt ja
soveltava matematiikka sujuivat tytöiltä paremmin kuin pojilta, mutta geomet-
riassa pojat olivat parempia. (Niemi 2001)

Perusopetuksen 9. luokan matematiikan arvioinneissa (Korhonen 1999 ja 2001;
Mattila 2002) pojat puolestaan ovat menestyneet tilastollisesti melkein merkitse-
västi paremmin kuin tytöt vuosina 1998 ja 2002. Vuonna 2000 tilastollisesti mer-
kitsevää eroa ei ollut. Monivalintatehtävissä poikien tulos on ollut joka arviointi-
kerralla ainakin melkein merkitsevästi parempi kuin tyttöjen. Ongelmanratkaisu-
tehtävissä ero on ollut tilastollisesti merkitsevä tyttöjen hyväksi vuonna 2000. Sen
sijaan muilla kerroilla eroa ei ole havaittu. Keskihajonnat ovat pojilla olleet hie-

man suurempia. Matematiikan osa-alueista tytöt ovat hallinneet algebraa jonkin verran poikia paremmin.

OECD:n 15-vuotiaille oppilaille vuonna 2000 järjestämässä arvioinnissa ilmeni, että tytöt ja pojat osaavat matematiikkaa Suomessa hyvin samansuuntaisesti (Linnakylä ym. 2002). Kahden erilaisen kriteeristön – kansallisen ja kansainvälisen – perusteella sukupuolten tasa-arvo näyttää toteutuvan matematiikan osamisessa. Oppiaineen kansalliset arvioinnit ovat kuitenkin tuoneet esiin sen, että tasa-arvo ei toteudu koulussa matematiikan arvosanoja annettaessa ja oppiaineeseen liittyviä valintoja tehtäessä. Tähän kysymykseen palaan myöhemmin.

Ammatillisten perustutkintojen matematiikan oppimistuloksia arvioitiin vuonna 1998. Miesten tulokset olivat parempia kuin naisten, mutta perustelemista vaativien tehtävien yhteydessä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa mies- ja naisopiskelijoiden taidoissa. (Wuolijoki 1999)

Vuonna 1998 järjestetyssä *luonnontieteiden* oppimistulosten arvioinnissa *peruskoulun 9. luokalla* pojat menestyivät yleensä tyttöjä paremmin. Biologian tehtävissä tyttöjen taitotaso oli hieman poikien tasoa korkeampi. Asennekartoituksessa kävi ilmi, että tytöt vierastavat jatko-opinnoissaan fysiikkaa ja katsovat tarvitsevänsä sitä kaikista luonnontieteistä vähiten. Pojille puolestaan fysiikka oli tärkein, ja heidän arvoasteikossa viimeisenä oli biologia. Tytöt taas asettivat biologian jatko-opintokyselyssä ensimmäiselle sijalle. Tyttöjen motivoituminen biologian opiskeluun näkyi myös kokeen tuloksista. (Rajakorpi 1999)

Fysiikan ja kemian osaamista tutkittiin *lukion 3. vuoden* syksyllä vuonna 2001 (Halkka 2003). Silloinkin miesten koetulokset olivat keskimäärin parempia kuin naisten. Miesten ja naisten koetuloksissa ei ollut eroa, mikäli he olivat opiskelleet näitä oppiaineita lukiossa yhtä paljon. Naisista 59 prosenttia ja miehistä 24 prosenttia oli opiskellut vain pakolliset 0–1 kurssia kemiaa ja fysiikkaa. Vastaavasti naisista 12 prosenttia ja miehistä 31 prosenttia oli opiskellut paljon sekä kemiaa että fysiikkaa. Lukiolaisista miehet asennoituivat fysiikkaan ja kemiaan positiivisemmin kuin naiset. Myös kokeessa menestyminen ja myönteiset asenteet fysiikkaan ja kemiaan kytkeytyivät toisiinsa.

Luonnontieteiden oppimistuloksia arvioitiin *ammattillisissa perustutkinnoissa* vuonna 1998. Tehtäviä oli fysiikan, kemian ja ympäristötiedon alueilta. Miehet osasivat luonnontieteitä yleensä paremmin kuin naiset. Miesopiskelijoiden kursivalinnat suuntautuivat enemmän fysiikkaan, naisten puolestaan ympäristötietoon. (Saloheimo 1999)

Vieraat kielet

Jo viime vuosikymmenen puolivälissä peruskoulun tasa-arvoisuutta tutkittaessa kerättiin tietoa myös *vieraiden kielten* oppimistuloksista ja oppilaiden asenteista. Tytöt menestyivät poikia paremmin sekä englannin että ruotsin valtakunnallisessa kokeessa vuonna 1995. Tyttöjen taso oli parempi englannin ja ruotsin kielen kokeisiin sisältyneissä suullisen kielitaidon osioissa. Pojille kielet eivät olleet yhtä mieluisia kouluaineita kuin tytöille: varsinkin ruotsin kielen kohdalla tuli näkyville huomattava ero (Jakku-Sihvonen ym. 1996).

Peruskoulun 9. luokan *englannin* (A1-kieli) oppimistulosten kansallinen arviointi järjestettiin vuonna 1999, ja otokseen kuului yli 5 000 oppilasta (Tuokko 2000). Tytöt menestyivät kaikilla kielitaidon osa-alueilla paremmin kuin pojat. Poikien vahvin osaamisen alue oli kuullun tai luetun tekstin ymmärtäminen, kun taas tuottamisessa, erityisesti kirjoittamisessa, pojat menestyivät selvästi heikommin. Oppilaiden asenteet englannin kielen opiskelua kohtaan olivat yleensä myönteisiä, joskin tytöillä selvemmin kuin pojilla.

Kolme vuotta myöhemmin perusopetuksen päättövaiheen *englannin kielen* oppimistulosten kansainvälisen arvioinnin yhteydessä vuonna 2002 havaittiin suomalaisten tyttöjen menestyneen kaikilla kielitaidon osa-alueilla poikia paremmin. Suurimmat erot olivat kirjallisen tuottamisen taidoissa ja kielellisten rakenteiden hallinnassa, pienimmillään ero oli kuullun ymmärtämisen tehtävissä. Suomalaisia tuloksia analysoitaessa tuli esille myös, että pojat olivat saaneet todistuksiin numeronsa vähemmällä osaamisella kuin tytöt, ylimpiä arvosanoja lukuun ottamatta. (Tuokko 2003)

Ruotsin kielen oppimistuloksia arvioitiin perusopetuksen päättövaiheessa vuonna 2001. Havainnot olivat samansuuntaisia kuin aikaisemmissa arvioinneissa sekä englannin kielen arvioinnissa. Vaikein osa-alue niin tytöille kuin pojillekin oli kieliopillisten rakenteiden hallinta. Pojille toiseksi vaikeinta oli kirjoittaminen, tytöille kuullun ymmärtäminen. Tyttöjen ja poikien osaamiserot olivat suurimmillaan kirjoittamisen alueella. Sen sijaan tekstin ymmärtämisen taidoissa tyttöjen ja poikien tulosten erot olivat suhteellisen vähäiset. Lyhyen kielen eli B-ruotsin osalta poikien ja tyttöjen oppimistulosten erot olivat suuria, nimenomaan kielen rakenteiden hallinnassa ja kirjoittamisessa. Oppimistulosten erot sukupuolten välillä näyttivät kasvaneen edellisellä vuosikymmenellä toteutettuun arviointiin verrattuna. (Tuokko 2002)

Vastaavassa *suomen kielen (finska)* oppimistulosten arvioinnissa vuonna 2001 tyttöjen suomen kielen hallinta osoittautui ruotsinkielisissä kouluissa jonkin verran paremmaksi kuin poikien. Erot olivat suurimmillaan kirjallista tuottamista edellyttävissä tehtävissä. Oppiaineen arvosanoja oli tässäkin oppiaineessa annettu todistuksiin tytöille ja pojille eri perustein. (Toropainen 2002)

Äidinkieli

Kuudennen vuosiluokan oppilaiden *äidinkielen* taitoja on arvioitu lukemisen, kirjallisuus- ja tekstitiedon, kielentuntemuksen ja kirjoitustaitojen osalta. Kirjoitustaitoja arvioidessa vuonna 2000 havaittiin poikien keskimäärin menestyvän tyttöjä heikommin kaikilla arvioiduilla kirjoitustaidon osa-alueilla. Arvioinnissa tutkittiin kirjoitusten sisällön ja rakenteen lisäksi muun muassa oikeinkirjoitusta ja tekstin luettavuutta. Hajonta poikien suorituksissa oli suurempaa kuin tyttöjen ryhmässä (Korkeakoski 2001). Käsitys 6. vuosiluokan suorittaneiden poikien heikosta kirjoitustaidosta sai vahvistusta kahta vuotta myöhemmin järjestetyssä arvioinnissa, jossa yli puolet tytöistä osoitti hyviä kirjoitustaitoja, mutta vain kuudesosalla pojista kirjoitustaidot olivat hyvät (Lappalainen 2003). Jälkimmäisessä arvioinnissa tutkittiin lisäksi lukutaidon sekä kielentuntemuksen peruskäsitteiden hallintaa. Tyttöjen lukemisen ja kielentuntemuksen taidot olivat myös kauttaaltaan poikien taitoja kehittyneemmät. Kirjoitustaitojen osalta ero oli ilmeisen suuri: tyttöjen ja poikien osaamisen ero oli jopa 20 prosenttiyksikköä. Arvioinnin yhteydessä saatiin viitteitä myös siitä, että pojat eivät olisi saaneet äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla 6. vuosiluokalla kirjoittamisen ja kielentuntemuksen harjoitusta yhtä usein kuin tytöt.

Ruotsinkielisissä kouluissa tyttöjen taitotaso kirjoittajina kuuden peruskouluvuoden jälkeen oli keskimäärin hyvä, poikien vain kohtalainen. Saman arvosanan todistukseensa saaneiden tyttöjen ja poikien suorituksia vertailtaessa havaittiin, että tyttöjen koetulokset olivat selvästi parempia. Arvosanan kahdeksan saanut tyttö kirjoitti keskimäärin yhtä hyvin kuin arvosanan yhdeksän saanut poika. Pojat ja tytöt eivät olleet saaneet äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanoja 6. luokan lukuvuositodistuksiin samoin perustein (Silverström 2003). Useissa kieliaineissa sukupuoli-erot tulevat näkyville niin, että poikien heikompaan osaamiseen kompensoidaan antamalla heille arvosanoja todistuksiin lievemmin perustein kuin tytöille.

Perusopetuksen päättövaiheen äidinkielen oppimistulosten arvioinneissa tulokset ovat olleet hyvin samansuuntaisia. Vuonna 1999 arvioitiin lukemisen, kielen-tuntemuksen, kirjoittamisen ja suullisen viestinnän taitoja. Tytöt menestyivät eri osakokeissa 8–12 prosenttiyksikön verran poikia paremmin, mutta poikien ja tyttöjen erot kirjoitustehtävissä olivat suomenkielisissä kouluissa noin 15 prosenttiyksikköä (Lappalainen 2000). Ruotsinkielisissä kouluissa tyttöjen ja poikien kirjoitustaitojen tasoero oli 16 prosenttiyksikön suuruinen (Hannén 2000).

Kahta vuotta myöhemmin vastaavassa arvioinnissa tytöt menestyivät kauttaaltaan poikia paremmin: ero kaikilla osaamisalueilla oli tilastollisesti erittäin merkitsevä. Poikien ryhmässä hajonta oli suurempaa kuin tyttöillä kaikilla osaamisalueilla, mutta kirjoituksen ja kielentuntemuksen tehtävissä poikien ryhmän sisäiset taitoerot tulivat esille erityisen selvinä (Lappalainen 2001). Lukemisen, kirjallisuuden ja tekstitiedon tehtävissä tyttöjen ja poikien osaamistasojen ero oli keskimäärin 10, kielentuntemuksen tehtävissä 14 ja kirjoitustehtävissä 18 prosenttiyksikköä. Myös ruotsinkielisissä kouluissa tyttöjen ja poikien osaamiserot tulivat näkyviin suurimmillaan juuri kirjoittamisen tehtävissä. (Silverström 2002)

OECD:n 15-vuotiaille oppilaille vuonna 2000 järjestämässä lukutaidon arvioinnissa tyttöjen ja poikien osaamisen tasoero oli samansuuruinen kuin kansallisissa äidinkielen oppimistulosarvioinneissa on tullut esille. Kansainvälisessä vertailussa tuli näkyville, että eroista huolimatta poikien lukutaidon taso oli Suomessa korkein muihin OECD-maihin verrattuna, mutta samalla meillä ero poikien ja tyttöjen lukutaidossa oli OECD-maiden suurin. Sukupuoliero suomalaisten nuorten lukutaidossa kertoo ennen muuta tyttöjen erinomaisesta suorituksesta. (Linnakylä ym. 2002, 73–81). Kansalliset oppimistulosarviointit ovat puolestaan tuoneet näkyville huomattavia kysymyksiä, jotka liittyvät poikien kirjoitustaitoihin ja -tottumuksiin ja lukutaidon eroja selvästi suurempiin ongelmiin kielen taitojen muilla alueilla.

Ammatillisen peruskoulutuksen päättövaiheen opiskelijoiden äidinkielen oppimistuloksia arvioitiin vuonna 1999 sekä suomen- että ruotsinkielisissä oppilaitoksissa (Väyrynen 2000a, Väyrynen 2000b). Vuonna 1999 järjestettyyn arviointiin sisältyi keskustelutaitojen ja kirjoittamisen tehtäviä. Keskustelutaitojen tuloksia tarkasteltaessa havaittiin, että hajonta miesopiskelijoilla oli lievästi suurempaa kuin naisopiskelijoilla, joiden taidot kaiken kaikkiaan arvioitiin miesopiskelijoiden taitoja paremmiksi.

Miesopiskelijoiden kirjoitustaidot arvioitiin naisopiskelijoiden taitoja tilastollisesti erittäin merkitsevästi heikommiksi kaikkien arvioitujen piirteiden osalta. Ero oli keskimäärin 15 prosenttiyksikköä. (Väyrynen 2000b) Kaikkien arvioitujen osaamisalueiden hallinnan hajonta oli miesopiskelijoilla suurempaa kuin naisopiskelijoilla. Ammatillisten opiskelijoiden *lukutaitoa* koskevaa tietoa on saatu myös oppimaan oppimisen arvioinnin yhteydessä: ammatillisten oppilaitosten pojat selviytyivät huomattavasti ja tilastollisesti merkitsevästi huonommin luetun ymmärtämisen tehtävistä kuin yhdeksännen luokan pojat olivat peruskoulussa keskimäärin selviytyneet (Hautamäki ym. 2002).

Muita tuloksia

Arviointien yhteydessä kerätään säännöllisesti taustatietoa myös opiskelijoiden oppiaineeseen liittyvistä *käsityksistä* ja *asenteista*. Ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielen oppimistulosten arviointiin osallistuneiden miesopiskelijoiden mielestä äidinkielen opetus ammatillisessa koulutuksessa ei tue ammattiin kasvua. Opetusmenetelmät ja materiaalit eivät ota huomioon miesten taipumuksia yhtä hyvin kuin naisten. Arviointiraportin laatija Pirjo Väyrynen kiteytti päätelmänsä

tähän tapaan: ”Ilmeisesti on niin, että äidinkielen opetus on miesopiskelijoiden näkökulmasta vielä liian erillään alan työelämän vaatimuksista, liian ‘akateemisista’, tai miesopiskelijat eivät tunne alansa äidinkiellentaitoihin kuuluvia vaatimuksia” (Väyrynen 2000b).

Äidinkielen oppimistulosarviointien lisäksi on järjestetty erillisiä *viestintätaitojen* arviointeja lukiossa ja perusopetuksen 9. luokalla. Tarja Valkonen on raportoinut lukion opiskelijoiden viestintätaitoista vuonna 2000 järjestetyn kansallisen arvioinnin tulosten perusteella. Kommunikaatiotaitoja arvioitiin toisen vuoden opiskelijoilta tiedonhankintakokeen ja ryhmäviestintäkokeen avulla. Naiset menestyivät kummassakin kokeessa miehiä paremmin (Valkonen 2001). Raportti perusopetuksen 9. luokalla opiskelevien viestintätaitoista ilmestyy keväällä 2004.

Sukupuoltenvälisiä osaamisen ja käsitysten eroja on tullut esiin muidenkin arviointien yhteydessä. Peruskoulun ja lukion *taidekasvatusta* koskevassa selvityksessä (Korkeakoski 1998) saatiin tietoja oppilaiden asennoitumisesta ja käsityksistä. Pojat ja tytöt pitivät kuvaamataidon ja musiikin eri puolia tärkeinä, ja heidän odotuksensa näiden oppiaineiden opetuksen suhteen erosivat niin ikään toisistaan.

Uskonnon, elämänkatsomustiedon ja tapakasvatuksen oppimistulosten arvioinnissa vuonna 2001 puolestaan tuli näkyville tiedollisissa tehtävissä (mm. moraaliväittämien osalta) tyttöjen ja poikien tietotasojen ero tilastollisesti erittäin merkittävänä niin evankelisluterilaiseen uskonnonopetukseen osallistuneilla kuin elämänkatsomustietoa opiskelleilla oppilailla. Ero tuli näkyville myös asenteissa. Muun muassa tervettä itsetuntoa koskeviin väitteisiin tytöt suhtautuivat paljon poikia myönteisemmin. Samantyyppisiä eroja havaittiin myös tapakasvatukseen liittyviä tietoutta ja käsityksiä arvioitaessa. (Rusama 2002)

Oppilaiden käsityksistä, harrastuksista ja työskentelytottumuksista

Peruskoulun tasa-arvoisuutta selvitettäessä vuonna 1995 havaittiin merkittäviä eroja tyttöjen ja poikien oppimistuloksissa, minäkuvassa, itseluottamuksessa ja opiskeluorientaatioissa. Pojilla oli vahva itseluottamus (Jakku-Sihvonen ym. 1996). Pertti Tuomi kartoitti tuolloin peruskoululaisten minäkuvaa oppijana ja raportoi muun muassa kummankin sukupuolen kokemuksia opettajista. Tyttöillä oli parempi suhde opettajaan, ja tyttöjen mielestä opettaja hyväksyi heidät. Pojilla hyväksytyksi tuleminen tunne ei ollut yhtä vahva kuin tytöillä. Pojat kaipasivat enemmän haasteita kuin tytöt, ja heillä kävi tyttöjä useammin aika pitkäksi koulussa.

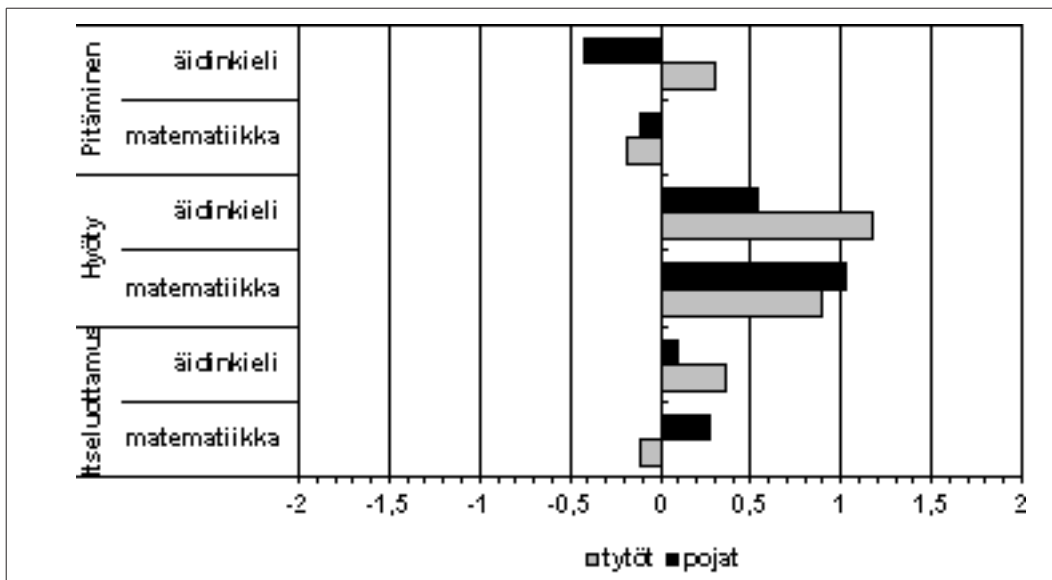
Opetushallitus ja Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus ovat sittemmin tehneet järjestelmällistä monivuotista yhteistyötä, jonka avulla pyritään lisäämään sekä oppimaan oppimisen arviointivälineistöä että lasten ja nuorten oppimaan oppimista koskevaa arviointitietoa. Oppimaan oppimisen taitoja alasteella arvioitaessa on saatu tietoa siitä, että tytöt arvioivat yrittävänsä koulussa enemmän ja pitävät koulunkäyntiä mielekkäämpänä kuin pojat. Pojat arvioivat itseään myönteisemmin. He korostivat enemmän kyvykkyyden ja ulkoisten tekijöiden merkitystä koulumenestyksessä, ja heidän käsityksensä älyllisistä ja matemaattisista valmiuksistaan olivat niin 6. kuin 9. vuosiluokalla myönteisempiä kuin tyttöjen. (Hautamäki ym. 1999, 2000). Tytöt suhtautuivat kouluun ja opiskeluun myönteisemmin kuin pojat ja pitivät myös opettajien ja luokkatovereidensa suhtautumista kouluun ja opiskeluun poikia myönteisempänä.

Paitsi oppimaan oppimisen myös eri oppiaineiden arviointien yhteydessä on saatu keskeistä tietoa oppilaiden asenteiden ja käsitysten, harrastusten ja työs-kentelytottumusten eroista. Äidinkielen oppimistulosarvioinnissa perusopetuk-sen 6. luokalla vuonna 2000 kävi ilmi, että tytöt viihtyivät koulussa poikia pa-remmin, he harrastivat lukemista enemmän kuin pojat ja heidän suhtautumisen-sa äidinkieleen oppiaineena ja äidinkielen opetukseen oli poikien suhtautumista myönteisempää (Korkeakoski 2001). Seitsemännen vuosiluokan alussa tytöt ja pojat olivat eri mieltä varsinkin oppiaineen kiinnostavuudesta. Tytöistä 55 pro-senttia oli sitä mieltä, että oppiaineessa on yleensä ollut kiinnostavia tehtäviä; po-jista 35 prosenttia oli samalla kannalla. Arvioinnin yhteydessä saatiin viitteitä myös siitä, että vapaa-ajan lukuharrastuksella olisi selkeämpi yhteys tyttöjen kuin poikien koetuloksiin. Sellaisetkin pojat, jotka eivät ilmoituksensa mukaan luke-neet vapaa-aikanaan kuukausittain yhtään kirjaa, pääsivät lukemisen tehtävissä keskimääräistä parempiin tuloksiin, mikäli 6. vuosiluokan äidinkielen oppitun-neilla oli käsitelty usein sanastoa ja kielentuntemusta eikä tunneilla ollut lainkaan videoiden, filmien tai television katselua (Lappalainen 2003).

Peruskoulun 9. luokan arvioinnissa vuonna 1999 oppilaat ottivat kantaa opis-kelua ja taitojaan koskeviin väittämiin, joilla selvitettiin heidän käsitystään itses-tään äidinkielen oppijoina ja heidän suhtautumistaan oppiainetta ja äidinkielen opiskelua kohtaan. Tyttöjen käsitykset olivat merkitsevästi myönteisemmät kuin poikien käsitykset (Lappalainen 2000). Vuonna 2001 tytöistä 65 prosentilla ja po-jista 37 prosentilla oli myönteinen käsitys oppiaineen kiinnostavuudesta. Tytöistä 48 prosenttia oli sitä mieltä, että äidinkielessä ja kirjallisuudessa on yleensä kiin-nostavia tehtäviä, kun pojista 24 prosenttia oli samalla kannalla (Lappalainen 2001). Tämänäyttypisen useissa eri arvioinneissa samansuuntaisena esiin tulevan tiedon otaksuisi herättävän opetussuunnitelman laatijat, opettajankouluttajat ja oppikirjojen kirjoittajat.

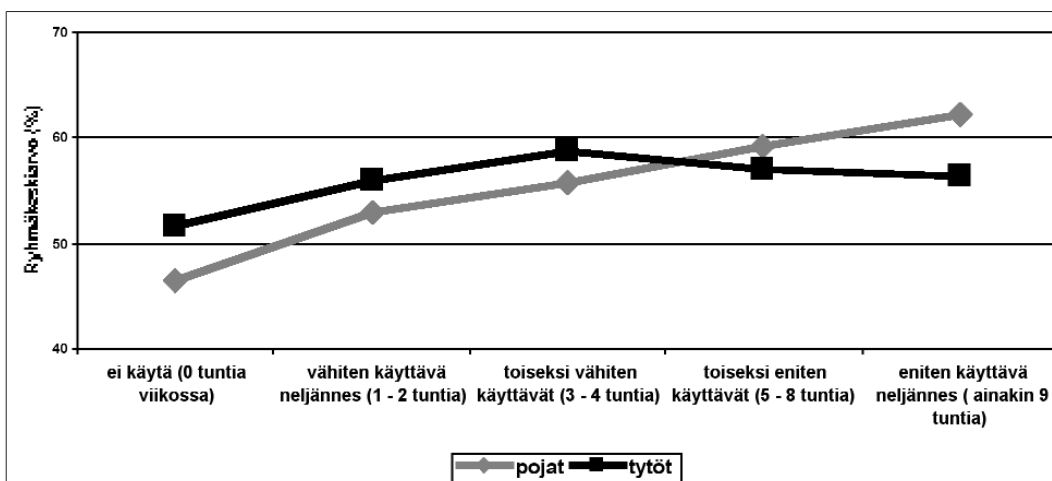
Oppilaiden asenteet matematiikkaa kohtaan ovat olleet keskimäärin neutraa-leja, alaluokilla hivenen positiivisempia kuin yläluokilla. Poikien asenteet mate-matiikkaa kohtaan ovat sekä peruskoulussa että ammatillisessa perusopetukses-sa olleet myönteisempiä kuin tyttöjen. Etenkin poikien luottamus omiin kykyi-hinsä matematiikan osaajina on ollut suurempi.

Sukupuolten asenne-eroista peruskoulun päättövaiheessa matematiikan ja äi-dinkielen osalta saa käsityksen kuvioista 1. Asenteita matematiikkaa ja äidinkieltä kohtaan on kartoitettu peräkkäisinä vuosina (2002–2003) täysin samojen väittä-mien avulla. Kukin kuviossa ilmenevä asenneulottuvuus (Pitäminen, Hyöty, Itse-luottamus) perustuu viiteen väitelauseeseen, joihin oppilaat ovat vastanneet Li-kertin asteikolla -2–+2. Kuviossa poikien palkit ovat yläpuolen mustia, tyttöjen alapuolen harmaita. Tyttöjen asenteet äidinkieltä kohtaan ovat huomattavasti myönteisempiä kuin poikien. Ensimmäisellä asenneulottuvuudella (”Pitäminen”) poikien käsitykset äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelusta ovat kielteisiä, tyttöjen myönteisiä. Toisella asenneulottuvuudella (”Hyöty”) tulee näkyville, etteivät po-jat pidä äidinkieltä ja kirjallisuutta hyödyllisenä oppiaineena arkielämän, jatko-opintojen ja työelämän kannalta samaan tapaan kuin he pitävät matematiikkaa. Äidinkielessä sukupuolten asenne-erot ovat keskimäärin paljon suuremmat kuin matematiikassa lukuun ottamatta ”Itseluottamusta” eli oppilaan käsitystä omista mahdollisuuksistaan oppiaineen opiskelussa (viimeinen asenneulottuvuus ku-viossa). Itseluottamuksen osalta tytöt näyttäisivät rohkaistuneen äidinkielen opinnoissa, pojat pikemminkin matematiikan alalla.



KUVIO 1. Perusopetuksen päättövaiheen oppilaiden käsityksiä kahden oppiaineen opiskelusta vuosina 2002 ja 2003

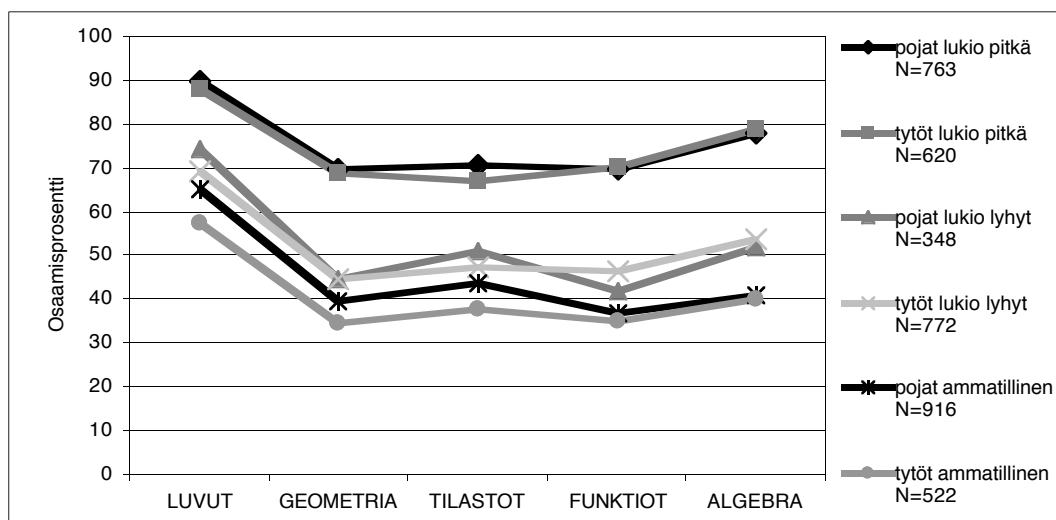
Myös matematiikan arviointien yhteydessä on saatu tietoa oppiaineen kotitehtävistä ja opiskelua tukevista harrastuksista. Vuoden 2002 matematiikan arvioinnin perusteella tytöt käyttivät matematiikan kotitehtäviin selvästi enemmän aikaa kuin pojat. Pojat puolestaan puuhailivat tietokoneen kanssa huomattavasti aktiivisemmin kuin tytöt. Keskimäärin pojilla oli tapana käyttää tietokonetta kaksi ja puoli kertaa niin paljon kuin tytöillä. Tietokoneen parissa käytetyn ajan ja matematiikan osaamisen välillä oleva yhteys oli tytöillä ja pojilla erilainen, mikä käy ilmi kuviosta 2. Pojat osasivat matematiikkaa keskimäärin sitä paremmin, mitä enemmän heillä oli tapana viettää aikaansa tietokoneen kanssa. Tytöistä taas kohtalaisesti tietokonetta käyttävät pääsivät keskimäärin parhaaseen tulokseen.



KUVIO 2. Tietokoneen käyttö ja matematiikan oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa vuonna 2002

Matematiikan arvosanat ja perusopetuksen kansallisissa arvioinneissa osoitettu osaaminen korreloivat vahvasti. Siitä huolimatta poikien matematiikan todistusarvosanat ovat keskimäärin olleet kaikissa kolmessa 9. vuosiluokan arvioinnissa erittäin merkittävästi heikompia kuin tyttöjen.

Oppilaan sukupuoleen liittyvät ilmiöt tulevat selvästi esille myös *opiskeluvai-
linnoissa* (kuvio 3). Jatko-opintotoiveet ovat matematiikassakin olleet yhteydessä
arvosanoihin. Etenkin parhaat pojat ovat aikoneet hakeutua (2002) lukioon opis-
kelemaan pitkää matematiikkaa. Ammatilliseen oppilaitokseen ilmoitti hakeutu-
vansa pojista 45 prosenttia ja tytöistä 28 prosenttia. Tyttöjen suosituin vaihtoehto
oli lukion lyhyt matematiikka. Matematiikan osaaminen ja jatko-opintosuunnitel-
mat kulkivat käsi kädessä. Ammatilliseen koulutukseen hakeudutaan heikommin
perustiedoin, ja sinne lähteivissä on huomattavasti enemmän poikia kuin tyttöjä.



KUVIO 3. Matematiikan oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa ja jatko-opintoihin suuntautuminen vuonna 2002

Ritva Jakku-Sihvonen ja Jorma Kuusela ovat käsitelleet keskitetysti perusope-
tuksen oppimistuloksiin liittyviä tasa-arvokysymyksiä raportissa *Mahdollisuuk-
sien koulutuspolitiikan tasa-arvo* (2002). Analyysin lähtökohtana ovat olleet Opetus-
hallituksen julkaisemat oppimistulosten kansalliset arviot ja niiden aineistot vuo-
silta 1998–2002. Vertailun perusteella tyttöjen ja poikien suoritusasoeroja on tul-
lut näkyville kaikissa muissa paitsi vuoden 2000 matematiikan arvioinnissa. Luonnontieteitä ja matematiikkaa lukuun ottamatta tytöt menestyivät paremmin
kuin pojat, ja luonnontieteiden arvioinnin biologian tehtävissä tytöt menestyivät
hieman poikia paremmin (Rajakorpi 1999). Tytöt siis menestyvät poikia parem-
min nimenomaan kieliaineissa.

Perusopetusta antavien koulujen oppimistuloksissa on eroja. Parhaiten ja hei-
kommin menestyneiden koulujen välisiä eroja tutkittiin vertailemalla ylä- ja alak-
vartiileihin sijoittuja kouluja. Parhaiten menestyneissä kouluissa tyttöjen ja poi-
kien kesken ei näyttänyt kuitenkaan olevan juuri eroa opiskeluun asennoitumi-
sessa tai tuloksissa (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002). Kun kaikki meta-analyysis-
sa olleet arvioinnit otettiin mukaan tarkasteluun, havaittiin muun muassa, ettei
pääkaupunkiseudulla parhaiten menestyneiden koulujen tyttöjen ja poikien op-
pimistulosten välillä ollut lainkaan eroa. Alakvartiilin kouluissa puolestaan ha-
vaittiin systemaattisia eroja tyttöjen ja poikien oppimistuloksissa. Äidinkieli ja
vieraat kielet näyttävät selvästi olevan oppiaineita, joissa heikommin menesty-
neiden koulujen poikien on ollut vaikea yltää edes kohtalaiseen suoritukseen. Eri-
tyisesti Pohjois-Suomessa poikien saavuttama taso on ollut alhainen. Suurimmil-
laan tyttöjen ja poikien välinen koulukohtaisten keskiarvojen ero on kaikille pa-
kollisessa ruotsissa parhaiten menestyneiden koulujen tyttöjen ja heikoimmin
menestyneiden koulujen poikien välillä. Ero voi merkitä todistusarvosanoiksi
muutettuna jopa kolmea numeroa. Sukupuoleen liittyvällä varianssilla näyttää

näin olevan yhteyksiä sekä oppilaan sosiaaliseen taustaan että opiskeluympäristöön tai koulun toimintakulttuuriin (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002).

Perusopetus näyttää erotelleen opiskelijat jatko-opintoja varten niin, että ammatilliseen koulutukseen hakeutuvilla on yleensä heikommat perustiedot ja -taidot. Esimerkiksi kirjoitustaidot lukioon suuntaavilla tytöillä ovat keskimäärin hyvät, ammatilliseen koulutukseen hakeutuvilla pojilla taas heikot tai välttävät. Perusopetus ei ole juurikaan onnistunut rohkaisemaan tyttöjä suuntautumaan luonnontieteellisiin opintoihin ja tekemään niitä mahdollistavia kurssivalintoja toisen asteen koulutuksessa. Kieliaineiden arviointien yhteydessä on noussut useita kertoja näkyville se, ettei nykyisenkaltainen perusopetus ole onnistunut tuottamaan pojille jatko-opintoja varten yhtä monipuolisia kirjoituksen ja kielen hallinnan valmiuksia kuin tytöille. Äidinkielen oppimistulosarviointien tulosten perusteella on kysytty, saavatko pojat kaikkina peruskouluvuosinaan riittävästi säännöllistä kirjoittamisen harjoitusta ja realistista palautetta kielentuntemuksen ja kirjoittamisen taidoistaan. Tulevissa arvioinneissa on tarpeen selvittää entistä tarkemmin muun muassa kirjoituksen opetuksen painotuksia ja toteutusta perusopetuksen aikana.

Oppilasarviointi

Opetushallituksen oppimistulosarviointien yhteydessä otosoppilaitokset saavat opetuksen kehittämiseen tarkoitettua palautetietoa oppilaiden osaamisen ja käsitysten profiilista yleensä jo muutaman viikon kuluttua arvioinnista. Samassa yhteydessä on toimitettu tietoa myös koulun arvosanojen antamisen käytännöistä suhteessa arvioinnissa esiin tulleeseen osaamiseen.

Useissa kieliaineissa näyttää arviointien perusteella vallitsevan tilanne, jossa opettajat ovat suosineet poikia ja arvosanojen antamisen asteikko on lieventynyt sen mukaan, mitä heikompaa oppiaineen osaaminen on ollut. Matematiikassa puolestaan pojilta on vaadittu kaikkiin arvosanoihin perusopetuksen päättövaiheessa keskimäärin 4–5 prosenttiyksikköä enemmän osaamista kuin tytöiltä. Myös ammatillisten perustutkintojen arvioinnissa miesten matematiikan taidot kussakin arvosanaluokassa olivat keskimäärin selvästi paremmat kuin naisten (Wuolijoki 1999). Tasa-arvoa on kenties yritetty edistää tasoittamalla kieliaineita heikosti osaavien poikien tietä antamalla todellista taitotasoa vastaamattomia arvosanoja ja matematiikassa taas kannustamalla tyttöjä enemmän arvosanan avulla. Tällöin oppilaiden osaamiseen perustuva yhdenvertaisuus ei kuitenkaan pääse toteutumaan arvosanoihin perustuvissa valintatilanteissa. Samalla osa oppilaista saa epäsuoran viestin siitä, että tytöt hyväksytään poikia heikompina matematiikassa eivätkä kaikki pojat itse asiassa taida tarvitakaan kielen tai kirjoittamisen taitoja.

Lopuksi

Poikien heikompaa menestymistä kieliaineiden kansallisissa oppimistulosten arvioinneissa voidaan selittää monella tapaa: koulun yleinen toimintakulttuuri ei ole kasvavien poikien mieleen, tai arviointien toteutustapa ei tehnyt oikeutta poikien toimintatavoille, tai poikia ei todella kiinnosta esimerkiksi äidinkielen opiskelu, tai äidinkielen opetuksessa ja oppimateriaaleissa ei ole riittävästi otettu huomioon poikien toimintatapaa ja kiinnostuksen kohteita.

Tyttöjen ja poikien oppimistuloksissa on selviä eroja, kuten olen kuvannut. Kun seminaarin teema on pohtia sukupuolten erilaisuuden uhkaa, niin ehkä suurin uhka löytyy nimenomaan poikien oppimistulosten suurista hajonnoista.

Jakku-Sihvosen ja Kuuselan yhteenvetotutkimukset kertovat, että oppimistuloksien erojen taustalla vaikuttavat monet eri tekijät, kuten vanhempien sosiaalinen tausta, erityisesti äidin koulunkäynti. Vanhempien koulutustaustan selvä yhteys oppimistulosten tasoon lisää sosiaalisen selektiivisyyden vaaraa siksi, että perusopetuksesta jatkokoulutukseen valikoituminen ylläpitää koulutuksen periytyvyyttä. Tietysti vaikuttamassa ovat myös erot oppijoiden motiiveissa, asenteissa ja lahjakkuuksissa sekä opetuksessa.

Lähteet

- Halkka, K. 2003. Lukion fysiikan ja kemian oppimistulosten arviointi 2001. Oppimistulosten arviointi 2/2003. Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino.
- Hannén, K. 2000. Nationell utvärdering av inlärningsresultat i modersmålet i åk 9, 1999. Utvärdering av inlärningsresultat 2/2000. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors. Yliopistopaino.
- Hannén, K. 2001. Utvärdering av inlärningsresultat i modersmål i åk 6 i den grundläggande utbildningen våren 2000. Utvärdering av inlärningsresultat 4/2001. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors. Yliopistopaino.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Bergholm, B., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Kuusela, J., Lehto, J., Niemivirta, M. & Scheinin, P. 1999. Oppimaan oppiminen ala-asteella. Oppimistulosten arviointi 3/1999. Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Ikonen-Varila, M., Kupiainen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Rantanen, P., Ruuth, M. & Scheinin, P. 2000. Oppimaan oppiminen yläasteella. Oppimistulosten arviointi 7/2000. Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Mehtäläinen, J., Niemivirta, M., Rantanen, P., & Scheinin, P. 2002. Oppimaan oppiminen toisen asteen koulutuksessa. Oppimistulosten arviointi 2/2002. Opetushallitus. Helsinki. Edita Prima Oy.
- Jakku-Sihvonen, R. & Blom, H. (toim.) 1994. Lukion tila 1994. Arviointi ja seuranta 5. Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino.
- Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. 2002. Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo. 2. korjattu painos. Arviointi 7/2002. Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino. Luku 2.
- Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A. & Lipsanen, S. (toim.) 1996. Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? 2. tarkistettu painos. Arviointi 1/1996. Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino.
- Korhonen, H. 1999. Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 1998. Oppimistulosten arviointi 1/1999. Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino.
- Korhonen, H. 2001. Perusopetuksen päättövaiheen matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 2000. Oppimistulosten arviointi 3/2001. Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino.
- 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.
- Korkeakoski, E. 2001. Perusopetuksen äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokalla keväällä 2000. Oppimistulosten arviointi 1/2001. Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino.
- Lappalainen, H.-P. 2000. Peruskoulun äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 1999. Oppimistulosten arviointi 1/2000. Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino.
- Lappalainen, H.-P. 2001. Peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2001. Oppimistulosten arviointi 6/2001. Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino.
- Lappalainen, H.-P. 2003. Osaat lukea – miten osaat kirjoittaa? Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2002. Oppimistulosten arviointi 4/2003. Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino.

- Linnakylä, P., Kupari, P. & Reinikainen, P. 2002. Sukupuolierot lukutaidossa sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaamisessa. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä. (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. OECD PISA. Opetushallitus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä. Kirjapaino Oma Oy
- Mattila, L. 2002. Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2002. Oppimistulosten arviointi 8/2002. Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino.
- Niemi, E. K. 2001. Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokalla vuonna 2000. Oppimistulosten arviointi 2/2001. Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino.
- Pelkonen, R. & Matilainen, K. 1997. Lukemis- ja kirjoittamistaito ammatillisissa oppilaitoksissa 1996–1997. Opetushallitukselle laadittu tutkimusraportti. Käsikirjoitus. Liperin ammattioppilaitos.
- Rajakorpi, A. 1999. Peruskoulun 9.-luokkalaisten luonnontieteiden oppimistulosten arviointi. Keväällä 1998 pidetyn kokeen tulokset. Oppimistulosten arviointi 2/1999. Helsinki. Yliopistopaino.
- Rajakorpi, A. 2000. Matematiikan ja luonnontieteiden kehittämishankkeen toinen lähtöta-soarviointi. Peruskoulussa ja lukiossa syksyllä 1999 pidetyn kokeen tulokset. Arviointi 10/2000. Helsinki. Yliopistopaino.
- Rusama, J. 2002. Uskonto, elämäntietämys ja tapakasvatus. Oppimistulosten arviointi perusopetuksen päättövaiheessa 2001. Oppimistulosten arviointi 5/2002. Helsinki. Yliopistopaino.
- Saloheimo, T. 1999. Luonnontieteen oppimistulokset ammatillisissa perustutkinnoissa. Oppimistulosten arviointi 6/1999. Helsinki. Yliopistopaino. Luku 2.
- Silverström, C. 2002. Utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i åk 9 våren 2001. Utvärdering av inlärningsresultat 4/2002. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors. Yliopistopaino.
- Silverström, C. 2003. Modersmål och litteratur i sex år. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur hos elever som slutfört årskurs 6 i den grundläggande utbildningen år 2002. Utvärdering av inlärningsresultat 5/2003. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors. Yliopistopaino.
- Toropainen, O. 2002. Nationell utvärdering av inlärningsresultat i finska i åk 9 våren 2001. Utvärdering av inlärningsresultat 1/2002. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors. Yliopistopaino.
- Tuokko, E. 2000. Peruskoulun 9. vuosiluokan englannin (A1-kieli) oppimistulosten kansallinen arviointi 1999. Oppimistulosten arviointi 3/2000. Helsinki. Yliopistopaino.
- Tuokko, E. 2002. Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen oppimistulosten kansallinen arviointi 2001. Oppimistulosten arviointi 3/2002. Helsinki. Yliopistopaino.
- Tuokko, E. 2003. Perusopetuksen päättövaiheen englannin kielen oppimistulosten kansainvälinen arviointi 2002. Suomen tulokset. Oppimistulosten arviointi 3/2003. Helsinki. Yliopistopaino.
- Valkonen, T. 2001. Lukiolaisten kommunikaatiovalmiudet. Lukion 2. vuoden opiskelijoiden kommunikaatiovalmiuksien kansallinen arviointi 2000. Oppimistulosten arviointi 5/2001. Helsinki. Yliopistopaino.
- Wuolijoki, H. 1999. Matematiikan oppimistulokset ammatillisissa perustutkinnoissa. Oppimistulosten arviointi 5/1999. Helsinki. Yliopistopaino.
- Välijärvi, J. & Linnakylä, P. (toim.) 2002. Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Teoksen artikkeli Linnakylä, P., Kupari, P. & Reinikainen, P. Sukupuolierot lukutaidossa sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaamisessa. OECD PISA. Opetushallitus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä. Kirjapaino Oma Oy.
- Väyrynen, P. 2000a. Inlärningsresultaten i modersmålet i slutskedet av den grundläggande yrkesutbildningen. Duplikat 13/2000. Utbildningsstyrelsen. Helsinki. Edita Oy.
- Väyrynen, P. 2000b. Äidinkielen oppimistulokset ammatillisessa peruskoulutuksessa. Oppimistulosten arviointi 6/2000. Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino. s.1.

3 Sukupuoli ja oppimisvaikeudet

Oppimisesta ja oppimisvaikeuksista

Oppimisella tarkoitetaan pysyvää muutosta tiedoissa, taidoissa tai käyttäytymisessä. Ihminen oppii kaikesta, mille altistaa itsensä tai altistuu. Oppimisen vaivattomuus vaihtelee oppimistilanteen ja yksilöllisten oppimisen edellytysten mukaan. Tietty oppimistilanne voi olla parempi yhdelle, toinen toiselle oppijalle. Esimerkiksi tyttöjen ja poikien keskimääräinen oppiminen voi vaihdella oppimisympäristön, vaikkapa sen puoleensavetävyyden, mukaan. Aktiivinen ja innostunut suuntautuminen opittavaan asiaan tehostaa oppimista samalla tavalla kuin taipumukset, joiden lähtökohdat ovat nähtävissä usein jo varhaislapsuudessa. Hyvin varhain havaitaan taitojen kehittymisen yksilöllistä eriytymistä myös ympäristön vaikutuksesta, esimerkiksi sen mukaan, mihin asioihin lapsi suuntaa toimintaansa.

Oppimisvaikeuksilla tarkoitetaan oppimisen ongelmia, joiden taustalla on kehityksellinen – lapsen kehityksessä ilman traumaa tai muuta havaittavaa syytä ilmaantuva – häiriö, joka vaikeuttaa oppimista hyvin järjestetystä opetuksesta huolimatta. Oppimisvaikeuksien geneettistä taustaa on viime aikoina pystytty valaisemaan aiempaa tehokkaammin. Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien eli lukivaikeuksien ilmeneminen suvuittain on ollut tiedossa vuosikymmenien ajan, mutta nyt perinnöllinen tausta on paljastumassa geenitasolla (ks. ensimmäinen dysleksian kandidaattigeenin tunnistus Taipale ym. 2003).

Suurin osa oppimisen vaikeuksista rajoittuu kapealle alalle, esimerkiksi kielellisiin tai motorisiin taitoihin, ja usein jopa sitäkin kapeammalle alueelle, kuten fonologisiin taitoihin tai hienomotoriikkaan. Myös ongelmien esiintyminen samanaikaisesti on suhteellisen yleistä. Rajallisella alueella älyllisiin valmiuksiin kohdistuvia vaikeuksia kutsutaan erityisiksi oppimisvaikeuksiksi, ja ne on aiheellista erottaa yleisemmästä ja syvemmästä kognitiivisesta kehitysvammaisuudesta. On täysi syy olettaa, että geenipoikkeamat tuottavat usein suhteellisen spesifejä epätyypillisyyksiä. Niiden vaikutusalueet vaihtelevat tavalla, jonka hahmottaminen vaatii pitkälle menevää ilmiön arviointia. Seurauksena voi olla esimerkiksi äänneiden hahmotusvaikeus, joka vaikeuttaa lukutaidon saavuttamista.

On myös täysi syy uskoa, että riippumatta oppimisvaikeuden lähtökohdista erityisiä oppimisvaikeuksia voidaan merkittävästi lieventää ja määrätietoisesti torjuttaessa voittaakin. Nykyisen keski-ikäisen sukupolven keskuudessa merkittävästä koulutyötä haitanneesta lukivaikeudesta on selvinnyt noin 20 prosenttia niin pitkälle, että havaittava jälki vaikeudesta on pieni, kuten kuulomuistin heikkous, tai sitä ei enää aikuisiässä ole todettavissa lainkaan (Lyytinen ym. 1995). Yhteinen piirre näiden ”kompensoituneiden” keskuudessa on se, että heidän ongelmansa on koulussa ymmärretty ja harrastuneisuutta lukemiseen on pystytty pitämään yllä niin, että kouluttautumisura on jatkunut esteettömänä.

Myös oppimistuloksia ja oppimisen ilmapiiriä voidaan olennaisesti parantaa, jos vaikeuden ala ja ydinvaikeus voidaan määrittää yksilöllisesti, mahdollisimman tarkasti. Tieto oppimista vaikeuttavasta asiasta antaa järkevän selityksen oppilaalle siitä, miksi esimerkiksi lukemisen tai matematiikan oppiminen vaatii häneltä muita lapsia enemmän ponnisteluja. Samalla vaimennetaan omaa tai läheisten ja opettajien kokemusta siitä, että lapsella olisi jokin laaja-alaisempi kyvyttömyys. Näin lasta pystytään tukemaan hänen oppimistaan paremmin edistävällä

tavalla ja mahdollisimman vähäisin kielteisillä leimoin. Tämän vuoksi on aiheellista kehittää oppimisympäristöä, joka ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset valmiudet ja kiinnostukset. Oppimisympäristöä kehitettäessä oppimiselle ja oppimisvaikeuksille voidaan myös karkeammista oppimista ja oppimisvaikeuksista määrittelevistä raameista – esimerkiksi sellaisista, joita on mahdollista ymmärtää vaikkapa tarkastelemalla seurauksia, joita koituu tyttöjen ja poikien erilaisista kiinnostuksen kohteista ja suuntautumisista.

Kouluoppimisen kannalta yleisimmät vaikeudet rajoittuvat lukemiseen. Lukivaikeuksiin liittyy usein lieviä kielellisiä ongelmia, jotka eivät käytännössä ilmene lukemisen lisäksi muussa kuin ehkä vieraiden kielten oppimisen työläydessä. Säännöllisen kirjoitusjärjestelmämme sekä hyvin järjestetyn opetuksen ja tehokkaiden opetusmenetelmien ansiosta noin 90 prosenttia suomalaislapsista oppii mekaanisen lukutaidon jo ensimmäisen lukukauden aikana. Ne lapset, joilla oppiminen on vaikeaa, havaitsevat erilaisuutensa väistämättömästi. Erilaisuuden havaitseminen voi tuossa iässä haavoittaa emotionaalisesti ja usein tavalla, joka näkyy myöhemmin muun muassa koulumotivaatiossa. Ei siis ihme, että yleisin ongelmien yhdistelmä ensimmäisillä vuosiluokilla on lukivaikeus, johon liittyy tunne-elämän ongelmia.

Sukupuolten välillä ilmenevistä eroista taitojen kehityksessä

Tutkimuskirjallisuudessa toistuvasti ilmenevä havainto on se, että sukupuolten välillä on eroa kykyjen ja taitojen jakaumassa. Pojat sijoittuvat taidoiltaan tyyppillisesti enemmän normaalijakauman laitoihin kuin tytöt. Tätä on selitetty paitsi biologisilla, synnyntäisillä sukupuolierojen lähteillä myös hyvin varhaisella ympäristöllä (esim. siittiöiden elinkyky) sekä varhaisella, syntymän jälkeisellä ja etenkin myöhemmällä elinympäristöllä. Kulttuuriset erot vaikuttavat jo varhain ja lisäävät sukupuolten sisäsyntyisten erojen liikkeelle sysäämää eriytymistä.

Syntymästä lähtevään eriytymiseen vaikuttavia tekijöitä voidaan hahmottaa jo ensimmäisten elinvuosien ajalta ainakin kolmella tavalla. Todennäköisin pääasiallinen varhaisen vuorovaikutuksen toinen osapuoli – äiti – voi sukupuoleensa liittyvän ominaislaatusa takia tahtomattaan vaikuttaa eri tavalla tytön kuin pojan kehitykseen. Plomin (1994) on nimennyt tämän geneettisen eron ja ympäristövaikutuksen keskinäisenä korrelaationa ilmenevän tekijän passiiviseksi vaikutukseksi. Tulkitessaan sukupuoleen liittyvää lapsen ominaislaatua ja tarpeita äiti ja muut lapsen läheiset usein toimivat hieman eri tavalla tytön ja pojan kanssa. Sukupuoli ilmenee vahvana myös lapsen omissa valinnoissa, joita tytöt ja pojat varhaisesta iästä lähtien tekevät suuntautuessaan eri ympäristöihin, kuten harrastuksiin. Eri ympäristöjen tarjoamat oppimismahdollisuudet puolestaan poikkeavat useimmiten toisistaan sekä määrällisesti että laadullisesti.

Kouluikäisten sukupuolierot erityisissä oppimisvaikeuksissa

Tiivistän tutkimuskirjallisuutta kouluikäisten oppimisessa havaituista sukupuolieroista. Sen jälkeen esittelen yksityiskohtaisemmin suomalaisen tutkimuksen tuloksia jo ennen tai aivan perusopetuksen alkaessa ilmenevistä eroista.

Toistuvasti on tuotu esiin se suuntaus, että pojilla on tyttöjä enemmän oppimisvaikeuksia erityisesti kielellisten taitojen vaikuttamilla alueilla, kuten lukemisessa, mutta myös oman toiminnan hallinnassa, kuten tarkkaavaisuudessa. Poikien keskuudessa on kielestä riippumatta raportoitu jopa moninkertaisesti suurempia lukivaikeuksien esiintymisen todennäköisyyksiä. Suomalaisilla lapsilla sukupuolierot ilmenevät keskimääräisessä lukutaidossa voimakkaammin kuin

muissa maissa. Tämä käy ilmi PISA-tutkimuksesta, jossa suomalaiset tytöt osoittautuivat kansainvälisessä vertailussa ylivoimaisen hyväksi ansaiten Suomelle kansainvälisen kärkipaikan poikien vaatimattomammasta suorituksesta huolimatta. Silti lukemaan oppimisen ongelmia havaitaan tyttöilläkin, tosin merkittävästi harvemmin kuin pojilla. Suvussa kulkevan dysleksian yhteydessä sukupuolierot ovat alla tarkemmin kuvattavassa suomalaisaineistossa perusopetuksen 1–6 luokilla vähäiset, jos niitä esiintyy lainkaan.

Pojilla on selvästi tyttöjä enemmän myös eri muodoissaan ilmeneviä tarkkaavaisuuden ongelmia ja ylivilkkautta sekä antisosiaalista sekä häiritsevää käyttäytymistä, vaikka kulttuuriset erot vaikuttavat niiden yleistasoksi havainnoituun määrään. Euroopassa ja Pohjoismaissa niiden esiintyvyys tai ainakin niiden määrärviot ovat pienemmät. Voi olla, että myös niitä koskeva toleranssi (diagnosointikynnys) on parempi kuin Yhdysvalloissa.

Kirjallisuudesta ei löydy sellaista oppimisvaikeuksien aluetta, jossa tytöillä olisi selkeästi enemmän ongelmia kuin pojilla. Tyttöjen vaikeudet ilmenevät muilla mielen alueilla, kuten emotionaalisissa ongelmissa, erityisesti mielialan säätelyn ja syömisen häiriöissä.

Äskettäin ovat Rutter, Caspi ja Moffit (2003) analysoidessaan sukupuolierojen lähteitä tiivistäneet erot niin, että poikien yliedustus ilmenee erityisesti senlaatuissa kehityksellisissä ongelmissa, jotka alkavat näkyä varhain ja sisältävät neuralisen kehityksen erilaisuuden. Vastaavasti tytöillä yliedustettuna ilmenevät ongelmat alkavat tyypillisemmin vasta murrosiässä ja liittyvät tunnehäiriöihin.

Sukupuolierot erityisissä oppimisvaikeuksissa koulun alkaessa

Keski-Suomessa tehty tutkimus (Adenius-Jokivuori 2001) antoi kiintoisaa tietoa Koppettajien havainnoimista oppimisvaikeuksista. Se perustui yli 500 keskisuomalaisen opettajan esiopetusryhmissä ja perusopetuksen 1. ja 2. luokalla tutkimushetkellä opettamaansa noin 2 600 oppilaan aineistoon. Tulokset osoittavat, että noin neljäsosalla tuon ikäisistä on oppimiseen tai perustaitojen kehitykseen liittyviä ongelmia ja heistä kaksi kolmasosaa on poikia. Tyypillisimmissä ongelmissa, kuten tarkkaavaisuuden pulmien esiintymisessä, ero oli selvä. Poikien osuus keskittymisvaikeuksia kokevista oli 20 prosenttia suurempi kuin tyttöjen. Suurin suhteellinen sukupuoliero oli kuitenkin motorisissa ongelmissa (ongelmia kokevista pojista 40 % vs. tytöistä 19 %), mikä viittaa sukupuolten erilaiseen kypsymisaikatauluun. Kielellisen kehityksen erot nähtiin yllättävän pieninä (42 % vs. 31 %). Opettajat – joista ylivoimainen enemmistö oli naisia – havaitsivat ongelmissa myös yhden poikia suosivan eron: päättelyn ja loogisen ajattelun ongelmia havaittiin selvästi useammin tytöillä (45 % vs. 26 % jotakin ongelmaa kokevista).

Tytöt kielellisesti etevämpiä jo varhain

Suomalainen tutkimus, jonka perusteella on mahdollista esitellä sukupuolten välillä ilmeneviä eroja oppimisessa varhaisesta iästä lähtien, perustuu yli 200 lapsen tarkkaan seurantaan syntymästä kouluikään. Tässä hankkeessa seurattavista lapsista puolet oli syntynyt perheeseen, jonka vanhemmalta voitiin todeta tarkoin mittauksin lukivaikeus. Lisäksi edellytettiin, että hänen yhdellä tai useammalla lähisukulaisellaan oli vanhemman raportoinnin perustella tunnistettu lukivaikeuksia. Vertailuryhmän perheet valittiin niin, ettei suvussa ollut lukivaikeuden esiintymistä tunnistettavissa. Tämä hanke (ks. Lyytinen 2001; Lyytinen ym. 2003; Lyytinen ym. 2004 painossa) tunnetaan nimellä Jyväskylä Longitudinal study of Dyslexia (JLD). Tutkimuksessa on seurattu monimuotoisesti erityisesti

lasten kielellistä kehitystä, mutta koottu havaintoja myös kognitiivisesta ja motorisesta kehityksestä, tarkkaavaisuudesta ja vuorovaikutustaidoista.

Sukupuolten välillä havaitaan eroja jo yhden vuoden iässä puheen tuottamisessa ja ymmärtämisessä sekä myös esimerkiksi symbolisessa leikissä. Myöhemmin samansuuntaisia eroja ilmenee käytännön selviämisen kannalta tärkeissä taidoissa, kuten ohjeiden ymmärtämisessä, nimien muistamisessa ja lukemaan oppimisessa – ainakin sen alkuvaiheessa, johon asti aineistoa on tässä vaiheessa päätelmien tekemiseen riittävästi. Tytöt jäävät harvoin poikien jälkeen, mutta pieni ero on numerokäsittelyn haltuunotossa ja aritmeettisissa taidoissa.

Varhaiset kielelliset erot houkuttelevat spekulatioihin syistä. Niistä ilmeisimmältä vaikuttaa kypsymisvauhdin tyttöjen eduksi vaikuttava ero. Ehkä eroon voi liittyä ympäristönkin osuutta. Lapsi havainnoi kaikilla valmiuksillaan ympäristöään tarpeidensa ohjaamana syntymästään lähtien. Puheäänen lapsi aistii jo kohdussa. Syntymän jälkeen äänten havainnointi liittyy tarpeiden tyydytykseen tavalla, joka saa lapsen suuntautumaan siihen entistä suuremmalla oppimisvalmiudella. Tiedetään, että jo noin kolmen kuukauden ikäinen vauva on herkistynyt äidinkielen erityispiirteille, esimerkiksi suomalaislapset äänteen kestolle, sillä hän reagoi niihin eri tavalla kuin samanikäinen, toisessa kieliympäristössä kasvanut lapsi, jonka kuulemassa puheessa kyseisillä piirteillä ei ole merkitystä. Tämä tarkoittaa sitä, että varhainen altistuminen puheelle kehittää kielellisiä valmiuksia erittäin tehokkaasti. Todennäköisesti mitä aikaisemmin ja mitä selkeämälle puheelle lapsi altistuu, sitä paremmin lapsen aivojen hermoverkot voivat järjestyä ja sitä myötä rakentaa kielellistä valmiutta. Se tarkoittaa herkistymistä äidinkielen kuultaville ominaisuuksille ja valmistautumista omaan aktiiviseen kommunikointiin, joka alkaa eleistä, kuten osoittamisesta, ja lähestyy sitten vähitellen sitä puhetaapaa, josta lapsi saa ensimmäisen elinvuoden aikana todennäköisesti parhaiten mallia äidiltään. Voisiko olla, että tämä varhainen herkistyminen puheelle johtaa hieman tehokkaammin tulokseen tyttöjen kielitaidon kehityksessä siksi, että tytöt pysyvät aavistuksen verran lähempänä äitiään poikien ryömiessä keskimäärin hieman loitommalle? Kuullun – ja nähdyn – puheen selkeys voi etäisyyden funktiona näin erota tyttöjen ja poikien välillä ja selittää osan kielitaidon kehityserosta sukupuolten välillä.

Oppimisvaikeuksia on ehkäistävä ennalta

Oppimisvaikeuksia on useammin pojilla, vaikka tytötkään eivät niiltä tyystin säästy. Oppimisessa epäonnistuminen koulun alkuvuosina voi sysätä lapsen oppimisesta syrjäytymisen uralla. Se puolestaan altistaa riskille keskeyttää koulunkäynti ennenaikaisesti ja sitä myötä syrjäytymiselle myös työelämästä. Syrjäytymisen aiheuttamat menetykset ovat mittavat sekä yksilöille että yhteiskunnalle. Oppimisvaikeuksien korjaustoimiin ryhdytään usein vasta kun ongelmat ovat jo ehtineet kasautua vyyhdiksi. Osaa seurauksista ei enää voida korjata, jos lapsi on jo ehtinyt kokea rankkoja epäonnistumisia. Myöskään kesken jääneen taidon – vaikkapa lukutaidon – perusteiden korjaaminen on useimmiten myöhemmässä vaiheessa vaikeampaa. Tämän takia huomio tulisi kiinnittää nykyistä selvästi voimakkaammin oppimisen ongelmien ennaltaehkäisyyn.

Ennaltaehkäisyyn on erityisen lupaavia mahdollisuuksia lukivaikeuksissa, jotka lienevät oppilaan kannalta oppimisvaikeuksista haitallisimpia. Niihin kuuluu lähes poikkeuksetta luokkatovereita heikommaksi oppijaksi erottuminen jo 1. vuosiluokan syksyllä. Tällä kokemuksella saattaa olla yhtä kauaskantoisia seurauksia kuin puutteelliseksi jäävällä lukutaidolla sinänsä. Erottuminen on väistämätöntä, kun valtaenemmistölle suomalaislapsista 21 kirjain-äänneparin oppiminen on helppoa. Lukemisen idea aukeaa enemmistölle muutaman kirjain-ään-

neassosiaation oppimisen jälkeen, ja siitä seuraa pääosalla oppilaista hyvin nopea peruslukutaidon kehittyminen. Yli 80 prosenttia suomalaisoppilaista lukee tarkasti vaikeitakin sanoja ennen ensimmäisen lukukauden loppua. Oppilaille, joilla lukutaidon saavuttamisessa on vaikeuksia, jo kirjain-äänneassosiaatioiden nopea oppiminen on kuormittava haaste. On tärkeää tiedostaa, että useimmilla näistä oppilaista ei ole muussa älyllisessä toiminnassa mitään vikaa. Se, ettei tätä aina ajatella, lisää oppilaaseen kohdistuvia paineita.

Jos lukemisen perustaito jää 1. vuosiluokan syksyllä tavoittamatta, oppimiseen kohdistuvat haitat alkavat helposti kumuloitua. Noidankehän riski on merkittävä. Huono lukutaito ei kannusta lukemaan, koska lukemisen vaatima ponnistelu ja lukemisen hitauden aiheuttama työmuistin ylikuormittuminen rajoittavat tekstin merkitysten tavoittamista, mikä ei kannusta jatkamiseen. Lukemisen tavoitteen – luetun ymmärtämisen – jäädessä saavuttamatta menee myös se mielihyvä, joka saa jatkamaan. Oppilas, joka ei tavoita ymmärtävän lukemisen tasoa, alkaa todennäköisemmin välttää ponnistelua vaativaa lukemista kuin lisätä siihen liittyvää harrastusta. Näin luontevaa mahdollisuutta tilanteen korjaantumiselle ei tule.

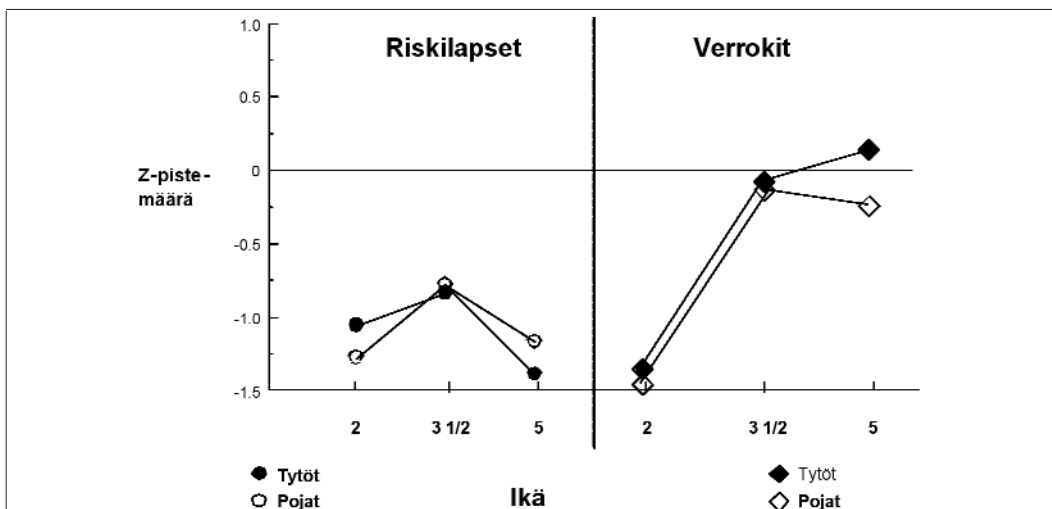
Myös aiemmin mainitun pitkittäistutkimuksen (esim. Lyytinen 2001; Lyytinen ym. 2003) aineisto osoittaa, että keskimääräistä huonompien lukemaan oppijoiden joukossa on 1. ja 2. vuosiluokan aikana ylivoimaisesti suurempi osa poikia. Tyttöjen kielellisten taitojen vahvuudet, jotka osin liittyvät poikia varhaisempaan kypsytykseen, auttavat selviämään alkuvaiheen haasteista. Koska suomen kielen kirjoitusjärjestelmä on hyvin säännöllinen, alkuvaiheen haasteet ovat suomalaislapsille selvästi pienempiä kuin esimerkiksi englantia lukemaan oppiville. Tämän kynnyksen ylittänyt tulee lukeneeksi riittävästi, jotta lukemisen nopeus ja sujuvuus lisääntyvät. Sujuva lukeminen puolestaan auttaa ymmärtämään tekstin viestiä. Sen kannustamana päädytään vähitellen lukuharrastajaksi, ja lukemisen harrastaminen luonnollisesti tehostaa opiskelutaitoja merkittävästi. Edellä kerrottu osoittaa, että on ratkaisevan tärkeää oppia oikea-aikaisesti lukemisen perusteet.

Suvussa esiintyvän lukivaikeuden tunnistus ja ennaltaehkäisy

Lukemisen perusteiden oppiminen on selvästi muita suurempi haaste niille tytöille ja pojille, joilla on sukutaustassaan lukemiseen liittyviä ongelmia. Yli 4 000 suomalaisen aikuisen kyselytutkimuksessa 14 prosenttia tunnistaa useita sukunsa henkilöitä, joilla on lukivaikeuksia, ja näistä aikuisista 48 prosenttia kuvaa lukemistaan ja sen oppimista lukivaikeuden täyttävin tunnusmerkein (Lyytinen ym. 2003). Nämä havainnot, kansainväliset empiiriset tulokset ja teoreettinen arvio osoittavat, että lapsen, jonka vanhemmalla on tämä ongelma, riski kokea lukemaan oppimisen vaikeuksia on niin korkea, että varhaisen tuen tarjoamisen pitäisi olla itsestään selvä asia.

Familiaalisen lukiriskin lapset on mahdollista tunnistaa ajoissa jo pelkästään vanhempien kertomuksen perusteella. Korkeimman riskin alaryhmän voi tunnistaa suurella varmuudella noin kaksi- ja puolivuotiaan kielellisen kehityksen viiveestä. Familiaalisen riskiryhmän lapsilla se tarkoittaa selkeästi kohonnutta kielen kehityksen pitempään jatkuvaa viivettä (ks. kuvio s. 26), jota hyvin todennäköisesti seuraa ainakin lukutaidon alkuvaiheessa oppimisvaikeuksia. Kuva osoittaa, että kielellisen kehityksen varhainen viive ei ole pysyvä lapsilla, joilla ei ole lukivaikeuden sukutaustaa. Myös lukemaan oppiminen onnistui normaalisti lähes kaikilla verrokkiryhmän lapsilla varhaisesti viiveestä huolimatta. Sen sijaan riskiryhmän kielitaidoiltaan viiveisesti kehittyneillä on lähes poikkeuksetta vaikeuksia lukemaan oppimisessa. On aihetta huomata, että tässä kielellisen kehityksen viiveiden luonnehtimassa alaryhmittelyssä ilmenee vain lieviä poikien ja

tyttöjen välisiä eroja. Kielellisen kehityksen viiveellä ei ole yhteyttä kummassakaan tässä tutkituista ryhmistä sellaisiin älykkyyden ilmenemismuotoihin, joita ei mitata kielitaitoa edellyttävien mittarein.



KUVIO Myöhään puhumaan oppivien kielen kehitys

Suvussa kulkevan riskin perusteella verrattujen, myöhään puhumaan alkavien tyttöjen ja poikien puheen kehityksen vertailu kahdesta vuodesta viiden vuoden ikään. Kuva osoittaa, että sukupuolesta riippumatta myöhäinen puhe ennakoi pysyvämpään kielen kehityksen viivettä, jos lapsen taustalla on sukuriski. Sen sijaan kaksivuotiaaksi kestänyt puheen alkamisen viivästyminen ei ennakoi pysyvämpää viivettä ilman familiaalista dysleksia-taustaa sen kummemmin pojilla kuin tytöilläkään.

Familiaalisen riskiryhmän noin viidesosan kokoisella alaryhmällä, jolla havaitaan edellä mainittu kielellinen viive, on muita riskiryhmän lapsia selvästi korkeampi riski kohdata lukemaan oppimisen vaikeus. Riskiryhmän ongelmitta lukemaan oppivan puoliskon lapset erottuvat muista jo ennen koulua muun muassa siten, ettei kirjaimiin liittyvien äänteiden oppiminen tuota heille vastaavia ongelmia enää esiopetusiässä. Useimmilla näistä lapsista ei ole myöskään muita tyyppillisinä pidettyjä lukivaikeuden ennakkomerkkejä, kuten heikkouksia fonologisissa taidoissa. Silti ryhmä erottuu keskimäärin lievästi verrokkiryhmää heikompana useimmissa näissä muuttujissa. Riskille oikeasti altistuneen puoliskon ongelmat näkyvät selkeästi jo varhain, ja tuon tiedon ohjaamana on mahdollista aloittaa ennaltaehkäisy viimeistään esiopetusvuoden keväällä. Siinä vaiheessa annettu ylimääräinen harjoittelu voi nostaa lapsen muiden lasten lukemaan oppimisen tasolle ennen kriittisiä ensimmäisiä koulukuukausia.

Ennakkotukea voidaan antaa herättämällä lapsen kiinnostus käypään valmentautumiseen ja suoraviivaisimmin tarjoamalla mahdollisuus oppia kirjaimet ja niitä vastaavat äännöt. Motivaation säilymisen kannalta on tärkeää, että se tapahtuu leikkien ja palkitsevassa ilmapiirissä. Puheäänien hahmottamista ja käsittelyä kohentavien suullisten eli fonologisten harjoitteiden vaikutukset eivät ole osoittautuneet riittävän kestäviksi. Pitemmälle lukutaitojen kehitystä kantavat menettelyt, joihin sisältyy äänteiden oppimista kirjainten avulla. Ne tekevät äänneistä lapselle konkreettisempia ja motivoivat todennäköisemmin pitkäkestoiseen harjoitteluun, jota hyvä tulos useimmiten edellyttää.

Yksi vaikuttavuudeltaan lupaava vaihtoehto lukutaidon alkeiden harjoitteluun tarjoutuu uusista sitä varten kehitetyistä tietokonepeleistä. Hyvä peli on niin viihdyttävä, että lapsi pelaa sitä mielihyvin oppimistavoitteen saavuttamiseen asti. Peliajasta ei tule kohtuuttoman pitkää, jos peli sisältää suoraan lukemaan oppimisen kannalta olennaisia asioita, etenkin valmentautumista yhdistämään mielessä kirjaimia äänneisiin ja päinvastoin. Vaikeuksia kohtaavien lasten oppimisen

yksityiskohtainen seuranta osoittaa, että monen oppijan suurin haaste on nimen-omaan kirjain-äänneyhteyksien haltuunotto. Ensin on opittava yksittäisten kirjainten vastinänteet riittävän luotettavasti. Aluksi osaaminen on horjuvaa ja vain riittävä toisto vie niiden pysyvään ja tarpeeksi tarkkaan hallintaan. Sen onnistuttua äänneiden yhdistäminen kirjainten ohjaamana ei näytä enää olevan yhtä vaativa oppimisen haaste. Edellä kuvatun askelen onnistumisen jälkeen se tavoitetaan usein varsin nopeasti. Siis itse lukemisen konkreetti ydinaskel ei ehkä olekaan lukemaan oppimisen kannalta hankalin, vaan sitä edeltävä kirjain-äännevastaavuuksien oppiminen.

On tärkeää huomata, että pelit herättävät erityisesti poikien kiinnostuksen. Viihdyttäväksi ja tehokkaaksi osoitetuilla lukemaan oppimisen peleillä on todennäköisesti mahdollista kannustaa merkittävä osa niistä kuusivuotiaista pojista, jotka muuten tulisivat kohtaamaan lukemaan oppimisen vaikeuksia, harjoittamaan taitonsa ikätovereidensa tasolle. Fonologisesta epäherkkyydestä vakavaan dysleksiaan johtavaa kulkua voidaan torjua huomattavasti toistavalla harjoittelulla. Pelin kaltainen ympäristö voi mahdollistaa sen ilman lapsen kyllästymisriskiä. Samalla lapsi voi saada miltei huomaamattaan puheäänien käsittelyssä epätyytyttävästi toimivat hermoverkot järjestymään riittävästi niin, että oppimisen kannalta riittävä tarkkuus saavutetaan. Jos peli on parhaiden tietokonepelien tapaan puoleensa vetävä, lapsi viettää sen ääressä mielellään pitkiäkin aikoja. Havaintomme tämänkaltaisten pelien kokeiluista viittaavat siihen, että ne lähes poikkeuksetta auttavat lukutaidon saavuttamisessa lähtötasosta riippumatta. Lisäksi ne kiinnostavat yhtä lailla tyttöjä ja poikia (ks. Syrjälä & Lyytinen 2004, painossa).

Oppimisympäristöllä on ratkaiseva merkitys

Synnyinäisistä lähtökohdistaan huolimatta ympäristöllä on merkittävä rooli oppimisvaikeuksiin liittyvien kehityskulkujen muotouttajana ja ratkaiseva merkitys niiden voittamisessa. Jos lapsi pitää jotakin taitolajia vaikeana, hän alkaa helposti valita tekemisiään ja vältellä harrasteita, joissa on kokenut epäonnistumisia. Siksi lapsen tulisi saada mahdollisuus pitää esillä viiveellä kehittyviä taitojaan ympäristössä, jossa ei koe kohtuuttomasti epäonnistumista, vaikka taito ei luonnostaan kehittyisikään odotetusti. Opettaja tai vanhempi on muodostanut oman odotuksensa siitä, miten kehityksen tulisi edetä, eikä aina pysty välttämään kielteistä palautetta havaitessaan toistuvat epäonnistumiset. Palautteen seurauksista on kerrottu viimeaikaisissa tutkimustuloksissa (esim. Poskiparta ym. 2003). Niiden mukaan oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, osoittavat jo muutaman kuukauden koulukäynnin jälkeen ne käyttäytymismerkkit, jotka viittaavat oppimismotivaation ja -orientaation menetykseen (esim. Adenius-Jokivuori 2001; Nurmi & Aunola 2004).

Epäonnistumisen kokemus tulee palautteesta, joka osoittaa, ettei käyttäytyminen ole toivottua. Pikkulapsi, joka ennenaikaisesti harjoittaa taitoa siinä onnistumatta, säästyy kielteiseltä palautteelta, kun odotukset eivät sitä motivoi ja jaksaa näin ponnistella eteenpäin. Sama henki tulisi pystyä säilyttämään myös vanhempien lasten kannustamisessa silloin kun siihen, esimerkiksi oppimisvaikeuksien takia, on aihetta. Lapsen tulisikin jo varhaisessa vaiheessa päästä harjoittamaan sellaisia taitoja, joiden suotuisaan kehitykseen tarvitaan tavallista enemmän ponnistelua sellaisessa ympäristössä, jossa into taidon harjoittamiseen säilyy hyvänä.

Entistä parempia ratkaisuja löytymässä

Tietotekniikan avulla luodut, yksilön osaamiseen mukautuvat ja viihdyttävät tuudet oppimisympäristöt tuovat lupaavia mahdollisuuksia mentaalisten taitojen kehittämiseen – ilman pään kivistystä ja myös lapsille, joille oppiminen on vaikeaa. Sitkeiden oppimisvaikeuksien voittamisen tavoittelussa parhaimmankin ihmisopettajan kannustus saa lapsen kokemana ajoittain kielteisiä sävyjä. Se vie oppimiseen tarvittavaa puhtia lapsen harjoittelusta. Oppimisvaikeuden voittaminen edellyttää niin paljon ylimääräistä ponnistelua, ettei siitä moni selviä ilman kannustavaa ilmapiiriä ja mieleen tallentamisen kannalta tuloksellisia menettelytapoja. Sellaisia tarjoavat oppimispelit, joissa lapsi voi kilpailla itsensä kanssa uutta opittavaa oikein annosteleavassa, negatiivista palautetta tyystin karttavassa ja monimuotoisesti kannustavassa oppimisympäristössä.

Kiinnostuksessa tietokoneen käyttöön on merkittäviä sukupuolieroja. Miten tytötkin saadaan käyttämään niiden suomia mahdollisuuksia? Kehitys on johtamassa suuntaan, jossa laitteet ja niiden sisältämä äly ovat sulautumassa näkymättömämmäksi kuin ne nyt ovat. Näin tietotekniikka sisältävät innovaatiot tavoittavat niitäkin, joille on ehtinyt karttua kielteistä asennetta tietokoneita kohtaan. Lopulta kysymys on vain entistä tehokkaammasta helmitaulusta, jonka välinekäyttöä ei liene vuosisatoihin epäilty siksi, että se on ”laite” tai se on ”mekaaninen”. Uusien sukupolvien entistä ennakkoluulottomampi suhtautuminen tietotekniikan, erityisesti mobiililaitteiden käyttöön, lisää mahdollisuutta saada niistä tasaveroisesti tukea sekä tyttöjen että poikien oppimisessa. Näin opettajille ja vanhemmille jää enemmän aikaa tukea oppilaitaan ja lapsiaan kaikessa siinä oppimisessa ja sosiaalistumisessa ihmisyhteisön täysvaltaiseksi jäseneksi, joissa tietotekniikasta ei ole apua. Senlaatuiseen oppimiseen, jonka tärkeänä perusteena on riittävä toisto, tietotekniikka tarjoaa erinomaisia keinoja luoda toimivia välineitä. Täysmääräinen etu saavutetaan kuitenkin vasta vähitellen, kun sitä monitieteisen kehittämisotteen tuloksena opitaan valjastamaan entistä oivaltavammin haluttuun tarkoitukseen. Samalla läpimurtojen tekeminen vaatii entistä syvällisempää perehtymistä oppimisen ydinasioihin.

Lähteet

- Adenius-Jokivuori, M. 2001. Esi- ja alkuopetusluokkien oppilaiden oppimisvaikeuksiin liittyvän erityisen tuen tarpeen kartoitus Jyväskylän seudulla syksyllä 2000. Lapsitutkimuskeskuksen julkaisuja. Jyväskylän yliopisto. Lapsitutkimuskeskus. Jyväskylä.
- <http://www.jyu.fi/humander/Lyytinen/publications.pdf>. Jyväskylä Longitudinal study of Dyslexia (JLD).
- Berninger, V. (toim.) 1995. The Varieties of Orthographic Knowledge II: Relationships to phonology, reading, and writing. Teoksen artikkeli H. Lyytinen, S. Leinonen, M. Nikula, M. Aro & M. Leiwo. In search of the core features of dyslexia: Observations concerning dyslexia in the highly orthographically regular Finnish language. Dordrecht. Kluwer.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) 2004. Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä. PS-kustannus..
- Lyytinen, H. 2001. Suvuittain esiintyvä dysleksiariski ja varhainen kehitys: Lapsen kielen kehitys -tutkimuksen tuloksia ensimmäisiltä ikävuosilta. NMI-Bulletin, 11(2). 4–15.
- Lyytinen, H., Leinonen, S., Nikula, M., Aro, M. & Leiwo, M. 1995. In search of the core features of dyslexia: Observations concerning dyslexia in the highly orthographically regular Finnish language. Teoksessa V. Berninger (toim.), The Varieties of Orthographic Knowledge II: Relationships to phonology, reading, and writing. Dordrecht. Kluwer.
- Lyytinen, H., Leppänen, P. H. T. & Guttorm, T. 2003. Näkymiä suomalaislasten lukivaikeuksiin – lähtökohtana psykofysiologiset havainnot. Psykologia, 4. 230–249.

- Lyytinen, H., Ahonen, T., Eklund, K., Guttorm, T., Kulju, P., Laakso, M.-L., Leiwo, M., Lepänen, P., Lyytinen, P., Poikkeus, A.-M., Richardson, U., Torppa, M. & Viholainen, H. (Painossa) 2004. Early Development of Children at Familial Risk for Dyslexia – Follow-up from Birth to School Age. Dyslexia.
- Nurmi, J.-E. & Aunola, K. 2004. Task–motivation during first school years: A person oriented approach to longitudinal data. Learning and Instruction. (Painossa.)
- Plomin, R. 1994. Genetics and experience. The interplay between nature and nurture. Thousand Oaks. Sage.
- Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ahtola, A. & Laine P.-L. 2003. Motivational-emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell. British Journal of Educational Psychology, 73. 187–206.
- Syrjälä, P. & Lyytinen, H. 2004. Opettava peli voi ehkäistä lukemaan oppimisen vaikeuksia. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä – Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Rutter, M., Caspi, A. & Moffit, T. E. 2003. Using sex differences in psychopathology to study causal mechanisms: Unifying issues and research strategies. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44(8). 1 092–1 115.
- Taipale, M., Kaminen, N., Nopola-Hemmi, J., Haltia, T., Myllyluoma, B., Lyytinen, H., Müller, K., Kaaranen, M., Lindsberg, P. J., Hannula-Jouppi, K. & Kere, J. 2003. A candidate gene for developmental dyslexia encodes a nuclear tetratricopeptide repeat domain protein dynamically regulated in brain. Proceedings of the National Academy of Sciences, 100(20). 11 553–11 558.

Professori Patrik Scheinin, Helsingin yliopisto

4 Sukupuolten mahdollisuudet koulutukseen

OPETUSHALLITUS järjesti 27.1.2004 seminaarin, jonka teemana oli ”Uhkaako sukupuolten erilaisuus oppilaiden tasa-arvoa?”. Kysymykseen on helppo vastata kieltävästi – jos otetaan annettuna lähtökohtana, että kaikki ihmiset ovat määritelmällisesti tasa-arvoisia. Tarkoitukseni ei ole kiistää tätä ihmisoi-keuksien julistukseen ja maamme perustuslakiin kirjattua inhimillisen kanssikäymisen perusaksioomaa. Tässä artikkelissa tuon esille eräitä sellaisia tutkimus- tuloksiamme, joiden perusteella on syytä epäillä, että suomalainen koulutusjär- jestelmä ei kohtele tyttöjä ja poikia tai naisia ja miehiä tasapuolisesti ja oikeuden- mukaisesti.

Aiheesta on kirjoitettu ja sanottu paljon, enkä tässä yhteydessä edes yritä kar- toittaa kaikkia näkökohtia. Lähtökohtani on, että tasa-arvolain 5 §:n mukaan ”– – – viranomaisten ja oppilaitosten sekä muiden koulutusta ja opetusta järjestävien yhteisöjen on huolehdittava siitä, että naisilla ja miehillä on samat mahdollisuu- det koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen” (609/1986 ja 206/1995).

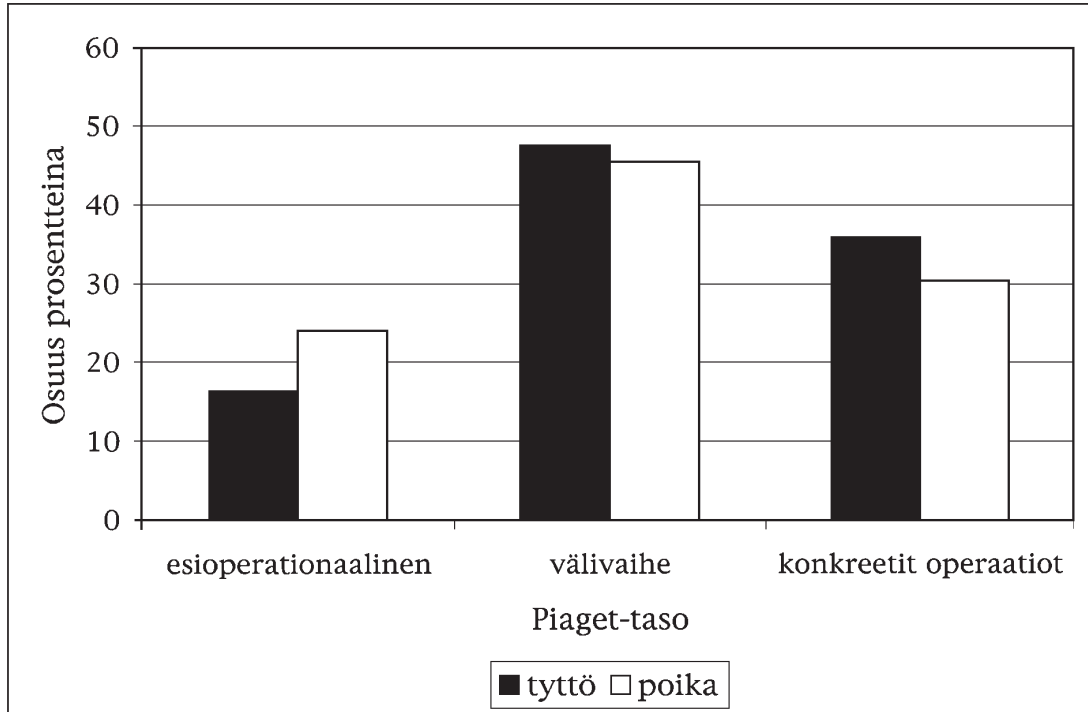
Pyrin vastaamaan kysymykseen, onko naisilla ja miehillä samat mahdollisuu- det koulutukseen ja sen myötä ammatilliseen kehitykseen, eli onko koulutusjär- jestelmämme sukupuolen kannalta tasapuolinen ja oikeudenmukainen. Vastauk- sessani tukeudun eräisiin koulutuksen arviointikeskuksen tutkimusaineistoihin.

Koulutuksen arviointikeskus on selvittänyt koululaisten oppimaan oppimista useissa tutkimuksissa. Tässä tarkastellaan kansallisesti edustavista otoksista saa- tuja peruskoulun tai -opetuksen 6.- ja 9. luokan oppilaita sekä toisen asteen opis- kelijoita (noin 17-vuotiaita) koskevia aineistoja vuosilta 1996, 1997, 2000 ja 2001 (Hautamäki ym. 1999; 2000; 2001; 2002; 2003). Kukin aineisto muodostuu noin vii- destä prosentista (≈ 3 000) sen ikäryhmän suomalaisista. Koulutulokkaita koske- vat tulokset on saatu 2 250 helsinkiläislasta koskevasta aineistosta vuodelta 1999 (Hautamäki ym. 2000). Oppimaan oppiminen ilmenee henkilön valmiutena ja ha- luna ottaa vastaan ja ratkaista oppimishaasteita. Olennaista on, että haasteet ovat uusia, eli niihin ei ole minkään oppiaineen tai muun vastaavan avulla valmen- nettu. Eri oppiaineita voidaan opettaa siten, että oppilaat samalla oppivat ylei- sempiä tiedon hankinnan ja ajattelun valmiuksia sekä itsesäätelyyn liittyviä asen- teita ja suhtautumistapoja.

Tarkastelkaamme aluksi koulutulokkaiden koulukypsyyttä. Yhtenä koulu- kypsyuden mittana voidaan käyttää sitä, ovatko lapset saavuttaneet ajattelunsa kehityksessä Piaget’n konkreettisten operaatioiden vaihetta (Smith ym. 2003, 74–78). Tässä vaiheessa lapsi selviää alkeellisesta loogisesta ajattelusta. Hän ky- kenee suorittamaan mielessään ajatteluoperaatioita, jotka noudattavat yksinker- taisia sääntöjä ja osoittavat pyrkimystä johdonmukaisuuteen. On helppo esittää vaatimuksia erilaisten oppijoiden huomioon ottamisesta, mutta voidaan myös kysyä, eikö koulun tulisi alkaa vasta silloin, kun lapsella on edellytyksiä ymmär- tää, mitä tapahtuu, ja toimia onnistuneesti. Opettajan tehtävä luokassa muuttuu sitä haastavammaksi, mitä suurempi joukko oppilaista ei vielä ole konkreettisten operaatioiden tasolla. Merkittävä osa perusopetuksesta edellyttää nimittäin jo en- simmäisillä vuosiluokilla loogisuutta ja johdonmukaisuutta.

Juuri perusopetuksensa aloittaneista helsinkiläislapsista noin 20 prosenttia on varovaisestikin arvioiden vielä kaukana konkreettisten operaatioiden tasosta (ku- vio 1). Enemmistö ei ole saavuttanut konkreettisten operaatioiden vaihetta sel-

keästi. Ero tyttöjen hyväksi on huomattava. Esioperationaalisella tasolla on tyttöistä runsaat 16 prosenttia ja pojista peräti 24 prosenttia. Kummassakin ryhmässä on siis kuitenkin merkittävä joukko lapsia, joiden osalta perusopetuksen aloittamisen viivästyttäminen olisi voinut olla hyvinkin perusteltua sekä ajatellen oppilaiden omia formatiivisia ensimmäisiä kokemuksia koulusta että toisaalta opettajien työtä.



KUVIO 1. Koulutulokkaiden ajattelun kehitystaso Helsingissä

Mikäli lastentarhan ja erityisesti esiopetuksen tehtävänä pidetään lasten kouluvalmiuksien kehittämistä, on syytä vakavasti pohtia, kuinka esiopetus tuohon haasteeseen kykenee (pääkaupunkiseudulla) vastaamaan. Jos ja kun jo esiopetuksessa kyetään tunnistamaan lasten kehitykselliset ja muut erot, olisi täysin mahdollista suunnata harjoitukset ja muu toiminta nykyistä täsmällisemmin lasten yksilöllisten tarpeiden mukaan. Ja jos lapsen kehitys ei perusopetuksen aloittamisikään mennessä ole johtanut koulukypsyyteen, hänen voitaisiin antaa jatkaa esiopetuksessa vielä tovi. Perusopetuksen aloittamisen varhentaminen tai viivästyttäminen joustavasti ja lapsen tarpeiden mukaisesti on luultavasti huomattavasti kaukokatseisempaa kuin se, että jokainen lapsi vain aloittaa perusopetuksen täyttäessään seitsemän vuotta. Kansakoulun syntyäikoina yhteiskunta ei tiennyt lapsesta kuin nimen, asuinpaikkakunnan ja syntymäajan. Nykyisin tilanne on toinen. Onko meillä edes moraalista oikeutta olla hyödyntämättä tarkkoja tietojamme, kun päätämme lapsen koulunkäynnistä?

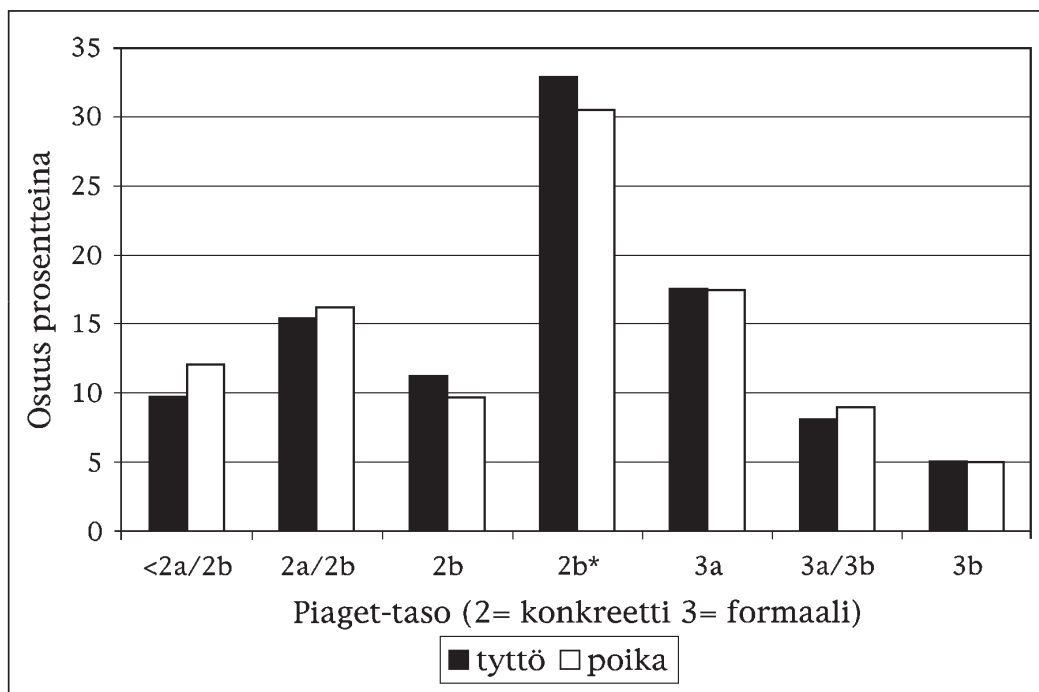
Se, että koulunsa aloittaneiden mutta ei vielä koulukypsien joukossa on huomattavasti enemmän poikia kuin tyttöjä, on tasa-arvonäkökulmasta vähintäänkin pulmallista. Kuviota 1 voidaan tulkita siten, että lasten ikätyypillisen kehityksen tunnettuja sukupuolten välisiä eroja ei ole otettu koulunaloituspäätöksiä tehtäessä riittävässä määrin huomioon. Tasapuolinen ja oikeudenmukainen kohtelu ei tarkoita, että kaikkia kohdellaan samalla tavalla. Koulutaival ei toki voi sujua ilman pettymyksiä, mutta ei niitä tarvitse ehdoin tahdoin tuottaakaan.

Samoin kuin koulutulokkaiden, voimme tarkastella perusopetuksensa päättävien ajattelun kehitystä. Sille ikäkaudelle on tyypillistä siirtyminen konkreettisten operaatioiden vaiheesta formaalisten operaatioiden vaiheeseen (Moshman 1998, 948–949; Smith ym. 2003, 74–78). Tällöin nuori alkaa ymmärtää loogisten suhteiden yleispätevyyden. Usean muuttujan samanaikainen tarkastelu ja ehdollisten sääntöjen mieltäminen käyvät mahdolliseksi. Merkittävä osa lukion oppikursseista perustuu siihen, että opiskelijat kykenevät hahmottamaan maailmaa tästä näkökulmasta.

Perusopetuksen lopussa noin 70 prosenttia oppilaista ei ole vielä formaalien operaatioiden tasolla (kuvio 2). Näistä yli 30 prosenttia on kuitenkin jo siirtymävaiheessa (2b*). Peräti 40 prosenttia oppilaista on joka tapauksessa varsin kaukana lukion edellyttämistä ajattelun valmiuksista. Voidaanko siis sanoa, että perusopetus on optimaalisesti tukenut oppilaiden ajattelun kehitystä?

Entä olisiko tarpeen arvioida uudelleen oppilaiden etenemistä vuosiluokkatasolta toiselle? Vuosiluokalle jättäminen on nykyisin paljon harvinaisempaa kuin ennen. Vaikka vuosiluokalle jääminen voi olla vaikea paikka lapselle tai nuorelle, on kasvatusvastuusta laistamista olla kysymättä, onko nuori 9. vuosiluokan päättyessä kypsä siirtymään toisen asteen koulutukseen. Lisäluokka antaa mahdollisuuden tapauskohtaiseen joustoon ja harkintaan sekä räätälöityyn opetukseen. On joka tapauksessa ilmeistä, että kovin moni nuori ajetaan tekemään tulevaisuutensa kannalta keskeisiä koulutusta ja uraa koskevia ratkaisuja keskenkasvuksena.

Kuviosta 2 havaitaan myös, että tässä ikävaiheessa sukupuolten ero ajattelun kehitystasossa on vähäinen (eikä se ole tilastollisesti merkitsevä). Tulos on sikäli mielenkiintoinen, että jossakin vaiheessa perusopetuksen aikana sukupuolten alkujaan silmiinpistävät ajattelun kehitystason erot ovat ilmeisesti tasoittuneet. Tämä tarkoittaa, että tytöillä ja pojilla olisi perusopetuksen päättyessä kehitystason näkökulmasta keskimäärin samat valmiudet aloittaa toisen asteen opinnot. Luki-oon ja ammatillisen koulutuksen tietyille vaativille aloille pääsee kuitenkin suhteessa paljon enemmän naisia kuin miehiä.



KUVIO 2. Suomalaisoppilaiden ajattelun kehitystaso perusopetuksen päättyessä

Lukioon pääsyn edellytyksenä on perusopetuksen päättötodistuksen lukuaineiden keskiarvo. Alarajana on keskiarvo 7,0. Taulukosta 1 nähdään, että poikien joukossa riski alittaa pääsyräjä (36,0 %) on kaksinkertainen tyttöihin verrattuna (18,5 %). Kun tähän yhdistetään edellä esitetty tieto siitä, että tämänikäisten ajattelun kehitystasossa ei enää ole olennaista sukupuolten välistä eroa, on tulos suorastaan hätkähdyttävä. Yksi selitys on, että poikien keskimäärin olennaisesti myöhemmin alkava ja pitempään jatkuva murrosikä ja sen myötä ilmenevät tunnekuohut sotkevat poikien koulunkäyntiä vielä vuosiluokkien 6–9 loppupuolella, kun taas tytöt keskimäärin varhemmin alkavat olla valmiita toisen asteen koulutukseen. Tämä asia on sukupuolten välisen koulutuksellisen tasa-arvon kannalta vähintäänkin huolestuttava.

TAULUKKO 1. Lukiokynnyksen ylittävien oppilaiden osuus eriteltynä sukupuolen mukaan

| | Tytöt (%) | Pojat (%) | Kaikki (%) | N |
|----------------|-----------|-----------|------------|-------|
| Alle 7 | 18,5 | 36,0 | 27,3 | 699 |
| Lukiorajan yli | 81,5 | 64,0 | 72,7 | 1 866 |
| N | 1 282 | 1 283 | – | 2 565 |

Murrosiän etenemiseen liittyvät sukupuolten väliset erot voi jokainen todentaa kaivamalla esille oman luokkakuvansa, jossa oppilaat ovat noin 13-vuotiaita. Omassani on joukko nuoria naisia, jotka olivat (ainakin fyysisesti) päätä pitempiä meitä poikaviikareita...

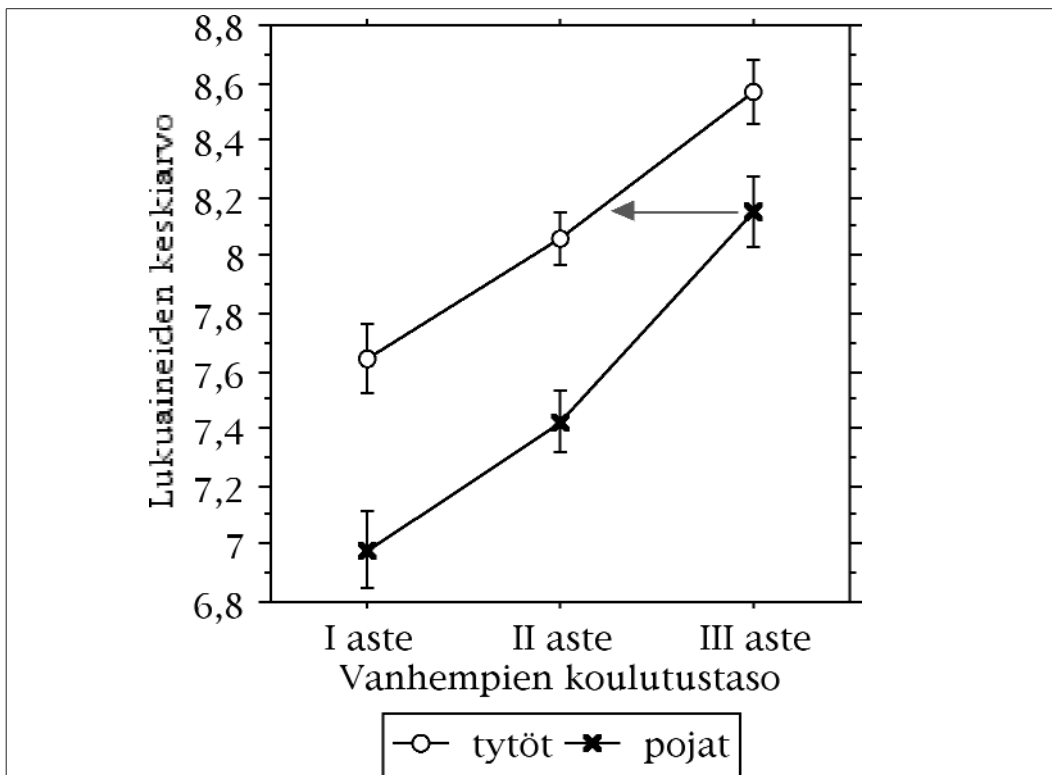
Onko koulutusjärjestelmä rakennettu siten, että se ottaa mahdollisimman hyvin huomioon edellä esitetyt asiat? Ei ole. Aikaisemmin oppikouluihin pyrittiin 11-vuotiaina – iässä, jossa murrosikä ei yleensä ollut alkanut – mutta nykyinen perusopetuksen päättämisen ikä johtaa koulutuksellisen tasa-arvon kannalta ilmeisiin ongelmiin. Siirryttäessä kansakoulusta peruskouluun pyrittiin tietoisesti siihen, että yhtenäiskoulu lisäisi koulutuksellista tasa-arvoa. Samalla oppilaille haluttiin antaa aikaa kehittyä niin, että kunkin kyvyt ja intressit paremmin pääsisivät ohjaamaan koulutusuran kannalta keskeisiä ratkaisuja.

Murrosiän kuohuntavaiheessa on kuitenkin tunnetusti erityisen vaikea nähdä monissa nuorissa heidän kykyjään ja erityisesti tulevaisuudensuunnitelmat ja motivaatio ovat kateissa tai vaihtelevat päivittäin. Jokaisessa koulutusjärjestelmässä on omat rakenteelliset ongelmansa ja pullonkaulansa. Nykyinen järjestelmämme tuottaa ongelmia oppilaille, joilla murrosikä alkaa myöhään, jatkuu pitkään tai on myrskyisiä. Taulukon 1 perusteella yhtenäiskoulun nykyisestä päättämisaikakohdasta kärsii huomattavasti useampi poika kuin tyttö.

Onko poikien koulumenestys perusopetuksen päättyessä sitten ylipäätään keskimäärin heikompi kuin tyttöjen? Kuvion 3 ilmenee, että näin ei välttämättä ole. Kolmannen asteen eli yliopistollisen tai korkeakoulututkinnon suorittaneiden vanhempien poikien koulumenestys on parempi kuin tyttöjen keskimäärin – ei kuitenkaan yhtä hyvä kuin saman koulutustason perheistä tulevien tyttöjen. Tyyppillisiä selityksiä tälle havainnolle ovat

- 1) perinnölliset älylliset valmiudet
 - 2) kodin (myös tavallaan periytyvät) asenteet, vaatimustaso ja työskentelymallit.
- Kuvion 2 perusteella kyseisillä oppilaille ei ole olennaista sukupuolten välistä eroa ajattelun kehitystasossa, ja sen vuoksi tulkinta kallistuu jälkimmäisen vaihtoehdon suuntaan.

Ylipäätään kodin koulutustason vaikutus näkyy selvästi sekä tyttöjen että poikien joukossa (kuvio 3). Tämä olisi syytä muistaa keskustelussa ”tasapäisestä perusopetuksesta”. Jos yleissivistävän yhtenäiskoulun tavoitteena on ollut tarjota kaikille kansalaisille samat mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen ja toisen asteen koulutukseen, voidaan jopa väittää, että perusopetus ei tasapäistä tarpeeksi.



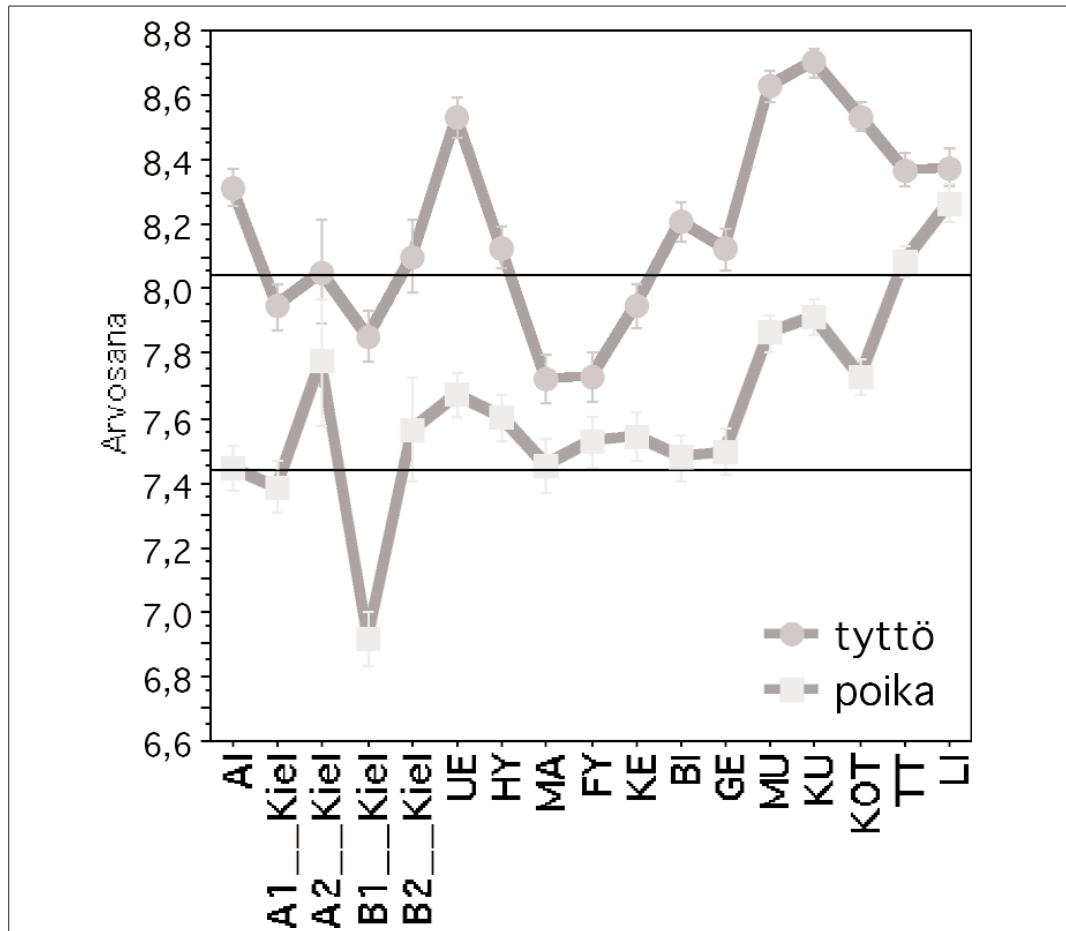
KUVIO 3. Perusopetuksen päättötodistuksen lukuaineiden keskiarvo eriteltynä sukupuolen ja vanhempien koulutustason mukaan

Eräissä kodeissa ehkä hyväksytään helpommin ”pojat on poikia” -tyyppiset selitykset, kun taas toisissa rima pidetään korkealla – ja vanhempien oma esimerkki vaikuttaa. Kyse ei siis ainakaan yksinomaan ole siitä, että kiltit tytöt aina menestyvät koulussa. Ne pojat, joiden kotona koulutusta ja koulussa menestymistä arvostetaan, ovat ilmeisesti paremmin immuuneja poikien koulumenestystä muuten heikentäville tekijöille.

Yleinen käsitys on, että tytöt olisivat poikia heikompia matematiikassa, kemiassa ja fysiikassa. Tarkasteltaessa tyttöjen ja poikien kaikkien arvosanojen keskiarvoja perusopetuksen päättyessä (kuvio 4), on silmiinpistävää, että tyttöjen koulumenestys on parempi jokaisessa aineessa. Kuvioon on merkitty kaksi viivaa. Ylempi viiva esittää tyttöjen lukuaineiden keskiarvoa ja alempi poikien. Poikien lukuaineiden arvosanaprofiili ei suuremmin poikkea keskiarvosta muuten kuin ruotsin (B1) kielessä. Taito- ja taideaineista erityisesti tekninen työ ja liikunta poikkeavat keskiarvotuloksesta.

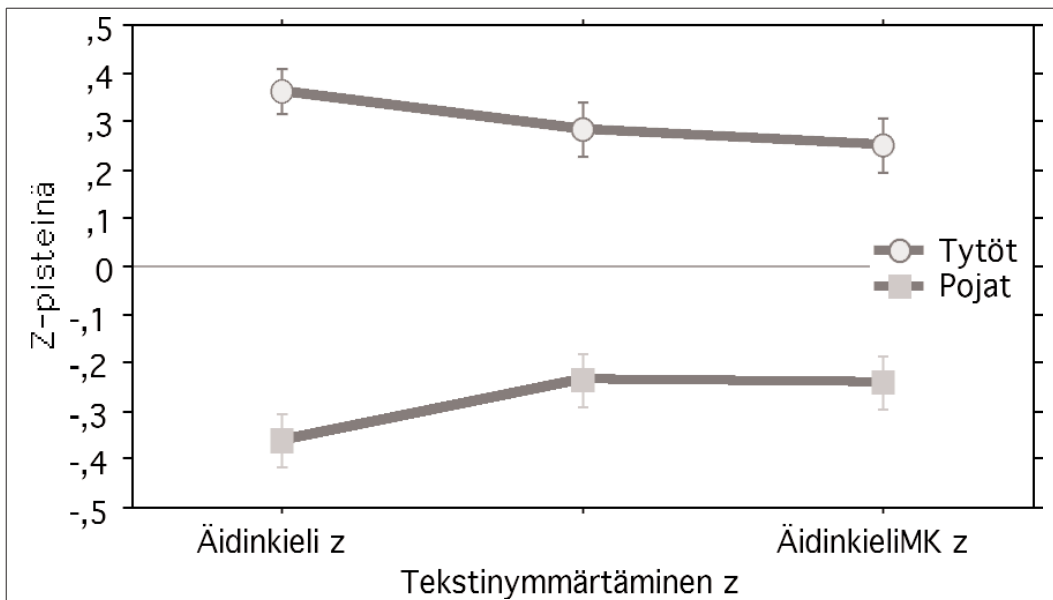
Tyttöjen vastaava profiili on olennaisesti vaihtelevampi. Tämän tarkastelun kannalta keskeistä on, että syvimmissä kuopassa ovat matematiikka ja fysiikka. Vaikka tytöt siis arvosanojen perusteella ovat keskimäärin keskitasoa parempia näissäkin aineissa, he ilmeisesti muodostavat käsityksensä sen perusteella, että heidän omissa todistuksissaan kyseiset arvosanat ovat yleensä heikoimmat. Viestinä siitä, mihin omat kyvyt riittävät ja mihin tulevaisuudessa kannattaa suuntautua, todistusarvosanat siis antavat tytöille vääristyneen kuvan. Ei ole mitään järkevää perustetta sille, että tiettyjen aineiden arvosanojen perusteet ovat mate-

matiikkaa olennaisesti löyhemmät. Tilannetta on syytä tasoittaa kansallisilla arviointikriteereillä ja tasokokeilla siten, että eri aineiden arviointiskaalat ovat yhtä vaativia. Ohjauksessa tulee myös auttaa tyttöjä muodostamaan realistisia käsityksiä arvosanoistaan ja niiden merkityksestä.

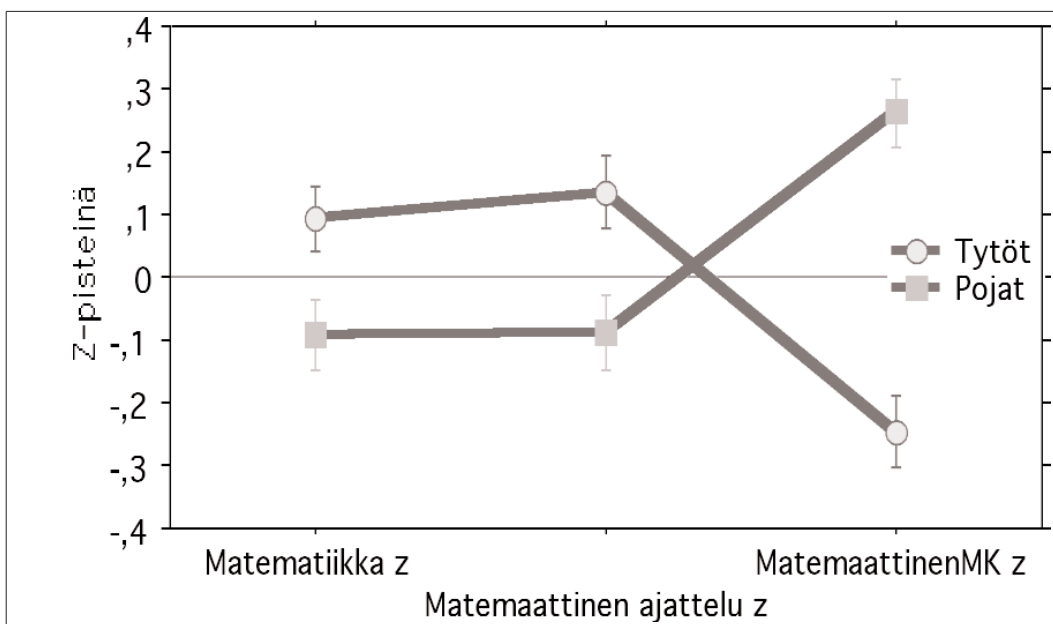


KUVIO 4. Perusopetuksen päättötodistuksen kaikkien aineiden keskiarvot eriteltynä sukupuolen mukaan

Asian merkitys käy ilmeiseksi, kun tarkastelemme kuvioita 5 ja 6. Niissä on äidinkielen ja matematiikan standardoituja arvosanoja, aineenhallintaa mittaavia kansallisia testituloksia sekä nuorten käsityksiä omasta osaamisestaan kyseisessä oppiaineessa. Äidinkielessä sukupuolten ero on samansuuruinen riippumatta siitä, perustuuko osaamisen arviointi opettajien kriteereihin, oppilaiden tekstinymmärtämystä mittaavan testin menestykseen tai oppilaiden omiin käsityksiin (kuvio 5). Kaikissa näissä tyttöjen tulos on selvästi poikien tulosta parempi tai myönteisempi. Sama tilanne on näkynyt muun muassa suomalaisoppilaiden PISA-tuloksissa.



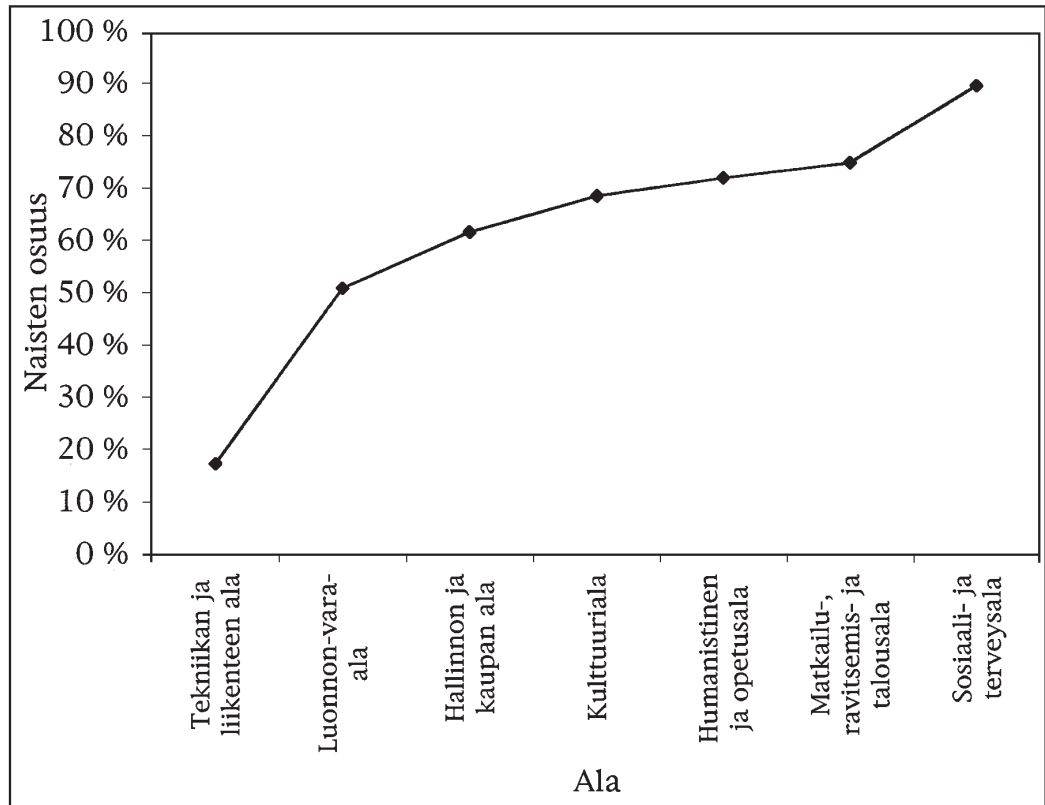
KUVIO 5. Perusopetuksen päättötodistuksen äidinkielen arvosana, kansallinen tekstinyymmärtämisen koe ja äidinkielen minäkäsitys eriteltynä sukupuolen mukaan (standardoituina eli z-pisteinä)



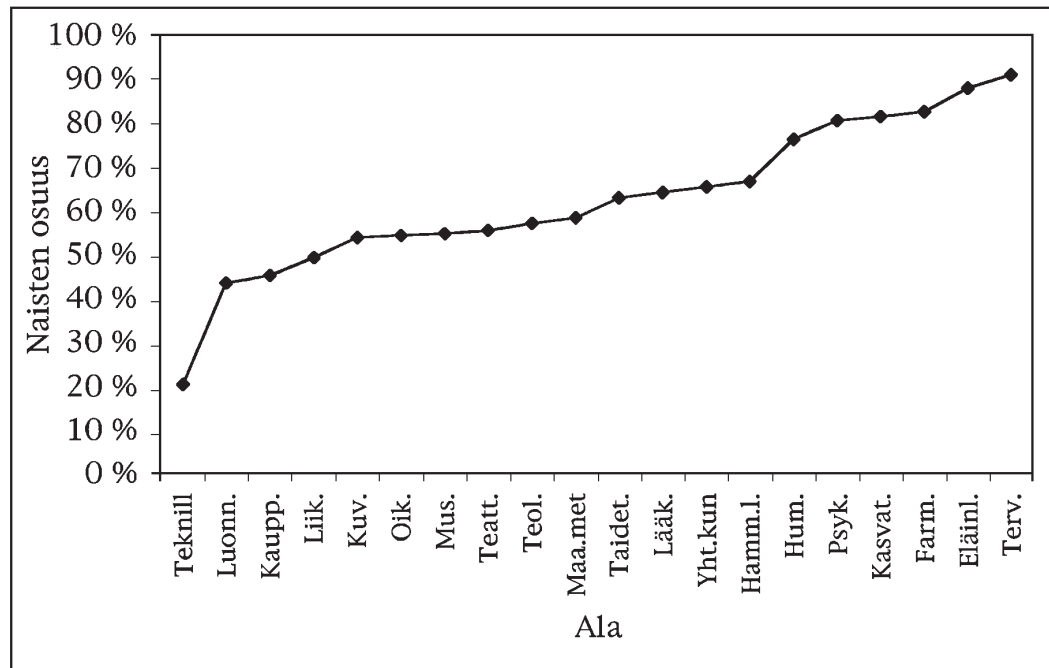
KUVIO 6. Perusopetuksen päättötodistuksen matematiikan arvosana, kansallinen matemaattisen ajattelun koe ja matematiikan minäkäsitys eriteltynä sukupuolen mukaan (standardoituina eli z-pisteinä)

Tilanne on radikaalisti toinen matematiikassa (kuvio 6). Sukupuolten ero on selvästi vaatimattomampi sekä arvosanoilla että testimenestyksellä mitattuna. Tyttöjen ja poikien käsitykset itsestään matematiikan osaajina eivät kuitenkaan lainkaan heijastele kyseisiä osaamisen eroja. Käsitykset vastaavat pikemminkin vanhoja sukupuoleen liittyviä ennakkoluuloja kuin todellista matemaattista osaamista. Oppilaat tekevät siis tulevaa koulutustaan koskevia ratkaisuja ja pohtivat ammatillisia valintojaan epärealististen käsitysten ohjaamina. On helppo ymmärtää, että ratkaisut eivät välttämättä ole yksilön itsensä tai yhteiskuntamme kannalta optimaalisia.

Eräänä seurannaisvaikutuksena edellisestä opintoalat Suomessa jakautuvat hyvin selvästi nais- ja miesvaltaisiin aloihin. Näin on käynyt sekä ammattikorkeakouluissa (kuvio 7) että yliopistoissa (kuvio 8).



KUVIO 7. Naisten suhteellinen osuus eri aloilla ammattikorkeakouluissa vuonna 2002



KUVIO 8. Naisten suhteellinen osuus yliopistojen eri aloilla vuonna 2003

Naisvaltaisia aloja ovat ammatillisella puolella sosiaali- ja terveysala sekä yliopistoissa humanistiset aineet, kasvatustiede ja erityisesti terveystieteet. Miesvaltaisia aloja on oikeastaan vain yksi. Ammattikorkeakouluissa tekniikka ja liikenne sekä yliopistoissa teknillistieteellinen ala keräävät suuren osan kaikista kolmannen asteen koulutukseen tulevista miehistä. Tulos ei sinällään ole uusi eikä yllättävä. Kyse onkin siitä, tuleeko asialle tehdä jotakin. Teknisille aloille ja luonnontieteisiin ei ole sellaista hakupainetta kuin naisten suosimille aloille. Tämä näkyy opiskelija-aineiden tasossa ja muodostaa pidemmällä aikavälillä uhkan maamme taloudelliselle kehitykselle. Tästä näkökulmasta on pulmallista, että oppilaiden käsitykset perusopetuksen päättyessä heijastavat virheellisiksi osoittautuneita sukupuolistereotypioita.

On myös sangen arveluttavaa, että yleissivistävässä toisen asteen koulutuksessa sallitaan valinnaisuuden nimissä syntyä hyvin suuria eroja keskeisten oppiaineiden osaamisessa. Tasa-arvonäkökulmasta ylioppilastutkinto on erityisen kyseenalainen. Valinnaisuuden nimissä ainoastaan äidinkieli on vastaisuudessa pakollinen kirjoitettava aine. Olisi perin outoa, jos tämä ei vaikuttaisi siihen, mitä ja miten lukiossa opiskellaan. Hankalaksi koettujen mutta hyödyllisten matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opintojen minimointi ja kirjoittamatta jättäminen tulevat olemaan monille kova houkutus. Osa kykenee itse vastustamaan houkutus. Toisten vanhemmat saavat lapsensa valitsemaan viisaasti. Mutta kuinka käy vielä hieman keskenkasvuisten ja tulevaisuudensuunnitelmistaan epävarmojen? Ilman vahvaa kotijoukkojen tukea he tulevat valinnoillaan ja tekemättä jättämisillään tekemään monet koulutus- ja uravaihtoehdot itselleen mahdottomiksi.

Sukupuolten välillä on ylioppilaskirjoituksissa merkittävä ero suuntautumisessa kieliaineisiin ja matematiikkaan, ja myös reaaliaineiden valinnoissa on suuntautumiseroja perinteisten humanististen ja matemaattis-luonnontieteellisten aineiden välillä. Esimerkiksi selvä enemmistö eli 59 prosenttia kemian tehtäviin vastanneista vuoden 2003 reaalikokeessa oli miehiä (Saarinen 2003). Vastava luku fysiikassa oli peräti 77 prosenttia (Arminen 2003). Taulukosta 2 ilmenee, että ylioppilaskirjoituksissa matematiikan kirjoittaneista naisista huomattava enemmistö kirjoitti lyhyen matematiikan, kun taas miesten enemmistö kirjoitti pitkän matematiikan (Lahtinen 2003). Lisäksi 72 prosenttia ylioppilaskirjoituksiin ilmoittautuneista miehistä oli ilmoittautunut lyhyen tai pitkän matematiikan kokeeseen ja naisten vastaava osuus oli vain 55 prosenttia. On siis ilmeistä, että naiset vielä lukion päättövaiheessakin vierastavat matematiikkaa ja erityisesti pitkää matematiikkaa.

TAULUKKO 2. Pitkän ja lyhyen matematiikan suorittaneet sukupuolen mukaan keväällä 2003

| | Miehet (%) | Naiset (%) | N |
|-------|------------|------------|--------|
| Pitkä | 56,8 | 40,2 | 12 711 |
| Lyhyt | 43,2 | 59,8 | 13 643 |
| N | 12 743 | 13 611 | 26 354 |

Kielten osuus ylioppilaskirjoituksissa on erittäin painottunut, ja reaalin on jo vuonna 2004 voinut kirjoittaa vain yhden tai muutaman humanistisen tai luonnontieteellisen aineen tehtävistä. On kyseenalaista, muuttaako tuleva reaalikoe-malli tilannetta ainakaan parempaan suuntaan. Jo nyt on ennakoitavissa, että valinnaisuus tulee jatkossakin merkitsemään monien, erityisesti matematiikan osamista edellyttävien koulutusväylien porttien sulkeutumista – tyypillisesti naisille, mutta tulevaisuudessa ehkä myös entistä useammalle miehelle. Moinen kehitys

on joka tapauksessa omiaan vahvistamaan sukupuolten karsinoitumista omille perinteisille aloilleen. Ylioppilaskirjoitusten kehittäminen kaikilta edellytettävän yleissivistyksen mittariksi olisi keino kääntää trendi. Tehtävä on arviointitekniisesti suhteellisen yksinkertainen, mutta poliittisesti nykytilanteessa vähintäänkin haastava.

Toinen koulutuksellisen tasa-arvon uhka liittyy ylioppilastutkinnon kieli-painotteisuuteen. Monien yliopistollisten alojen valintakokeessa otetaan huomioon ylioppilastutkinnon kokonaispistemäärä tai jokin sen variantti. Naiset kirjoittavat yleensä useampia kieliä kuin miehet. Kouluaineiden enemmistönä olevien reaaliaineiden osaaminen näkyy vain yhdessä tai tulevaisuudessa ehkä kahdessa arvosanassa. Lisäksi naiset kirjoittavat lyhyen matematiikan ja miehet pitkän – jos kirjoittavat. Näiden seikkojen vuoksi naiset saavat usein miehiä suuremman pistemäärän ylioppilaskirjoituksista. Tätä asiaa ei ilmeisesti ole osattu problematisoida useimmissa tiedekunnissa.

Lopuksi

Nuorten koulutusuran suunnittelua olisi mahdollista auttaa ensinnäkin vaikuttamalla suoraan nuoriin ja toisaalta laajentamalla kodin ja koulun yhteistyötä. Kolmanneksi tarvitaan eri instanssien joustavaa ja monipuolista yhteistyötä vakavien ongelmien tunnistamiseksi ja korjaavien toimenpiteiden toteuttamiseksi.

Lapsi viettää suurimman osan valveillaoloajastaan koulun ulkopuolella, ja omat vanhemmat ovat lapsen tärkeimpiä aikuiskontakteja. Tuntuu lähes triviaalilta todeta, että vanhempien näkemykset ja toimintatavat vaikuttavat lapseen ratkaisevasti. Jos vanhemmat eivät selkeästi tue opiskelua, suhtautuvat vähätellen kouluun tai tarjoavat lapselle itseään toteuttaviksi ennusteiksi muodostuvia tulkintamalleja, heikkenevät lapsen menestymismahdollisuudet. Poikien häiriökäyttäytymisen vähättely kotona ja koulussa on heille karhunpalvelus – toimintaelokuvien lyhytjännitteinen, väkivaltainen, äly- tai viisausrajoitteinen ja tunneköyhä miesmalli edellyttää vastatoimia ja toisenlaisia kokemuksia elävästä elämästä.

Tytöille vanhat käsitykset heikommasta matemaattisesta lahjakkuudesta ja naisille sopivista aloista ovat edelleen voimissaan. Yhteiskunnan kannalta tämä tarkoittaa merkittävän osaamispotentiaalain suuntautumista teknisten ja matemaattis-luonnontieteellisten alojen ulkopuolelle. Hyvinvointiyhteiskunnan kannalta on hienoa, että opettajankoulutukseen ja terveydenhoitoalalle on tunkua ja hakija-aines on huippuluokkaa. Yksilön kannalta on myös hyvä, että oma kiinnostus ja osaaminen ratkaisevat mahdollisuuksien mukaan koulutusuraa ja ammattia koskevat valinnat. Näin silloinkin, kun ratkaisujen seurauksena on urakehityksen rajallisuus tai matalampi palkka.

Asiantila ei kuitenkaan ole hyväksyttävä jos ja kun on osoitettavissa, että kyseisiä ratkaisuja ohjaavat käsitykset eivät perustu tosiasioihin. Perusopetuksen päättyessä tytöt eivät ole poikia heikompia matematiikassa. He menestyvät erilaisissa testeissä ja myös arvosanojen perusteella nykyisin poikia paremmin. Kun suuri osa tytöistä yhteiskunnan, kodin ja koulun suosiollisella myötävaikutuksella valitsee minimikurssit matematiikkaa eikä moni kirjoita edes lyhyttä matematiikkaa, on yleissivistävän koulutuksen sijaan päästetty syntymään jatkomahdollisuuksia kohtuuttomalla tavalla rajoittava pakkopaita.

Lasten perustarpeiden tyydyttäminen ravitsemuksella, unentarpeella sekä fyysisellä ja psyykkisellä turvallisuudella on edellytys onnistuneelle koulunkäynnille. Ei riitä, että lapsella on oikeuksia. Eri tahojen sujuva yhteistyö on perusedellytys sille, että nämä oikeudet myös toteutuvat. Nykyisin mahdollisuuksia ja

hyvää tahtoa kyllä löytyy, mutta aivan liian usein riittämättömät voimavarat ja yhteistyön organisoimattomuus johtavat tiedonkulun takelteluun ja toimenpiteiden viivästymiseen.

Kun koulua käyvä poika joutuu huolehtimaan psyykkisesti sairaasta äidistään eikä sosiaalitoimi pyynnöistä huolimatta puutu asiaan, on kyse heitteillejätöstä. Kun tytön isä kieltää suihkussa käymisen uskonnollisista syistä mutta lapsi näyttää terveydenhoitajalle pieksämisen jäljiltä juomuisen selkensä, on kyse toisenlaisesta heitteillejätöstä – poliisi ja neuvola ovat tienneet asiasta mutta eivät ole edes antaneet siitä tietoa koululle. Kun sisarukset tekevät myöhään illalla läksyjään rappukäytävässä ja painelevat vuoron perään valokatkaisijaa, äidin hoitaessa kotona asiakkaitaan, ohikulkijat eivät puutu tilanteeseen ja opettaja vain luokassa ihmettelee mustia silmänalusia ja huonoa käsialaa – sekin on heitteillejätön kaltaista piittaamattomuutta. Ja kun valtio ja kunta ajavat säästöpäätöksillään kouluja muodostamaan ylisuuria monikulttuurisia luokkia, joissa on lukuisia eri diagnooseilla integroitua oppilaita ja vielä useampia erityisopetuksen tarpeessa olevia, eikä luvattua opettajien täydennyskoulutusta järjestetä eikä kouluavustajia ole läheskään tarpeeksi ja hekin kaikki epäpäteviä – eikö sekin ole eräänlaista heitteillejättöä?

Mutta, mitä tekemistä näillä anekdooteilla ja niihin liittyvällä närkästyksellä on sukupuolten koulutuksellisen tasa-arvon kanssa? Oppilaiden ja opettajien koulussa kohtaamia ongelmia voidaan nykykäytännön mukaisesti kutsua haasteiksi ja mahdollisuuksiksi. Ne ovat kuitenkin jokapäiväisessä moninaisuudessaan ja vaativuudessaan akuutteja ja vaikeita. Mitä enemmän opettajalta vaaditaan, sen vähemmän aikaa ja voimia häneltä liikenee minkään yksittäisen asian pitkäjänteiseen ja suunnitelmalliseen hoitamiseen. Koulujen hyvät työskentelyolosuhteet ovat edellytyksenä sille, että opettajat ja muu henkilöstö todella muistavat, ehtivät ja jaksavat toimia koulutuksellisen tasa-arvon puolesta.

Tässä vaiheessa moni ajattelee, että edellä kerrotun kaltaiset kauheudet menevät toki kiireisyydessä ja tärkeydessä tasa-arvokysymysten edelle. Lasten ja nuorten kanssa tekemisissä olevien työ kutistuu tällöin tulipalojen sammuttamiseksi. Tulipalojen torjuntaan ei jää aikaa, saati muihin vähemmän akuutteihin tehtäviin. Koulutuksellinen tasa-arvo on harvoin akuutti asia. Siksi se jää helposti sivuun arjen kiireiden keskellä. Yksilön elämänkaarta ja yhteiskuntamme tulevaisuutta ajatellen kyse on kuitenkin olennaisen merkityksellisestä asiasta – puhumattaakaan siitä, että tasa-arvo on perusoikeus. Varmuuden vuoksi kertaan alussa esittämäni sitaatin. Tasa-arvolain 5 §:n mukaan ”– – – viranomaisten ja oppilaitosten sekä muiden koulutusta ja opetusta järjestävien yhteisöjen on huolehdittava siitä, että naisilla ja miehillä on samat mahdollisuudet koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen”. Olisiko liian rohkeaa puhua tässäkin yhteydessä heitteillejätöstä tai virkatehtävien laiminlyömisestä?

Arviointikeskuksen raportit

Hautamäki, J., Arinen, P., Bergholm, B., Hautamäki, A., Lehto, J., Kupiainen, S., Outinen, K., Pekuri, M. & Scheinin, P. 2000. Ensiaskleet – oppimisen edellytykset: luokanopettajille tarkoitetun seulan toimivuus Helsinki-aineiston perusteella. Koulutuksen arviointikeskuksen raportti 2/2000. Yliopistopaino. Arviointikeskuksen raportti.

Oppimaan oppiminen ala-asteilla. 1999. J. Hautamäki, P. Arinen, B. Bergholm, A. Hautamäki, S. Kupiainen, J. Kuusela, J. Lehto, M. Niemivirta & P. Scheinin. (toim.) Opetushallitus 2/1999. Helsinki. Yliopistopaino. Arviointikeskuksen raportti.

Oppimaan oppiminen yläasteella. 2000. J. Hautamäki, P. Arinen, A. Hautamäki, M. Ikonen-Varila, S. Kupiainen, B. Lindblom, M. Niemivirta, P. Rantanen & P. Scheinin. (toim.) Opetushallitus 7/2000. Helsinki. Yliopistopaino. Arviointikeskuksen raportti.

Oppimaan oppiminen toisen asteen koulutuksessa. 2002. J. Hautamäki, P. Arinen, A. Hautamäki, S. Kupiainen, B. Lindblom, J. Mehtäläinen, M. Niemivirta, P. Rantanen & P. Scheinin. (toim.) Opetushallitus 2/2002. Helsinki. Edita Prima OY. Arviointikeskuksen raportti.

Oppimaan oppiminen yläasteella 2. Tilanne vuonna 2001 ja muutokset vuodesta 1997. 2003. J. Hautamäki, P. Arinen, A. Hautamäki, S. Kupiainen, B. Lindblom, J. Mehtäläinen, M. Niemivirta, P. Rantanen, M. Ruuth & P. Scheinin. Oppimistulosten arviointi 6/2003. Helsinki. Yliopistopaino. Arviointikeskuksen raportti.

Lähteet

- Arminen, E. 2003. Kevään 2003 ylioppilaskirjoitusten fysiikan koe. *Dimensio*, 6. 47–54.
- Damon, W., Kuhn, D. & Siegler, R. S. (toim.) 1998. *Handbook of Child Psychology*. Teoksen artikkeli Moshman, D. Cognitive development beyond childhood. Vol 2. 5th ed. New York. John Wiley & Sons.
- Lahtinen, A. 2003. Matematiikan ylioppilaskirjoitus keväällä 2003. *Dimensio*, 6. 20–36.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/8.8.1986 ja lain 5 § 206/17.2.1995.
- Moshman, D. 1998. Cognitive development beyond childhood. Teoksessa W. Damon, D. Kuhn & R.S. Siegler (toim.) *Handbook of Child Psychology*, Vol 2. 5th ed. New York. John Wiley & Sons..
- Saarinen, H. 2003. Kevään 2003 kemian ylioppilaskoe. *Dimensio*, 6. 40–46.
- Smith, E. E, Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B.L. & Loftus, G.R. 2003. Atkinson & Hilgard's *Introduction to Psychology*. 14th ed. Belmont, CA. Thomson/Wadsworth

Tutkija Markku Niemivirta, Helsingin yliopisto

5 Tyttöjen ja poikien väliset erot oppimismotivaatiossa

TÄMÄN tiiviin ja yksinkertaistetun katsauksen tarkoituksena on keskittyä muutamisiin tavoiteteoreettiseen viitekehykseen (ks. infotaulu s. 43) liittyviin motivationaalsiin tekijöihin ja niissä ilmeneviin sukupuolieroihin. Kaikki esitetyt tulokset perustuvat kansallisesti edustaviin aineistoihin, joista osa on 12-, 15- ja 17-vuotiaille suunnatuista oppimaan oppimistutkimuksista (Hautamäki ym. 1999; Hautamäki ym. 2002; Hautamäki ym. 2000; Hautamäki ym. 2002).

Tyttöjen ja poikien väliset erot tavoiteorientaatioissa ja motivationaalisissa uskomuksissa

Tavoiteorientaatiot kuvastavat sitä, miten oppilas yleisesti ottaen suuntautuu suoritus- tai oppimistilanteisiin (ks. taulukko 1). Perusopetuksen 6. luokan oppilaille tavoiteorientaatioissa esiintyy sukupuolieroja vain suoritus-lähestymis- ja välttämisorientaatioissa, joissa molemmissa poikien keskiarvo on tyttöjen vastaavaa tilastollisesti merkitsevästi korkeampi. Merkittävimmät (so. tilastollisen merkitsevyyden lisäksi kohtuullinen efektikoko) erot ovat välttämisorientaatioissa (selitysosuus 6 %). Perusopetuksen 9. luokan oppilaille tilastollisesti merkitseviä sukupuolieroja esiintyy kaikissa orientaatioissa; tyttöjen keskiarvot ovat poikien keskiarvoja korkeammat oppimis- ja saavutusorientaatioissa, ja matalammat kaikissa muissa orientaatioissa. Erot ovat käytännössä merkityksettömät suoritus-lähestymis- ja suoritus-välttämisorientaatioissa (selitysosuus alle 1 %) ja merkittävimmät välttämisorientaatioissa (selitysosuus 7 %). Ammatillisten oppilaitosten opiskelijoilla havaitaan tilastollisesti merkitsevät erot kaikissa orientaatioissa siten, että naisilla on jälleen korkeammat keskiarvot oppimis- ja saavutusorientaatioissa ja matalammat muissa orientaatioissa. Merkittävimmät erot ovat oppimisorientaatioissa (selitysosuus 5 %) ja välttämisorientaatioissa (selitysosuus 8 %). Vastaavasti lukiossa naisilla on tilastollisesti erittäin merkitsevästi korkeampi keskiarvo oppimis- ja saavutusorientaatioissa kuin miehillä. Merkittävin ero on jälleen välttämisorientaatioissa (selitysosuus 4 %), jossa miesten keskiarvo on korkeampi.

TAULUKKO 1. Tavoiteorientaatiot

| | |
|--------------------------------|--|
| Oppimisorientaatio | Pyrkimys oppia uutta, kartuttaa omaa tietopääomaa ja kehittää omaa osaamistaan. |
| Saavutusorientaatio | Pyrkimys saavuttaa "absoluuttista" menestystä ja kehittää omaa osaamistaan. |
| Suoritus-lähestymisorientaatio | Pyrkimys menestyä paremmin kuin muut ja näyttää kyvykkäältä. |
| Suoritus-välttämisorientaatio | Pyrkimys välttää epäonnistumisia ja julkista mielikuvaa kyvyttömyydestä. |
| Välttämisorientaatio | Pyrkimys selvittää mahdollisimman vähällä ja välttää vaativia (vertailulle altistavia) tehtäviä. |

INFOTAULU: Tavoiteteoreettinen näkökulma eroihin oppimismotivaatiossa

Oppimis- ja suoritustilanteet perusopetuksessa ovat oppilaan näkökulmasta aina tietynlaisia selviytymistilanteita (Boekaerts & Niemivirta 2000). Erilaiset tehtävät asettavat vaatimuksia, joihin oppilaiden tulisi kyetä vastaamaan. Oppilaiden yksilöllinen arvio siitä, mitä nuo tilanteet vaativat ja missä määrin hän kykenee niihin vastaamaan, luo edellytykset tilanteessa toimimiselle (kuvio 1). Tässä mielessä usko omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin vaikuttaa suoritusten lopputuloksiin on varsin tärkeä. Erityisen olennainen merkitys on myös sillä, miten oppilas suuntautuu suoritustilanteisiin ja minkälaiden tekijöiden uskoo suoritukseen vaikuttavan.

Tavoiteorientaation käsitteellä viitataan siihen, millä tavoin oppilas yleisesti ottaen suuntautuu suoritustilanteisiin (Niemivirta 1999; 2000; 2002a; 2002b; Pintrich 2000; Urdan 1997). Siinä missä yksi oppilas pyrkii oppimaan ja ymmärtämään käsiteltäviä asioita, saattaa toista kiinnostaa vain mahdollisimman hyvien arvosanojen saaminen. Tavoiteorientaatiot viittaavat siis siihen, minkälaisia tavoitteita, tuloksia tai niiden seurauksia oppilas suosii. Kyse ei niinkään ole motivaation määrästä eli siitä, miten voimakkaasti tai innokkaasti jotain päämäärää tavoittelee, vaan laadusta eli syiden ja pyrkimysten erilaisista sisällöistä (ks. taulukko 1).

Tavoitteiden lisäksi myös muunlaiset motivationaalisesti virittyneet tekijät ohjaavat ja muokkaavat toimintaa oppimis- ja suoritustilanteissa. Keskeisiä ovat muun muassa kiinnostuneisuus, itseluottamus ja epäonnistumisen pelko (Krapp 1999; Pajares 1996; Zeidner 1998). Yksittäisten tilanteiden tuottamat kokemukset kumuloituvat ja kasaantuvat yleistyneiksi, jopa tilanneriippumattomiksi uskomuksiksi (esim. opittu avuttomuus), jotka edelleen vaikuttavat siihen, minkälaisia tulevia tavoitteita asetetaan ja miten erilaisiin tilanteisiin asennoidutaan (Boekaerts & Niemivirta 2000).

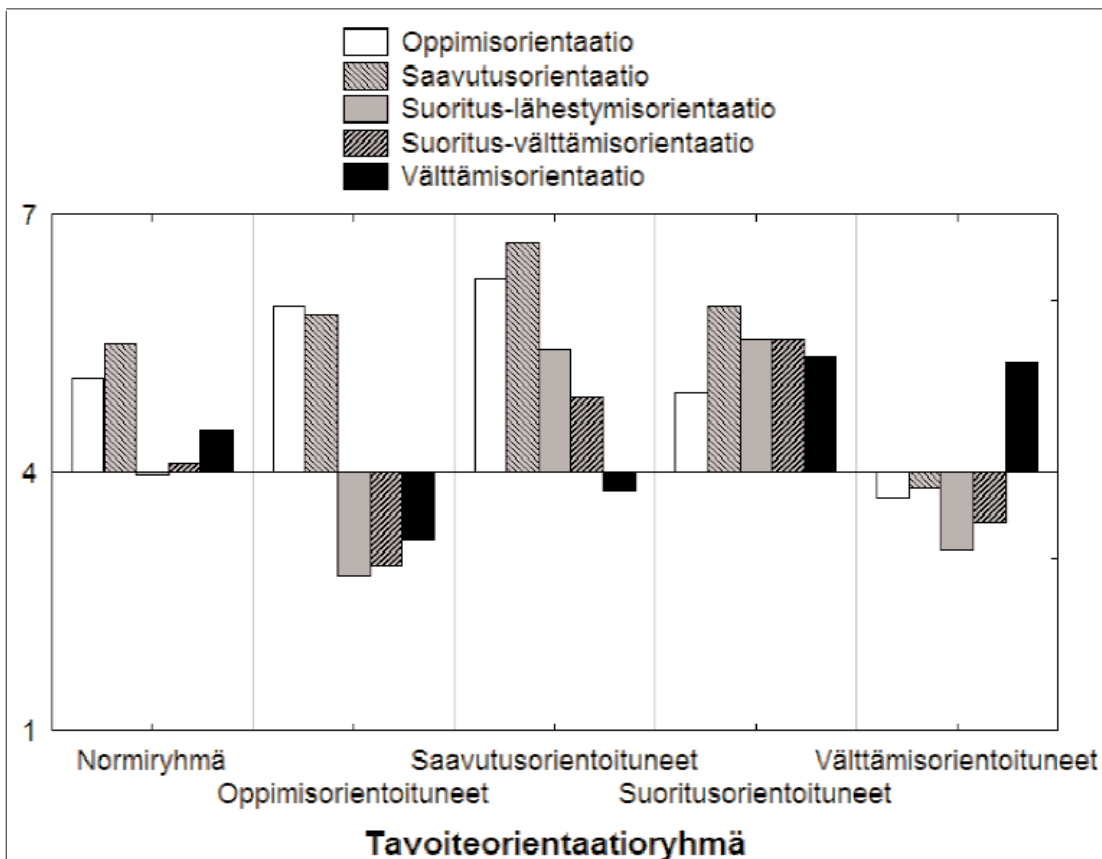
Aina ei tavoitteita kuitenkaan saavuteta, vaikka halua sinänsä riittäisikin (Kuhl 1992). Sen lisäksi, että tavoitteet sinänsä voivat olla epärealistisia, voi kyse olla myös siitä, ettei yksinkertaisesti kykene muuttamaan aikomusta toiminnaksi. Syynä voi olla toimintaa tukevien uskomusten puute (itseluottamuksen puute), sitä haittaavien uskomusten läsnäolo (ahdistuneisuus, luovutusherkkyys), puutteellinen tai riittämätön toimintasuunnitelma tai sitoutumisen puute (Corno 1993).

Luonnollisesti mikään toiminta ei tapahdu tyhjiössä. Siihen, miten motivaatio ja toiminta todentuvat, vaikuttavat monet kontekstuaaliset tekijät – yksittäisen tilanteen tulkinnasta kulttuurisiin imperatiiveihin asti (Markus & Kitayama 1991; Niemivirta ym. 2001). Tavoitteiden saavuttamisen mahdollisuuksia saattavat tukea tai rajoittaa itsestä riippumattomat ulkoiset tekijät (opettaja, käytettävissä oleva aika) tai tietyssä valossa koettu toimintaympäristö. Ristiriita omien tavoitteiden ja ympäristön tarjoamien toimintaedellytysten välillä (liika kontrolli, epärealistiset odotukset) voi helposti lamaannuttaa yrittämisen (Järvelä & Niemivirta 2001). Yhtä lailla, ympäristön asettamien tavoitteiden ja omien tavoitteiden välinen yhteensopimattomuus voi johtaa mielenkiinnon hiipumiseen (Boekaerts 1999; Boekaerts & Niemivirta 2000).

Tytöt keskimäärin oppimishakuisempia kuin pojat, pojat suorituskeskeisempiä kuin tytöt

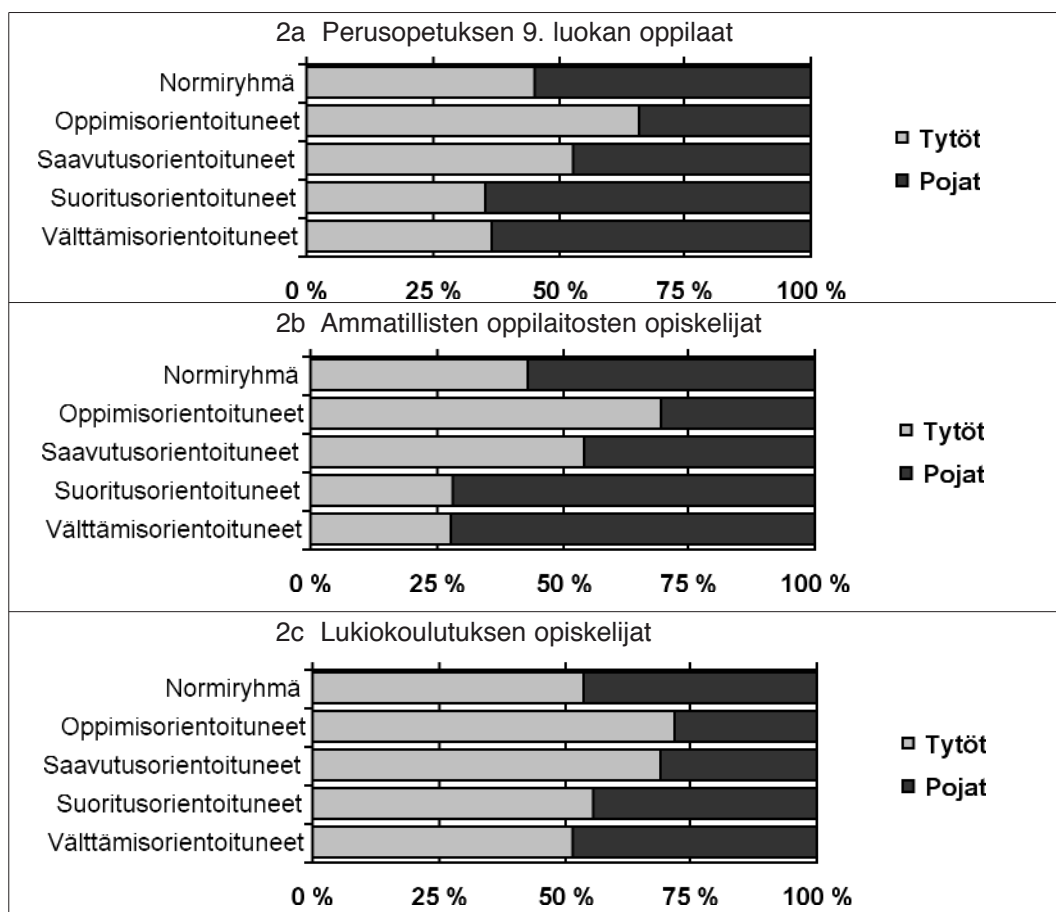
Yksittäisiä muuttujia koskevat tulokset eivät anna kovinkaan kokonaisvaltaista kuvaa tyttöjen ja poikien välisistä eroista, vaikka ne iästä riippumatta näyttävätkin varsin yhdenmukaisilta. Eri orientaatiot eivät nimittäin ole toisistaan riippumattomia sikäli, että yksittäinen oppilas voi hyvinkin tavoitella useampia asioita. Esimerkiksi oppimis- ja saavutusorientaatio korreloivat melko voimakkaasti keskenään, samoin kuin suoritusvälttämisen- ja välttämisorientaatiot. Kun oppilaat sijoitetaan ryhmiin sen mukaan, miten he painottavat erilaisia pyrkimyksiä, voidaan oppilaiden motivationaalisia eroja tarkastella kokonaisvaltaisemmin yksilöiden tasolla.

Eri-ikäisille oppilaille tehdyt niin sanotut malliperustaiset ryhmittelyanalyysit tuottavat hyvinkin samankaltaiset tulokset. Yleisesti ottaen oppilaat voidaan heidän tavoiteorientaatioprofiiliensa perusteella jakaa viiteen sisäisesti yhdenmukaiseen ryhmään, jotka painotustensa mukaisesti voidaan nimetä normiryhmäksi (ns. "tyyppioppilas", jonka orientaatioiden keskiarvot noudattelevat populaation keskiarvoja) oppimisorientoituneiksi, saavutusorientoituneiksi, suoritusorientoituneiksi ja välttämisorientoituneiksi. Kuviossa 1 on kuvattu 9. vuosiluokan oppilaille tehty ryhmittely, jossa normiryhmään kuuluu 41 prosenttia oppilaista (joista tyttöjä 45 %), oppimisorientoituneihin 20 prosenttia (joista tyttöjä 66 %), saavutusorientoituneihin 19 prosenttia (joista tyttöjä 53 %), suoritusorientoituneihin 7 prosenttia (joista tyttöjä 35 %) ja välttämisorientoituneihin 13 prosenttia (joista tyttöjä 37 %). Eri osaryhmien suhteelliset määrät vaihtelevat jonkin verran kouluasteen mukaan.



KUVIO 1 Tavoiteorientaatioprofiilit 9. vuosiluokalla

Tilastollisten kriteerien valossa sekä 9. vuosiluokan oppilaissa että ammatillisten oppilaitosten opiskelijoissa tyttöjä ja naisia on odotusarvoa enemmän oppimisorientoituneissa ja odotusarvoa vähemmän suoritus- ja välttämisorientoituneissa. Lukion opiskelijoissa naiset ovat suhteellisesti yliedustettuina oppimisorientoituneissa (ks. kuvio 2 a-c).

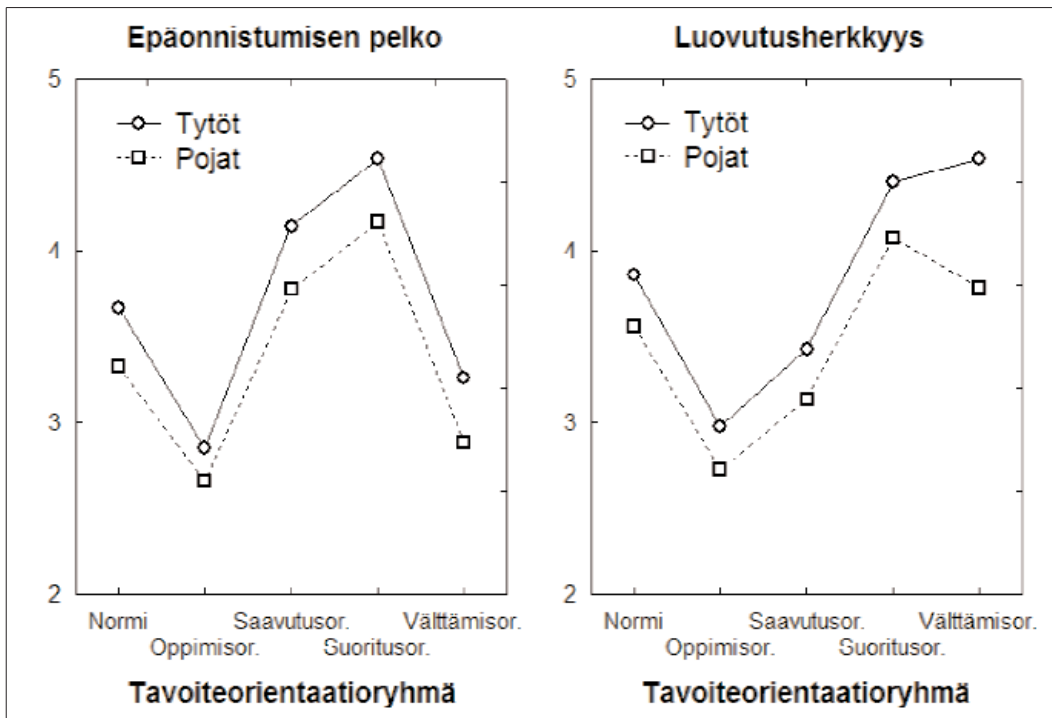


KUVIO 2. Tyttöjen ja poikien suhteelliset osuudet eri tavoin orientoituneissa oppilaissa

Pojat korostavat kykyjen merkitystä, tytöt pelkäävät poikia enemmän epäonnistumisia

Erilaisen tavoiteorientaatioprofiilin omaavat oppilaat eroavat toisistaan myös muiden oppimisen ja koulusaavutusten kannalta olennaisten motivationaalisten tekijöiden suhteen. Esimerkiksi suoritus- ja saavutusorientoituneet ilmoittavat pelkäävänsä eniten epäonnistumisia, kun suoritus- ja välttämisorientoituneet vuorostaan kertovat luovuttavansa herkimmin vaativien tehtävien ja tilanteiden edessä. Suoritus- ja välttämisorientoituneet korostavat muita enemmän myös kykyä ja sattumaa koulumenestykseen vaikuttavina tekijöinä, ja oppimis- ja saavutusorientoituneet korostavat suhteellisesti eniten yrittämistä. Mielenkiintoista kuitenkin on, että monilla näistä muuttujista tyttöjen ja poikien väliset erot ovat lähes samankaltaiset tavoiteorientaatioryhmästä riippumatta (vrt. kuvio 3). Esimerkiksi lukion opiskelijoissa (samoin kuin 9. vuosiluokan oppilaissa) naiset korostavat miehiä vähemmän kykyjen ja sattuman merkitystä oppimista ja koulu-saavutuksia selittävänä tekijänä, mutta ilmoittavat pelkäävänsä epäonnistumisia enemmän kuin miehet. Naiset arvioivat myös luovuttavansa herkemmin vaativissa tilanteissa kuin miehet. Ammatillisten oppilaitosten opiskelijoilla erot kausaalikäsitelyssä ovat samansuuntaiset – eli miehet korostavat naisia enemmän

kykyjä ja sattumaa tuloksiin johtavina tekijöinä – mutta hieman voimakkaammat (selitysosuudet yli 4 % vs. lukiolaisten alle 2 %). Sen sijaan epäonnistumisen pelossa ja luovutusherkkydessä eroja ei ole. Epäonnistumisen pelon ja luovutusherkkyden keskiarvo onkin ikäluokan korkein juuri lukiolaisnaisilla (ja jos päätötodistuksen keskiarvo otetaan huomioon, ero vain korostuu).



KUVIO 3 Tavoiteorientaatioryhmien erot epäonnistumisen pelossa ja luovutusherkkydessä sukupuolittain

Kun tavoiteorientaatioita ja motivationaalisia uskomuksia tarkastellaan samanaikaisesti suhteessa sekä sukupuoleen että kouluasteeseen, voidaan hieman yksinkertaistaen esittää seuraava johtopäätös: vaikka eri orientaatiot ja uskomukset korostuvat eri kouluasteilla hieman eri tavoin, ovat tyttöjen tai naisten ja poikien ja miesten väliset erot lähes identtiset. Ainoa poikkeus koskee dysfunktioita – eli oppimisen ja koulumenestyksen kannalta epäsuotuisien uskomusten läsnäoloa, epäonnistumisen pelkoa ja luovutusherkkyttä – joissa ammatillisten oppilaitosten opiskelijoilla ei ole sukupuolieroja. Näissä muuttujissa korkeimmat keskiarvot ovat 9. vuosiluokan tytöillä, ja vaikka nekin eivät yllä edes mittareiden aritmeettiseen keskiarvoon, muistuttavat ne olennaisista suhteellisista eroista.

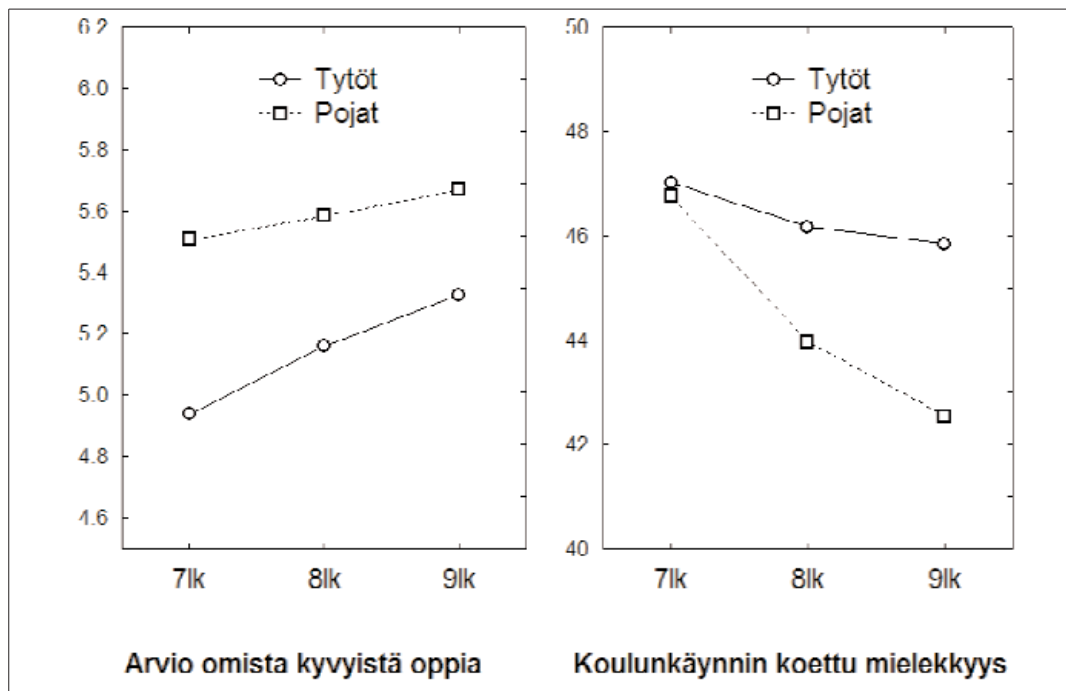
Sukupuoli ja ikätyypilliset muutokset motivaatiossa

Erot eri kouluasteiden välillä antavat viitteitä paitsi selektio- ja kontekstivaikutuksista myös ikätyypillisistä eroista. Seuraavassa tarkastellaankin sukupuolieroja ja niihin liittyviä muutoksia perusopetuksen luokilla 7–9.

Noin 500 oppilaan seuranta-aineiston analysoiminen kasvukäyrämallintamisen avulla paljastaa melko systemaattisia muutoksia vuosiluokkien 7–9 oppilaiden tavoiteorientaatioissa sekä siinä, miten he arvioivat itseään oppijoina ja minkälaisena he kokevat koulunkäynnin kaiken kaikkiaan (koulunkäynnin mielekkyys). Itseä koskevissa käsityksissä nähdään kahdenlaisia muutoksia: arvio omasta yrittämisen ja koulunkäyntiin panostamisen määrästä laskee, kun taas arvio omista kyvyistä oppia ja menestystä vahvistuu yläluokkien aikana. Nämä havainnot ovat

muutoin samankaltaiset tytöillä ja pojilla, mutta kun aiempi (6. vuosiluokan) koulumenestys otetaan huomioon, on tyttöjen omia kykyjä koskevien käsitysten muutos hieman poikien vastaavaa myönteisempi (kuvio 4, vasen puoli).

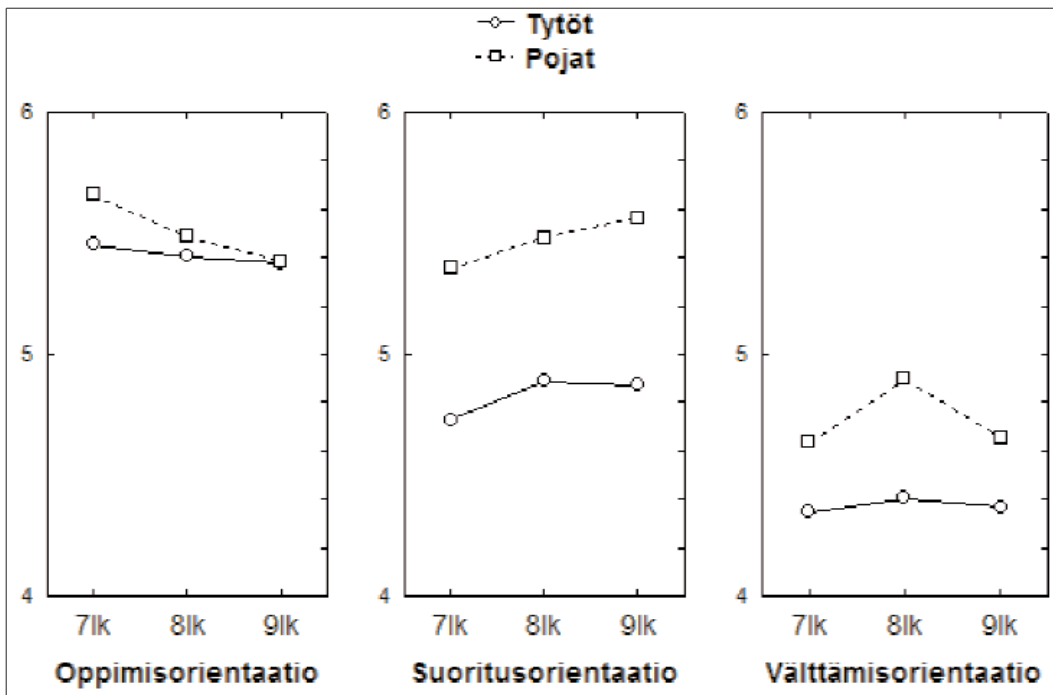
Koulunkäynnin mielekkyyttä koskevien arvioiden muutoksissa sukupuolierot ovat selvemmat. Koulunkäynti koetaan kaiken kaikkiaan yhä vähemmän mielekkääksi vuosiluokkien 7–9 aikana, ja pojilla tämä trendi on jyrkempi (kuvio 4, oikea puoli). Kun otetaan huomioon, että vähäisempi kielteinen muutos koulunkäynnin koetussa mielekkyydessä ennustaa astetta parempaa koulumenestystä perusopetuksen päättyessä (päättötodistuksella mitaten), on havaittu sukupuoliero varsin tärkeä.



KUVIO 4 Muutokset tyttöjen ja poikien omia kykyjä koskevissa arvioissa ja koulunkäynnin koetussa mielekkyydessä perusopetuksen luokkien 7–9 aikana

Suorituskeskeisyys vahvistuu 7–9 vuosiluokille siirryttäessä

Keskeisten tavoiteorientaatioiden osalta (kuvio 5) voidaan todeta, että oppimisorientaation painottaminen heikkenee vuosiluokkien 7–9 aikana ja suorituslähestymisorientaation painottaminen vahvistuu. Välttämisorientaation ”huippu” on 8. vuosiluokalla, ja se korostuu erityisesti pojilla. Vaikka pojilla oppimisorientaation keskiarvot laskevat hieman tyttöjen vastaavia jyrkemmin, ovat erot jokseenkin merkityksettömät. Sen sijaan suoritusorientaatiossa ilmenee mielenkiintoinen interaktio. Tyttöillä suorituslähestymisorientaation suhteellinen kasvu on nimittäin suurempi aiemmin (so. 6. vuosiluokan todistusarvosanojen perusteella) paremmin menestyneillä kuin heikommin menestyneillä, kun pojilla tilanne on päinvastainen. Tästäkin riippumatta – ja yhdenmukaisesti aiemmin esitettyjen tulosten kanssa – pojat korostavat suoritusvälttämisorientaatiota tyttöjä selvästi enemmän perusopetuksen päättyessä.



KUVIO 5 Muutokset tyttöjen ja poikien tavoiteorientaatioissa perusopetuksen 7–9 luokkien aikana

Yllä on kuvattu tyttöjen ja poikien välisiä eroja yleistyneissä tavoiteorientaatioissa ja motivationaalisissa uskomuksissa varsin edustavien poikkileikkaus- ja pitkittäisaineistojen avulla. Kuten tämän artikkelin johdanto-osuudessa todettiin, näiden yleistyneiden uskomusten erityinen merkitys on siinä, miten ne heijastuvat oppilaiden toiminnassa erilaisissa oppimis- ja suoritus tilanteissa. Näitä yhteyksiä sekä tyttöjen ja poikien välisiä eroja *tilannekohtaisessa motivaatiossa* tarkastellaan seuraavaksi.

Tyttöjen ja poikien väliset erot tilannekohtaisessa motivaatiossa

Tyttöjen ja poikien välisiä eroja tilannekohtaisessa motivaatiossa tarkastellaan kahden erilaisen koeasetelman avulla. Ensimmäisessä kokeilussa arvioitiin, miten oppilaiden tavoiteorientaatiot ennustavat heidän suoritusta edeltävää tilannekohtaista motivaatiotaan, suoritustasoa ja suorituksen jälkeisiä selityksiään. Toisessa arvioitiin kahden erilaisen ohjeistuksen vaikutusta oppilaiden tilannekohtaiseen motivaatioon ja suoritukseen.

Ensin mainittu koeasetelma toteutettiin kolmesti; vain kriteerinä toimivaa tehtävää vaihdettiin. Ensimmäisessä kokeessa käytettiin päättelytehtävää, toisessa tekstinymmärtämistä mittaavaa tehtävää ja kolmannessa aritmeettista tehtävää. Näin voitiin vertailla tehtäväkohtaisesti tyttöjen ja poikien välisiä eroja

1) muuttujakohtaisissa keskiarvoissa sekä siinä

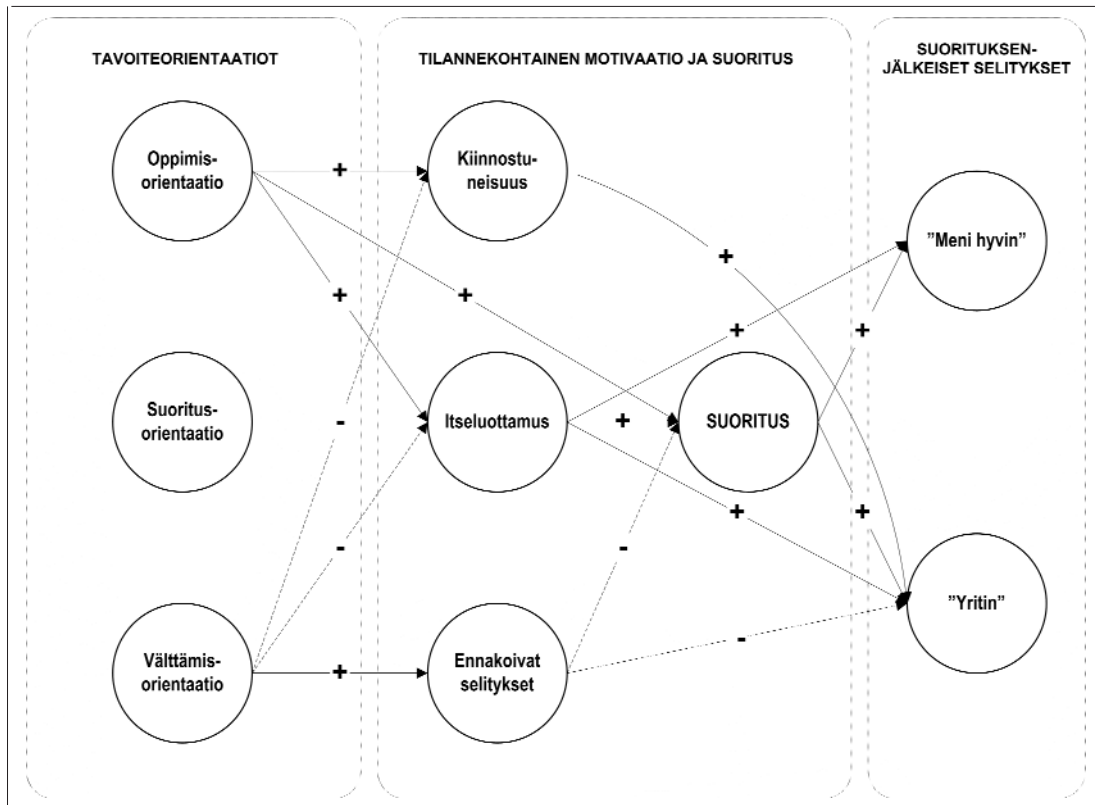
2) miten tavoiteorientaatiot (oppimis-, suoritus- ja välttämisorientaatio) ennustavat erilaisia tilannekohtaisen motivaation mittaimia (kiinnostuneisuus, itsetuottamus, ennakoivat selitykset)

ja

3) miten tilannekohtainen motivaatio ennustaa suoritustasoa ja suorituksen jälkeisiä selityksiä (oppilaan arviot suoritustasostaan ja suoritukseen panostamisestaan).

Kuviossa 6 kuvataan koeasetelman yleispiirteet ja keskeiset vaikutuksia koskevat

tulokset (tuloksissa on otettu huomioon yleinen osaamistaso, jota ensimmäisessä tehtävässä edusti todistuksen keskiarvo, toisessa äidinkielen kouluarvosana ja kolmannessa matematiikan kouluarvosana).



KUVIO 6 Tavoiteorientaatiot ja tilannekohtainen motivaatio: Koeasetelma ja keskeiset vaikutukset (+ = tilastollisesti merkitsevä myönteinen vaikutus; - = tilastollisesti merkitsevä kielteinen vaikutus)

Pienistä tehtäväkohtaisista eroista huolimatta vaikutukset olivat erittäin yhdenmukaiset: Oppimisorientaatio selitti myönteisesti tehtävää koskevaa kiinnostuneisuutta, itseluottamusta ja suoritustasoa, kun välttämisorientaation vaikutus kiinnostuneisuuteen ja itseluottamukseen oli kielteinen. Se sen sijaan selitti myönteisesti ennakoivia selityksiä. Oppimisorientaation lisäksi suoritustasoa ennustivat myös itseluottamus myönteisesti ja ennakoivat selitykset kielteisesti. Suoritustason ja itseluottamuksen vaikutukset oppilaan arvioihin omasta suoritustasostaan ja yrittämisestään olivat myönteiset. Ennakoivat selitykset sen sijaan selitti kielteisesti omaa yrittämistä koskevaa arviota.

Pieniä poikkeuksia lukuun ottamatta yllä kuvatut vaikutukset olivat yhdenmukaiset pojilla ja tytöillä. Toisin sanoen motivaatioon liittyvien tekijöiden keskinäiset yhteydet ja vaikutukset suoritukseen ovat pitkälti samanlaiset sukupuolesta riippumatta.

Eroja sen sijaan havaittiin muuttujien keskiarvoissa, ja tilannekohtaisessa motivaatiossa erot vaihtelivat jonkin verran myös tehtävittäin. Aiempien tulosten mukaisesti tytöt korostivat poikia enemmän oppimisorientaatiota, ja pojat tyttöjä enemmän suoritus- ja välttämisorientaatiota. Päätelytehtävän tytöt kokivat mielenkiintoisemmaksi kuin pojat. Kuitenkin, vaikka he myös menestyivät tehtävässä poikia paremmin ja ilmoittivat panostaneensa siihen enemmän kuin pojat, he myös arvioivat suoritustasonsa vaatimattomammin. Sama toistui jokaisessa tehtävässä – varsinaisesta suoritustasosta riippumatta tyttöjen arvioihin verrattuna

poikien arviot suoritustasostaan olivat myönteisempiä ja yrittämisestään kielteisempiä. Yhtä lailla, tyttöjen itseluottamus tekstinymmärrystehtävissä ja aritmeettisessä tehtävässä oli heikompi kuin poikien, paremmasta suoritustasosta huolimatta. Tytöt myös kokivat tekstinymmärrystehtävän mielenkiintoisemmaksi kuin pojat, ja pojat puolestaan tarjosivat tyttöjä enemmän ennakoivia selityksiä.

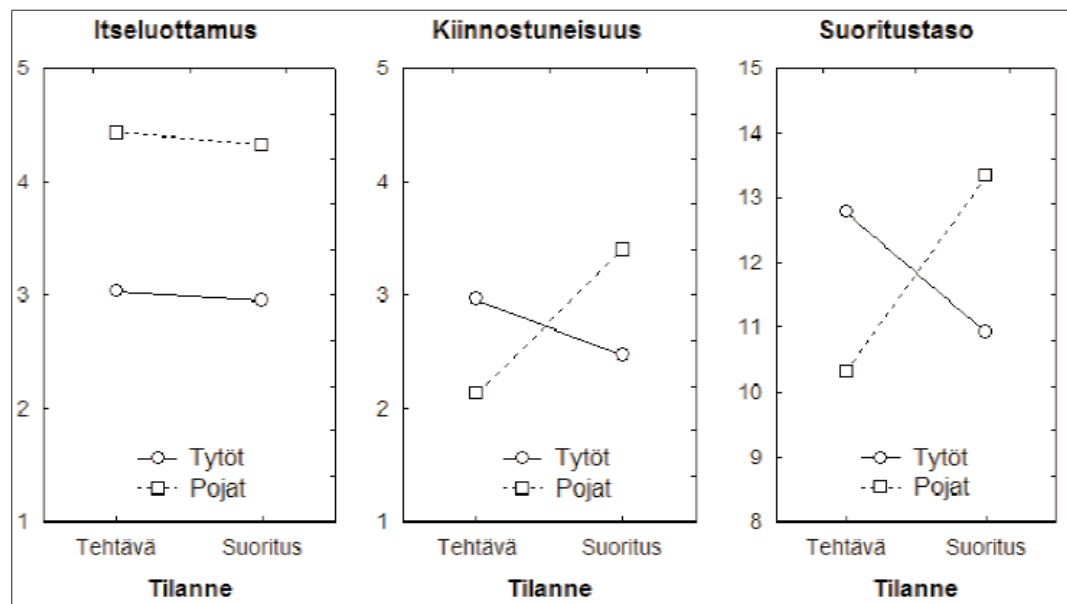
Tulokset osoittavat, että pienistä stereotyyppien mukaisista tehtäväkohtaisista vaihteluista huolimatta tyttöjen ja poikien erot tilannekohtaisessa motivaatiossa mukailevat eroja yleistyneissä uskomuksissa. Poikien kykykeskeisyys ilmenee mahdollisia epäonnistumisia edeltävinä ja niitä seuraavina selityksinä, tyttöjen tehtäväkeskeisyys tehtäväkohtaisena kiinnostuneisuutena. Toisaalta tytöille tyyppisempi epäonnistumisen pelko ilmenee myös heikompana tilannekohtaisena itseluottamuksena ja vaatimattomina suoritustason arvioina. Mielenkiintoista kuitenkin on, että sukupuoleen liittyvistä keskiarvoeroista huolimatta yksilöllisten erojen merkitys on samanlainen tytöillä ja pojilla. Esimerkiksi tulos, jonka mukaan oppimisorientaatio ennustaa tilannekohtaista itseluottamusta, ja tilannekohtainen itseluottamus vuorostaan suoritustasoa, pätee siis sekä tytöillä että pojilla.

Pojat suoriutuvat paremmin kykykeskeisessä suoritustilanteessa, tytöt tehtäväkeskeisessä

Toisessa tilannekohtaista motivaatiota kartoittavassa tutkimusasetelmassa oppilaat osallistuivat tietokonesimulaatiotehtävään, jonka tehtävänantoa (ohjeistusta) vaihdeltiin. Puolelle oppilaista selitettiin, että kyseessä on uudenlainen ongelmanratkaisuojelma ja että sen kehittämisessä kaivattiin oppilaiden palautetta. Heidän tuli siis tehdä simulaatio kuten mikä tahansa tehtävä ja arvioida sen erilaisia ominaisuuksia. Toiselle puolelle oppilaista selitettiin, että kyseessä on uudenlainen tehtävä, jonka avulla voidaan pätevästi arvioida oppilaiden ongelmanratkaisutaitoja. Oppilaita kehoitettiin suoriutumaan parhaansa mukaan ja kerrottiin, että simulaation tulokset ilmoitettaisiin myöhemmin julkisesti. Ensin mainittu ohjeistus oli siis tehtävää korostava, jälkimmäinen suoritusta korostava. Oppilaiden tilannekohtaista motivaatiota (tehtävää edeltävä kiinnostuneisuus, itseluottamus, ahdistuneisuus ja ennakoivat selitykset) vertailtiin suhteessa eri ohjeistusten mukaisiin tilanteisiin, tavoiteorientaatioryhmiin ja sukupuoleen. Seuraavassa keskitytään eroihin tyttöjen ja poikien välillä.

Aiemmin kuvattuja tuloksia mukaillen poikien itseluottamus oli vahvempi kuin tyttöjen suoritustilanteesta riippumatta (ja vaikka huomioon otettiin erot matematiikan kouluarvosanoissa; kuvio 7). Sen sijaan suoritustilanteella oli merkitystä kiinnostuneisuuteen. Pojat nimittäin arvioivat tehtävän mielenkiintoisemmaksi suorituskäsitteessä tilanteessa ja tytöt tehtäväkeskeisessä tilanteessa (kuvio 7). Vastaava ero näkyi myös itse suorituksessa; pojat menestyivät suorituskäsitteessä tilanteessa paremmin kuin tytöt, ja tytöt menestyivät tehtäväkeskeisessä tilanteessa paremmin kuin pojat (kuvio 7).

Tutkimuksen tulokset ovat monessa suhteessa yhtenevät aiemmin kuvattujen tulosten kanssa. Keskeisimpinä havaintoina ovat luonnollisesti poikien vahvempi, tilanteesta riippumaton itseluottamus ja suoritustaso versus tehtäväkeskeisen tilanteen erilainen heijastuminen tyttöjen ja poikien kiinnostuneisuuteen ja suoritustasoon.



KUVIO 7 Tehtävöohjeistuksen tuottamat erot tyttöjen ja poikien tilannekohtaisessa itseluottamuksessa, kiinnostuneisuudessa ja suoritusasossa

Yhteenveto

Erot tyttöjen ja poikien välillä ovat yleisesti ottaen melko pienet, mutta sitäkin johdonmukaisemmat. Yksinkertaistaen – ja unohtamatta sitä tärkeää tosiasiaa, että sekä tytöistä että pojista löytyy kaikella tavoin motivoituneita oppilaita – voidaan sanoa, että tyttöihin verrattuna pojat, lähes täysin iästä ja kouluasteesta riippumatta, korostavat enemmän suhteellista menestymistä ja mielikuvaa kompetenssista sekä painottavat enemmän kykyjen merkitystä oppimisen ja koulumenestyksen selittäjinä, mutta pyrkivät samalla selviämään koulutöistä mahdollisimman helpolla ja kokevat koulutyön vähemmän mielekkääksi. Heikommasta osaamisestaan huolimatta heiltä ei myöskään puutu uskoa omiin kykyihinsä. Tytöt sen sijaan näyttävät paremminkin oppimishakuisina, joskin poikiin verrattuna ja osaamistasoonsa nähden heidän itseluottamuksensa ja käsityksensä omista kyvyistään ovat vaatimattomammat. Kun tämä yhdistetään tytöille tyypillisempään epäonnistumisen pelkoon ja luovutusherkkyyteen, vaikuttavat tulokset jokseenkin ristiriitaisilta. Vastaus siihen, onko eroissa kyse tyttöjen realismista ja poikien kätteettömästä uhosta vai tyttöjen epäsuotuisasta täydellisyysdentavoittelusta ja poikien aidosta itseuskosta edellyttääkin selkeästi kohdennettuja lisätutkimuksia.

Opetuksen ja koulutyön kehittämisen kannalta haasteina ovat joka tapauksessa poikien oppimishakuisuuden ja koulunkäyntiin panostamisen lisääminen sekä tyttöjen heikon itseluottamuksen vahvistaminen ja epäonnistumisen pelon vähentäminen. Tehtävää ei helpota ilmeinen suorituskeskeisyyden korostuminen siirryttäessä perusopetuksen 1–6 luokilta 7–9 luokille ja perusasteelta toiselle asteelle. Tämä selkeä muutos ”koulupelissä” (so. minkälaiset yleiset tavoitteet, vaatimukset ja odotukset ohjaavat oppimistoimintaa ja oppilaiden omia pyrkimyksiä) voidaan siis mieltää kaikella tavoin haitalliseksi. Opetusta ja koulutyötä tulisikin ensisijaisesti kehittää toisaalta aitoa kiinnostuneisuutta ja sitoutumista edistävään, toisaalta suorituspainottuneisuutta vähentävään suuntaan. Tällainen kokonaisvaltainen pyrkimys olisi todennäköisesti myös hyödyllisin ja tehokkain tapa vastata tyttöjen ja poikien motivaation kehittämistä koskeviin haasteisiin.

Lähteet

- Boekaerts, M. 1999. Coping in context: Goal frustration and goal ambivalence in relation to academic and interpersonal goals. Teoksessa E. Frydenberg (toim.) *Learning to cope: Developing as a person in complex societies*. New York, NY, US. Oxford University Press. 175–197.
- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning-and ego-protective goals. Teoksessa M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (toim.) *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA. Academic Press. 417–450.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (toim.) 2000. *Handbook of self-regulation*. Teoksen artikkeli M. Boekaerts & M. Niemivirta Self-regulated learning: Finding a balance between learning-and ego-protective goals ja P. R. Pintrich The role of goal orientation in self-regulated learning. San Diego, CA. Academic Press. 417–450, 451–502..
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22. 14–22.
- Efklides, A., Kuhl, J. & Sorrentino, S. (toim.) 2001. Trends and prospects in motivation research. Teoksen artikkeli M. Niemivirta, M. Rijavec, & H. Yamauchi. Goal orientations and actioncontrol beliefs: A cross-cultural comparison among croatian, finnish, and japanese students. Dordrecht, The Netherlands. Kluwer. 163–183.
- Frydenberg, E. (toim.) 1999. Learning to cope: Developing as a person in complex societies. Teoksen artikkeli M. Boekaerts. Coping in context: Goal frustration and goal ambivalence in relation to academic and interpersonal goals. New York, NY, US. Oxford University Press. 175–197.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Bergholm, B., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Kuusela, J., Lehto, J., Niemivirta, M. & Scheinin, P. (toim.) 1999. Oppimaan oppiminen ala-asteilla. Teoksen artikkeli M. Niemivirta “Kunhan ei tarte tehdä mitään ylimääräistä...” tavoitteet ja motivaatio koulusooriutumisessa. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 3. Helsinki. Yliopistopaino. 118–156.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Lindblom, B., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Niemivirta, M. & Scheinin, P. (toim.) 2000. Oppimaan oppiminen ylä-asteella. Teoksen artikkeli “Ehkä osaisinkin, mutta kun ei huvita” motivaatio ja koulumenestys yläasteen päättyessä. Oppimistulosten arviointi 7. Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Lindblom, B., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Niemivirta, M. & Scheinin, P. (toim.) 2000. Oppimaan oppiminen yläasteella. Oppimistulosten arviointi 7. Teoksen artikkeli M. Niemivirta. “Ehkä osaisinkin, mutta kun ei huvita” motivaatio ja koulumenestys yläasteen päättyessä. Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupiainen, S. & Lindblom, B. 2002. Assessing learning-to-learn: A framework. Evaluation 4/2002. National Board of Education. Helsinki. Helsinki University Printing House
- Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B. & Mehtäläinen, J. 2002. Oppimaan oppiminen toisen asteen koulutuksessa. Opetushallitus. Helsinki. Edita Prima Oy.
- Järvelä, S. & Niemivirta, M. 2001. Motivation in context: Challenges and possibilities in studying the role of motivation in new pedagogical cultures. Teoksessa S. Volet & S. Järvelä (toim.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*. Oxford. Pergamon /Elsevier. 105–127.
- Krapp, A. 1999. Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 14(1). 23–40.
- Kuhl, J. 1992. A theory of self-regulation: Action versus state orientation, self-discrimination, and some applications. *Applied Psychology: An International Review*, 41(2). 97–129.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. 1991. Culture and the self – implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2). 224–253.

- Niemivirta, M. 1999. "Kunhan ei tarte tehdä mitään ylimääräistä..." tavoitteet ja motivaatio koulusuoriutumisessa. Teoksessa J. Hautamäki, P. Arinen, B. Bergholm, A. Hautamäki, S. Kupiainen, J. Kuusela, J. Lehto, M. Niemivirta & P. Scheinin (toim.) Oppimaan oppiminen ala-asteilla. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 3. Helsinki. Yliopistopaino. 118–156.
- Niemivirta, M. 2000. "Ehkä osaisinkin, mutta kun ei huvita" motivaatio ja koulumenestys yläasteen päättyessä. Teoksessa J. Hautamäki, P. Arinen, B. Lindblom, A. Hautamäki, S. Kupiainen, M. Niemivirta & P. Scheinin (toim.) Oppimaan oppiminen yläasteella. Oppimistulosten arviointi 7. Opetushallitus, Helsinki. Yliopistopaino.
- Niemivirta, M. 2002a. Motivation and performance in context: The influence of goal orientations and instructional setting on situational appraisals and task performance. *Psychologia*, 45(4). 250–270.
- Niemivirta, M. 2002b. Valmiuksia, virikkeitä vai vaihtelua? Kansanopisto-opiskelijoiden motivaatio ja opiskelukokemukset, arviointi 1/2002. Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino.
- Niemivirta, M., Rijavec, M. & Yamauchi, H. 2001. Goal orientations and action-control beliefs: A cross-cultural comparison among croatian, finnish, and japanese students. Teoksessa A. Efklides, J. Kuhl & R. Sorrentino (toim.) Trends and prospects in motivation research. Dordrecht. The Netherlands. Kluwer. 163–183.
- Pajares, F. 1996. Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4). 543–578.
- Pintrich, P. R. 2000. The role of goal orientation in self-regulated learning. Teoksessa M. Boekarts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (toim.) Handbook of self-regulation. San Diego, CA. Academic Press. 451–502.
- Pintrich, P. R. & Maehr, M. (toim.) 1997. Advances in motivation and achievement (Vol. 10). Teoksen artikkeli T. Urdan. Achievement goal theory: Past results, future directions. Greenwich. JAI Press. 99–141.
- Urdan, T. 1997. Achievement goal theory: Past results, future directions. Teoksessa P. R. Pintrich & M. Maehr (toim.) Advances in motivation and achievement (Vol. 10). Greenwich. JAI Press. 99–141.
- Volet, S. & Järvelä, S. (toim.) 2001. Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications. Teoksen artikkeli S. Järvelä, & M. Niemivirta. Motivation in context: Challenges and possibilities in studying the role of motivation in new pedagogical cultures. Oxford. Pergamon/Elsevier. 105–127.
- Zeidner, M. 1998. Test anxiety: The state of the art. New York, NY, US. Plenum Press.

Professori Elina Lahelma, Helsingin yliopisto

6 Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: Miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat?

Tein vuonna 1982 kouluhallituksen suunnittelijana keskiasteen yhteisvalintarekisterin pohjalta tilastollisen selvityksen peruskoulun koulumenestyksestä ja keskiasteen koulutukseen pääsystä. Pidin itse koulutuspoliittisesti merkittävänä tulosta, jonka mukaan tytöt jäivät ulkopuolelle ensisijaisesti pyrkimättään lukio- tai ammatillisesta koulutuksesta selvästi poikia useammin, vaikka heillä oli paremmat päästötodistuksen arvosanat (Lahelma 1982). Sen sijaan mediajulkisuus nosti esiin tuloksena ainoastaan sen, että tyttöjen arvosanat olivat parempia – josta toki oli tutkimustuloksia olemassa jo suppeampien tutkimusten pohjalta. Selvitykseni seurauksena alkoi lehdistössä ”Koulu sortaa poikia” -keskustelu. Vastaavanlainen keskustelu on pulpahtanut esiin aika ajoin tiedotusvälineissä, ja monet opettajat, opetushallinnon edustajat ja myös muiden alojen tutkijat ovat ilmaisseet huolensa siitä, että koulu ei pysty motivoimaan poikia.

PISA-tutkimuksen tulokset nostivat jälleen huolen pojista julkiseen keskusteluun. Tulokset lukutaitotestissä osoittivat paitsi suomalaiskoululaisten erinomaisen menestyksen myös muita maita suuremman sukupuolieron tyttöjen eduksi. Sukupuolieroa vähemmälle huomiolle tiedotusvälineissä jäi, että suomalaispoikien menestys oli parempi kuin kaikkien oppilaiden vertailumaissa keskimäärin, poikien kaikissa muissa maissa ja tyttöjen useissa maissa (Väljærvi ym. 2002). Esimerkkinä poikien koulumenestyksestä huolestuneesta julkisesta koulukeskustelusta oli myös Helsingin Sanomissa joulukuussa 2003 julkaistu aukeaman kokoinen juttu otsikolla ”Pelastakaa pojat” (Raeste & Sinisalo 2003) sekä sitä seurannut keskustelu muissakin tiedotusvälineissä. Tämän reportaasin ja keskustelun itsestään selvänä lähtökohtana oli, että pojat (sukupuolena) eivät viihdy eivätkä menesty koulussa. Haastateltavat asiantuntijat etsivät selityksiä siitä että, koulu ei ota huomioon poikien luonnollisina pidettyjä ominaisuuksia, kuten myöhäistä murrosikää. Huoli poikien menestyksestä on myös Opetushallituksen 2000-luvun alun tasa-arvopolitiikan taustalla. Keskustelu tuntuu vaeltavan maasta toiseen melko samanlaisena, riippumatta kunkin maan konkreettisesta tilanteesta. Brittitutkijat kutsuvat sitä termillä ”moraalinen paniikki” (esim. Epstein ym. 1998; Martino & Berrill 2003).

Tässä artikkelissa tarkoitukseni ei ole kysyä, kuka tai mitkä ryhmät menestyvät tai eivät menesty, vaan analysoida niitä totuuden järjestelmiä, jotka sisältyvät tapaamme puhua menestyksestä, epäonnistumisesta ja koulutuspoliittisista ongelmista. Artikkelini jakautuu kolmeen osaan. Ensiksi kysyn, miten tyttöjen ja poikien menestystä arvostetaan. Toiseksi analysoin koulumenestystä kiinnittäen huomioni erityisesti huonosti menestyneisiin poikiin. Kolmanneksi liitän keskustelun laajempaan yhteiskunnalliseen tarkasteluun kysymällä, mitä tyttöjen ja poikien koulumenestyksestä seuraa.

Pohjaan artikkelini etnografiselle tutkimukselle yläasteen kouluissa sekä sen pohjalle rakennetulle elämänhistorialliselle pitkittäistutkimukselle nuorten siirtymistä¹. Kuuden naisen tutkimusryhmämme on seurannut 1990-luvun puolivälis-

¹ Tutkimus ”Kansalaisuus, erot ja marginaalisuus koulussa – lähtökohtana sukupuoli” oli Suomen Akatemian rahoittama ja Tuula Gordonin johtama. Tutkimusta ”Siirtymiä jäljittämässä – Nuorten peruskoulun jälkeiset polut” olen tehnyt osana johtamaani Suomen Akatemian hanketta ”Koulutusprosessien erot, rajat ja mahdollisuudet”.

sä kahden helsinkiläisen yläasteen oppilaiden koulunkäyntiä vuoden ajan havainnoiden oppitunteja, haastatellen opettajia ja oppilaita sekä keräten monenlaista muuta aineistoa (esim. Gordon ym. 2000; Lahelma & Gordon 2003; Metso 2004; Palmu 2003; Tolonen 2001). Etnografiamme on kontekstualisoitu koulutuspolitiikkaan, vertaileva ja poikkikulttuurinen: Janet Holland teki vastaavaa tutkimusta kahdessa Lontoon koulussa. Olemme Tuula Gordonin kanssa haastatelleet suuren osan samoista nuorista uudelleen heidän ollessa 18 ja 20 vuoden ikäisiä ja pyrkineet muun muassa ymmärtämään heidän valintojaan, tulevaisuuden suunnitelmiaan ja pelkojaan (esim. Gordon & Lahelma 2002; Lahelma 2003) sekä suhteuttamaan niitä muistelmiin peruskouluajoista sekä omiin etnografian muistoihimme (Gordon & Lahelma 2003; Lahelma 2002c).

Tyttöjen ja poikien koulumenestyksen arvostaminen

Tyttöjen poikia keskimäärin parempi opintomenestys ei ole mitenkään uusi ilmiö eikä mitenkään suomalainen. Sitä ei kuitenkaan aina ole pidetty ongelmana, vaan pikemminkin itsestään selvänä sukupuolierona, joka ei horjuta miesten valta-asemaa yhteiskunnassa. Jo vuonna 1693 John Locke toi esiin, että nuoret gentlemannit eivät opi latinaa, kun taas nuoret saman säädyn naiset oppivat nopeasti ranskaa "lörpötellessään" kotiopettajattariensa kanssa. Englannin vuoden 1923 kasvatusneuvoston raportissa kerrottiin, että on yleisesti tiedossa, että pojilla, erityisesti nuoruusvaiheessa, on tapana "terve laiskuus". (Cohen 1998). Suomessa 7–9 vuosiluokkien peruskoulun rehtori totesi vanhempainillassa, isien ja äitien nauraa hörjestessä ymmärtäväisesti: "Tytöthän kävisi koulua vaikka ei olisi pakko, pojat, nämä tähtisilmäiset vesselit, ei tulisi millään." (Lahelma 2002b). Myös jotkut opettajat toivat esiin sukupuolieron luonnollisena ja kategorisena (opettajahaastattelu): "Peruskouluhan sopii paremmin tytöille, ne jaksaa enemmän keskittyä tämmöisiin mitä täällä vaaditaan. Pojilla pitäisi olla enemmän tekemistä ja jotain semmoista konkreettista."

Valerie Walkerdine, Helen Lucey ja June Melody (2001) päätyvät tutkimuksessaan tulkintaan, että keskiluokkaisten englantilaistytöiden hyvä koulumenestys on odotettua, mutta ei arvostettua. He käyttävät siitä ilmaisua "terve normaalius" (2001, 164), jota vastaan kaikkia muita suorituksia arvioidaan. Tätä tytöille määritettyä tervettä normaalia menestystä voidaan tarkastella suhteessa yllä mainittuun poikien terveeseen laiskuuteen. Olemme omassa tutkimuksessamme pohtineet, että koulumenestystä ei Suomessa pidetä terveenä normalisuutena ainoastaan keskiluokkaisille tytöille, vaan sitä edellytetään kaikilta tytöiltä ja he yleensä myös edellyttävät sitä itseltään. Sen sijaan terve laiskuus pojilta edellytettynä – tai vähintäänkin heille sallittuna – ominaisuutena ei samalla tavalla kuvaa kaikkia poikia, joiden kanssa olimme tutkimuksessamme tekemisissä. Molemmissa tutkimuskouluissa oli poikia, jotka vaativat itseltään paljon ja joilta myös opettajat odottivat hyvää menestystä.

Kun koulukeskustelussa tuodaan esiin yleistävä huoli poikien huonosta menestyksestä, on yleensä taustalla itsestään selvänä ajatus siitä, että tytöt ovat menestyviä, sopeutuvia oppilaita. Marjaksi kutsumani opettaja vastasi kysymykseen tyttö- ja poikaoppilaiden eroista: "Niin, se on se traditionaalinen ero, että tytöt ovat niitä tunnollisia ja osaavia oppilaita". Niina, toinen opettaja, totesi puolestaan, että: "Pojat ei malta tehdä sitä järjestelmällistä työtä".

Tunnollisuutta ja järjestelmällistä työtä tyttöjen oletettuna ominaislaatuina ei kuitenkaan pidetä arvokkaana. Erään korkean opetusviranomaisen mukaan tytöt ovat poikia helpommin "höynäytettävissä", siis alistumassa koulun asettamaan oppilaan asemaan. Pojat nähdään useammin oman elämänsä sankareina. Kun tyttöjen menestys ei välttämättä ole edes maininnan arvoista, poikien joukosta, myös

näiden ”terveesti laiskoina” pidettyjen, etsitään lahjakkaita. Edellä mainitsemani Marja jatkoi: ”Mutta toisaalta sitte taas on paljon nimenomaan poikia, jotka on niin lahjakkaita, että niihin uppoo mikä vaan”. Niina taas kertoi: ”Mutta sitten on joku, joka on erityisen innostunut, joku poika, joka tuo ylimääräistä aineistoa”.

Yhteiskunnassamme ja kulttuurissamme maskuliinisen arvottaminen feminiinisen yläpuolelle on niin itsestään selvää, että emme kiinnitä siihen edes huomiota. Silloin, kun tytöt vielä menestyivät poikia keskimäärin huonommin matematiikassa, tehtiin hyllymetreittäin tutkimuksia, joissa etsittiin syitä naisten spatioaalisen hahmotuskyvyn heikkoudesta ja ties mistä naisaivojen sopukoista (Soro 2003). Kun pojat menestyvät tyttöjä huonommin äidinkielessä, etsitään syitä helpommin opettajien suhtautumisesta tai opetussisällöistä, jotka eivät kiinnosta poikia (ks. Tarmo 1991; Lampela & Lahelma 1996). Tällaisille selityksille on vaikeata löytää tukea, sillä tutkimusnäyttö viittaa pikemminkin siihen, että oppikirjat sisältävät ja opettajat myös tietoisesti pyrkivät valitsemaan tekstejä poikien maailmasta (Palmu 2003) ja antavat pojille helpommin numeroita jo hyvästä yrityksestä (Lappalainen 2001).

Jotkut opettajat myös tiedostavat, että itse kiinnittävät huomiota enemmän poikiin kuin tyttöihin (opettajahaastattelu): ”... poikia tietysti huomioidaan ihan huomattavasti paremmin kuin tyttöjä ... Siis ne hiljaiset nyssykät tytöt, jotka istuu siellä tunnilla, ne on täysin hiljaa. Niin mä tiedän, että mä tiedostan tarkkaan joka ikisen pojan, joka siellä on, mutta se tyttö saa istua siellä kilttinä niin”.

Se, että opettajat ottavat huomioon poikia paremmin kuin tyttöjä, ei välttämättä herätä tytöissä epäoikeudenmukaisuuden tunnetta, vaan he saattavat auttaa hiljaisesti toinen toistaan. Gordonin haastattelema Sonja toteaa (oppilashaastattelu): ”Ehkä se on silleen, että pojat ei opi niin kun niin nopeasti. Ne tarvii enemmän niin kun matikan tunnilla huutaa opettajaa. Ja tytöt useimmiten turvautuu muhun ja Millaan”.

Pojat taas eivät välttämättä jaa sitä näkemystä, että he eivät oppisi yhtä nopeasti, vaan tyttöjen menestystä selitetään ahkeruudella. Kun koulussa hyvin menestynyt Marjaana muisteli 18-vuotiaana omaa peruskouluaikaansa, hän ei muistanut opiskelleensa erityisen ahkerasti. Sen sijaan Otolla oli toisenlainen näkemys Marjaanan menestyksen syystä (18-v. haastattelu): ”Sehän nyt lukikin aivan tuihattomasti ja kokeista tuli aina ysii ja kymppiä (...) se ei millään muulla lailla kylä voi pärjätä kun lukemalla”.

Keskiluokkaisemmassa tutkimuskoulussa yksi tutkimusluokista oli tyttöenemmistöinen. Joukko hyvin menestyviä tyttöjä osoitti aktiivisuutta niin tunneilla kuin koulun ulkopuolisissa toiminnoissa ja harrastuksissa. Haastatteluissa useimmat opettajat kehuivat näitä tyttöjä ja tätä luokkaa. Kuitenkin opettajainhuoneen keskusteluissa jotkut opettajista olivat huolissaan siitä, miten pojat tulevat toimeen tällaisessa ryhmässä, jossa on niin voimakkaita tyttöjä. Luokan pojat sen sijaan eivät pitäneet tyttöenemmistöä ongelmana.

Toisessa tutkimusluokassa oli joukko hiljaisia hyvin menestyneitä tyttöjä. He eivät tunneilla puhuneet, jollei heiltä kysytty, mutta osallistuivat aktiivisesti silloin, kun opettaja kysyi. Marianne ja Riina olivat läheisiä ystäviä, hyvin menestyneitä hiljaisia tyttöjä. Yhteishaastattelussa 18-vuotiaana he muistelivat luokkaretkettä, jolloin heidän lempiopettajansa oli keskustellut heidän kanssaan ja kertonut elämän tärkeistä arvoista: ”vapaa-aika, onni, rakkaus, ystävät ja kaikki”. Marianne ja Riina kertoivat oppineensa opettajaltaan, että koulu ei ole kaikkea eikä aina tarvitse olla paras. Kenties tällaisella keskustelulla on ollut merkitystä heidän kunnianhimoisille tulevaisuudensuunnitelmilleen, ainakin lukiossa he hieman hellittivät. Marianne totesi (18-v. haastattelu): ”Niinkun tuntuu siltä, että mä oisin

tehny turhaa työtä joskus ysillä tai joskus seiskalla ja kasilla. (...) Et on ainakin mulla numerot laskenu (...), mutta ei niitä numeroita katota sillee. Pitää sitä elämää eläkin”.

Tässä vaiheessa hän oli jo huomannut, että kouluarvosanat eivät olekaan tärkeitä pyrittäessä jatkokoulutukseen. Riinan ja Marjaanan luottamus tulevaan menestykseensä ei ollut kuitenkaan horjunut, heillä ei ollut epäilystä siitä, että suorittavat loppututkinnon 25–27 vuoden iässä. Sen sijaan nämä nuoret naiset olivat huolissaan muista elämänalueista: he pelkäsivät jäävänsä ikisinkuiksi. He uskoivat voivansa vaikuttaa omaan opiskeluunsa, mutta eivät siihen, saavatko miehen. 20-vuotiaana Marianne oli päässyt siihen koulutukseen, mihin hän tavoittelikin. Riina sen sijaan oli pyrkinyt jo kerran ja jäänyt ulkopuolelle. Hän oli huolissaan siitä, pääseekö sisään seuraavalla kerralla.

Näillä esimerkeillä olen halunnut tuoda esiin hyvin menestyneiden tyttöjen saavutusten ristiriitaisuuden. Olennaisempaa on kuitenkin kiinnittää huomiota niihin tyttöihin, joiden koulumenestys ei ole hyvä. He jäävät varjoon, kun poikien ongelmista puhutaan. Kuten Sonja ja eräs opettajista aiemmin esittivät, tytöt eivät saa yhtä helposti kuin pojat opettajien huomiota. Omat havaintomme sadoilta opitunneilta vahvistavat tämän kiistatta. Tarvitessaan apua tytöt kääntyvät toistensa puoleen, kuten Sonja kertoi. Hyvin menestyneet tytöt eivät kuitenkaan välttämättä auta jokaista tyttöä. Näimme myös tilanteita, joissa Sonja torjui erään tytön avunpyynnöt. Tyttöjen väliset ystävyysuhteet ovat heille tärkeitä, ja tytöt saattavat valikoida, ketä auttavat (Tolonen 2001; Gordon ym. 2004). Haavoittuvaisimpia voivat olla huonosti menestyvät, hiljaiset, työväenluokkaisesta taustasta tulevat tytöt, jotka jäävät ystävyysuhteiden ulkopuolelle. Tytöt, joilla on huono koulumenestys peruskoulussa, jäävät useammin jatkokoulutuksen ulkopuolelle kuin huonosti menestyneet pojat (Backman 1996; Järvinen & Vanttaja 2001).

Eräs toistuvista koulututkimuksen tuloksista on tyttöjen ja poikien koulumenestyksen erilainen tulkinta. Siinä, missä poikien epäonnistumisessa nähdään kiinnostuksen puutetta ja koulun soveltumattomuutta poikien ominaislaadulle, tyttöjen huonoa menestystä luetaan osoituksena kyvyttömyydestä. Tyttöjen menestys tulkitaan osoitukseksi ahkeruudesta tai opettajien miellyttämisestä; poikien menestystä selitetään lahjakkuudella (esim. Licht & Dweck 1987; Tarmo 1991). On oikeastaan hämmästyttävää, miten selvänä tämä johtopäätös näkyy edelleen vuoden 2004 koulukeskustelussa. Tyttöjen menestymisessä on Lockesta tähän päivään nähty jotain naurettavaa tai epäilyttävää, koulussa ja opettajissa – etenkin naisopettajissa – jotain vikaa ja poikien koulunvastaisuudessa jotain sankarillista, tervettä laiskuutta tai perusteltua kritiikkiä koulua vastaan.

Poikien koulumenestys ja maskuliiniset kulttuurit

Vaikka koulukeskustelussa usein käytetään yleistyksiä, kukaan ei varmasti-kaan ajattele, että kaikki pojat menestyisivät huonosti ja kaikki tytöt hyvin. Ritva Jakku-Sihvosen tutkimuksen mukaan pojat menestyvät yhtä hyvin kuin tytöt pääkaupunkiseudun kouluissa, joissa yleensä saavutetaan hyviä tuloksia. Sen sijaan kouluissa, joissa oppimistulokset ovat heikoimpia, on tyttöjen ja poikien välillä suuri ero. (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002). Omien tutkimustemme perusteella näitä tuloksia on helppo ymmärtää: koulujen ja nuorten kulttuureissa on eroja. Seuraavassa siirrän katseeni huonosti menestyneisiin poikiin.

Nuorten miesten maailmassa keskinäinen kilpailu on jokapäiväistä. Sitä vahvistetaan pojille tarjottavien taistelulelujen ja kilpailuun perustuvien liikuntaharrastusten välityksellä. Koulumaailmaan kilpailu on sisäänrakennettu oppilaiden jatkuvan arvioinnin kautta. Kilpailu kouluarvostelun ehdoilla on silti vain yksi

koulun kilpailuareenoista, ja joskus se on ristiriitainen muilla areenoilla saavutettavan menestyksen kanssa. Toisinaan hyvin menestyvä poika on suosittu myös jossain oppilaiden alakulttuurissa, toisinaan ei. Kuten Tarja Tolonen (2003) toteaa, oppilaskulttuureissa on useita tyylejä olla sosiaalisesti mies (ks. myös Connell 1989; Mac an Ghail 1994). Koulumenestykseen perustuvaa maskuliinisuutta arvostetaan eri tavoin erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä. Keskiluokkaisissa kouluissa se saattaa olla hyväksyttyä ja arvostettua poikien keskinäisissä hierarkioissa. Työväenluokkaisemmassa tutkimuskoulussamme, Viherpuistossa, koulumenestys aiheutti selvän riskin tulla kiusatuksi. Eräs seitsemäsluokkalainen arvioi, millaisia oppilaita kiusataan: ”hyvä numero, kirjoittaa pitkän aineen, nörtti, tai mitkä lukee kauheesti ja on kauheen hiljaisia eikä pistä vastaan”.

Hyvä koulumenestys ei ole itsestään selvästi arvostettua myöskään koulun ulkopuolella, vaan ympäröivä kulttuurimme antaa nuorille miehille ristiriitaisia viestejä. Yleisessä koulukeskustelussa ja opettajien puheissa lähdetään edelleen helposti poikien ”terveestä laiskuudesta”, johon itsestään selvästi sisältyy, että pojat *eivät* saa hyviä numeroita, *eivät* kirjoita pitkiä aineita, *eivät* ole nörttejä *eivätkä* lue ”kauheesti”, *eivät* ole hiljaisia ja *pistävät vastaan* – siis selviävät poikien keskinäisissä kilpailuissa joutumatta kiusatuiksi. Olisikohan niin, että tällaisille ominaisuuksille annetaan koulussa helpommin periksi silloin, kun on kyseessä työväenluokkainen poika, jonka opinnoille opettajat tai vanhemmat eivät aseta suuria akateemisia tavoitteita? Olisikohan niin, että koulujen tiukempi suhtautuminen kiusaamiseen antaisi pojille enemmän tilaa olla sosiaalisesti myös sellaisia miehiä, jotka kirjoittavat pitkiä aineita ja pitävät lukemisesta? Ehkäpä olisi syytä pohtia, millaisia maskuliinisuuksia missäkin kouluissa sallitaan ja tuetaan ja millaiset jätetään marginaaliin ja kiusaamisen kohteeksi. Ann Phoenix (2004, ks. myös Frosh ym. 2002), joka on tutkinut lontoolaisia poikia, kiinnittää huomiota informaaliin pedagogiikkaan. Hän tarkoittaa sitä, että nuoret ihmiset koulussa eivät ole pelkästään opetuksen kohteita vaan aktiivisia toimijoita. He rakentavat sosiaalisia positioita itselleen ja toisilleen tavoilla, jotka vaikuttavat koulumenestykseen. Sellaiset ratkaisuyritykset, joissa jätetään huomioon ottamatta informaali pedagogiikka, eivät voi onnistua pyrkimyksessään auttaa huonosti menestyviä poikia.

Viherpuiston tutkimusluokalla tuntimuistiinpanojemme keskiössä olivat Pete ja Manu, ”katu-uskottavat” kaverukset, joilla oli hauskuuttajan asema luokallaan (ks. esim. Gordon ym. 2000, ks. myös Gordonin artikkeli tässä kirjassa). He taiteilivat erinomaisesti opettajien sietokyvyn rajoilla. Kun oppitunti alkoi olla niin ikävyyttävä, ettei kukaan – ei edes opettaja – enää tuntunut jaksavan, Peten tai Manun kommentti tai pieni performanssi piristi. Pete ja Manu olivat poikien informaaleissa hierarkioissa keskiössä ja kamppailivat tästä asemasta myös tapellen tai kiusaten toisia poikia. Näimme myös, miten he häiritsivät seksuaalisesti joitakin tyttöjä. Opettajat eivät välttämättä puuttuneet asiaan, vaikka näkivät heidän toimintatavoissaan seksismiä ja rasismia. Meistä myös vaikutti siltä, että heiltä ei odotettu hyviä suorituksia samalla tavalla kuin joiltakin muilta oppilailta. Eräs esimerkki on Tarja Palmun (2003) kuvaamalta äidinkielen oppitunnilta, jolloin Peten ja Manun vuoro oli pitää esitelmä. He eivät juuri olleet tehneet työtä esitelmän eteen, vaan esittelivät erittäin väkivaltaisen ja seksistisen videon, josta näyttivät raakoja kohtauksia. Keskusteltaessa luokassa poikien esitelmästä opettaja mainitsi, että video on varmaan kielletty 18-vuotiailta, mutta ei kritisoinut videon valintaa tai poikien esitelmää. Myöhemmin hän totesi haastattelussa seuraavasti (Palmu 2003, 168; opettajahaastattelu): ”Miksi mun pitäisi heittää tunnilta joku Manun ja Peten joku aivan hirveä video. Miksi me ei voitaisi käydä ja käsitellä sitä (...) siinä tulee pojille esiintymistottumusta ja se on heille semmoinen niin kuin, he muistaa varmaan, että on saanut itse valita”.

Kummankaan pojan elämää 20 vuoden iässä ei voi pitää varsinaisena menestystarinana. Toinen esimerkki huonosti menestyvistä pojista on Kivikulman koulun Santtu, jonka perheellä on kulttuurista pääomaa. Tuntimuistiinpanojemme mukaan hän oli usein levoton ja äänekkäs tunneilla, usein myöhässä ja omissa ajatuksissaan. Hän tappeli ja kiusasi toisia poikia ja joitakin tyttöjä. Omien sanojensa mukaan hän oli 13-vuotiaana varsinainen kiusankappale, mutta kuten Manu ja Pete, myös hän selvisi opettajien kanssa (oppilashaastattelu): ”jotain pientä kinaa ehkä mutta (...) mut en mä usko et siis (...) mitään vakavaa vihasuhdetta”.

Santulta oli 20-vuotiaana jäänyt lukio kesken, mutta hän oli hankkinut menestystä taiteellisella uralla, josta sai myös elatuksensa. Hän oli omaksunut huumaanin, vaihtoehtoisen elämäntavan. Hän muisteli omaa yläasteaikaansa (20-vuotishaastattelu): ”No ainaski sellasta muistaa et on halunnu jotenki olla tosi kova (naurahtaa), kova jätkä jotenkin (...) Aika sosiaalinen tapaus mä oon ollu silleen aina, et ja, ja no kaikki varmaan haluu kuitenkin joskus teininä ja nuorena silleen olla jotenki kova ja semmonen (...) jotain et haluu tulla hyväksytyksi jossain niinku tietysti. Sit mul on varmaan ollu hirvee semmonen huomion (...) kaippuu myös”.

Olen edellä esitellyt kolmen koulussa huonosti menestyneen nuoren miehen tarinat. Väitän, että tulevaisuuden rakentamisen kannalta heille oli arvosanojen rinnalla tärkeitä se muu viesti, jonka he saivat opettajilta ja oppilastovereilta yläasteen kohelluksestaan. Nuoret rakentavat omaa elämäänsä omilla valinnoillaan, mutta he eivät rakenna sitä vapaina, vaan niistä asemista, joissa elävät (Lahelma 2003). Keskiluokkaisen koulun ja koulutettujen vanhempien antama tuki tuntuvat antavan Santulle huonosta koulumenestyksestä huolimatta monenlaisia mahdollisuuksia, myös voimavaroja muuttaa elämänsä suuntaa ja arvioida tietynlaisella ironialla entistä itseään. Väitän, että koulu ei antanut Manulle ja Petelle yhtä hyviä varustuksia aikuiseen elämään, jossa ei enää menestystä vitsailulla ja jossa seksistiset ja rasistiset puheet sulkevat ovia.

Toinen tärkeä kysymys on se, että koululuokassa jokaisen käytös vaikuttaa myös muihin oppilaisiin. Se voi rajata luokkatoverien mahdollisuuksia opiskella ja käyttää tilaa ja ääntä. Esimerkiksi aktiivinen ja puhelias Henna totesi seitsemäsluokkalaisena, että hän ei voi koskaan olla oma itsensä luokassa, koska jotkut pojat jatkuvasti puuttuvat hänen tekemisiinsä ja puheisiinsa. Tuntimuistiinpanomme myös tukevat Hennan kokemusta. Edellä mainitsemani opettaja alisti muut oppilaat sukupuoliselle häirinnälle, koska ei puuttunut seksistisen videon näyttämiseen. Yläasteen nuoret saattavat pitää kiusaamista ja sukupuolista häirintää osana itsestään selvää koulun arkea, koska kaikki opettajatkaan eivät tunnustautuvan siihen kovin vakavasti (Lahelma 2002a; Larkin 1994). Tytöt saattavat myös hyväksyä hiljaisesti sen, että jotkut luokkatovereista – usein pojat – ovat jatkuvasti äänessä ja vievät opetusaikaa. Toisinaan he ovat myös tyytyväisiä siitä, että edes joku katkaisee oppitunnin ikävän rutiinin.

Toisaalta joidenkin poikien touhu ärsyttää, ja nuorten naisten koulumuistot saattavat olla ahdistavia sukupuolisen häirinnän vuoksi (Lahelma 2002a). Auli, joka halusi opiskella ja menestyä, totesi 13-vuotiaana (oppilashaastattelu): ”No yleensäkin luokassa ne on just pojat, jotka yleensäkin lyö kaiken lyttyyn. Se menee aina lötinäks sitten, kun ne rupeaa riehumaan siellä (...) Et se riippuu sit ihan siitä opettajasta, kun se antaa niitten, se antaa niitten riehua, (...), mä sanoinkin sille, että sun täytyy huutaa kovempaa, sun täytyy lyödä nyrkki pöytään. Kyllä meidän luokkalaiset pojat heti hiljenee, jos sä [huudat]: HILJAA. Meidän matskun maikka se joskus raivostuu niin, että ne on ihan hipi hiljaa, kukaan ei uskalla hengittää. Et ei ne kyl uskalla siellä yksin ruveta mellakoimaan, kun ei kukaan muukaan. Ne on ihan hiljaa”.

“Normaali” ja “terve” opiskelija rakentuu pedagogisen määrittelyvallan seurauksena. Alussa mainitsemani “Pelastakaa pojat” -keskustelua (Raeste & Sinisalo 2003) voidaan analysoida normalisointina. Thomas S. Popkewitz (1998) erottaa kaksi normalisoinnin tapaa:

- 1) väestöryhmittäinen yleistys, jolla tietyn joukon keskimääräisistä ominaisuuksista tehdään johtopäätöksiä yksittäisiin yksilöihin
- 2) kasvatuspsykologinen puhe, erityisesti, kun sitä käytetään holhoavasti etsimään lapsessa ohjausta ja korjaamista vaativia piirteitä.

Väestöryhmittäinen yleistys on ilmeinen, jos yksittäisen pojan alisuoriutumista selitetään kuulumisella kategoriaan “poika”. Tällaisia tulkintoja on luettavissa esittelemästani koulukeskustelusta. Sukupuoleen vetoaminen ei auta ymmärtämään, miksi joillakin kategoriaan “poika” kuuluvilla oppilailla on ongelmia koulussa ja toisilla ei ole. Silloin kun kategoria “sukupuoli” aktivoidaan, jäävät piiloon muut kategoriat, esimerkiksi “sosiaalinen tausta” tai “etnisyys”.

Kasvatuspsykologinen puhe on myös selvästi mukana esimerkiksi Helsingin Sanomien (Raeste & Sinisalo 2003) keskustelussa, johon alussa viittasin. Erityisesti käytetään kehityspsykologisia argumentteja (vrt. Aapola 1999). Poikien murrosikä, hidas kehittyminen ja luonnollisiksi maskuliiniksi ominaisuuksiksi määritetyt villeys ja vähäinen kiinnostus lukemiseen esitetään perusteina keskimäärin tyttöjä huonommalle koulumenestykselle. Mutta, toisin kuin Popkewitzin analyysissä yllä, kehityspsykologisen puheen perusteella ei pyritä etsimään poikien piirteitä, jotka vaatisivat ohjausta ja korjaamista. Poikien oletettu ominaislaatu ja tapa toimia otetaan lähtökohdiksi, jotka koulun ja opettajien pitäisi ottaa huomioon. Toisin sanoen “Pelastakaa pojat” -puhe (Raeste & Sinisalo 2003) eroaa siitä kasvatustieteellisestä syrjäytymisriskin alaisten oppilaiden “pelastamisesta”, siitä normalisointipuheesta, jota Popkewitz (1998) analysoi. Kun pojat pitää pelastaa, ei pyritä puuttumaan heidän luonnollisiin pidettyihin toimintatapoihinsa, vaan muutosta vaaditaan kouluinstituutiolta. Sekä Suomessa että muualla on esitetty muun muassa seuraavanlaisia muutostarpeita: pojat tarvitsevat miesopettajia, jatko-opintojen kannalta tärkeitä testejä ei saisi olla aikana, jolloin pojilla on murrosikä, opetuksen sisältöjä ja menetelmiä pitäisi muuttaa, jotta poikien luonnolliset kiinnostuksen kohteet ja luonnollinen toiminnan tarve tulevat täytetyiksi. Muutosta vaaditaan myös implisiittisesti tytöiltä, jotka menestyvät “liian hyvin” PISA-testeissä sekä – edelleen Helsingin Sanomien viime vuosien otsikkoja siteeratakseksi – “jyräävät pojat”, “valtaavat lukiot”, “rynnivät yliopistoihin” ja “tulvivat tutkijakoulutukseen”.²

Tässä luvussa olen keskittynyt huonosti menestyneisiin poikiin ja tuonut esiin, että he eivät ole yhtenäinen joukko. Uskoisin kuitenkin, että kovinkaan monia huonosti menestyneistä pojista ei auta sellainen “poikapedagogiikka”, jossa annetaan periksi “tähtisilmäisten vessalien” haluttomuudelle käydä koulua ja “terveelle laiskuudelle”. Ketään näistä pojista eivät auttaisi missiot, joissa tavoitteena on “antaa poikien olla poikia” (vrt. Martino & Berrill 2003). Frosh, Phoenix ja Pattman (2002) toteavat, että poikien luonnollisina pidettyjen toimintojen korostaminen tuo keskusteluun kapean ja poissulkevan hegemonisen (Connell 1995) maskuliinisuuden ja vaikeuttaa poikien pyrkimyksiä vaihtoehtoisten maskuliinisuuden rakentamiseen. Tämä tekee paitsi joidenkin poikien myös tyttöjen jokapäiväisen elämän koulussa hankalaksi. Sen sijaan on tärkeää kiinnittää huomiota koulun informaaleihin kulttuureihin, joissa erilaisten maskuliinisuuden hegemoniasta kamppaillaan niin tunneilla kuin välitunneilla. Koulu ei ole ainoas-

² Todelliset luvut ovat huomattavasti vaatimattomampia kuin, mitä otsikot antavat ymmärtää: naisten osuus päivälukioissa on pysynyt 1980-luvun alusta samassa noin 57 prosentissa ja yliopistoissa alle 55 prosentissa, ja tutkijakoulutuksessa heitä oli 45 prosenttia.

taan opiskelua varten, vaan koulussa käydään jatkuvia neuvotteluja monimutkaisista sosiaalisista suhteista ja paikoista virallisissa ja informaaleissa hierarkioissa (esim. Phoenix 2004; Lahelma 2002c).

Tuntuu triviaalilta todeta, että poikienkin keskuudessa on menestyviä, myös työssä on eroja eivätkä kaikki tytöt menesty ja menestyksen ulottuvuuksia on lukuisia. Tämän hetken koulukeskustelussa tämän trivialeetin toistaminen tuntuu kuitenkin tärkeältä. Lisäksi on syytä pohtia, mitä seurauksia huonosta koulumenestyksestä on tytöille tai pojille.

Koulumenestys ja koulun jälkeinen elämä

Opetussuunnitelman keskeisenä kysymyksenä ei saisi olla "Mitä he tietävät?" vaan "Mitä heistä pitäisi tulla?", väittää Hamilton (1999). Sukupuoliero perusopetuksen koulusaavutuksissa on merkityksellinen, mikäli sillä on vaikutusta nuorten tulevaisuuteen. Tässä luvussa suuntaan katseen perusopetuksesta eteenpäin: mitä hyötyä nuorille naisille ryhmänä on siitä, että he saavat keskimäärin poikia parempia arvosanoja koulussa? Sukupuoliero koulusaavutuksissa on, kuten aikaisemmin totesin, yleinen ilmiö myös monissa muissa maissa. Koska PISA-tutkimuksen mukaan sukupuoliero lukemisessa oli Suomessa erityisen suuri, voidaan pohtia, onko Suomessa tyttöjen ja naisten asemassa jotain muista poikkeavaa.

Suomalaiset tytöt ja naiset ovat osallistuneet koulutukseen ja menestyneet siinä niin kauan kuin osallistumismahdollisuus on ollut. He ovat olleet enemmistönä keski- ja korkea-asteen koulutuksissa jo silloin, kun monessa muussa teollistuneessa maassa feministisen liikkeen myötä alettiin kiinnittää huomiota naisten syrjäytymiseen koulutuksesta. Kuitenkin 1900-luvun loppupuolella monessa muussa maassa naisten osuudet ovat kasvaneet ja ohittaneetkin suomalaisnaisten osuudet koulutuksessa. (Husu 2001; Naumanen 2003.) Enää Suomella ei ole erityistä syytä ylpeyteen tässä asiassa.

Kaksi suomalaisen työelämän erityispiirrettä on syytä ottaa huomioon, kun pohditaan naisten opiskelua. Ensimmäinen on suomalaisnaisten pitkä perinne kokopäiväisessä työelämässä osallistumisessa. Yleensä toiseen maailmansotaan osallistuneissa maissa naiset huolehtivat kotirintamalla tehtaista ja pelloista. Sodan jälkeen naiset ajettiin takaisin kotiin – muun muassa tiedotusvälineiden voimakkaan äitiysideologian siivittämänä –, jotta sodasta palanneet miehet saivat työpaikkansa takaisin ja pystyivät elättämään perheensä. Suomessa naiset eivät palanneet samalla tavoin joukkomittaisesti kotiin. Poikkeuksellisen nopea teollistuminen muun muassa sotakorvausteollisuuden ansiosta sekä samoihin aikoihin tapahtunut sosiaalivaltion rakentaminen vaativat työvoimaa. Lisäksi Suomi sulki ovensa siirtolaisilta, jotka monessa muussa maassa tulivat huolehtimaan jälleerakennuksen ja hyvinvoinnin kasvun edellyttämistä raskaista ja huonosti palkatuista töistä, kuten siivoamisesta. Suomessa siivoamisesta tuli naisten työ. Näihin tekijöihin liittyy myös Suomen pitkään jatkunut maatalousvaltaisuus sekä poikkeuksellisen jyrkkä rakennemuutos 1960-luvulla.

Naisten työvoima on siis ollut ja on edelleen välttämätön suomalaiselle yhteiskunnalle, samoin kuin naisten palkkaus suomalaisille perheille. Vaikka muisakin maissa naisten osallistuminen työelämään on lisääntynyt, kokopäiväinen osallistuminen on edelleen suomalainen erityispiirre. Suomalaisille nuorille naisille koulutus ja palkkatyö tulevaisuudessa ovat selviöitä. Kukaan haastattelemistamme tytöistä eivät 13, 18 tai 20 vuoden iässä esittäneet mitään erityisiä epäilyksiä siitä, tuleeko tekemään palkkatyötä vai ei. Jotkut pelkäsivät työttömyyttä.

Toinen suomalaisten työmarkkinoiden erityispiirre on poikkeuksellisen voimakas sukupuolen mukainen jakautuminen, johon myös Euroopan unionissa on kiinnitetty huomiota. Sukupuolen mukainen jakautuminen alkaa jo sukupuolen mukaisesta koulutuksesta. Vaikka tytöt menestyvät keskimäärin poikia paremmin koulussa, suurempi osa heistä jää haluamiensa jatko-opintojen ulkopuolelle niin ammatillisten oppilaitosten kuin korkeakoulujen oppilasvalinnoissa. Koulutuksessa on rakenteellisia tekijöitä, jotka tukevat miesten koulutukseen pääsyä keskimäärin naisia heikommista koulusaavutuksista huolimatta. Tärkein rakenteellinen tekijä on sukupuolen mukainen jakautuminen koulutusvalinnoissa. Sen vuoksi naiset pääasiassa kilpailevat toistensa kanssa paikoista naisenemmistöisille aloille hyvillä arvosanoilla. Toinen rakenteellinen syy on se, että naisvaltaisille aloille on yleensä vaikeampi päästä kuin miesvaltaisille. Kolmanneksi vaikuttavat kriteerit, joita valinnoissa painotetaan (Lahelma 2002b; Lahelma & Öhrn 2003): tavallisesti matematiikka on arvostetumpaa kuin kielet ja taideaineet. Niinpä esimerkiksi laudatur-arvosanan kirjoittaneista miehistä suurempi osa kuin naisista on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon (Vanttaja 2002).

Vaikka naisten koulutustaso on miesten koulutustasoa korkeampi, naisten palkkaus on pysyvästi keskimäärin neljä viidennestä miesten palkkauksesta ja erot ylemmillä koulutustasoilla ovat suurempia kuin alemmilla. Koulutuksen huonosta vaihtoarvosta huolimatta se on naisille tärkeä ja ainoa realistinen keino välttää raskaimpia ja huonoimmin palkattuja naisammattiteitoja. Tälläkin hetkellä siivoojan ja myyjän ammatit ovat yleisimpien naisammattien joukossa. Huono koulumenestys merkitsee nuorille naisille suurempaa uhkaa kuin nuorille miehille jäädä kokonaan koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle (Järvinen & Vanttaja 2001).

Väitänkin, että tytöt menestyvät koulutuksessa, koska heidän on pakko. Haastattelemamme nuoret naiset eivät välttämättä odottaneet aikuista naiskansalaisuutta mitenkään erityisen innokkaasti (Gordon & Lahelma 2002). Heidän äitinsä ovat osallistuneet kokopäiväisesti työelämään ja usein tehneet raskasta työpäivää pienellä palkalla, kodinhoitotehtävien lisäksi. Nuoret naiset pohtivat koulutusvalintojaan ja olivat huolestuneita, pääsevätkö jatkokoulutukseen. Nämä aiheet ristelivät jatkuvasti heidän puheessaan. Koulutus oli huolenaiheena muun muassa erään Helsingin huippulukion käyneellä Riikalla, joka on hyvätuloisen perheen ainoa lapsi. Riikka oli huomannut, että pyrittäessä oikeustieteelliseen ei koulumenestyksellä ollutkaan mitään merkitystä. Hän on lukenut kirjat ”10 kertaa”, käynyt kursseilla ja yrittänyt kaikenlaisia opiskelutekniikoita mutta ei päässyt opiskelemaan. Hän kuitenkin yrittää uudelleen ja työskentelee pizzeriassa aina välillä.

Työväenluokkaisten, heikommin koulussa menestyneiden nuorten naisten tilanne on hankalampi. Heillä ei ole mahdollisuutta pyrkiä monta kertaa koulutukseen. Olen toisessa yhteydessä (Lahelma 2003) kuvaillut erään nuoren naisen valintoja. Hän kävi ammatillisen koulutuksen peruskoulun jälkeen ja oli jo 18-vuotiaana työelämässä. Hän suunnitteli vielä tällöin opintojen jatkamista samalla, kun keräsi rahaa omaa asuntoa varten. Mutta 20 vuoden iässä haave opintojen jatkamista oli katkennut (ainakin siinä vaiheessa), ja hän uskoi oppivansa uusia asioita työelämässä. Toinen työväenluokkainen tyttö oli Marika. Hän oli ala-asteella oman kertomuksensa mukaan kiltti ja ujo tyttö, jota kiusattiin. Yläasteelle tullessaan hän päätti ryhtyä kovikseksi, joka lintsasi koulusta vanhempien kavereidensa kanssa. Marika kuitenkin halusi opiskella ja joutui huonomaineiseen lukiioon, jonne pääsi heikolla todistuksella. Hän kävi edelleen 20-vuotiaana iltalukiota työnteon ohella, ja yläasteen heikko pohja aiheutti vaikeuksia. Hän muisteli yläasteaikaansa ja pohti, että olisi selvinnyt lukiosta aikaisemmin, jos olisi ollut kiltti tyttö. Kiltin tytön vastakohtaa hän mietti: ”Tyhmä, huono, hölmö, ehkä. Ajattelematon, mieluummin”. Hän suunnittelee joko ammattikoulua tai työpai-

kan vaihtoa, haaveilee tulevaisuudessa lapsista sekä siitä, "että voi katsoa omaa ylioppilastodistusta, se tulee olemaan kauhea saavutus, oon niin paljon nähny vaivaa sen eteen". Marikan tulevaisuuden pelkoihin kuuluu se, että ei saa työtä.

Vaikka myös nuoret miehet haastattelussamme puhuivat melko paljon koulutuksesta ja jotkut olivat huolissaan siitä, pääsevätkö opiskelemaan, heillä tuntui kuitenkin olevan tietoisuus monista mahdollisuuksista. Tie opintoihin sekä opintojen ja työnteon yhdistäminen näytti monelle nuorelle miehelle olevan helpompaa kuin nuorille naisille. Seuraavassa esitän joitakin esimerkkejä.

Kalevi, joka tiesi varhain, mihin haluaa pyrkiä, keskittyi jo heti alussa koulun matematiikkaan ja fysiikkaan, vaikka ei erityisesti niistä pitänyt. Ylioppilaskirjoituksessa menestys oli melko heikko, myös matematiikassa, mutta hän pääsi silti ammattikorkeakouluun tekniselle alalle. Jo lukion atk-kurssin jälkeen Kalevi sai "nettihommia" ja on ansainnut opintorahoja tietotekniikkataidoillaan. Hyvin menestynyt huippulukion käynyt Altti suunnitteli uraa ulkopolitiikan alalla. Hän kävi armeijan 20-vuotiaana ja jäi esikuntaan toimistotöihin. Työ oli helppoa, ja hänen oli mahdollista käyttää aikaansa pääsykokeisiin valmistautumiseen. Hän näki mahdolliseksi myös uran armeijassa. Lassen isä oli ruumiillisen työn tekijä, ja kunnioitus ruumiillista työtä kohtaan tuli ilmi jo yläasteella tehdyssä haastattelussa. Hän oli käynyt peruskoulun jälkeen ammatillisen koulun 20-vuotiaana ja huomannut, että työ ei ole sitä, mitä hän oli ajatellut. Timillä "lukio meni ihan silleen aika vasemmalla kädellä", ja hän pääsi sen jälkeen ammattikorkeakouluun tietojenkäsittelylinjalle. Hän totesi, että "just ja just pääsin mut hyvä et pääsin kuitenkin". Nyt hän on joutunut tekemään enemmän töitä kuin lukiossa, mutta opinnot menevät hyvin. Hän uskoo, että valmistuttuaan saa hyvin töitä. Ajatuksissa on myös mahdollisuus toimia ammattiurheilijana. Hän ei ollut ainoa haastattelemissamme nuorista miehistä, jotka haaveilivat urheilijan ammatista (Lahelma 2003).

Tutkimuksemme nuoret olivat 20-vuotiaina säännönmukaisesti työssä joko opintojen ohella tai opiskelupaikkaa etsiessään, ja nuorten naisten työpaikat olivat tyypillisemmin raskaita ja huonommin palkattuja kuin nuorten miesten. Naiset työskentelivät esimerkiksi kahviloissa tai kaupoissa, nuoret miehet useammin paikoissa, joissa on mahdollisuus kohtuulliseen palkkaan ja joustaviin työaikoihin. Tämä on tyypillistä helsinkiläisten opiskelijoiden keskuudessa.³

Olen edellä esittänyt, että tytöt ja nuoret naiset eivät saa hyvästä koulumenestyksestä palkintoja samalla tavalla kuin nuoret miehet ja huono koulumenestys on heille suurempi riski kuin nuorille miehille. Koulumenestys ja koulutus ovat naisille erilaisia voimavaroja kuin miehille. Arvosanoja ja koulutuksen tuottoa ulosmitataan jatkokoulutukseen pyrittäessä ja työmarkkinoilla pitkälti sukupuolispesifein pelisäännöin (vrt. Nurmi 2001).

Tässä kuitenkin on hyvä tuoda esiin, että vaikka tällä hetkellä Suomessa nuorten naisten työllisyystilanne on huonompi kuin nuorten miesten, koulutuksen ja työelämän rakenteelliset tekijät voivat myös muuttua. Esimerkiksi Englannissa tämänhetkinen moraalinen paniikki poikien – valkoihoisten työväenluokkaisten poikien – huonosta koulumenestyksestä perustuu savupiipputeollisuuden hiipumiseen, jonka seurauksena näiden poikien tie "koulun penkiltä palkkatyöhön" (Willis 1984) on vaikeutunut.

³ Helsingin yliopiston ylioppilaskunnan tekemän tutkimuksen mukaan helsinkiläisten opiskelijanaisten palkkaus oli vain kolme neljännestä opiskelijamiesten palkkauksesta, vaikka sekä naiset että miehet työskentelivät yhtä paljon (Karjalainen 2003).

Johtopäätökset: koulukeskustelussa rakentuvat “totuudet” ja koulutuksellinen tasa-arvo

Koulutuspoliittiset ongelmat eivät ole loogisia eivätkä luonnollisia ilmiöitä, vaan historiallisesti rakentuneita, ne ovat vallankäytön seurauksia. Viranomaiset ja mediajulkisuus määrittävät sen, mikä on kulloinkin ongelma: näin syntyvät totuuksien järjestelmät, “regimes of truth” (vrt. esim. Popkewitz 1998). Tyttöjen ja poikien koulunkäynnin ympärille rakentuu seuraavanlaisia “totuuksia”:

- 1) Yleistys “totuutena”: pojat menestyvät tyttöjä huonommin koulussa.
- 2) Arvostus “totuutena”: tyttöjen hyvässä koulumenestyksessä on jotain väärää tai epäoikeudenmukaista.
- 3) Rajautuminen kouluun “totuutena”: koulumenestys mitatuissa oppiaineissa on olennaista nuorten myöhemmän menestyksen kannalta.

Tässä artikkelissa olen pyrkinyt purkamaan ja kyseenalaistamaan näitä totuuksia. Lopuksi pohdin, kuinka paljon poikien keskimäärin tyttöjä huonompaa koulumenestystä voidaan tarkastella koulutuksellisen tasa-arvon kysymyksenä. Tasa-arvolain (609/8.8.1986; 5 § 206/17.2.1995) 5 § velvoittaa kouluviranomaisia: “Viranomaisten ja oppilaitosten sekä muiden koulutusta ja opetusta järjestävien yhteisöjen on huolehdittava siitä, että naisilla ja miehillä on samat mahdollisuudet koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen sekä että opetus, tutkimus ja oppiaineisto tukevat tämän lain tarkoituksen toteutumista”.

Lain (609/8.8.1986) tarkoituksena puolestaan on 1 §:n mukaan “estää sukupuoleen perustuva syrjintä ja edistää naisten ja miesten välistä tasa-arvoa sekä tässä tarkoituksessa parantaa naisten asemaa erityisesti työelämässä”. Rakenteellisesta näkökulmasta miehet ovat naisia vahvemmassa asemassa työelämässä ja muutenkin yhteiskunnassa, tyttöjen keskimäärin paremmista koulutodistuksista ja naisten pidemmästä koulutuksesta huolimatta. Ei ole näkyvissä, että tämä asetus kovin nopeasti muuttuisi, sillä ikäluokat, joissa naiset ovat miehiä koulutempia, ovat jo pitkään olleet työelämässä.

Tästä näkökulmasta poikien keskimääräisesti tyttöjä huonompaa koulumenestystä ei voida pitää tasa-arvokysymyksenä. Koulutuksellisen tasa-arvon kysymykset ovat kyllä mukana, mutta ne koskevat erityisiä poikaryhmiä. Mitä enemmän kilpailullisuutta korostetaan koulussa, sitä selvempää on, että jotkut oppilaat epäonnistuvat. Säännönmukaisesti epäonnistuneiden joukossa on sekä tyttöjä että poikia, vaikkakin heidän epäonnistumisensa voi näyttäytyä erilaisena. Yleensä tytöt epäonnistuvat hiljaisesti; poikien epäonnistuminen on meluisampaa ja näkyvämpää.

Myös muiden maiden koulututkijat (esim. Epstein ym. 1998; Kenway ym. 1998; Berrill & Martino 2003) ovat pitäneet ongelmallisena näkemystä, että huomio pitäisi kiinnittää erityisesti poikiin sukupuolena. Kun poikien huonoa koulumenestystä pidetään koulutusongelmana, huonosti menestyvät tytöt unohtuvat, vaikka juuri he jäävät jatkokoulutuksen ulkopuolelle kaikkein useimmin. Poikien ongelmista puhutaan yleistäen, vaikka kaikilla pojilla ei ole ongelmia. Tällaiset näkemykset perustustuvat dikotomisiin näkemyksiin tytöistä ja pojista kahtena kategoriana. Niistä on hyvin vähän apua yritettäessä ratkaista vaikeuksia, joita yksittäiset tytöt ja -pojat kokevat koulussa.

Lähteet

Aapola, S. 1999. Murrosikä ja sukupuoli. Julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 763. Nuorisotutkimusseura. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 9/99. Helsinki. SKS.

- Arnot, M. & Weiner, G. (toim.) 1987. Gender and the Politics of Schooling. Teoksen artikkeli B. G. Licht & C. S. Dweck Sex Differences in Achievement Orientation. London. Open University Press. 95–107.
- Backman, H. 1996. Keiden jatkokoulutustoiveet toteutuvat? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Arviointi 1/1996. Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino. 499–517.
- Beach, D., Gordon, T. & Lahelma, E. (toim.) 2003. Democratic Education: Ethnographic Challenges. Teoksen artikkeli E. Lahelma & E. Öhrn, E. "Strong Nordic Women" in the Making? Educational Politics and Classroom Practices. London. Tufnell Press. 39–51.
- Cohen, M. 1998. A habit of healthy idleness: boys' underachievement in historical perspective. Teoksessa D. Epstein, J. Elwood, V. Hey & J. Maw (toim.) Failing Boys? Issues in gender and achievement. Buckingham & Philadelphia. Open University Press.
- Connell, R.W. 1989. Cool Guys, Swots and Wimps: The Interplay of Masculinity and Education. Oxford Review of Education, 15(3). 291–303. Luku 6.
- Connell, R.W. 1995. Masculinities. Cambridge. Polity Press.
- Epstein, D., Elwood, J., Hey, V. & Maw, J. (toim.) 1998. Failing Boys? Issues in gender and achievement. Teoksen artikkeli M. Cohen. A habit of healthy idleness: boys' underachievement in historical perspective. Buckingham & Philadelphia. Open University Press.
- Frosh, S., Phoenix, A. & Pattman, R. 2002. Young Masculinities. Understanding boys in contemporary society. Hampshire and New York. Palgrave.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools. London. Macmillan & New York. St. Martin's Press.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2002. Becoming an Adult: Possibilities and limitations – dreams and fears. Young, 10(2). 2–18.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2003. From Ethnography to Life History: Tracing Transitions of School Students. International Journal of Social Research Methods. Theory and Practice 6(3). 245–254.
- Gordon, T., Lahelma, E. & Holland, J. 2004. Ystäviä vai vihollisia? tulkintoja tyttöjen vuorovaikutussuhteista koulussa. Teoksessa M. Liljeström (toim.) Feministinen tietäminen – Keskustelua metodologiasta. Tampere. Vastapaino.
- Hamilton, D. 1999. The pedagogic paradox (or why no didactics in England?) Pedagogy, Culture and Society, 7(1). 135–52.
- Husu, L. 2001. Sexism. Support and Survival in Academia: Academic Women and Hidden Discrimination in Finland. Social Psychological Studies 6. Department of Social Psychology. University of Helsinki. Helsinki University Press.
- Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) 2001. Koulutuspolitiikka ja ylikansalliset mallit. Teoksen artikkeli K. Nurmi. Koulutus- ja työmarkkinoiden eriarvoistavat sukupuolijaot. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku. Suomen kasvatustieteellinen seura. 205–226.
- Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. 2002. Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo. Arviointi 7/2002. Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino.
- Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A. & Lipsanen, S. (toim.) 1996. Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Teoksen artikkelit H. Backman Keiden jatkokoulutustoiveet toteutuvat? ja K. Lampela & E. Lahelma Tytöt ja pojat peruskoulussa – kouluhenkilöstön näkemyksiä tasa-arvosta. Arviointi 1/1996. Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino. 499–517, 225–240.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2000. Koulutuksen hyvä- ja huono-osaiset. Laudaturylioppilaiden ja koulutuksesta karsiutuneiden kotitaustat. Kasvatus 31(3). 205–216.
- Kenway, J. & Willis, S. with J. Blackmore & L. Rennie 1998. Answering Back. Girls, Boys and Feminism in Schools. London & New York. Routledge.
- Karjalainen, K. 2003. Toimeentulon palapeliä kasaamassa. Selvitys Helsingin yliopiston opiskelijoiden taloudellisesta tilanteesta 2002–2003. Helsingin yliopiston ylioppilaskunnan julkaisu. Tampere. Yliopistopaino.

- Kauppinen, K., Setälä, P. & Smeds, R. (toim.) 2002. Tiede ja tekniikka – Missä on nainen? Teoksen artikkeli E. Lahelma. Peruskoulu, tytöt ja tekninen osaaminen. Helsinki. TEK.
- Lahelma, E. 1982. Peruskoululaisten päästötodistusten arvostelu ja keskiasteen yhteisvalinta. Kouluhallituksen suunnittelutoimiston julkaisusarja B 53. Kouluhallitus. Helsinki. Valtion painatuskeskus.
- Lahelma, E. 2002a. Gendered conflicts in secondary school: fun or enactment of power? *Gender and Education*, 14(3). 295–306..
- Lahelma, E. 2002b. Peruskoulu, tytöt ja tekninen osaaminen. Teoksessa K. Kauppinen, P. Setälä & R. Smeds (toim.) Tiede ja tekniikka – Missä on nainen? Helsinki. TEK.
- Lahelma, E. 2002c. School is for meeting friends: secondary school as lived and remembered. *British Journal of Sociology of Education*, 23(2). 367–381.
- Lahelma, E. (2003). Koulutusteiden risteysasemalla: pysyvyyksiä ja muutoksia nuorten suunnitelmissa. *Kasvatus* 34(3). 230–242.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (toim.) 2003. Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuus. Teoksen artikkeli T. Tolonen. Poikien nahistelut ja sosiaaliset järjestykset. 98–107. Helsingin opetusvirasto, julkaisuja A1:2002. Helsinki. Yliopistopaino.
- Lahelma, E. & Öhrn, E. 2003. “Strong Nordic Women” in the Making? Educational Politics and Classroom Practices. Teoksessa D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (toim.) *Democratic Education: Ethnographic Challenges*. London. Tufnell Press. 39–51.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/8.8.1986 ja lain 5 § 206/17.2.1995.
- Lampela, K. & Lahelma, E. 1996. Tytöt ja pojat peruskoulussa – kouluhenkilöstön näkemyksiä tasa-arvosta. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Arviointi 1/1996*. Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino, 225–240.
- Lappalainen, H.-P. 2001. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. luokalla 2001. Oppimistulosten arviointi 6/2001. Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino.
- Larkin, J. 1994. Walking through Walls: the sexual harassment of high school girls. *Gender and Education*, 6(3). 263–280.
- Licht, B. G. & Dweck, C. S. 1987. Sex Differences in Achievement Orientation. Teoksessa M. Arnot & G. Weiner (toim.) *Gender and the Politics of Schooling*. London. Open University Press. 95–107.
- Liljeström, M. (toim.) 2004. Feministinen tietäminen – Keskustelua metodologiasta. Teoksen artikkeli T. Gordon, E. Lahelma & J. Holland. Ystäviä vai vihollisia? tulkintoja tyttöjen vuorovaikutussuhteista koulussa. Tampere. Vastapaino.
- Mac an Ghail, M. 1994. The making of men. Masculinities, sexualities and schooling. Buckingham & Philadelphia. Open University Press.
- Martino, W. & Berrill, D. 2003. Boys, Schooling and Masculinities: interrogating the “Right” way to educate boys. *Educational Review*, 5(2). 99–117.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Kasvatusalan tutkimuksia 19. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku. Painosalama Oy.
- Naumanen, P. 2003. Koulutuksella kilpailukykyä: koulutuksen yhteys miesten ja naisten työllisyyteen ja työn sisältöön. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 57. Turku. Turun yliopisto.
- Nurmi, K. 2001. Koulutus- ja työmarkkinoiden eriarvoistavat sukupuolijaot. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka ja ylikansalliset mallit*. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku. Suomen kasvatustieteellinen seura. 205–226.
- Palmu, T. 2003. Sukupuolten rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189. Helsinki. Helsingin Yliopisto.
- Phoenix, A. 2004. Using informal pedagogy to oppress themselves and others. *Nordisk Pedagogik*, 24(1). 19–38.
- Popkewitz, T. P. 1998. *Struggling for the Soul. The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York & London. Teachers College Press.

- Raeste, J.-P. & Sinisalo, K. 2003. Pelastakaa pojat. Helsingin Sanomat 14.12.2003. Kotimaa. s. D1–D3.
- Soro, R. 2003. Opettajien uskomukset tytöistä, pojista ja tasa-arvosta matematiikassa. Turun yliopiston julkaisuja 191. Turku. Turun yliopisto.
- Tarmo, M. 1991. Opettajan sukupuolilinssit. Kasvatus 22(3).
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa: ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki. Gaudeamus.
- Tolonen, T. 2003. Poikien nahistelut ja sosiaaliset järjestykset. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuus. Helsingin opetusvirasto, julkaisuja A1:2002. Helsinki. Yliopistopaino. 98–107.
- Vanttaja, M. 2002. Koulumenestyjät. Tutkimus laudatur-ylioppilaiden koulutus- ja työurista. Kasvatusalan tutkimuksia 8. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Väljärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. & Arffman, I. 2002. The Finnish Success in PISA – and some reasons behind it. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. Kirjapaino Oma Oy.
- Walkerdine, V., Lucey, H. & Melody, J. 2001. Growing Up Girl. Psychosocial Explorations of Gender and Class. Hownsmill. Palgrave.
- Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt? Tampere. Vastapaino.

Tutkija Tuula Gordon, Helsingin yliopisto

7 “Sata pientä sääntöä...” – sukupuoli koulun arjessa

Nancy Pickardin (1992) kirjoittamassa dekkarissa vanha naisopettaja kertoo nuorelle naiselle tarinan tämän äidistä. Äiti oli kiltti tyttö, joka käyttäytyi hyvin, seurasi sääntöjä ja oli tunnollinen. Eräänä päivänä koulun pihalla oli sateen jälkeen lätäköitä. Opettaja oli välitunnilla pihalla valvoessaan katsonut tyttöä, joka seiso i lätäkön ääressä. Hän huomasi, että tytön valtasi leikkimiel i: hypätäkö iloisesti lätäkköön? Opettaja näki tytön kasvoilta, miten hänen päätöksensä kiteytyi. Tyttö otti vauhtia ja hyppäsi railakkaasti lätäkköön niin, että vedet lensivät ja kengät ja vaatteet kas-tuivat. Tytön ilo muuttui suruksi, kun opettaja – vastahakoisesti – päätti, että hänen oli moitittava tyttöä. Tytön kasvot kuvastivat nyt katumusta ja huonoa omaatuntoa, eikä lyhyestä ilon hetkestä näkynyt jälkeäkään. Opettaja tuns i itsensä julmuriksi to-ruessaan tunnollista tyttöä, joka kerrankin teki jotain, mitä hän itse halusi – ei sitä, mitä muut halusivat. Mutta säännöt ovat sääntöjä, opettaja totesi.

Vuoden 2004 koulukeskusteluissa on jälleen kerran puhuttu sukupuolesta koulussa ja esitetty, että koulut ovat naisvaltaisia (ks. Gordon 1991), naisopettajia on liikaa (Lahelma teoksessa Huttunen 1992) ja että koulukasvat us sopii paremmin tytöille kuin pojille. Kannanotoissa on puhuttu tytöistä ja pojista tavalla, joka asettaa heidät vastakkain ja unohtaa muut mahdolliset yhteiskunnalliset erot, kuten sosiaalisen taustan, etnisyyden, kulttuuriset erot, esteellisyden ja seksuaalisen suuntautuneisuuden.

On toki tärkeää ja mielenkiintoista pohtia sitä, miksi tyttöjen keskimääräinen koulumenestys on parantunut ja miksi poikien koulumenestys ei ole parantunut samalla tavalla. Näitä keskusteluja käydään myös muualla kuin Suomessa. Kes-kusteluissa on kuitenkin erilaisia sävyjä. Suomessa ongelmana nähdään usein erityisesti se, että koulu suosii tyttöjä ja sortaa poikia. Britanniassa käydään keskustelua myös siitä, määritelläänkö maskuliinisuus tavoilla, jotka asettavat kiilan “pojan” ja “oppimisen” välille. Niin tutkijat kuin viranomaiset ja ministeritkin ovat pohtineet “jätkämäistä” käyttäytymistä (*laddish behaviour*), jossa kouluun suhtaudutaan väheksyvästi ja jopa halveksuvasti. Becky Francis (2000) näkee ongelmia siinä, että tämä uusi kritiikki patologisoi poikia, mutta toteaa, että ongelmallisia ovat myös sellaiset selitykset, jotka kritisoi vat opettajia, tyttöjä ja femi-nistejä. Yksinkertaistavien puheiden perusteella on vaikeaa kehittää kouluja, tasa-arvoisuutta ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta. Tosin osa poikia koskevasta tutkimuksesta pyrkii analysoimaan poikien koulumenestystä ja -viihtyvyyttä moniulotteisesti eikä unohda kysyä: “Ketkä pojat?”, kuten esimerkiksi Marcus Weaver-Hightower (2003) kysyy poikatutkimusta käsittelevässä artikkelissaan.

Keskusteluissa esitetään usein, että koulu ei sovi toiminnallisille pojille, ja on kysytty provosoivasti, käyvätkö pojat tyttökoulua. Samalla on pidetty itsestään selvänä, että koulut sopivat tytöille. Todisteena on mainittu kyselyjä, joiden tulosten mukaan tytöt viihtyvät keskimäärin paremmin koulussa kuin pojat. Kyse-lyt mahdollistavat laajan joukon mielipiteiden kartoituksen, mutta niiden sallimat tulkinnot jäävät helposti pinnallisiksi. Siksi on hyödyllistä pohtia myös koulun arjen käytänteitä ja niihin osallistuvien kokemuksia, tunteita ja tulkintoja.

Koulun arki koostuu lukemattomista pikku käytänteistä, tavoista toimia ja toi-menpiteistä, joiden avulla oikeaa toimintaa pidetään yllä. Koulujen järjestyssään-nöt määrittelevät, miten koulussa tulee käyttäytyä. Järjestyssääntöjen yksityis-

kohtaisuus, tulkinta ja toteuttaminen vaihtelevat. Virallisten sääntöjen lisäksi kouluissa vallitsee monenlaisia jokapäiväisiä kirjoittamattomia käytänteitä, jotka oppilaiden, kuten myös uusien opettajien, edellytetään oppivan. Sääntöjä sovelletaan arkisissa tilanteissa, joissa pitää reagoida nopeasti. Opettajat joutuvat ratkaisemaan, millaiseen toimintaan tulee puuttua heti paikalla. Tällöin ratkaisuihin saattavat vaikuttaa opettajan ammattitaidon lisäksi yleiset kulttuuriset käsitykset. Englantilainen koulutyttö totesi Mairtin Mac an Ghailin (1994, 123) tutkimuksessa, että opettajat valittavat joko siitä, että tytöt juoksevat käytävällä tai siitä, että he kävelevät liian hitaasti. Tytön mielestä opettajilla on heitä varten ”ainakin sata sääntöä”, jotka saattavat lisäksi vaihdella päivästä toiseen. On esitetty, että kulttuurisesti jaetut käsitykset vaikuttavat tapoihimme hahmottaa maailmaa ja että meillä kaikilla, myös opettajilla, on ”sukupuolilinssit”, joiden läpi tulkitsemme arkisia käytäntöjä (Gordon ym. 1991).

Lähdimme kuuden tutkijan voimin tutustumaan koulun arkeen osallistumalla ja havainnoimalla kahdessa yläasteen koulussa Helsingin alueella (ks. Gordon ym. 2000). Olemme tutkineet virallista koulua, informaalia koulua ja fyysistä koulua projektissa ”Kansalaisuus, erot ja marginaalisuus koulussa – lähtökohtana sukupuoli” (Suomen Akatemia 1994–1998, projektin johtajana toimi Tuula Gordon ja jäseninä olivat Elina Lahelma, Pirkko Hynninen, Tuija Metso, Tarja Palmu ja Tarja Tolonen). Kritisoimme vallitsevia käsityksiä, joissa korostetaan voimakkaasti sukupuolten vastakkaisuutta. Kyseenalaistamme näkemystä, jonka mukaan koulu on ”naisvaltainen” ”tyttöjen koulu”. Samalla kun kritisoimme jyrkkiä jakoja tyttöihin ja poikiin sekä naisiin ja miehiin, esitämme, että sukupuolella on tärkeitä merkityksiä, mutta rakennamme käsityksiä sukupuolesta suhteessa muihin eroihin.

Olemme jäljittäneet sääntöihin ja niiden ylläpitoon liittyviä jännitteitä esimerkiksi metaforien avulla. Näitä metaforia on kerätty useissa Helsingin kouluissa (Gordon ym. 1995; Lindroos & Tolonen 1995), Oulussa (Laine 1995) ja useissa kouluissa Englannissa (Gordon ym. 2000). Teimme oppilaille kyselyn koulun tiloista tiedustellen, miten he viettävät välituntinsa, mistä tiloista he pitävät ja mistä eivät pidä, ja lopuksi pyysimme heitä täyttämään lauseen ”Koulu on kuin...”. Hämmästyimme siitä, miten kielteisiä monet metaforat olivat – esimerkiksi koulu on kuin tehdas, vankila tai hullujenhuone. Totesimme, että metaforat sekä piilottavat että paljastavat. Negatiiviset koulumetaforat yhtäältä paljastavat ja kuvaavat oppilaiden kokemuksia koulun monista säännöistä, erityisesti niistä, joissa määritellään tilankäyttöä. Toisaalta ne piilottavat oppilaiden positiivisia kokemuksia, jotka liittyvät etenkin vuorovaikutukseen luokkatoverien ja ystävien kanssa ja myös opettajien kanssa. Oppilaiden haastatteluissa esille tuli sekä negatiivisia että positiivisia kuvauksia koulun arjesta.

Tässä artikkelissa tarkoitukseni on tuoda – oman etnografisen tutkimuksemme pohjalta ja muun tutkimuksen kanssa keskustellen – vivahteita käsityksiin työstä ja pojista koulussa pohtimalla koulun jokapäiväisiä käytänteitä, kokemuksia ja niihin liittyviä käsityksiä toiminnallisuudesta. Käsittelen myös tunteita, jotka esiintyvät vahvoina koulun arjessa, mutta joita on tutkittu suhteellisen vähän. Kouluviihtyvyys osoittautuu tutkimuksessamme moniulotteiseksi, dynaamiseksi ilmiöksi. Koulussa sekä viihdytään että ei viihdytä. Viihtyminen kytkeytyy usein erityisiin tilanteisiin. Sama oppilas saattaa viihtyä yhdellä tunnilla mutta ei toisella tai tulla mielellään yhtenä päivänä kouluun mutta ei toisena. Vähemmistönä ovat ne oppilaat, jotka aina viihtyvät koulussa tai eivät koskaan viihdy koulussa. Koulun arki on monimuotoinen – ja myös erojen ja yhteisyyksien muotoutuminen on monisyistä.

Tutkijat koulunpenkillä

Teimme tutkimustamme kahdessa yläasteen koulussa, sillä kahta koulua toisiinsa peilaamalla pystyimme luomaan monipuolisemman kuvan arjen käytänteistä sekä niistä tavoista, joilla näissä käytänteissä muodostui eroja, ja tavoista, joilla rakennettiin yhteisyyksiä. Valitsimme etnografisen tutkimusotteen, jossa tutkijat osallistuvat itse siihen yhteisöön, jota he tutkivat. Teimme koulussa havainnointia ja kirjoitimme mahdollisimman yksityiskohtaisia tuntimuistiinpanoja. Tuntimuistiinpanojen tarkkuutta harjoiteltiin edeltä käsin muissa kouluissa ja lisäksi siten, että samalla tunnilla saattoi olla kolmekin tutkijaa, joiden muistiinpanoja vertailtiin toisiinsa tutkijaryhmän kokouksissa.

Lisäksi teimme niin sanottua osallistuvaa havainnointia. Välitunneilla osallistuimme keskusteluihin milloin opettajien, milloin oppilaiden kanssa. Joillekin oppitunneille osallistuimme ikään kuin oppilaina, jolloin teimme oppilaille annetut tehtävät, piirsimme, lauloimme, luistelimme ja osallistuimme kokeisiin. Tämä lisäsi mahdollisuksiamme muodostaa tiiviitä vuorovaikutussuhteita niin opettajien kuin oppilaidenkin kanssa. Keskustelimme myös muun henkilöstön kanssa. Lisäksi haastattelimme oppilaita, opettajia ja muun henkilöstön edustajia ja teimme laajan oppilaskyselyn. Osallistuimme erityisiin tilaisuuksiin, kuten vanhempainiltoihin, koulun diskoihin ja erilaisiin juhliin. Käytössämme on siis poikkeuksellisen laaja ja monipuolinen aineisto (ks. myös Tolonen 2002; Palmu 2003; Metso 2004). Olemme Elina Lahelman kanssa jatkaneet tutkimusta siten, että seuraamme omien nimikkoluokkiemme oppilaiden peruskoulun jälkeisiä siirtymiä. Haastattelimme heidät noin 18-vuotiaina ja noin 20-vuotiaina, ja uudet haastattelut ovat alkamassa heidän ollessa nyt noin 22-vuotiaita. Täten olemme keskustelleet heidän kanssaan koulusta ensinnäkin informaaleissa yhteyksissä kenttätyötä tehdessämme, toiseksi koulututkimuksen haastatteluissa sekä kolmanneksi siirtymiin liittyvissä haastatteluissa (Gordon & Lahelma 2003).

Meillä on ollut mahdollisuuksia peilata tutkimustuloksiamme muihin suuntiin. Olen tehnyt väitöskirjani progressiivisesta yläasteen koulusta Englannissa (Gordon 1986). Nyt kyseessä olevaan projektiin kuului yhteistyö Janet Hollandin kanssa, joka teki vastaavaa tutkimusta kahdessa Lontoon koulussa, joissa osa meistä vieraili. Olen kirjoittanut aineistostamme useisiin julkaisuihin yhdessä Janet Hollandin ja Elina Lahelman kanssa. Olen lisäksi vierailut kouluissa San Franciscon alueella Berkeleyssä ja Oaklandissa yhdessä Elina Lahelman kanssa. Laadullisena projektina tutkimustamme voi täten pitää laajana.

Jo ennen kenttätyötä olimme hahmottaneet koulun kolme analyttistä kerrostumaa eli virallisen, informaalin ja fyysisen koulun, jotka toimivat havainnoinnin, analyysin ja kirjoittamisen apuvälineinä. Koulun arkipäivässä virallinen koulu näyttäytyi opetusmenetelminä, opetusmateriaaleina, oppikirjoina, opetuksen sisältöinä ja opetuksen ympärille rakentuvana luokkahuonevuorovaikutuksena. Virallinen koulu viittasi myös koulun sääntöihin ja viralliseen hierarkiaan opettajien ja oppilaiden välillä. Informaalilla koululla tarkoitimme opettajien ja opiskelijoiden muuta vuorovaikutusta oppitunneilla ja oppituntien ulkopuolella. Koulussa rakentui myös epävirallisia hierarkioita sekä oppilaiden että opettajien kesken ja heidän välilleen. Fyysisellä koululla tarkoitimme koulua tilana, jonka arjessa ohjataan ja säädellään liikettä, ääntä, aikaa ja ruumiillista toimintaa. Analyttisesti koulun kerrostumat ovat erotettavissa toisistaan, mutta koulun arjessa ne kietoutuivat yhteen. Kerrostumien tarkastelu auttoi hahmottamaan kouluelämän moninaisuutta ja toisaalta kiinnittämään huomiota asioihin, jotka koulututkimuksessa usein jäivät huomioon ottamatta (Gordon ym. 2000).

Erot koulussa

Koulun tehtävänä on edistää tasa-arvoa. Koulutuksen kautta on pyritty edistykseen niin taloudellisesti, kulttuurisesti kuin sosiaalisesti, vaikka hieman ristiriitaisesti koulujen odotettiin myös kasvattavan oppilaista kuuliaisia kansalaisia siihen yhteiskuntaan, jossa he elivät (vrt. Donald, 1992). Koulun tulee perustuslain mukaan muun muassa kasvattaa oppilaansa siveellisyyteen ja hyviin tapoihin. Oppilaiden tulisi velvollisuuksiensa lisäksi tuntea oikeutensa, ja koulutukselle on asetettu tavoitteeksi myös sosiaalisen oikeudenmukaisuuden vahvistaminen. Virallisen koulutuspolitiikan lähtökohtana on sukupuolineutraali ”oppilas”, josta on kasvava ja kasvatettava ”kansalainen”. Oppilaat koulussa ja kansalaiset yhteiskunnassa ovat kuitenkin tyttöjä ja poikia sekä naisia ja miehiä, joiden välillä on sosiaalisia, kulttuurisia, alueellisia ja yksilöllisiä eroja. Erot kiinnittyvät myös ikään, etnisyyteen ja seksuaaliseen suuntautuneisuuteen. Lukuisat tutkimukset sekä Suomessa että muualla ovat osoittaneet, että koulutukselle asetettuja tasa-arvoon ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen liittyviä tavoitteita ei ole helppo saavuttaa (ks. esim. Arnot & Dillabough 2000; Lahelma 1992; Tolonen 2001; Lehtonen 2003; Palmu 2003; Metso 2004; Kenway ym. 1998; Lindblad & Popkewitz 2003; Beach ym. 2003; Gordon ym. 2000).

Kansainvälisissä tutkimuksissa on jo pitkään analysoitu niitä tapoja, joilla tytöt jäivät koulussa poikien varjoon opetuksessa ja muussa vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi Jane Kenway (1998) on yhteistyökumppaneineen todennut, että australialaisissa kouluissa syntyi lukuisia jännitteitä, kun tasa-arvoa yritettiin edistää ja vahvistaa tyttöjen asemaa koulussa. Kun tyttöjen keskimääräiset arvosanat ovat parantuneet, kansainvälisissä tutkimuksissa on pohdittu syitä tähän muutokseen. Becky Francis (2000) on analysoinut tyttöjen ja poikien menestykseen liittyviä eroja ja niihin liittyviä muutoksia Britanniassa. Hän kysyi, miksi tytöt nyt menestyivät keskimäärin paremmin kuin pojat, ja vastasi, että erilaiset tyttöjen oppimista edistävät toimenpiteet olivat vaikuttaneet positiivisesti, mutta korostaa myös, että yhteiskunnalliset muutokset olivat merkittäviä. Tytöt ajattelivat tulevaisuudessa kytkevänsä perheen ja työelämän ja näkevät koulutuksen tärkeänä – tämä pätee erityisesti tyttöihin Suomessa (Gordon & Lahelma 2002; Gordon ym. tulossa). Toiseksi Francis kysyi, johtuuko tyttöjen keskimääräisesti parempi menestys siitä, että kouluopetus kiinnosti tyttöjä, mutta ei kiinnostanut poikia tarpeeksi, jolloin ratkaisuja etsittäisiin pedagogiikan avulla (tavalla, joka ei kuitenkaan marginalisoi tyttöjä). Kolmanneksi hän pohti sitä, miten poikien menestystä voisi mahdollisesti edistää muilla, koulun yleisiin järjestyksiin liittyvillä toimenpiteillä.

Esittelen artikkelissani tapoja, joilla sukupuoliero näkyy koulussa. Analysoin myös sitä, miten sukupuolierot kietoutuvat toimintaan. Pohdin, minkälaisia tunteita koulun järjestyksiin ja arjen tapahtumiin liittyy. Väläykset koulun arjesta haastavat meitä miettimään koulua mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Ne kyseenalaistavat yksinkertaisia yleistyksiä sukupuolesta koulussa, purkavat vastakkainasetteluja kategorioiden ”tyttö” ja ”poika” välillä sekä peräävät monimuotoisempaa keskustelua eroista ja erilaisuudesta. Analyysini perustuu etnografiseen tutkimukseemme (Gordon ym. 2000). Lopussa peilaan tutkimuksemme tuloksia Becky Francisin (2000) tuloksiin ja esitän, että sukupuolieron vastakkaisuuden korostaminen ei hyödytä tyttöjä eikä poikiakaan. Ymmärrän sukupuolen suhteen, johon liittyy ensinnäkin eroja naisten ja miesten kesken, toiseksi naisten keskinäisiä eroja ja miesten keskinäisiä eroja ja kolmanneksi eroja myös yksittäisen naisen tai miehen välillä. Kolmannella erolla tarkoitan sitä, että joissain tilanteissa nainen tai mies on hyvin feminiininen tai maskuliininen, kun taas toisissa tilanteissa sukupuolen merkitys häipyä enemmän taka-alalle.

Virallisessa koulussa

Eroja

Suomalaisessa perusopetuksen 7–9 luokkien koulussa oppikirjat ovat oppitunneilla keskeisessä asemassa, vaikka muitakin oppimateriaaleja käytetään esimerkiksi äidinkielen tunneilla, kuten Tarja Palmu (2003) on tutkimuksessaan todennut. Oppikirjojen keinot esittää eroja ovat tärkeitä. Ne vaikuttavat niihin tapoihin, joilla ympäröivää maailmaa opitaan hahmottamaan. Oppikirjojen kuvaukset eivät toki ole erillään muusta maailmasta, vaan heijastavat ympäröivää kulttuuria ja arvoja. Vallitsevissa kulttuurisissa jäsenyksissä ”mies” ja ”maskuliinisuus” näyttäytyvät hierarkkisesti arvokkaampana kuin ”nainen” ja ”feminiinisyys”. Olen kerännyt oppitunneilla tehdyistä projektimme muistiinpanoista sellaista sanastoa, jossa sukupuoli mainittiin puheessa tai oppimateriaaleissa. Oppitunneilla oli huomattavasti enemmän viittauksia miehiin kuin naisiin. Viittauksia oli sekä miehiin yleensä että yksittäisiin, nimeltä mainittuihin miehiin. Viittauksia naisiin oli vähemmän, ja erityisen vähän oli viittauksia yksittäisiin, nimettyihin naisiin. Kaikista yleisin oppituntipuheessa esiintynyt naisfiguuri oli ”äiti”. Palmun äidinkielen opetukseen keskittyvät tulokset osoittivat myös, että miehet ja maskuliinisuus olivat enemmän esillä kuin naiset ja feminiinisyys (2003).

Kun oppitunneilla ja oppimateriaaleissa käytetään neutraaleja termejä kuten ”ihminen”, ”lapsi” tai ”nuori”, nämä termit saattavat kuvituksen myötä osoittautua maskuliiniseksi. Esimerkiksi aineistossamme oppimateriaalin runo kertoi ”polvenkorkuisesta ihmisestä”. ”Ihminen” paljastui maskuliiniseksi, sillä runon vieressä oli kuva pienestä pojasta. Myös muut tutkimukset ovat osoittaneet, että ”mies”, ”miehinen” ja ”maskuliininen” olivat oppimateriaalien representaatioissa keskiössä (esim. Lahelma 1992). Naistutkimuksessa on esitetty, että yleensäkin ”ihminen” maskulinisoituu, kun taas nainen ei hevin edusta yleistä ihmisyyttä, vaan kuvaa erityistä naiseutta.

Tutkimuksessamme eräs yläasteen aloittanut tyttö oli huomannut, että oppimateriaaleissa esiintyi enemmän miehiä kuin naisia, ja hän huomautti asiasta ääneen. Historian tunnilla näytettiin yleisesti tuttua evoluutioon liittyvää kuvasarjaa, jossa ensimmäisen kuvan apinamainen olio muuttuu vähitellen ihmisen kaltaiseksi, yleensä mieheksi. Opettajan näyttäessä kuvasarjaa yksi oppilaista, Pinja¹, puuskahti spontaanisti: ”Miksi on aina mies?” Opettaja totesi, että hänellä ei ollut nyt kuvaa naisista. Siten tuli ohitettua mahdollisuus keskustella kulttuurisista kuvista ylipäänsä sekä erityisesti tavoista, joilla nämä kuvat sukupuolittuvat. Kuvallisen mainonnan lisääntyessä visuaalisen lukutaidon pohdinta olisi ollut muutenkin hyödyllistä. Kun vierailin tässä ryhmässä oppilaiden ollessa yhdeksännellä luokalla, Pinjan luokkatoveri kysyi, miksi musiikkiluokan seinillä ei ole kuvia naisista – vaikkapa säveltäjä Kaija Saariahosta. Samantapainen kysymys esitettiin siis opiskelujen alkaessa peruskoulun yläasteella ja myös niiden lähes työssä päätöstään.

Toimintaa

Virallisessa koulussa oppilaiden toimijuutta suunnattiin opiskeluun, kuten kuunteluun, kysymyksiin vastaamiseen, lukemiseen tai tehtävien tekemiseen. Useimmissa oppiaineissa liikkeen oli tarkoitus lakata, äänen hiljentyä ja ruumiin pysähtyä oppitunnin alkaessa, lukuun ottamatta esimerkiksi liikuntaa. Tavoitteena oli, että oppilas asettui työskentelemään, jolloin hänen toimintansa oli esimerkiksi ajattelua, kirjoittamista, piirtämistä, lukemista tai laskemista. Oppilaan ei tullut esittää selvästi näkyviä muunlaisen toiminnan merkkejä, kuten liikkua, seurustel-

¹ Käytän peitenimiä.

la muiden kanssa tai meikata, paitsi ajoittain esimerkiksi kotitaloudessa. Hänen ei myöskään pitänyt näyttää toimettomuutta. Näiden vaihtoehtojen välillä tasapainoteltiin, kuten olemme tutkimuksessamme todenneet. Tunneilla oli välillä hiljaista ja rauhallista, kunnes erilaiset äänet lisääntyivät pikkuhiljaa ja käytiin toistuvaa neuvottelua äänen tasosta. Jos taso ei vaimennut, opettaja muistutteli ja antoi varoituksia yhä enemmän ja enemmän. Erityisesti perjantai-iltapäivinä käytiin keskustelua äänestä ja liikkeestä, kun oppilaat olivat jo väsyneitä ja odottelivat viikonloppua. (Gordon ym. 2000; Tolonen 2001; Palmu 2003; Metso 2004)

Opetukseen ja oppimiseen liittyviin vuoropuheluihin osallistui niin tyttöjä kuin poikiakin. Joissakin opetusryhmissä oli erityisen toiminnallisia, liikkuvaisia ja äänekkäitä poikia ja erityisen hiljaisia tyttöjä, joiden toiminnallisuus liittyi pääasiassa tehtävien tekoon ja opettajien kysymyksiin vastaamiseen, kun lupa oli saatu viittaamalla. Tällaisessa ryhmässä pojat huutelivat vastauksia tai valittivat opettajalle, jos eivät saaneet viitattuaan vastata. Pojat olivat virallisessa vuorovaikutuksessa yleensä näkyvämpiä ja kuuluvampia. Joskus tehtäviä tehdessä melkein kaikki opettajan aika saattoi mennä keskusteluun poikien kanssa ja heidän neuvomiseensa, samalla kun tytöt tekivät hiljaa tehtäviään ja avustivat toinen toisiaan.

Ajoittain poikien jatkuva puhe oppitunneilla saattoi ärsyttää tyttöjä, kuten he haastatteluissa totesivat. Esimerkiksi Henna saattoi tuskastua joidenkin poikien meteliin ja tuskastutti puolestaan muita, myös opettajaa, huomauttamalla tästä kovaäänisesti. Tytöt kokivat oman puheensa oppitunneilla kontrolloiduksi, kuten moni heistä esitti haastatteluissa. Esimerkiksi väärästä vastauksesta saattoi kuulua ”pari viikkoa” tai puheliasta tyttö kohtasi ”osoittelevia sormia”, niin kuin Sonja totesi haastattelussa. Opettajien haastatteluissa oli puhetta äänekkäistä tytöistä, joiden suulauden opettajat saattoivat mainita erityisen hankalana. Janet Holland huomasi (Lontoon koulussa) hämmästyvänsä, kun tytöt eräällä oppitunnilla pitivät odottamatonta meteliä, ja opettaja jakoi hänen hämmästyksensä. Molemmat olivat tottuneet siihen, että nämä samat tytöt olivat hiljaisempia kuin tuolloin (Gordon ym. 2000).

Opettajat saattoivat sanoa tunnilla: ”Nyt pojat hiljaa”, jolloin ilmaisuun liittyi ajatus yhtenäisestä poikaryhmästä. Tällöin toistettiin kulttuurisia käsityksiä sukupuolesta kuten feminiinisuudesta ja maskuliinisuudesta, sillä kaikki pojat eivät jatkuvasti puhuneet, vaan yleensä osan puhuessa osa poikia keskittyi tehtäviin, opettajan kuunteluun tai mietti mielessään omia asioitaan. Ilmaisua käytettäessä vahvistui käsitys pojista äänekkäinä ja mielikuva tytöistä hiljaisina. Lontoolaisessa tutkimuskoulussamme koulun opaskirjassa opettajia neuvottiin välttämään ryhmien nimeämistä. Tämä näkyi myös oppitunneilla, joilla emme kuulleet ”tytöttelyä” tai ”pojittelua” ja opettajat käyttivät oppilaiden nimiä pyytäessään heitä hiljenemään. Kun poikien äänekkyyteen viitattiin yleistäen, hiljaiset pojat asetettiin erityisen marginaaliseen asemaan.

Tunteita

Näennäisen rauhallisella tunnilla, jolloin toimittiin tavanomaisiksi koetuin käytäntein, saattoi oppilaan pinnan alla liikkua monenlaisia tunteita. Hän saattoi olla äärimmäisen pitkästyneenä, pelokas, tarmokas, päättäväinen ja joskus myös innokas. Seuraavissa esimerkeissä 18-vuotiaat nuoret yrittävät muistella hyviä oppimiskokemuksia, kuten Heini ja Heta parihaastattelussa.

Tuula: Mites te muistelette (...) jotain semmosii hyvii oppimiskokemuksii?

Heini: Tarkotat sä

Tuula: Joku (...) semmonen oivallus.

(...)

Heini: Oivalluksia, ahaa-elämyksiä. Mä muistan sen (...) kun opo sano (...) että se on niin ihanaa katsoa oppilaita, kun sitten kokeissa, kun ne saavat

ahaa-elämyksen ja mutten mä, mä en kyl tiedä, oonks mä saanu, kyllä mä varmaan jotain ahaa-elämyksiä on saanu, mut. Muistat sä mitään, missä sä oisit?

Heta: No ei mulle kyl tuu mitään, mä seurasin kyllä niin suurella mielenkiinnolla jotain ihan muuta kuin opetusta, että ei oikein. Ainoo, mitä mä muistan vaan, on joskus joku historian, mikä se oli, joku sellanen tietokilpailu, tai semmonen testi, niin mä kattelin, että hyvä luoja, miten mä on saanu näin hyvät tulokset, et jälkeenpäin tuli sellanen, että hei, mä tajuusin nää jutut.

Yhteistä Heinille ja Hetalle on se, että kumpikaan ei muistanut erityisiä oppimiseen liittyviä elämyksiä. Kummatkin olivat oppitunneilla ”hiljaisia tyttöjä”. Heidän koulunjälkeiset polkunsu olivat kuitenkin erilaiset. Heini on peruskoulun jälkeen mennyt lukioon ja sieltä korkeakouluun. Heta aloitti lukion, mutta jätti sen kesken ja siirtyi työmarkkinoille.

Seuraavassa kaksi poikaa, Pete ja Jere, keskustelevalt siitä, mitä muutoksia heidän opiskelussaan on tapahtunut.

Pete: Koko ajan muuttuu vapaammaks. Yläaste oli paljon vapaampaa ku alaste ja tää [ammattioppilaitos] on paljon vapaampaa ku yläaste.

Jere: Ja seki meni viel sillee, et seiskal se oli vähän semmost niinku totuttelu siihen, ja sit kasi ja ysi oli, tai ysi nyt oli semmonen, sä olit sit taas niinku se koulun vanhin periaatteessa. ... Sehän muuttu sielläki, täski koulu oli hyvä, ku siel pyrittiin koko aika just niinku ohjaamaan tämmöseen niinku vapaampaan koulutukseen koko aika. Et ysillä se oli vähän saman tapasta ku täällä. Jouduttiin ite hoitaa kaikki asiat ja noin pois päin.

Tuula: Et siel viihty sit koko aika paremmin tavallaan.

Pete: Viihty, viihty. Se oli ihan hyvä koulu kyllä.

Kun seuraavaksi kysyn myönteisistä oppimiskokemuksista, Pete ja Jere ovat vähäsanaisia.

Tuula: Mitä siel, tuleeks mieleen jotain sellasta, mitä siel ois oikeen niinku oppinu, joku sellanen tärkeä juttu tai joku semmonen oivallus, joku semmonen kiva juttu tai jotain tämmöstä?

Pete: Hmm. Mitäköhän sieltä ois jääny mieleen?

Jere: Jaa-a.

Pete ja Jere kertoivat viihtyneensä koulussa. Kummatkin olivat vilkkaita, äänekkäitä poikia. Heidän kokemuksensa eivät näytä vahvistavan käsityksiä koulussa marginalisoiduista pojista. Molemmat pojat olivat yleensä pidettyjä, kuten myös myöhemmin siteeraamani tyttö Milla ja myöhemmin siteeraamani opettaja esittävät.

Pete ja Jere puhuivat sekä kokemuksistaan että muistoistaan myönteiseen sävyyn. He eivät silti menestyneet erityisen hyvin arvosanoin. He hakeutuivat kumpikin ammattioppilaitokseen. On mahdollista väittää, että Peten ja Jeren, kuten myös heidän kaverinsa Manun, maskuliinisille performansseille ja ”sooloilulle” annettiin liiankin paljon tilaa ja heitä olisi voitu kannustaa enemmän hiljenty-mään koulutehtävien ääreen (ks. myös Lahelma luku 7). Becky Francis (2000) totesi tutkimuksessaan, että Lontoon kouluissa pojille annettiin usein mahdollisuuksia esiintyä luokan klovneina. Omaa aineistoamme esitellessämme olemme todenneet, että tutkimusluokillamme oltiin valmiita luovuttamaan pojille sooloilun paikka, mutta sooloilijatytöt olivat harvinaisempia (Gordon ym. 1999).

Noora viittaa oppimiskokemuksistaan puhuessaan nuorten tiedonjanoon, jota ei koulussa tyydytetty. Tämä olisi Nooran mukaan mahdollista monipuolisempien opetusmenetelmien avulla, jotka korostaisivat oppijan omaa toimijuutta.

- Tuula: Jos sä ajattelisit jotain (...) oppimis-oivallustilannetta, mitä sul tulis mieleen?
- Noora: (..) Varmaan joku... no kemiassa mul oli hirveesti sellasia asioita, et ku mä tajusin, et ne palat, ku ne niinku lokahti paikoilleen, et joku atomi. Joo, ehkä se, että esimerkiksi, ku teki yhtälöitä kemiassa nii ku sai niinku ne alkuaineet stemmaamaan, nii se oli niinku tosi sellanen ahaa-elämys. Et wau, et vesi on tätä, tai wau, et se on niinku. Mut mulle ei nyt sellast just jotain niinku ahaa-elämystä tuu mieleen kyllä. Aika hirveetä (...) jos ajattelee, et sä oot kuitenkin kolme vuotta oppimassa, ja sul ei tuu sellasia. No kyl mä tiedän, se johtuu just siitä, että ku ei kysytä, et mikä sua kiinnostaa. Ja sä saisit vapaasti sanoo, et mua kiinnostaa (...) oli se mikä tahansa se aihe, ja sit sulle annetaan siit informaatiota tai laitetaan sut itte oppimaan. Vaan se aina opetetaan, nii sit sulle ei tuu sellasia, että tarve! (...) Tai siis niinku, mikä se on niinku, tiedonjano. Sä et saa siihen niinku, sua ei syötetä.

Vaikka yläasteella nuoret tuottivat hyvinkin negatiivisia metaforia jatkaessaan lausetta "Koulu on kuin...", heidän muisteluissaan korostui koulujen positiivisia piirteitä. Oppimisesta ja opettamisesta puhuttaessa monella oli kuitenkin vaikeuksia kertoa esimerkkejä mieleen jääneistä tilanteista. Tämä viittasi siihen, että yläasteen koulujen pedagogiikkaan olisi hyvä lisätä toiminnallisia piirteitä ja opetusmenetelmiä olisi hyvä monipuolistaa. Tähän liittyviä toiveita ja ehdotuksia esittivät niin tytöt kuin pojatkin.

Aineistomme perusteella harvat oppilaat muistelivat yläasteen aikoja merkittävien oppimiskokemusten kautta, vaikka useimmilla oli muuten hyviä muistoja koulusta. Hyvät muistot liittyivät pääasiassa oppilaiden keskinäiseen sosiaalisuuteen ja hauskanpitoon, informaaliin tai fyysiseen kouluun. Koulua muistellessa saatettiin toki mainita opettajia, jolloin myönteiset kommentit viittasivat usein kyseisten opettajien oikeudenmukaisuuteen tai huomaavaisuuteen.

Informaalissa koulussa

Eroja

Oppilaat muokkasivat keskinäisissä vuorovaikutussuhteissaan monin tavoin yhteisyyttä, jota vahvistettiin joskus siten, että koko luokka reagoi kollektiivisesti – esimerkiksi aloittamalla yhteisen hyräilyn – koettuaan opettajan toimineen epäoikeudenmukaisesti. Yhteisyyttä vahvistettiin myös pienemmissä ryhmissä, jotka saattoivat jatkaa omia puheitaan ja toimiaan pitkin oppituntia. Oppitunnin aikana muokkaantui vuorovaikutusta, jonka avulla kevennettiin opetuksen kulkua ja tehtävien tekemistä. Oppilaat rakensivat yhteisyyksiä ja eroja hakemalla joitain vuorovaikutussuhteita ja välttämällä toisia sekä kiusaamalla ja nimittelemällä toisiaan.

Poikien välienselvittelyt olivat näkyviä ja kuuluvia. He muodostivat keskenään hierarkioita ja taistelivat paikoista näissä hierarkioissa. Samalla rakennettiin keskinäistä solidaarisuutta sisäpuolella olevien kesken (ks. esim. Mac an Ghail 1994). Hierarkioita muodostettiin ja pidettiin yllä siten, että joitain oppilastovereita suljettiin vuorovaikutuksen ulkopuolelle.

Välienselvittelyyn liittyi myös kontaktinottoa. Poikien väliset suhteet ovat tiettyssä määrin kulttuuristen homofobisten käsitysten säätelemiä, jolloin töniminen on hyväksyttävämpää ja turvallisempaa kuin muunlainen koskettelu. Tyttöjen kontaktinotot ovat yleensä hiljaisempia ja näkymättömämpiä. Heille sallitaan ruumiillinen koskettaminen, kuten esimerkiksi toistensa hiusten kampaaminen tai toisiinsa nojaaminen. Tyttöjen meluisaa vuorovaikutusta sen sijaan säännellään hyvinkin voimakkaasti. Ääntään käyttävät tytöt nähtiin helposti suulaina ja

ärsyttävinä, ja heidän äänenkäyttöään kontrolloitiin enemmän kuin poikien. Tarja Tolonen (1999, 124) on viitannut esimerkkiin, jossa miesopettaja lyöttäytyi yhteen poikaoppilaiden kanssa, kun he kritisivat tunnilla aktiivisesti puhunutta tyttöä. Kaisa vastaili opettajan kysymyksiin, ja poikien mielestä hän puhui liikaa. Kun pojat valittivat Kaisan äänekkyydestä, opettaja viittasi Kaisaan ja totesi: ”Venttiili rikki painekattilassa.”

Muistiinpanomme ja päiväkirjamme osoittivat, että yleensä pojat puhuivat enemmän kuin tytöt sekä opettajan ja oppilaiden välisessä että oppilaiden keski-ässä vuorovaikutuksessa. Tätä havaintoa tarkennettaessa voitiin todeta, että joidenkin poikien nimet toistuivat huomattavan usein, kuten nimikkoluokkani pojat Jere, Manu ja Pete, joihin myös Elina Lahelma viittasi artikkelissaan. Telemme aineistohaku osoitti kuitenkin myös sen, että joihinkin poikiin oli hyvin vähän viittauksia. Esimerkiksi Jorma istui oppitunneilla hiljaa eikä yleensä osallistunut aktiivisesti myöskään informaaliin vuorovaikutukseen, joten hänen nimensä mainittiin harvoin. Ero puolestaan mainittiin muistiinpanoissa suhteellisen usein – niissä todettiin, että Eroa kiusattiin, ja kerrottiin myös, miten hän reagoi. Eeron omasta puheesta tai opettamiseen tai oppilaiden väliseen sosiaalisuuteen osallistumisesta kirjoitettiin harvoin. Hän käyttäytyi huomaamattomasti ja asettui ja asetettiin oppilaiden keskinäisissä järjestyksissä marginaaliin. Opettajat eivät aina huomanneet kiusaamista – tai eivät reagoineet siihen.

Informaalin vuorovaikutuksen kautta rakennetaan sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvien erojen ohella myös muunlaisia eroja, esimerkiksi kansallisuuteen ja etnisyyteen liittyviä rajanvetoja. Pojat saattoivat kontrolloida toisiaan esimerkiksi käyttämällä eksotisoivia nimiä, kuten vaikkapa nimeä ”Pedro”, jolloin nimittelyn kohde määriteltiin turvallisen tavallisuuden ulkopuolelle (ks. myös Tolonen 2001). Samalla marginalisoidaan muita kulttuureja.

Toimintaa

Nimittelyjen lisäksi erontekoihin saattoi kytkeytyä toimintaa, jolloin puheen marginalisoiva vaikutus vahvistui. Esimerkkinä käsittelen seksuaalisuutta ja seksualisointia, jotka näkyivät ja kuuluivat koulun arjessa usein ”homotteluna” ja ”huoritteluna”. Seksuaalisuuteen liittyvän puheen avulla nuoret toivat omia kulttuureitaan kouluun ja loivat omia järjestyksiään joko virallista koulua kritisoiden tai pyrkien sen rajoitusten ohi. Seksuaalisuuspuheeseen liittyi paljon huumoria ja myös haastamista (ks. myös Lahelma ym. 2000; Lehtonen 2003). Samalla kun seksuaalisuuspuheella rakennettiin yhteisyyksiä sekä vastustettiin opettajia ja virallista koulua, tuotettiin myös erojen järjestyksiä, joissa marginalisoitiin toisia ”huorina” ja ”homoina”.

Heteroseksuaalisuus nähdään itsestään selvänä oikeanlaisena seksuaalisuutena, vaikka nuorten parissa on myös ei-heteroseksuaaleja, jotka joutuvat salailemaan omia tunteitaan (Lehtonen 2003). Myös heteroseksuaalisuuden sisällä voidaan muokata hierarkkisia järjestyksiä. Erilaiset määrittelyt, nimittelyt ja toiminnot suhteutuvat toisiinsa monin tavoin marginalisointina ja poissulkemisena. Käytän esimerkkinä huorittelua, joka voi tapahtua kolmella tasolla. Samoja piirteitä saattaa kytkeytyä myös muihin nimittelyjen muotoihin.

Ensinnäkin käytävällä kulkevat pojat saattoivat puhutella vastaan tulevaa tyttöä toteamalla: ”Siirry syrjään huora.” Tällöin nimitys suunnattiin kehen tahansa vastaan tulevaan tyttöön, ja se oli siten satunnaista. Samalla tyttö seksualisoitiin ja tehtiin selväksi, että tyttöjen ja naisten oli syytä kontrolloida omaa seksuaalista käyttäytymistään. Toiseksi pojat (ja myös tytöt) saattoivat kutsua yhtä ja samaa tyttöä systemaattisesti huoraksi useissa eri tilanteissa. Tällöin nimeäminen oli järjestelmällistä ja tyttöä kontrolloitiin muokkaamalla hänelle huoran maine (ks. myös Tolonen 2001). Kolmanneksi pojat – ja myös (harvinaisemmin) tytöt – saat-

toivat kajota tyttöön fyysisesti tai saattoivat toiminnallaan eristää hänet muista oppilaista. Tällöin kohde oli menettänyt kasvonsa julkisesti ja hänen liikkumavaraansa oli kaventunut huomattavasti sekä fyysisesti että henkisesti. Seksuaalisuuden avulla kontrollointi ja marginalisointi saattoi siis olla äärimmäisen tehokasta erojen tekoa. Sen avulla vahvistettiin sukupuolieroja hierarkkisina pakkopaitoina, jotka yhdenmukaistavat tyttöjä ja myös poikia. Myös rasistisuus saattoi toteutua samantyyppisten prosessien kautta.

Tunteita

Oppitunneille lomittuvat oppilaiden informaaliset suhteet ja heidän keskinäinen vuorovaikutuksensa herättivät monenlaisia tunteita. Puheliaat pojat saattoivat olla ihailun kohteita. Hiljainen, koulussa erinomaisesti menestynyt ja myöhemmin yliopistossa ”miehisellä” alalla opiskeleva Milla kertoi haastattelussa aiemmin mainitsemieni Jeren ja Peten yhteisistä performansseista kolmannen pojan, Manun kanssa. Milla totesi, että jos oppitunnilla ”on Manu–Jere–Pete-yhdistelmä, niin siellä on luvassa hauskaa”. Hän selitti, että ”jos vitsikkyys ois plussa (...) ja hiljasuus ois miinus, se ois niin kun plus-plus-plus ja sitten (...) ja sitten taas työssä on sillai aika hiljasta”. Milla itse ei yleensä koskaan puhunut oppitunnella muuten kuin vastaamalla opettajan esittämiin kysymyksiin saatuaan luvan viittaamalla. Poikien sooloilevat performanssit olivat hyväksytyjä, jos he olivat sosiaalisesti taitavia ja osasivat kohdentaa puheensa taiten.

Oppilaiden omat opetukseen kuulumattomat toiminnat eivät ilahduttaneet opettajia, mutta heillä monilla oli myös paljon kärsivällisyyttä. Opettajienkin mielestä vilkkaat pojat saattoivat olla hauskoja. Haastatteluissa pyydettiin opettajia kertomaan omia käsityksiään tutkimusluokistamme ja niiden oppilaista. Myös he saattoivat suhtautua sooloilijapoikiin myönteisesti, kuten yksi opettaja, joka totesi, että Manu ja Pete ovat ”aivan ihania, musta tosi hyviä tyyppejä”. Tämä opettaja vastasi kysyttäessä kahdesta puheliaasta työstä, Hennasta ja Marjaanasta: ”Samoin”, eli hän suhtautui myös heihin myönteisesti. Muita opettajia äänekäävät tytöt saattoivat häiritä tai ärsyttää.

Edellä totesin, että seksuaalisuuteen kietoutuu koulussa erontekoa, joita pidetään yllä niin puheen kuin toiminnan tasoilla. Seksuaalisuuteen liittyy lisäksi tunteita. Seksistiset huomautukset tai homottelut olivat monelle vaikeita asioita, jotka vaikuttivat heidän kouluviihtyvyyteensä. Seksuaalisuus on samalla äärimmäisen yksityistä ja äärimmäisen julkista, joten siitä saattaa olla hankalaa puhua. Kyse on herkästä asiasta, jonka avulla on helppo haavoittaa toisia. Seksuaalisuuteen liittyy koulussa pelkoja siitä, että joutuu muiden sääntelyn ja marginalisoinnin kohteeksi (ks. myös Lahelma 2002). Kun heteroseksuaalisia poikia homotellaan, kyseenalaistetaan heidän ”oikeanlaista” maskuliinisuuttaan ja seksuaalisuuttaan. Siksi homottelu herättää pojissa voimakkaita tunteita. Tekstiilityön valinnutta poikaa saatetaan homoseksualisoida, kuten myös poikaa, jonka ei katsota olevan vaatetukseltaan tai olemukseltaan tarpeeksi maskuliininen. Pojat, jotka istuvat liian lähellä toisiaan, saatetaan seksualisoida ja marginalisoida. Nimittely säätelee oikeanlaisia ja vääränlaisia seksuaalisuuksia ja sukupuolittunutta käyttäytymistä ja on usein raskasta niille oppilaille, jotka eivät ole heteroseksuaalisia, kuten Jukka Lehtonen (2003) esittää.

Tytöille koskettaminen ja lähekkäin oleminen on sallitumpaa kuin pojille, ja havainnoidessani kouluissa olen nähnyt tyttöjen esimerkiksi istuvan sylikkäin tunnilla tai makaavan lähekkäin käytävällä välitunnilla. Tällaiseen käyttäytymiseen ei yleensä puututtu. Jotkut pojat olivat näyttäneet olleen hieman hämillään, mutta tyttöjä ei silti seksualisoitu heidän keskinäisen vuorovaikutuksensa takia, vaan ongelmana oli yleisempi huorittelu.

Vaikka pojat käyttävät huora-nimistystä useammin kuin tytöt, osa tytöistä kertoi haastatteluissamme, että he saattoivat myös huoritella toisia tyttöjä – ja homotella poikia. He esittivät, että huorittelusta ei kannata välittää, vaan siihen tulee suhtautua huumorilla tai välinpitämättömästi. Huorittelu kuitenkin myös hämmensi tyttöjä. Tarja Tolonen (2001, 226) siteeraa tyttöä, joka ihmetteli sitä, että yhtä tyttöä hänen luokallaan kutsuttiin huoraksi ja hänestä sanottiin, “että Hillevi nyt antaa kelle vaan. Siis ... joka siis ei todellaakaan ole totta”. Tolonen (2001, 230) siteeraa myös tyttöä, jota oli itseään huoriteltu: “Aluksi mä olin totta kai ... että joo mä en kestä, en mä kestä tollasta.”

Seksualisoiminen ja seksuaalisen maineen kyseenalaistaminen ovat osa informaalin koulun järjestysten muokkaamista. Nuorilta edellytetään melkoista paa-tumista pystyäkseen käsittelemään negatiivisia seksuaalisia leimoja, erityisesti jos niihin liittyy marginalisointia tai jopa eristämistä. Jukka Lehtosen haastattelemat ei-heteroseksuaaliset nuoret kertoivat, että oppilaiden saattoi olla vaikeaa puolustaa toisia, koska, kuten eräs heistä sanoi, “siitä menee maine iteltä” (Lehtonen 2003, 147).

Fyysisessä koulussa

Eroja

Erilaisuus ja yhteisyys paikantuvat sosiaalisten järjestysten lisäksi koulun tiloihin. Koulussa on monenlaisia sosiaalisesti ja kulttuurisesti muokkaantuneita tilojen järjestyksiä. Osa näistä järjestyksistä on jo koulurakennuksen arkkitehtuurin takia määritelty. Tilojen sosiaaliset järjestykset kietoutuivat aikaan. Olemme tutkimuk-sessamme puhuneet aika-tilapoluista, joiden avulla määriteltiin, missä oppilaiden kulloinkin tuli olla ja missä he johonkin muuhun aikaan eivät saaneet olla. Luku-kauden alussa käytettiin huomattavasti aikaa ja vaivaa siihen, että uusille oppi-laille opetettiin aika-tilapolut: erään (ei tutkimuskoulumme) rehtorin sanoja käyt-täen, heidät “sisään ajettiin” rakennukseen. Me jouduimme tutkijoina lujille ope-tellessamme aika-tilapolut tarpeeksi hyvin, jotta kerkesimme oikeaan paikkaan oppituntien alkaessa, sillä emme halunneet aiheuttaa häiriötä menemällä tunneil-le myöhässä (Gordon ym. 1999; 2000).

Tilan avulla jäsennetään monenlaisia hierarkioita ja valtasuhteita (Gordon ym. 2000; Tolonen 2001; Palmu 2003). Oppilaat saattoivat hakea omat paikkansa esi-merkiksi koulun portailta, ja muiden pääsyä näihin paikkoihin välitunneilla kont-rolloitiin. Jotkut oppilaat olivat tilan keskiössä, jotkut taas marginaaleissa. Tilan merkitystä kuvasti myös erään opettajan kommentti hänen todetessaan, että jos luokan ja opettajan välille muodostuu joskus konfliktitilanne, opettaja pysyttelee silloin oman pöytänsä ääressä eikä lähde tapansa mukaan kulkemaan luokka-huoneessa oppilaiden kanssa keskustellen ja heitä neuvoen (Gordon 1999). Kou-lun tilojen tärkeä sosiaalinen merkitys on viime aikoina huomattu. Vierailtuamme myöhemmin tutkimuskouluissamme olemme todenneet, että näihin kysymyksiin on kiinnitetty yhä enemmän huomiota.

Toimintaa

Pojille koulun piha on kookkaampi, käytävät leveämmät, luokkahuoneet suu-remmat ja tila oman ruumiin ympärillä mittavampi kuin tytöille, joille koulun pi-ha on pienempi, käytävät kapeammat, luokkahuoneet pienemmät ja tila oman ruumiin ympärillä ahtaampi (Gordon 1996). Pojat liikkuvat enemmän niin väli-tunneilla kuin oppitunneillakin. Tilojen järjestyksissä rakentuu myös poikien vä-lisiä hierarkioita. Eräs hieman ujo ja arka poika kertoi haastattelussa, miten hän vietti uuteen kouluun tultuaan kaiken aikansa pyöräkatoksessa, josta hän sitten myöhemmin lähti varovasti laajentamaan liikkuma-alaansa.

Pojat saattavat olla tietyissä tiloissa kekseliäitä ja teatraalisia. Esimerkiksi kun pojat saapuivat biologian tunnille, he asettivat lippalakkinsa nurkassa olevan luurangon päähän. Kerran takarivissä istuvat pojat koputtivat naapuriluokan seinään, ja sieltä vastaavasti koputettiin takaisin. "Koulu on kuin vankila" -metaforaa esitettiin tässä dramaattisen kouriintuntuvasti. Myös ajasta käytiin neuvotte-luja. Pojat saattoivat anella: "Ope, päästä meidät", "Päästä" tai "Päästä meidät pa-hasta", etenkin ennen ruokatuntia tai iltapäivän oppitunneilla.

Poikien mahdollisuuksista toiminnallisuuteen ollaan huolissaan, mutta pojat olivat koulussa selvästi näkyvämpiä ja kuuluvampia aktiviteeteissaan kuin tytöt. Opettajille poikien toiminnallisuus oli usein helpompi hyväksyä kuin tyttöjen nä-kyvä aktiivisuus. Äänekkäät, tilassa näkyvän aktiivisesti toimivat tytöt kiinnitti-vät opettajien huomion puoleensa. Itse asiassa aika vaatimattomakin tyttöjen transgressiot saattoivat olla opettajien kommenttien kohteena. Tyttöjen liikettä kontrolloitiin enemmän niin luokkatovereiden, erityisesti poikien, kuin opetta-jienkin taholta. Tämä ei välttämättä ole tietoista toimintaa. Liikkuva tyttö huoma-taan helpommin kuin liikkuva poika, sillä tytön aktiivisuus tilassa on vastoin yleisiä kulttuurisia käsityksiä, joissa korostuu poikien ja miesten toiminnallisuus. On syytä kuitenkin kyseenalaistaa ajatus, että hiljaiset tytöt ovat passiivisia: kou-lussa hiljaa paikallaan oleva tyttö saattaa olla aktiivinen juuri sillä tavalla kuin edellytetään – mielessään (Gordon ym. 2000).

Tunteita

Koulukeskusteluissa on esitetty, että koulu sortaa poikia ja suosii tyttöjä. On myös väitetty, että opetus on suunnattu tytöille, joille on helpompaa istua paikallaan. Jotkut pojat kertoivatkin liikkumattomuuden ongelmista. Manu sanoi haastatte-lussa seuraavasti: "Mä en pysty niinku istumaan, mun on aika pakko lähteä mu-kamas juomaan tai jonnekin." Toisaalta pojat, jotka haluavat menestyä koulussa, pyrkivät asettumaan paikalleen, kuten Tommi, joka totesi, että istuminen oli "kyl-lä aina tylsistyttävää", mutta lisäsi, että "no onhan se nyt ihan hyvä tietysti".

Jotkut tytöt saattoivat todeta, että istahtaessaan pulpettiin he asettuivat rau-halliseen olotilaan, jossa he olivat virittäytyneitä oppimaan. Kuitenkin myös tytöt kärsivät toiminnallisuuden puutteesta. Monet olivat haastatteluissa sitä mieltä, että heidän pienimmistäkin liikkeistään huomautetaan, esimerkiksi vaikkapa sei-nään nojaamisesta, kuten Heli kertoi haastattelussa: "jos kääntyy kaveriin ... ka-verin suuntaan ja vaik kattelee sinne päin ni siit aina huomautetaan ... vaik kuunteliski ... tai sit jos vaik sillee ... et väsyttää hirveesti ja pitää silmiä kiinni ... et ei saa nukkuu tunnilla, et pitää istua suunnillee selkä suorassa".

Suhteellisen liikkuvainen ja puhelias tyttö Netta totesi haastattelussa, että po-jilla "on enemmän silleen kumminkin vapauksia kun opettajat saattaa sanoo niil-le jotain, että mee paikalleen". Hän jatkoi vielä, että kun poika sanoi: "Joo no mä meen kohta", opettaja myönteli: "Oo nyt siinä vähän aikaa." Netta oli kiinnittänyt huomiota asiaan, koska hän itse olisi mielellään liikkunut enemmän. Kun pyysin häntä kertomaan, mikä paikallaan olossa oli vaikeaa, hän sanoi lakonisesti, että "perse puutuu, tulee hiki". Myös koulussa hyvin menestyvä ja koulunkäyntiinsä satsaava Salli totesi haastattelussa, että "patsasrivissä ei ole onnellista", ja lisäsi: "Koitan olla niin kuin vaikkei yhtään jaksais." Vaikka tytöt ovat enemmän pai-kallaan, se ei tarkoita, etteivät he luontaisesti haluaisi liikkua. Tytöt saattavat aja-tella, että tullakseen hyväksytyiksi heidän ei tule rikkoa sääntöjä, kun taas monil-le pojille säännöt tuntuvat väljemmiltä.

Sukupuoli koulussa

Sukupuolijärjestykset muotoutuvat arkisesti ja sosiaalisesti, ja jokapäiväisyydessään niistä muodostuu hyvin vahvoja, kuten Tarja Tolonen (2001) toteaa. Lukemattomat kulttuuriset käsitykset ja esitykset tuottavat ja uusintavat sukupuolten välisiä eroja ja usein myös korostavat niitä. Saatamme tulkita samaa toimintaa eri tavalla, jos tekijänä on tyttö kuin jos tekijänä on poika. Meille jokaiselle on muodostunut sukupuolilinssit, joiden läpi tarkastelemme ympäröivää maailmaa. Teemme sukupuolta toiminnallamme ja pidämme sitä yllä ajattelullamme. Sitä, liittykö sukupuoleen sellainen voimakas ydin kuin 2000-luvun vallitsevissa koulukeskusteluissa väitetään (esim. Raeste & Sinisalo 2003), ei ole helppoa todentaa, sillä sukupuoli tulee tuotettua niin monin pienin tavoin ja ”sadoin säännöin”, joiden kautta yhteiskunnalliset ja kulttuuriset järjestykset ovat osana myös sitä, mikä on yksilöllistä ja henkilökohtaista. Sukupuolen kategoria on merkittävä erottelija, koska siihen kietoutuu niin voimakkaita kokemuksia omasta ruumiillisuudesta, identiteetistä, mielihyvästä ja nautinnosta kuin myös tuskastumista rajoista tai häpeää omasta olemuksesta, toiminnasta tai tunteista.

Naiseus ja mieheys tai tyttöys ja poikuus eivät ole sisällöltään kuitenkaan täysin vakioita. Ne muuttuvat ajallisesti ja paikallisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti. Eri kulttuureilla ja yhteiskuntaryhmillä on erilaisia naisena tai miehenä olemisen tapoja, joita omaksutaan, opitaan ja opetetaan. Niitä vastaan myös kapiroidaan. Tätä sukupuolen monimuotoisuutta ei kouluun liittyvissä keskusteluissa aina muisteta, vaan tyttöjen ja poikien välisiä eroja korostetaan ja näiden ryhmien keskeisiä eroja häivytetään. Yhä uudelleen esille nousevat keskustelut ”pojista tyttökoulussa” perustuvat stereotyyppisiin käsityksiin. Ne kumpuavat usein kulttuurisesta, sosiaalisesta tilauksesta. Tyttöjen keskimäärin parempi koulumenestys tai poikien keskimäärin huonompi koulumenestys ovat nostaneet huolia pintaan, ja asiantuntijoita on löytynyt monelta suunnalta tuomitsemaan tyttöjä, naisia, opettajia ja koulua. Näissä keskusteluissa unohdetaan, että myös tytöt ovat keskenään erilaisia, kuten pojatkin keskenään erilaisia. Jotkut pojat menestyvät hyvin koulussa. Osa pojista ei kaipaa rehvakkaan maskuliinista toiminnallisuutta, vaan saattaa harrastaa vaikkapa shakin pelaamista tai musiikkia.

Kuten Becky Francis (2000) esittää, käsitykset uhoavista pojista eivät auta kehittämään kouluja eivätkä palvele poikien(kaan) tarpeita. Marcus Weaver-Hightower (2003) toteaa, että tyttöjen ja poikien välisten erojen voimakas korostaminen ei palvele ketään. Sen sijaan ajatus pojista refleksiivisinä oppijoina saattaa kannustaa ja legitimoida heidän haluaan opiskella ja menestyä koulussa. Monipuoliset opetusmenetelmät, joissa oppilaiden oma tiedon etsiminen ja oivaltaminen korostuvat, ovat hyödyksi kaikille. Samoin opettajien oikeudenmukaisuus ja kontaktinotto oppilaisiin ovat tärkeitä. Oppilaita askarruttavien kysymysten käsittely lisää koulunkäynnin mielekkyyttä. Tällä hetkellä opettajat kokevat, että vaatimukset tuloksista rajaavat heidän mahdollisuuksiaan pysähtyä miettimään oppilaiden kysymyksiä ja kommentteja. Pedagogiikan monipuolistaminen virallisessa koulussa on kaikille eduksi.

Becky Francis (2000) toteaa, että on vaikeaa todistaa tutkimusten avulla, että poikien vilkkaus ja äänekkyyys luokkahuoneessa vaikeuttaisi heidän koulunkäyntiään. Selvää kuitenkin on, – niin hänen kuin meidänkin tutkimustemme perusteella – että aika, joka oppitunneilla käytetään poikien käyttäytymisen käsitteilyyn, on poissa oppiaineen opetuksesta, ainakin silloin, kun opetus on opettajakeskeistä ja kaikki joutuvat odottamaan. Tämä ei ole tyttöjen eikä poikienkaan eduksi. Aika-tilapolkujen väljentäminen fyysisessä koulussa suo enemmän mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvien ongelmien käsitteilyyn, kuten lontoolaisissa ja kalifornialaisissa kouluissa olemme nähneet. Opettajilla oli

välitunneilla mahdollisuus puhua informaalisti ongelmista, ennen kuin ne kärjistyivät. Näimmekin usein käytävillä opettajia keskustelemassa oppilaiden kanssa.

Kun eurooppalaiseen sivistykseen on kuulunut käsitys miehisestä intellektualismista, Suomessa ajatus maskuliinisuudesta ja oppijuudesta näyttää juontavan Aleksis Kiven seitsemästä veljeksestä, jotka mieluummin karkasivat metsään kuin opettelivat lukemaan. Samaa sävyä on teksteissä, joissa todetaan, että murrosiässä pojista “tulee epäsiistejä piereskelijöitä, jotka eivät välitä hygieniastaan, hotkivat ruokansa ja kiroilevat entistä enemmän”, kuten Helsingin Sanomissa todetaan (Raeste & Sinisalo 2003). Yksinkertaistavien yleistysten viljely ei auta poikia. Poikia ei myöskään tule syyllistää maskuliinisuudesta eikä heidän kulttuurejaan tule halveksia, vaan ymmärtää ja analysoida niitä ja – kuten koulujen tehtävänä ja mahdollisuutena on – pedagogisesti vaikuttaa niihin. Sen sijaan ei ole hyväksi pojille, jos heidän uhoavaa ja jatkämäistä käytöstään ihaillaan ainoana mahdollisena luontaisena mieheytenä, kuten myös Becky Francis (2000) toteaa. Lopuksi korostan, että ei ole olemassa yhtä “poikaa”, vaan monenlaisia esimerkiksi sosiaalisesti, etnisesti, kulttuurisesti ja seksuaalisesti keskenään erilaisia poikia. Sukupuoli ei muodostu pelkästään biologisesti, vaikka “poikakäänteen” konservatiiviset edustajat näyttävät niin olettavan. Kun siis puhutaan pojista, on syytä miettiä, kenestä pojista puhutaan, niin kuin Marcus Weaver-Hightower (2003) korostaa. On syytä muistaa myös tyttöjen väliset erot. Tarvitaan lisää tutkimusta heikosti menestyvistä tytöistä, kuten esimerkiksi Audrey Osler ja Kerry Vincent (2003) toteavat.

Yleisesti ottaen kouluja ja koulunkäyntiä arvostetaan Suomessa. Yhteiskunnallisissa keskusteluissa on selkeästi ilmaistu esimerkiksi vanhempien taholta tahto varmistaa resursseja kouluille. Samalla kun uusoikeistolaisessa politiikassa esitetään yksinkertaistavia ja vanhakantaisia käsityksiä sukupuolieroista vastaakohtaisina, on myös rajoitettu koulutukseen suunnattuja varoja. Hyvää koulutusta arvostavassa yhteiskunnassa tarvitaan riittäviä, mahdollisimman tasa-arvoisesti jaettuja voimavaroja. Hyvinvointivaltion rakentaminen on nostanut koulutuksen tasoa Suomessa. Vastaavasti Britanniassa hyvinvointivaltion taantuminen on vaikeuttanut julkisen koulutuksen kehittämistä. Suomessa on siis hyvät edellytykset kehittää erilaisten oppijoiden yhteistä koulua, jossa koulun arjesta tulee huokoisempaa – ja mahdollisimman harvat tuntevat kohtaavansa “sata pientä sääntöä”.

Elina Lahelma ja Johanna Niemi-Kiesiläinen kommentoivat tätä artikkelia – kiitos heille.

Lähteet

- Arnot, M. & Dillabough, J.-A. 2000. *Challenging Democracy: International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. London & New York. RoutledgeFalmer.
- Beach, D., Gordon, T. & Lahelma, E. (toim.) 2003. *Democratic Education: Ethnographic Challenges*. Teoksen artikkeli S. Lindblad & T. S. Popkewitz, T. S. *Comparative Ethnography: Fabricating the new millennium and its exclusions*. London. Tufnell Press. 39–51.
- Donald, J. 1992. *Sentimental Education: schooling, popular culture and the regulation of liberty*. London & New York. Verso.
- Francis, B. 2000. *Boys, Girls and Achievement: Addressing the classroom issues*. London & New York. RoutledgeFalmer.
- Gordon, T. 1986. *Democracy in One School? Progressive Education and Restructuring*. London, New York & Philadelphia. The Falmer Press.
- Gordon, T. 1991. Onko kasvatus 'naisten käsissä'? *Kasvatus*, 3. 205–211.

- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. *Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools*. London. Macmillan & New York. St. Martin's Press.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2000. Koulun arkea tutkimassa – kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. *Naistutkimus – Kvinnoforskning*, 13(1). 17–32.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2003. From Ethnography to Life History: Tracing Transitions of School Students. *International Journal of Social Research Methods. Theory and Practice* 6 (3). 245–254.
- Gordon, T., Lahelma, E., Hynninen, P., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 1999. Learning the Routines: “professionalization” of newcomers in secondary school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(6). 689–706.
- Gordon, T., Lahelma, E. & Tarmo, M. 1991. Gender and education in Finland – problems for research. *Nordisk Pedagogik*, 4. 210–217.
- Gordon, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. 1995. “Koulu on kuin...” Metaforat fyysisen koulun analysoinnin välineinä. *Nuorisotutkimus*, 13(3). 3–12.
- Huttunen, J. 1992. Isän mallit ja opettaja – mihin miehiä koulussa tarvitaan? *Nuorisotutkimus* 10(1). 8–15.
- Kenway, J. & Willis, S. with J. Blackmore & L. Rennie 1998. *Answering Back. Girls, Boys and Feminism in Schools*. London & New York. Routledge..
- Lahelma, E. 1992. *Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa*. Helsinki. Yliopistopaino.
- Lahelma, E. 2002. Gendered conflicts in secondary school: fun or enactment of power? *Gender and Education*, 14(3). 295–306.
- Lahelma, E., Palmu, T. & Gordon, T. 2000. Intersecting Power Relations in Teachers' Experiences of Being Sexualized or Harassed by Students. *Sexualities*, 3(4). 463–481.
- Laine, K. 1995. “Pakollinen aivojenkasvattamispaikka” – Nuorten metaforia ja koulukokemuksia. *Nuorisotutkimus*, 13(3). 21–32.
- Lehtonen, J. 2003. *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa*. Helsinki. Yliopistopaino.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T. S. 2003. Comparative Ethnography: Fabricating the new millennium and its exclusions. Teoksessa D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (toim.) *Democratic Education: Ethnographic Challenges*. London. Tufnell Press. 39–51.
- Lindroos, M. & Tolonen, T. 1995. “Koulu on kuin hullujenhuone”. *Nuorisotutkimus*, 13(3). 13–20.
- Mac an Ghaill, M. 1994. *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham and Philadelphia. Open University Press.
- Metso, T. 2004. *Koti, koulu ja kasvatustieteet – kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Kasvatustieteiden tutkimuksia 19. Turku. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Osler, A. & Vincent, K. 2003. *Girls and Exclusion: Rethinking the Agenda*. London & New York. RoutledgeFalmer.
- Palmu, T. 2003. Sukupuolten rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189. Helsinki. Helsingin yliopisto.
- Pickardin, N. 1992. *I.O.U. Pocket Books*. New York. London. Toronto. Tokyo & Singapore. 64–65.
- Raeste, J.-P. & Sinisalo, K. 2003. Pelastakaa pojat. *Helsingin Sanomat* 14.12.2003. Kotimaa. s. D1–D3.
- Tolonen, T. 1999. Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere. Vastapaino.
- Tolonen, T. (toim.) 1999. *Suomalainen koulu ja kulttuuri. Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa*. Teoksen artikkeli T. Tolonen Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Tampere. Vastapaino.

- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa: ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki. Gaudeamus.
- Weaver-Hightower, M. 2003. The “Boy Turn” in Research on Gender and Education. *Review of Educational Research*, 73(4). 471–198.

Professori Martti A. Siimes, Helsingin yliopisto

8 Murrosiän kriittiset vaiheet

Nuoruus on ollut menneinä vuosisatoina epämääräinen ja suhteellisen lyhyt ajanjakso lapsuuden ja aikuisuuden välillä. Aikaisemmin nuoruuden päätymisestä kertoi se, että 12–14-vuotiaat pääsivät maaseudulla muiden mukana maatöihin ja kaupungeissa tehtäisiin tai aputöihin. Nykyään nuoruus on pitkä, ja ilmeisesti jatkuvasti pidentyvä, elämänvaihe, jolle asetetaan erityisiä vaatimuksia. Jopa 22- tai 26-vuotias, vanhempikin, saattaa pitää itseään nuorena. Vielä 1960-luvulla tässä iässä perustettiin yleensä perhe. Tuolloin ensisynnyttäjien keski-ikä oli 24,7 vuotta. Vuonna 2004 se on kolme vuotta korkeampi. Koska nykyisenkaltainen, pitkälti yli kolmannelle vuosikymmenelle jatkuva ”nuoruus” on uusi, vasta 1950-luvulta lähtien muotoutunut kulttuuri- ja käyttäytymisilmiö, on ymmärrettävää, että 2000-luvun aikuisten suhtautuminen nuoriin ei ole löytänyt uomiaan.

Murrosikäiset eivät ole isoja lapsia eivätkä pieniä aikuisia. He ovat erityinen joukko, jolla on erityisiä tarpeita ja mielipiteitä. Tähän tärkeään joukkoon kuuluu kerrallaan noin 200 000 suomalaista, ja se uudistuu vuosittain 60 000:lla. Jos ymmärrämme aiempaa paremmin terveen pojan ja tytön fyysistä kehitystä, sitä seuraavaa psyykkistä, sosiaalista ja seksuaalista kypsymistä sekä kehittymisen tavonomaista vaihtelua, voimme tuskattomammin kohdata nuoria. Ehkä samalla opimme myös paremmin ymmärtämään heitä. Murrosikäinen saattaa tehdä kaikkensa ärsyttääkseen aikuista, mutta silti hän tarvitsee tukea ja ymmärrystä. Jos aikuinen tietää, millaisia huolia ja pelkoja murrosikäisellä on, hän osaa ottaa nuoren vakavasti ja voi auttaa häntä hänen kehityksessään.

Ruumiillisen kehityksen ymmärtäminen on tärkeää, koska se käynnistää psykososiaalisen kehityksen. Psykososiaalinen kehitys puolestaan vaikuttaa keskeisesti nuoren kypsymiseen naiseksi ja mieheksi.

Murrosiän fyysiset muutokset tekevät kehosta ”uuden” ja ”koko ajan muuttuvan”. Nopeasti toistaan seuraavien muutosten hyväksyminen on vaikeaa. Tytöt ja pojat hyväksyvät sukupuolesta riippuvan muuttumisen eri tavoin, sillä fyysiset murrosiän tapahtumat ovat erilaisia. Seurauksena on henkinen mullistus ja minuuden muovautuminen. Jos aikuisen kehossa tapahtuisi vastaavansuuruisia muutoksia, vaikkapa sellainen, että paino nousisi 25 kiloa puolessa vuodessa, harva välttäisi psyykkiset seuraukset. Kehityksen kannalta ne lukuisat tapahtumat, jotka sattuvat murrosiän alussa, keskivaiheilla ja lopussa, ovat erilaisia. Tytön ja erityisesti pojan kehityksessä tapahtuu paljon juuri keskivaiheessa hyvin lyhyen ajan kuluessa. Tämä vaihe sattuu yleensä 9 ja 16 ikävuoden välille; tytöillä se on keskimäärin 11–12-vuotiaana ja pojilla 13–14-vuotiaana.

Koska pojilla tapahtuu enemmän *fyysisiä muutoksia kuin tytöillä, muutoksia seuraavat psykososiaaliset seuraukset ovat pojilla rajumpia*. Toki yksilötasolla eroa ei välttämättä ole.

Nuoret ovat erilaisia kuin lapset ja aikuiset

Pojan kriittisessä kehitysvaiheessa, yksilöllisen murrosiän keskivaiheilla keskimäärin 13,5 vuoden iässä, on tyttöjen ja poikien ruumiillinen kehitysero suurimmillaan. Valtaosa tytöistä on jo fyysisesti kehittyneitä ja lähes aikuisen näköisiä ja kokoisia, kun vielä noin kolmannes pojista on vasta murrosiän alussa tai jopa esimurrosikävaiheessa. Tämä johtaa siihen, että 10–12-vuotiaiden ikäluokas-

sa kookkaimmat oppilaat ovat tyttöjä ja useimmat pojat vaikuttavat heihin nähdessä ”lapsilta”. Hyvin varhain kehittyneillä tytöillä, jotka ovat jo lähes saavuttaneet aikuispituutensa, saattaa olla tällöin ongelmia. Vaikka tytöt ja pojat ovat tässä vaiheessa mahdollisimman erinäköisiä ja -kokoisia, koko ei vaikuta esimerkiksi heidän älykkyytensä kehitykseen. Seitsemänvuotias tyttö saattaa olla jopa 157 senttimetriä pitkä (+3 SD) (Tanner 1962). Se vastaa 10-vuotiaan tytön keskimääräistä pituutta ja olisi vielä aikuisellekin naiselle normaalin rajoissa. Aikuinen saattaa suhtautua häneen hänen kokonsa eikä hänen ikänsä perusteella.

Myös poikien keskinäiset ruumiillisen kehityksen erot ovat suurimmillaan 13,5 vuoden iässä. Esimerkiksi samalla luokalla suurimman ja pienimmän pojan painossa saattaa olla 40 kilon ja pituudessa 40 senttimetrin ero, vaikka nämä yksilöt olisivatkin myöhemmin aikuisena saman kokoisia. Murrosiän yksilöllistä kehitysvaihetta pojalla kuvaa tarkasti kivesten koko. Se saattaa olla tässä iässä yhdellä pojalla 1 millimerin ja toisella 20 millimetriä, vaikka murrosiän jälkeen heidän kiveksensä olisivat yhtä terveet ja samankokoiset. Ruumiillisen kehityksen aikataululliset erot hämäävät poikaa, koska useimmat haluaisivat olla erityisesti tässä elämänvaiheessa samankaltaisia. Murrosiässä korostuu tarve *elää tässä ja nyt*. Nuorta ei lohduta se, että hän on samanlainen ja -kokoinen kolmen vuoden kuluttua, siis joskus ikivanhana, koska tarve siihen on nyt.

Erityisesti *luokkansa lyhin poika* on kehityksellisessä riskiryhmässä. Hän voi kokea joutuvansa pätemään isompien joukossa, usein rehvastelemalla päihteiden käytöllä, pikkurikoksilla, tupakan poltolla tai vastaavilla keinoilla, asettumaan ikään kuin pellen asemaan tai ottamaan tekoiloisen hauskuuttajan tai jonkun muun roolin. Tämä kohtalo tulee vääjäämättä ainakin joka 15. pojalle. Monet miehet, jotka ovat olleet murrosiässä luokkansa lyhyimmät, muistavat koettelevan kokemuksen koko ikänsä. Usein on kyse siitä, että perinnölliset tekijät viivyttävät terve pojan murrosiän alkamista, ja siksi pituuskasvun kiihtyminenkin viivästyy. Tämä tilanne johtaa yleensä normaaliin tai tavallista suurempaan aikuispituuteen, mutta se tieto ei helpota luokan lyhintä poikaa. Koska isä on kokenut samat murheet, hän voisi luontevasti auttaa poikaansa. Käytännössä harva isä on käytettävissä tai oivaltaa tämän tehtävänsä. *Luokkansa lyhin tyttö* kärsii harvoin asemastaan. Usein hän, päinvastoin kuin luokkansa pienin poika, ei edes tiedosta olevansa luokkansa lyhin.

Murrosikäisen kuva itsestään on ailahtelevainen. Hän tarvitsee jatkuvaa palautetta siitä, millainen hän on. Hän peilaa jatkuvasti itseään toisiin. Murrosikäinen tuntee itsensä sellaiseksi, millaisena hän ajattelee muiden – ikätovereiden ja hänelle tärkeiden ihmisten – häntä pitävän.

Mustavalkoinen ajattelu ilmenee monin tavoin, kuten jokainen murrosikäisiä kohdannut tietää. Ihmiset ovat joko hyviä tai pahoja, ideologioiden puolesta toimitaan tai sitten ollaan niitä vastaan. Käsite itsestä vaihtelee laidasta laitaan. Päänsärky tai vatsakipu saattaa olla kestävämpiä, mutta hetkeä myöhemmin ei vaiva enää muistu edes mieleen. Tai 13–14-vuotias poika saattaa istua äitinsä polvella, kuten pikkuvauva, ja hetkeä myöhemmin äiti on hänen pahin vihollisensa. Mustavalkoisuus korostuu myös *askeettisuudessa*. Murrosikäinen saattaa ajatella elävänsä vaatimattomasti, mutta toisaalta hänellä voi olla rajaton rahantarve. Hän ei koe tässä välttämättä ristiriitaa.

Nuori elää *voimakkaan viettipaineen alaisena*. Vastaavassa tilassa aikuisen harkinta- ja päättelykyky, kuten monet muutkin älylliset toiminnat, heikkenisivät. Nuorelle käy päinvastoin: nuoren älyllinen toiminta on rikasta tunneristiriiton keskellä. Älyllinen kiinnostus saattaa kohdistua voimakkaasti muun muassa filosofiaan, uskontoon, politiikkaan, etiikkaan, luonnonsuojeluun tai eläinsuojeluun.

Aikuinen saattaa helposti pitää murrosikäistä vaikeana, koska ei oivalla, että *”hän elää tässä ja nyt”*. On turhaa puhua 13–14-vuotiaalle siitä, että tupakointi aiheuttaa 30-vuotiaana – ikäloppuna – pulmia, koska häntä kiinnostaa se, mitä tapahtuu nyt. Lääkärin kannalta tämä tarkoittaa sitä, että kun murrosikäinen varaa aikaa lääkärille, se on annettava heti. Jos ajan antaa viikon päähän, pääsääntöisesti nuori ei tule vastaanotolle ja hänen asiansa jää käsittelemättä. Ajattelu perustuu myös eräänlaiseen *itsekkyyteen*: *”maailma pyörii oman navan ympärillä”*. Vaikka periaatteessa murrosikäinen saattaa olla erittäin sosiaalinen ja ajaa vaikkapa eläinten ja luonnon asiaa, oma näkökulma voittaa, kun asia koskeekin itseä.

Murrosikäiset saattavat pitää *muuttuvaa kehoansa epänormaalina*, vaikka se olisi aikuisen mielestä täysin sopiva. Jos aikuinen ei ymmärrä sanoa käsitystään ääneen, murrosikäisen oma ajatus korostuu. Tämäkin ilmiö on sukupuolesta riippuvainen. Terve ja normaalipainoinen tyttö pitää itseään usein liian lihavana. Jos vääristynyt käsitys jää pitkäaikaiseksi, se saattaa jopa johtaa sairauksiin. Tyttö voi, etenkin 10–12-vuotiaana, pitää itseään myös liian pitkänä tai uskoa kehittyvänsä liian nopeasti. Terve poika ajattelee yleensä päinvastaisesti: 12–16-vuotiaan lihaskehitys on vielä kesken ja pojat saattavat pitää itseään liian laihoina ja kärsiä hintelydestään.

Keskiarvoinen kasvu ja kehitys tukevat kehitystä. Niillä murrosikäisillä, joiden koulu- ja urheilumenestys, älykkyys, sosiaalisuus sekä pituus ja paino ovat keskiarvoisia, on vähiten ylimääräistä kehitystä jarruttavaa painolastia. Koulujärjestelmä ei aina hyödynnä tätä näkökulmaa, vaan arvostaa ääripään yksilöitä, kuten hyvin ja huonosti menestyviä. Murrosikäinen, joka on huippuälykäs, soittaa loistavasti viulua, on hyvin pitkä ja tavallista laihempi – siis on ehkä aikuisen mielestä *”malliüksilö”* –, saattaa kehityksellisesti olla riskiüksilö verrattuna aiemmin mainituin kriteerein keskiarvoiseen nuoreen. Tavanomainen ruumiillinen kehitys murrosiässä tukee tavanomaista psykososiaalista kypsymistä myöhemmin.

Vanha *kaverijoukko pojalle ja henkiystävä tytölle* ovat tärkeitä murrosiän yli kasvettaessa. Näiden kaverisuhteiden katkeaminen murrosiän kriittisessä vaiheessa on kehityksen riskitekijä. Vanhemmat saattavat tiedostamattaan, esimerkiksi yrittäessään suojella lastaan *”huonolta seuralta”*, vaikeuttaa vanhan kaveripiirin mukana pysymistä, koska he kokevat murrosiän kriiseissä olevat kaveritkin uhmaavina. Uuteen vieraaseen kaverijoukkoon joutuminen saattaa tässä vaiheessa olla nuorelle kohtalokasta. Vanhat kaverit, vaikka huonommatkin, ovat tärkeitä ja auttavat koko porukkaa selviytymään.

Terveen tytön murrosiän fyysiset vaiheet

Tytöjen murrosikä alkaa lähes kaksi vuotta poikia aikaisemmin, keskimäärin 10,5-vuotiaana. Yksilöllinen perimästä johtuva vaihtelu on suurta. Terveen tytön murrosiän alkaminen helpommin aikaistuu kuin viivästyy. Murrosikää edeltää lievä ja tilapäinen pituuskasvun hidastuminen. Varsinainen murrosikä alkaa rintojen ja häpykarvoituksen kehittymisellä sekä pituuskasvun kiihtymisellä. Hien haju voi olla voimakasta. Murrosikä kestää useimmiten 3–3,5 vuotta. Iho rasvoittuu, josta seuraa muun muassa nuorta häiritsevää aknea. Noin 0,5–1 vuotta ennen murrosikävaiheen loppumista kehittyy kainalokarvoitus ja alkaa kuu-kautiskierto, joka valmistaa tyttöä naiseuteen.

Murrosiän etenemistä voidaan seurata pituutta mittaamalla ja sitä voidaan arvioida Tannerin luokituksella (Tanner 1962), jossa P:llä kuvataan häpykarvoitusta (P1 = ei ollenkaan karvoitusta ja P2–P5 = karvoituksen kehitysasteet kohti aikuisuutta) ja M:illä vastaavasti rintojen kehitystä (M1 = lapsen rinnat ja M5 = aikuisen naisen rinnat). Näin ollen tyttö, joka on murrosiän keskivaiheella, vastaa

yleensä Tannerin luokituksessa vaihetta M3P3. M4P4-vaiheessa alkavat kuukautiset. Murrosikä (M1P1–M5P5) kestää keskimäärin vajaa 3,5 vuotta. Terveiden tyttöjen välillä on laajaa vaihtelua, kahdesta vuodesta viiteen vuoteen. Kun murrosikä on päättynyt, terve tyttö on saavuttanut lähes lopullisen pituutensa. Tämä tapahtuu keskimäärin 14 vuoden iässä. Tytön murrosikään kuuluu myös kehon rasvamäärän lisääntyminen ja uudelleen jakautuminen. Näiden muutosten seurauksena tytölle alkaa muodostua naisen vartalo.

Terveen pojan murrosiän fyysiset vaiheet

Terveen pojan murrosikä alkaa joka viidennellä ennen 12 vuoden ikää, useimmiten ennen 12,5 vuoden ikää ja osalla vasta 15-vuotiaana. Päinvastoin kuin tytöillä, osalla terveistä pojista murrosiän alku viivästyy. Tämä ilmiö osaltaan lisää yksittäisen tytön ja pojan kehitysaikataulun eroa.

Pojan murrosikävaihe tapahtuu eri tavalla kuin tytöllä. Se alkaa vajaa kaksi vuotta myöhemmin eli keskimäärin runsaan 12 vuoden iässä, eikä siihen liity, kuten tytöllä, pituuden kasvun samanaikainen kiihtyminen. Pituuskasvu alkaa lisääntyä vasta kun poika on edennyt murrosiän puoliväliin, saavuttaa huippunsa (10–12 cm vuodessa) murrosiän lopussa ja jatkuu vuosia tämän jälkeen. Noin puolet pojista kasvaa vielä 18-vuotiaana.

Tavanomainen fysiologinen vaihtelu murrosiän alkamisessa on myös pojalla huomattavaa ja osin perinnöllistä. Terveillä pojilla on useammin taipumus tavallista myöhäisempään kuin tavallista aikaisempaan murrosiän alkamiseen. Murrosikä kestää yhtä kauan kuin tytöillä, vajaa 3,5 vuotta. Sen etenemistä arvioidaan Tannerin luokituksella (Tanner 1962), kuten tytöilläkin: häpykarvoitusta asteikolla P1–P5 ja lisäksi peniksen, kivesten ja kivespussin kehitystä asteikolla G1–G5. Asteikoissa P1G1 tarkoittaa poikaa, jolla murrosikä ei ole käynnistynyt, P1G2 poikaa, jolla murrosikä on alkanut, ja P5G5 poikaa, jolla murrosikä on loppuillaan. Pojalla häpykarvoitus leviää vanana ylöspäin napaan. Tätä vaihetta kuvataan P6:lla.

Kivesten turpoaminen on ensimmäinen fyysinen muutos. Kun kivekset ovat kasvaneet noin 2 senttimetrin pituisiksi, on murrosikä alkanut. Vain joka viidennellä pojalla on häpykarvoituksen muodostuminen alkanut jo tässä vaiheessa. Sen sijaan pojalle ilmaantuu voimakas hien haju ja kivespussin iho tummenee ja löystyy. Koko murrosiän kehityskulun ajan sukupuolielinten kehitys etenee jonkin verran ennen häpykarvoitusta.

Murrosiän puolivälissä, keskimäärin 13,5 vuoden iässä, tapahtuu terveellä pojalla useita fyysisiä muutoksia vartalossa. Pojalla alkavat muun muassa *spontaanit siemensyöksyt*. Ne tapahtuvat yleensä nukkuessa, eikä niitä voi ennalta estää tai ennakoita. Siemensyöksyjen alkaminen on yllättävä ja hämmentävä kokemus, jos siihen ei osaa valmistautua. Suomessa poikia ei valmistella muutokseen: vain noin 10 prosentilla pojista on asiasta etukäteistietoa. *Masturbaatio* tulee tärkeäksi myös samoihin aikoihin. Se on yksi tapa tutustua ”uuteen” kehoonsa ja sen toimintaan. Masturbaatio kuuluu terveän pojan tavanomaiseen kehitykseen. Sen sijaan masturbaatiotarve vaihtelee yksilöiden välillä. Huolta tulee ehkä kantaa niistä pojista, joilla ei ole ollenkaan masturbaatiotarvetta, sekä niistä, joilla se on kohtuuttoman suuri, lukuisia kertoja päivässä tapahtuva ”pakkomielle”.

Murrosiän puolivälissä tapahtuu myös kurkunpään kulman kapeutumisen ja siirtyminen kaulalla eteenpäin. Tämä johtaa niin sanotun *aataminomenan* muodostumiseen ja *äänemurrokseen*.

Murrosiän aikana rinnan nänni muuttaa väriään, se muuttuu vaaleanpunaisesta ruskeaksi tai lähes mustaksi. Noin puolella terveistä pojista kehittyy murrosiän puolivälissä *gynekomastia*, jolla tarkoitetaan pojan rintarauhasen turpoa-

mista. Gynekomastia saattaa häiritä poikaa niin paljon, että hän yrittää peitellä rintojaan pukeutumalla ylisuuriin puseroihin, nojaamalla jatkuvasti eteenpäin ja välttämällä paidan riisumista. Tällä tavalla kärsivä poika saa harvoin aikuiselta tai muiltakaan ymmärtämystä pulmaansa.

Murrosiän puolivälissä ja sen jälkeen osalla terveistä pojista peniksen *erektio* tapahtuu erittäin herkästi, jopa pelästymisen, lämpötilan muutoksen, voimakkaan äänen tai minkä tahansa yllättävän tilanteen jälkeen. Kun poika ei pysty enakoimaan eikä hallitsemaan näitä tilanteita, hänelle saattaa syntyä epämiellyttäviä tilanteita, joissa hän ei haluaisi erektionsa näkyvän muille. Tilanne voi syntyä niin kotona, koulussa kuin harrastuksissakin. Jos erektio tapahtuu hyvin herkästi, poika saattaa ruveta pelkäämään tilanteita, joissa se tapahtuu usein.

Hyvin nukkuneella pojalla saattaa olla 5–7 rem-unen vaihetta, jolloin uni on syvimmillään. Näiden univaiheiden aikana hengitys on syvää ja rauhallista, silmät saattavat räpyttää ja pojalla on erektio. Usein aamulla herätys tapahtuu Rem-unen aikana, joten myös herätessä on erektio. Sen laukeaminen kestää aikansa. Tämän vuoksi poika ei mielellään nouse heti sängystään, sillä hän ei halua perheenjäsentensä näkevän hänen aamuerektiotaan. Ylösnousua ja kouluun menoa hoputtaessaan vanhemmat saattavat aiheuttaa pojalle hankalantuntuisen tilanteen.

Tässä elämänvaiheessa terveellä heteroseksuaalisestikin kehittyvällä pojalla saattaa olla *homoseksuaalisia kontakteja* kavereidensa kanssa: muun muassa ryhmä-masturbaatioita, sukuelinten vertailua.

Murrosiän aikana *kivesten ja peniksen* kasvu tapahtuu eri aikataulun mukaan. Murrosiän päätyttyä terveen nuorukaisen kivesten koko on hyvin samanlainen eri yksilöillä: pituus 4,5–5,0 senttimetriä, leveys noin 3 senttimetriä ja tilavuus noin 20–22 millilitraa.

Päinvastoin kuin keskimääräinen kiveksen kasvu, *peniksen kasvuaika* on keskimäärin lyhyt, noin kaksi vuotta. Penis saavuttaa aikuismittansa ennen kiveksiä. Erektiossa oleva penis kasvaa yleensä noin 10 senttimetriä kahdessa vuodessa, osalla terveistä pojista tämä tapahtuu paljon nopeammin ja osalla hitaammin. Ääriryhmiin kuuluvat kantavat asiasta huolta. Pojan huomio kiinnittyy penikseen kiveksiä enemmän, penikseen saattaa kehittyä ikään kuin rakkaus-vihasuhde. Poika kiinnittää huomiota peniksen moniin yksityiskohtiin ja epäröi sen tilaa, kuten esimerkiksi: ”ovatko asiat kunnossa”, ”miksi minun penikseni on pienempi kuin kaverilla”, ”onko se liian käyrä ylöspäin, alaspäin tai sivuille”, ”onko se oikeanmuotoinen ja -paksuinen”.

Pojan ollessa 14-vuotias hänen *vartalonsa suhteet* ovat tyystin erilaiset kuin lapsella tai aikuisella miehellä. Hänen hartioidensa ja lantionsa leveyden suhde ja rinnan ympäryksensä kasvavat. Hän on yleensä rasvaton, lihakset eivät ole vielä kehittyneet, istumakorkeus lisääntyy, hänen kätensä ja jalkateränsä ovat jo aikuisen kokoa, samoin penis, joten se näyttää suhteellisesti suuremmalta, erityisesti, koska se on usein puolittain jäykistyneenä.

Miksi aikuisten tulee ottaa huomioon yksilöllisesti murrosiän kriittinen vaihe

Kuten aiemmin on kuvattu, 13,5 vuoden ikäisinä suurin osa tytöistä on jo fyysisesti lähellä aikuista ja tytöt ja pojat ovat erilaisimmillaan. Poikien väliset kehitykselliset erot ovat suurimmillaan, ja lisäksi erityisesti pojilla tapahtuu tässä iässä keskimäärin lukuisia, aiemmin kuvattuja kehon rakenteellisia ja toiminnallisia muutoksia. Näiden muutosten sisäistäminen ja ”uuden” vartalon hyväksy-

minen on erittäin kuluttavaa. Tämä kehityksen vaihe ja siihen liittyvä ristiriita johtavat sarjaan fysiologisia seurauksia psyykkisessä kehityksessä, käytöksessä ja sosiaalisessa toiminnassa. Psykososiaaliset muutokset tapahtuvat ikään kuin protestina kehon nopealle muuttumiselle, johon ei itse voi vaikuttaa.

Tästä näkökulmasta ajatellen on absurdia, että kaiken tämän myllerryksen keskellä aikuiset, kuten vanhemmat ja opettajat, edellyttävät murrosikäisen motiivitoimintaa ja keskittymistä esimerkiksi koulunkäyntiin. Koska fyysisten muutosten seurauksena normaalisti ilmenevät psykososiaaliset muutokset ovat useimmille vanhemmillekin rajuudessaan uusi ja yllättävä kokemus, tässä kehitysvaiheessa oleva nuori ei koe saavansa aikuisilta tarvitsemaansa tukea – rakkautta, aikaa ja turvallisuutta.

Psykososiaaliset ja seksuaaliset seuraukset murrosiän fyysisistä muutoksista

Psykososiaaliset ja seksuaaliset seuraamukset saattavat olla yksilötasolla samanlaiset sekä tytöllä että pojalla. Koska tytöillä murrosikä alkaa pari vuotta poikia aikaisemmin, psykososiaalisen kehityksen etenemisen ja siihen liittyvän taantumien ristiriita, *kehityksellinen ristiriita*, ei tytöillä ole yhtä voimakas kuin pojilla. Tällainen kehitykseen liittyvä ja ohimenevä ristiriita on osa normaalia kehitystä terveeksi naiseksi tai mieheksi, ja useimmat loppujen lopuksi selviävät siitä hyvin. Toisaalta ei ole suotavaa, tai kehitystä tukevaa, jos se puuttuu kokonaan tai jos se on liian voimakas tai pitkäaikainen.

Murrosikäisen itsenäisyys, älykkyys, sosiaalisuus, suhtautuminen vanhempiin ja kavereihin etenevät koko nuoruuden ajan sekä tytöillä että pojilla. Mutta *psykososiaalinen taantuma* tapahtuu eri kehitysvaiheissa, kuitenkin yksilötasolla murrosiän keskivaiheilla 10–16 vuoden iässä, tytöillä keskimäärin 11,5-vuotiaana ja pojilla keskimäärin 13,5-vuotiaana. Moni vierastaa kehittyvää yksilöä käsiteltäessä sanaa ”taantuma”, mutta mielestäni se mallikkaasti kuvaa sitä, mitä todella tapahtuu. Noin 1–2 vuotta ennen taantumavaihetta nuori pystyy usein keskustelemaan mielenkiintoisesti, toimimaan aikuistenkin kanssa sosiaalisesti, olemaan hauska ja humoristinen sekä kirjoittamaan vaihtelevia ja moninaisia tekstejä. Tämä kaikki muuttuu, kun hän taantuu kehityksellisesti useita vuosia taaksepäin. Kirjoitetun tekstin ja puheen lauseet lyhenevät. Sanavalikoima supistuu. Kiro- ja voimasanat ilmaantuvat lähes jokaiseen ajatukseen. Lisäksi monet aiemmin hyviksi kouliintuneet tavat taantuvat. Ruokailutavat muuttuvat: syödään hotkien, käsillä ja äänekkäästi maiskuttaen. Nautitaan piereskelystä. Oman huoneen siivous loppuu. Tavarat ja vaatteet siirtyvät vähitellen kaapeista lattialle. Likaisuus lisääntyy. On päivänselvää, että kun samanaikaisesti tapahtuu aiemmin kuvattuja fyysisiä muutoksia, tilanne johtaa muun muassa *koulumotivaation heikentymiseen*.

Yllä kuvattu prosessi on muita hankalampi niillä, joilla murrosiän ruumiillinen kehitys etenee tavanomaista nopeammin, jolloin uuden kehon muuttuminen – ja sitä seuraava mielen muuttuminen – tapahtuu liian vauhdikkaasti. Pojille ongelmia voivat aiheuttaa esimerkiksi pituuden, painon, peniksen tai kivesten nopea kasvu, voimakas gynekomastia tai hankala erektion hallinta. Tytöille ongelmallista saattaa olla muun muassa poikkeuksellisen vähäinen tai liiallinen rintojen kasvu, kuukautiset tai valkovuoto.

Myös *seksuaalisessa kehityksessä* ”keskiarvoinen kehittyminen tukee kehitystä”. Voidaan väittää, että suotuisa tai optimaalinen kehitys tapahtuu, kun nuoren ensimmäisestä toisen sukupuolen seksuaalisväritteisestä suudelmasta sukupuoliyhdyntään kuluu noin neljä vuotta. Ei ole suotavaa, että tämä aika olisi esimerkiksi yksi vuosi tai kahdeksan vuotta.

Psykososiaalisen taantuman liiallinen korostuminen tai pitkittyminen johtuu useimmiten ensisijaisesti aikuisten, eikä nuoren omista, toimista. Terveen nuoren kannalta asiaa ajatellen häntä rasittaa erityisesti aiemmin kuvatusta myllerryksestä selviäminen. Jos vanhemmat päättävät mullistaa lisää murrosikäisen elämää omilla toimillaan tässä kriittisessä vaiheessa, se voi johtaa taantuman syvenemiseen ja pitkittymiseen. Tämän jälkeen etsikkoaika onkin ohi ja on erinomaisen vaikeaa päästä takaisin muiden mukaiseen kehityksen etenemiseen, vaikka taantuma sinänsä olisi jo mennyt ohi. Vanhemmat saattavat esimerkiksi riidellä usein, erota, muuttaa kotia tai asuinpaikkaa tai nuoren koulua. Näin tehtäessä murrosikäinen saattaa olla todella vaikeuksissa yrittäessään selvitä itse ja samalla olla lojaali vanhemmilleen. Aikuisten aiheuttamaa pulmaa pahentaa vielä, että vain noin puolet murrosikäisistä elää molempien biologisten vanhempiansa kotona. Myöskään opettajien ei tulisi lisätä murrosikäisen taakkaa tarpeettomasti.

Johtopäätöksiä

- a. Keskeistä on nyt lähteä kouluissa pohtimaan, miten sukupuoli tulee ottaa huomioon, erityisesti murrosiän keskivaiheilla. Vai onko perusteltua jatkaa nykyistä "tasa-arvoon" perustuvaa suhtautumista, jonka mukaisesti ei tietoisesti päätöksien seurauksena (vrt. peruskouluasetus) oteta huomioon tyttöjen ja poikien tarpeita?
- b. Koska tytöillä ja pojilla on omia murrosiässä korostuvia tarpeita, koulun tulee ottaa ne huomioon ja pyrkiä hyödyntämään niitä omassa kasvatustyössään.
- c. Kehityksellisestä näkökulmasta lähtien pojat ovat tyttöjä huonommassa asemassa, jos sukupuolta ei oteta huomioon. Seurauksena voi olla, että verrattuna tyttöihin puolet pojista jättää käymättä lukion, mikä ei voi olla näiden yksilöiden eikä yhteiskunnan etu. Lisäksi tyttöihin verrattuna moninkertainen määrä nuoria poikia irtaantuu yhteiskunnasta, osin samoista syistä. Näiden ilmiöiden ääripäinä on muun muassa se, että kerran viikossa alle 18-vuotias poika tekee Suomessa itsemurhan, ja se, että 18-vuotiaana vankilaan joutuneista 95 prosenttia palaa sinne takaisin.
- d. Perusopetuksen opetussuunnitelmaan ei tule sijoittaa sellaisia valintoja, jotka nuoren täytyisi tehdä murrosiän kriittisen vaiheen aikana ja jotka vaikuttaisivat ratkaisevasti hänen loppuelämäänsä. Näinhän tehtiin esimerkiksi peruskoulun ensimmäisellä vuosikymmenellä.
- e. Jos luokattomuus siirtyy yhä aiemmaksi nykyisestään, on ilmiselvää, että yllä kuvattu tilanne toteutuu ja vakavoituu merkittävästi. Jälleen todennäköisesti pojilla olisi tyttöjä enemmän vaikeuksia, koska luokattomuuden vuoksi pojat menettäisivät "laumansa" eli luokkatoverinsa.
- f. Osa pojista kehittyy erinomaisen hitaasti nuorena. Tämä on elimellinen osa miehisyyttä, eivätkä pojat itse ole siihen syyllisiä. Vuosikymmeniä sitten Suomessa näiden yksilöiden asia hoidettiin luontevasti koulujärjestelmässä, usein keskikoulussa. Nämä pojat jäivät luokalle 1–2 kertaa, jonka jälkeen he kykenivät muiden kanssa jatkamaan kouluaan ja aikuisena menestyivät muiden mukana. Näiden yksilöiden ja yhteiskunnan kannalta on valitettavaa, että nykyiseen kouluun ei ole keksitty tätä korvaavaa menettelyä.
- g. Noin 10 prosentilla murrosikäisistä on pitkäaikaissairaus, joka tulee ottaa huomioon. Osalla heistä on ollut jo lapsuudessa hoidettu vakava sairaus, esimerkiksi synnynnäinen epämuodostuma, kuten sydänvika tai syöpä, ja osalla murrosikäisenäkin jatkuva sairaus, kuten diabetes, liikalihavuus tai reuma.

Lähde

Kirjoitus perustuu lähinnä tekstiin, joka on julkaistu kirjassa

Aalberg, V. & Siimes, M. A. 1999. Lapsesta aikuiseksi: Nuorten kypsyminen naiseksi ja mieheksi. Kustannusosakeyhtiö Nemo Oy. Helsinki.

Muuta kirjallisuutta

Aalberg, V. 1991. Nuoruus psykoanalyysissä. Kirjassa T Hoikkala, (toim.) Törmäävät tulkinat. Helsinki. Gaudeamus.

Blos, P. 1962. On adolescence. New York. Free Press.

Hoikkala, T. (toim.) 1991. Törmäävät tulkinat. Kirjan artikkeli V. Aalberg Nuoruus psykoanalyysissä. Helsinki. Gaudeamus.

Hägglung, T.-B. (toim.). 1985. Nuoruusiän psykiatria. Helsinki. Tammi.

Laufer, M. & Laufer, E. 1995. Adolescence and developmental breakdown. London. Karnac Books.

Manninen, V. 1991. Pojan polku, isän tie. Helsinki. Kirjayhtymä.

McDougall, J. 1985. Theatres of the mind. New York. Basic Books.

Tanner, J. M. 1962. Growth at adolescence. Oxford. Blackwell Scientific Publications.

9 Julkaisun kirjoittajat

Gordon, Tuula. PhD, tutkija, dosentti.
Tutkijakollegium, Helsingin yliopisto.

Lahelma, Elina. KT, professori, dosentti.
Kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto.

Lyytinen, Heikki. PsT, professori.
Psykologian laitos/Lapsitutkimuskeskus, Jyväskylän yliopisto.

Niemivirta, Markku. KT, tutkija.
Tutkijakollegium, Helsingin yliopisto.

Scheinin, Patrik. KT, LuK, professori.
Kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto.

Siimes, Martti A. LKT, Lastentautiopin professori.
Lasten ja nuorten klinikka, kliininen laitos, Helsingin yliopisto.