

OPETTAJAN AJATTELUN JA TOIMINNAN SUKUPUOLITIE TOISUUS PERUSOPETUKSESSA

"...oppimiseen liittyvät erot näkyvät ja kyllä se (oppilaan sukupuoli) näkyy siinä omassa työssäkin hienoman. ..."

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

Elisa Seppä

Heinäkuu 2013

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden yksikkö

SEPPÄ ELISA: OPETTAJAN AJATTELUN JA TOIMINNAN SUKUPUOLITIE TOISUUS PERUSOPETUKSESSA ”...oppimiseen liittyvät erot näkyy ja kyllä se (oppilaan sukupuoli) näkyy siinä omassa työssäki hieman...”

Pro gradu -tutkielma, 87 s. + liitteet 4 s.

Kasvatustiede

Heinäkuu 2013

TIIVISTELMÄ

Kouluarjessa sukupuoli ja siihen liittyvät kysymykset kuuluvat jokaiseen koulupäivään. Siksi tutkimuksen aiheeksi valikoituivat sukupuoli sekä tyttöjen ja poikien väliset erot opetuksen kannalta. Tutkielmassa selvitettiin seitsemän peruskoulun opettajan ajattelun ja toiminnan sukupuolittietoisuutta. Pääongelmaan liittyvien neljän kysymyksen avulla tutkittiin oppilaan sukupuolen ilmene mistä opettajan työssä, siksi pääongelmas sa kysyttiin, millainen on sukupuolineutraali opettaja. Ensimmäisessä ja toisessa alaongelmassa tutkittiin oppilaan sukupuolen kannalta opettajan toimintaa ja ajattelua. Kolmannessa alaongelmassa tarkasteltiin opettaja-oppilas-suhdetta sukupuolineutraalista näkökulmasta ja viimeisessä alaongelmassa opettajan sukupuolineutraaliutta opettajan ammattietiikan kannalta. Tutkimusmenetelmänä käytettiin tapaustutkimusta, jonka avulla tutkittiin koulumaailman näkökulmasta opettajien oppilaan sukupuoleen liittyviä kokemuksia. Aineisto kerättiin laadullisella, puolistrukturoidulla, teemahaastattelulla. Haastattelumateriaali litteroitiin, teemoitettiin ja analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimus osoitti, että myös 2010-luvulla opettajan työssä on koko ajan läsnä sukupuolittietoisuus. Opettaja kokee olevansa sukupuolineutraali, vaikka todellisuudessa hän ei ole. Vastaajien mielestä sukupuolineutraali opetus on vain vaikeasti saavutettavissa oleva tavoite. Oppilaan sukupuolella näyttää olevan selvä vaikutus opettajan toimintaan, sillä opettajat arvottavat oppilaansa sukupuolen kautta. Oppilasarviointin kohdalla vastaajat korostivat opettajana olemisen vaikeutta ja haasteellisuutta ja lisäksi esiin nousi sukupuolittietoisuuden näkökulmasta katsottuna myös opettajan valta-aseman merkittävyys.

Sukupuolistereotyyppioilla ja -rooleilla on edelleen paljon valtaa ja vaikutusta, joka näkyy koko ihmisen elämän ajan. Tutkimuksessa ilmeni, että ongelmien ratkaisuna ei olisi välttämättä sukupuolineutraaliuteen pyrkiminen. Sen sijaan vastaajat ehdottavat opettajia haastamaan vallitsevia stereotyyppioita eli toimimaan sukupuolisensitiivisesti esimerkiksi jakamalla oppilaat sekaryhmiin ja tunnistamaan tyttöjen tai poikien ryhmien sisäisiä eroja etenkin oppilasarviointin kannalta.

Sisällys

1 Johdanto.....	5
2 Teoreettinen viitekehys	6
2.1 Oserin teorian keskeiset käsitteet	7
2.2 Atjosen sovellus Oserin teoriasta.....	8
2.3 Opettajan eettiset periaatteet.....	10
2.4 Sukupuoli.....	11
2.4.1 Näkykö sukupuoli koulumaailmassa?	12
2.4.2 Mitä on sukupuolisensitiivisyys?.....	15
2.5 Opettajuus.....	16
2.5.1 Opettajuuden rakentuminen	17
2.5.2 Opettajuus eettisenä työnä	18
2.6 Koulumotivaatio.....	19
2.6.1 Koulun ja opettajan rooli motivaation näkökulmasta	21
2.6.2 Oppimisen haasteet motivaation kannalta.....	22
2.7 Eriyttäminen.....	23
2.8 Toimintatavat.....	26
2.9 Aiemmat tutkimukset	27
3 Tutkimuksen toteutus	29
3.1 Tutkimusongelmat	29
3.2 Tapaustutkimus.....	30

3.3 Kehyskertomukset	34
3.4 Aineiston keruu ja analysointi.....	35
4 Löydökset	38
4.1 Alkutilanne	38
4.2 ”Santtu”, alisuoriutuja.....	40
4.3 ”Salla”, lahjakas.....	48
4.4 ”Matias”, heikko.....	55
4.5 Oppilaiden arviointi.....	60
5 Tulkinnat.....	65
5.1 Oppilaan sukupuolen vaikutus opettajan toimintaan	65
5.2 Sukupuoliroolien ja –stereotyyppien vaikutus opettajan ajatteluun	67
5.3 Oppilaan sukupuolen merkittävyys opettaja-oppilas-suhteessa.....	68
5.4 Opettajan ammattietiikka	69
6 Johtopäätökset.....	70
6.1 Tulosten arviointia	70
6.2 Tutkimusprosessin arviointia	73
Lähteet	77
Liitteet	88
LIITE 1	88

1 Johdanto

Alkusysäyksen pro gradu -tutkielmani sai vuonna 2008 yliopistokirjaston uutuushyllyn luona, kun löysin Abigail Norfleet Jamesin (2008) uutuusteoksen Teaching the male brain. Siinä James pohtii, miten pojat ajattelevat, tuntevat ja oppivat koulussa. Olen pohdiskellut asiaa omaan työhönikin liittyen, sillä olen työskennellyt opettajan sijaisena eri kouluissa jo yli 10 vuotta. Kouluarjessahan sukupuoli ja siihen liittyvät kysymykset ovat osa jokaista koulupäivää. Opettaja päättää, toimiiko hän kaikkien oppilaiden kanssa samoin, vai eroaako hänen toimintansa sukupuolen mukaan. Erityisesti poikiin liittyvät kommentit ja stereotypiat ovat yleensä negatiivisia myös välituntikeskusteluissa toisten opettajien kanssa. Tuntuu, että poikaa syyllistetään välillä aivan syyttä, sillä poikien ajatellaan yleisesti käyttäytyvän aina tietyllä tavalla. Nämä ovat syitä, joiden perusteella valitsin tutkimukseni aiheeksi sukupuolen ja tyttöjen ja poikien väliset erot.

Kuten jo aiemmin totesin, sukupuoli on aiheena kiinnostanut minua kauan ja siksi myös oma kandidaatin tutkielmani liittyi tyttöjen ja poikien välisiin oppimiseroihin. Tällä kertaa tutkin edelleen samaa aihetta, mutta opettajien näkökulmasta. Muodostin kolme erilaista kehyskertomusta, joissa oppilaan sukupuoli vaihteli haastateltavien mukaan. Ensimmäinen tarina keskittyi alisuoriutuvan, toinen lahjakkaan ja viimeinen heikon oppilaan opettamiseen ja oppimiseen. Tein kertomuksista kärjistettyjä ja niissä tuli selkeästi esiin sukupuolistereotypiat. Aiheeseeni kytkeytyvät esimerkiksi sanat tytöt, pojat, sukupuolierot, opettajan rooli ja oppiminen. Jokainen mainitsemistani asioista liittyy tekemääni tutkimukseen, johon haastattelin seitsemää eri-ikäistä ja erimittaisen opetuskemuksen omaavaa peruskoulun opettajaa tyttöjen ja poikien opettamisesta sukupuolierojen näkökulmasta. Erityisenä kiinnostuksen kohteinani olivat matematiikan ja äidinkielen opettaminen ja niihin liittyvät erot opettajan näkökulmasta katsottuna.

Alkuperäinen tarkoitukseni oli asettaa sukupuoli käsitteenä keskiöön ja miettiä sen näkökulmasta opettajuutta, eriyttämistä, motivaatiota ja toimintatapoja sekä niihin liittyviä asioita. Tein kuitenkin toisin, koska opettajan työhön ja opettajuuteen kuuluu vahvasti myös sukupuolinäkökulma. Tutkimukseni siis rakentuu opettajuuden käsitteen ja siihen liittyvien arvojen ja opettajan ammattietiikan ympärille. Ajattelen, kuten Tainio, Palmu ja Ikävalko (2010, 5) eli opettaja ei voi opettaa ilman arvoja. Siksi hänen tulee myös tiedostaa omat arvonsa, jotta hän ei luo sukupuolirajoja nii-

den kyseenalaistamisen sijaan. Fritz Oser (1992) ja Päivi Atjonen (2009) korostavat teorioissaan opettajan ammattietiikan suurta arvoa opettajan työn kannalta ja samaa asiaa painottaa myös vuonna 1998 laaditut opettajan eettiset periaatteet. Tarkastelen opettajuutta oppilaan sukupuolen, (sukupuoli-)stereotyyppien, eriyttämisen, työtapojen, motivaation sekä arvioinnin näkökulmista. Tarkoitukseni on käsitellä seitsemän opettajan kokemusten ja käsitysten pohjalta, onko heidän ajattelunsa ja toimintansa sukupuolitietoista vai ei. Haluan selvittää, voiko opettaja olla sukupuolineutraali ja vaikuttaako oppilaan sukupuoli opettajan toimintaan. Lisäksi pohdin, miten sukupuoliroolit ja -stereotyyppit vaikuttavat opettajan omaan ajatteluun, onko oppilaan sukupuolella väliä opettaja-oppilas-suhteen näkökulmasta ja toimiiko opettaja tasa-arvoisesti ja oikeudenmukaisesti jokaista oppilastaan kohtaan.

Tarkoitukseni on tässä luvussa perustella aiheen valintaa, antaa lukijalle tutkimukseni kannalta tärkeää tietoa ja saada lukija kiinnostumaan ja tutustumaan tarkemmin valitsemaani aiheeseen. Tutkimukseni teoriaosa on luvussa kaksi, jossa esittelen ensin tarkastelemani teoriat eli Oserin (1992) ja Atjosen (2009) opettajan ammattietiikkaan liittyvät teoriat ja niiden tärkeimmät käsitteet. Lisäksi käyn lyhyesti läpi opettajan eettiset periaatteet. Määrittelen myös kaikki viisi valitsemaani käsitettä eli sukupuolen lisäksi opettajuuden, koulumotivaation, eriyttämisen ja toimintatavat. Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus. Luvussa kolme esittelen tarkemmin laatimani tutkimuskysymykset, käyttämäni tutkimusmenetelmän eli haastattelun sekä valitsemani tutkimusmenetelmän, laadullisen tutkimuksen ja analysointimenetelmän eli sisällönanalyysin. Luku neljä sisältää aineistoni analyysin alusta loppuun eli esittelee saamiani tutkimustuloksia. Luvussa viisi käyn läpi tutkimustulokset tutkimusongelmittain. Luku kuusi sisältää omaa, tutkimukseeni liittyvää pohdintaa, tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua ja lyhyen koonnin tekemästäni tutkimuksesta eli se on yhteenveto koko tutkimuksesta ja siihen liittyvistä onnistumisista ja epäonnistumisista.

2 Teoreettinen viitekehys

Valitsin tutkimukseni teorioiksi Fritz Oserin (1992) opettajan ammattietiikkaan liittyvän teorian, jonka kolme keskeisintä termiä ovat *oikeudenmukaisuus*, *huolenpito* ja *totuudellisuus*, ja Päivi Atjosen (2009) tulevaisuuden pedagogiikan, joka on sovellus Oserin teoriasta. Molemmat valitsemani teoriat kytkeytyvät tiiviisti opettajan työssään kohtaamiin ongelmiin ja haasteisiin. Oser tutkii ni-

meämiensä käsitteiden kautta opettajan ammatillista moraalialia. Oserin (1994, 59) mukaan näiden kolmen käsitteen tulee olla tasapainossa, jotta opettaja voi toimia ammatissaan moraalisesti oikein. Päivi Atjonen (2009) käy läpi Oserin korostamat arvot omassa tulevaisuuden pedagogiikassaan, jota hän nimittää myös HOT -pedagogiikaksi teorian keskeisimpien termien mukaan.

Hyytiäisen (2003, 83) mukaan opettaja tarvitsee ammattietiikkaa työskennellessään vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa, sillä kasvattajan tiedostaman eettisen todellisuuden mallin avulla hän pääsee asettamiinsa kasvatustavoitteisiin. Hyytiäisen (2003, 83) mukaan opettajan ammattietiikka koostuu kolmesta asiasta: *”sellaisista kasvatukseen liittyvien toimenpiteiden eettisistä perusteista, joiden avulla voidaan päästä asetettuihin tavoitteisiin, opettajan ammattiin liittyvistä tiedostamattomista ammattieettisistä koodistoista ja kasvatettavan yleiseen sosiaalistamisprosessiin sisäistyneistä eettisistä rakenteista.”*

Hyytiäisen (2003, 83) mielestä opettaja löytää ammattietiikan avulla eettisesti kestävät perusteet omalle toiminnalleen. Hänen tulee toimia opettajan profession edellyttämien arvojen mukaisesti eli esimerkiksi kohdella kaikkia oppilaita sukupuolesta, luonteesta tai ulkoisesta olemuksesta huolimatta tasa-arvoisesti. Hyytiäinen (2003, 87) korostaa vielä opettajan ammatillisen ajattelun, toiminnan ja luonteen vuorovaikutusta opettajan persoonallisen luonteen ja ajattelun välillä.

2.1 Oserin teorian keskeiset käsitteet

Oser (1992, 114) tarkoittaa *oikeudenmukaisuudella* esimerkiksi kaikkien osapuolten mielipiteiden huomiointia ja samanlaista kohtelua. Tosin Oser (1992, 114) myös toteaa, ettei opettaja voi olla koskaan oikeudenmukainen kaikkia oppilaita kohtaan, sillä heidän tasa-arvoinen kohtelunsa vähentäisi opettajan heikoimmille oppilaille annettavan ajan määrää. Oikeudenmukaisesti toimiminen on siis aina ”pois” joltakin toiselta. Martikaisen (2005, 119) mukaan oikeudenmukaisuuden käsite pitää sisällään jokaisen ihmisarvon ja yksilöllisyyden kunnioittamisen lisäksi myös velvoitteen kuunnella ja ottaa eri osapuolten mielipiteet huomioon sovittaessa asioista. Opettajien ammattijärjestö (2008) tarkoittaa oikeudenmukaisuudella tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämistä sekä syrjinnän ja suosimisen välttämistä. Kuten myös Oser (1992, 120) painottaa, oikeudenmukaisuuden tulee toteutua yksittäisen oppijan ja ryhmän kohtaamisessa sekä muun työyhteisön toiminnassa. Opettajan oikeudenmukainen toiminta on tärkeää esimerkiksi oppilaiden välisten riitojen selvittämisessä ja erityisesti oppilasarvioinnin kannalta.

Oser (1994, 114) tarkoittaa *huolenpidolla* esimerkiksi välittämisen osoittamista sanoin, tuntein ja teoin. Martikainen (2005, 120) taas ymmärtää huolenpidon ihmisten empaattiseksi kohteluksi ja yksilöllisten erityistarpeiden huomioimiseksi ja lisäksi myös sitoutumiseksi yhteisön jäsenyyteen sekä sen käytäntöihin ja sääntöihin. Opettajien ammattijärjestö (OAJ) (2008) puhuu huolenpidon sijaan ihmisarvosta, mutta rinnastan sen huolenpidon käsitteeseen. Ihmisarvolla tarkoitetaan Opettajien ammattijärjestön (1998) mukaan oppijan näkemistä ajattelevana ja oppivana persoonana. Lisäksi opettajan tulee kunnioittaa ihmisarvoa eikä oppilaan sukupuolella, uskonnolla, etnisellä taustalla, iällä tai asemalla tulisi olla merkitystä.

Oser (1994, 114) ja Martikainen (2005, 122) ajattelevat, että *totuudellisuus* on mahdollista saavuttaa pyrkimällä yhdistämään osallisten mielipiteitä ja tarvittaessa myös selvittämällä asian taustoja ennen tarvittaviin toimenpiteisiin ryhtymistä. Sillä tarkoitetaan esimerkiksi rehellisyyttä ja avoimuutta itseään ja toisiaan kohtaan tarkasteltaessa omaa ja muiden toimintaa. Martikainen (2005, 99) kehottaa opettajaa pohtimaan omien toimiansa totuudellisuutta: onko se ollut rehellistä, tietoista ja oman vakaumuksen mukaista. Opettajien ammattijärjestö (1998) määrittelee totuudellisuuden opettajan työssä keskeiseksi arvoksi, jonka avulla hän ohjaa oppilasta elämän ja ympäristön maailman kohtaamiseen. Opettajan tulee olla rehellinen itsensä lisäksi myös muille ja kunnioittaa heitä kaikissa työssään vastaan tulevilla tilanteilla.

2.2 Atjosen sovellus Oserin teoriasta

Atjonen (2009, 3) määrittelee huolenpidon välittämisen pedagogiikaksi. Sen mukaan koulun ja opettajan tulee huomioida erilaiset oppilaat, esimerkiksi lahjakkaat ja oppimisen haasteiden vuoksi apua tarvitsevat lapset. Koulun tulee myös mukautua oppilaan tarpeiden mukaan. Tämä aiheuttaa opettajalle haasteita, sillä hänen tulisi löytää jokaiselle oppilaalle sopivat oppimistavat ja -menetelmät, miettiä toimivia ja erilaisia arviointimahdollisuuksia ja monipuoliset oppiainevalikoimat aiheuttamatta kuitenkaan itselleen liikaa ylimääräistä työtä.

Atjosen (2009, 3) mukaan hyvän opettajan kriteereihin kuuluu myös turvallinen ja oppilaista huolehtiva luonne. Hänen tulee olla valmis ottamaan kasvatusvastuuta, vaikka se ei aina olekaan miellyttävää tai helppoa. Atjonen (2009, 3) myös kannustaa opettajaa käyttämään erilaisia työskentelytapoja, kuten ryhmä- ja paritöitä, jolloin oppilaat joutuvat tekemään töitä yhdessä toisten, erilaisten oppilaiden kanssa ja samalla he myös oppivat ottamaan huomioon muut oppilaat. Myös

haastatellut opettajat painottavat oppilaiden tukemisen kannalta Atjosen (2009, 3) esiin tuomien työskentelytapojen merkitystä.

Atjonen (2009, 4) liittyy huolenpitoon myös viipyilemisen pedagogiikan, jolla hän tarkoittaa kiireetöntä oppimista. Opettaja voi esimerkiksi tarvittaessa pysähtyä pidemmäksi aikaa pohtimaan oppilaidensa kanssa heitä kiinnostavia asioita ja ilmiöitä. Pedagogiikan mukaan oppilaille täytyy siis antaa rauha oppia asioita omissa tahdissaan. Sitä, miten tämä on mahdollista nykykouluissa, on vaikeaa ennustaa. Oman kokemuksen mukaan opettajat eivät aina luota itseensä ja omiin taitoihinsa, vaan he etenevät oppikirjan mukaan, koska ”*opetussuunnitelma on heidän työnsä ohjenuora, jota tulee myös noudattaa*”. Kiireetön oppiminen on mielestäni käytännössä mahdotonta, sillä opetussuunnitelma on tehty niin tiukaksi, ettei opettajalla valitettavasti ole aikaa opettaa oppilaitaan kiireettömästi. Opetussuunnitelman ehdoton noudattaminen on edelleen tärkeää, ainakin haastattelemani opettajat ajattelevat niin.

Atjosen (2009, 5–6) mukaan oikeudenmukaisuus pitää sisällään vaihtelevuuden ja suvaitsevaisuuden pedagogiikat. Suvaitsevaisuudella hän (2009, 5) tarkoittaa jokaisen oppilaan huomioimista omana itsenään. Tyttöjen ja poikien tasa-arvoisen kohtelun kannalta Atjonen (2009, 5–6) on kriittinen, sillä hänen mielestään siihen tulisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota. Vaihtelevuus on Atjosen (2009, 6) mukaan koulun ja opettajan kykyä huomioida oppilaiden erilaiset oppimistavat ja kannustaa heitä käyttämään vaihtelevia oppimis- ja arviointitapoja sekä -ympäristöjä. Esimerkiksi kaiken opetuksen ei tarvitse tapahtua koulun sisällä, sillä myös koulun ulkopuolella on paljon hyviä oppimisympäristöjä, kuten ympäröivä luonto ja erilaiset museot tai tapahtumat. Opettajalla täytyy vain olla rohkeutta ja halua lähteä pois omalta mukavuusalueeltaan ja esimerkiksi järjestää oppilaille aiemmasta poikkeavia oppimiskokemuksia ja -tilanteita.

Totuudellisuus on Atjosen (2009, 7–8) mielestä kriittisyyden ja uteliaisuuden pedagogiikkaa. Kriittisyys voidaan hänen (2009, 7) mukaan määritellä esimerkiksi oppilaan oikeudeksi olla eri mieltä ja myös puolustaa omaa näkemystään. Opettajien tulee myös kannustaa oppilaitaan etsimään tietoa eri lähteistä, arvioimaan sen luotettavuutta ja puolustamaan omaa kantaansa tietäen sen eroavan muiden luokkatovereiden mielipiteestä. Uteliaisuus on Atjosen (2009, 8) mielestä esimerkiksi sitä, että oppilas saa kysellä ja olla laajemmin kiinnostunut opiskeltavista asioista. Olisi järkevää, ettei oppilaille annettaisi aina valmiita vastauksia, vaan heitä tulisi kannustaa etsimään niitä itse. Ute-

liaisuuden pedagogiikan toteuttaminen on nykykoulussa haastavaa, sillä opettajalla ei ole aikaa toteuttaa esimerkiksi opetettavaan asiaan liittyviä projekteja, koska on jo kiire päästä eteenpäin, esimerkiksi kertaamaan jo aiemmin opittuja kirkkohistoriaan liittyviä asioita.

2.3 Opettajan eettiset periaatteet

Opetustyö sisältää aina myös sen eettisen puolen ja sen vuoksi Opettajien Ammattijärjestön (OAJ) vuonna 1998 julkaistut opettajan eettiset periaatteet ovat mukana tutkimuksessani. Niiden ja Tirrin (2002, 210–211) mukaan ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus sekä vastuu ja vapaus ovat opettajan eettisten periaatteiden taustalla vaikuttavia arvoja. Jokainen mainituista arvoista on osa opettajan työtä, siksi niiden tulee myös näkyä opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa sekä opettajan ja kollegoiden välisessä yhteistyössä. Opettaja tekee myös työhönsä liittyviä päätöksiä omien arvojensa kautta ja sen vuoksi hänen on tärkeää tiedostaa omat arvonsa ja pohtia jo ennalta niiden vaikutusta opetustyöhön. Olisi myös muistettava, että eettiset ja opettajan työhön liittyvät haasteet ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja siksi ne voidaan erottaa vain harvoin toisistaan.

Atjonen (2009, 12) painottaa Tirrin (2002) tapaan kasvatuksen ja opetuksen arvosidonnaisuutta. Opettaja ei voi jättää käsityksiä oikeasta ja väärästä tai hyvästä ja pahasta opetuksensa ulkopuolelle, sillä ne kuuluvat jokaisen ihmisen elämään. Hän ratkaisee myös sen, mikä on hänen mielestään hyödyllistä, tarkoituksenmukaista tai oikeanlaista opetusta oppilaiden oppimisen kannalta. Lisäksi opettamiseen vaikuttavat opetussuunnitelma, koulun arvot ja opettajan omat arvonäkemykset. Opettajan voidaankin sanoa olevan Atjosen (2009, 12) sanoin: *”oppimisen pedagoginen johtaja, jolla on eettinen tehtävä”*.

Tykkää tästä! – kirjassa (2012, 98–99) esitellään opettajan eettiset periaatteet ja niiden taustalla olevat arvot. Ne on jaettu kuuteen osioon, joista jokainen vaikuttaa olennaisella tavalla opettajan arkipäivään. Eettiset periaatteet pohjautuvat 1) opettajan sitoutumiseen omaan työhönsä, siihen liittyvään normistoon ja ammattikuntansa etiikkaan sekä vastuullisesta työn hoitamiseen. Hänen ei myöskään tule unohtaa omaa persoonaansa, sillä sen kautta hän tekee omaa työtään. Opettajan tulisi kehittää ammattitaitoaan ja työtään sekä arvioida ja reflektoida omaa kehittymistään. 2) Hänen tulee myös hyväksyä jokainen oppilas omana, ainutlaatuisena yksilönä. Lisäksi opettajan tulee kunnioittaa oppijan oikeuksia ja suhtautua häneen inhimillisesti ja oikeudenmukaisesti. Hän

ei saa myöskään hyväksyä kiusaamista tai muiden alistamista missään muodossa ja hänen tulee olla valmis kasvattamaan oppilaitaan yhteistyöhön ja hyväksi yhteiskunnan jäseniksi. 3) Opettajan tulee arvostaa tehtäväänsä ja kunnioittaa työtovereitaan, jotka hänen tulee hyväksyä omina yksilöinä, ymmärtää heitä sekä antaa ja tarvittaessa myös pyytää apua vastaan tulevien ongelmien ratkaisemiseen. 4) Opettajan on tärkeää kyetä toimimaan yhteistyössä oppijan huoltajien sekä muiden oppijan ympärillä ja apuna toimivien tahojen, esimerkiksi perheneuvolan ja erilaisten viranomaisten, kanssa. Tavoitteena olisi tukea jokaisen oppijan koulunkäyntiä ja mahdollistaa hänelle soveltuva opetus ja kehityksensä mukainen oppiminen. 5) Opettajan tulisi muistaa, että opetus-työ on yhteiskunnan keskeisiä tehtäviä, joten hänelle on annettu suuri vastuu oppilaistaan ja heidän opettamisestaan. Hänen tulee myös edustaa oppijan oikeuksia ja etuja. 6) Opettajan tulee hyväksyä moniarvoisuus eli huolehtia esimerkiksi siitä, että oppilaiden ja heidän huoltajiensa kulttuureja ja uskontoja kunnioitetaan tasapuolisesti eikä kukaan joudu sen takia syrjityksi tai kiusatuksi.

2.4 Sukupuoli

Valitsin tutkimukseni toiseksi pääkäsitteeksi sukupuolen, sillä tutkin sen vaikuttavuutta oppilaan opetuksen kannalta. Sukupuoli ja siihen liittyvät asiat ovat aiheuttaneet viime vuosina paljon keskustelua. Sukupuolten välisiä eroja on tutkittu jonkin verran ja niiden olemassaoloa ei voida kiistää. On kuitenkin eri asia, miten tämä huomioidaan yhteiskunnassa, erityisesti koulumaailmassa. Mietin, että jos eroja on todistettavasti olemassa, miksi niitä ei yritetä pienentää tai jopa poistaa?

Sukupuolen käsitteeseen sisältyy monta alakäsitettä, joista olen ottanut mukaan mielestäni ne tärkeimmät. Käyn ensin lyhyesti läpi biologisen, sosiaalisen ja psyykkisen sukupuolen käsitteet ja sen jälkeen pohdin, miten sukupuoli yleensä huomioidaan koulumaailmassa. Otin mukaani myös sukupuolistereotyyppien ja -sensitiivisyyden käsitteet, sillä ne ovat tärkeä osa sosiaalisen sukupuolen käsitettä.

Tarja Palmu (2003, 18) jakaa sukupuolen kahteen osaan eli *biologiseen (sex)* ja *sosiaaliseen sukupuoleen (gender)*. Hänen mukaansa koulun jako tyttöihin ja poikiin on konkreettista eli se kuuluu *biologisen sukupuolen* käsitteeseen. Artikkelissaan Sukupuoli- ja tasa-arvo koulussa -teoksessa Eija Syrjäläinen ja Tiina Kujala (2010) määrittelevät sukupuolen biologiseksi ja sosiaaliseksi ominaisuudeksi. Kirjoittajat keskittävät mielenkiintonsa koulumaailmaan, jolloin biologisella määrittelyllä

tarkoitetaan sukupuolen sosiaalista, kulttuurista ja psyykkistä puolta. Riitta Soro (2002, 18) määrittelee sukupuolen biologiseksi ominaisuudeksi, opituksi käyttäytymismalliksi eli rooliksi ja kulttuurisidonnaiseksi, *sosiaalisesti sukupuoleksi*. Tutkimuksessaan (2002, 19) hän kuitenkin tarkoittaa sukupuolella vain sen biologista merkitystä.

Syrjäläinen ja Kujala (2010, 30–31) määrittelevät *sosiaalisen sukupuolen* rooleiksi, käyttäytymiseksi ja identiteetin rakentumiseksi sosiaalisessa maailmassa. Palmu (2003, 18) kuvailee sosiaalisen (kulttuurisen) sukupuolen olevan biologisen sukupuolen päälle rakentuvia ”kerrostumia, joita luodaan ja rakennetaan ruumiillisuuden, performatiivisuuden, tyylien ja representaatioiden kautta”. *Kulttuurisella sukupuolella* Syrjäläinen ja Kujala (2010, 30–31) tarkoittavat sukupuoleen liitettäviä mielikuvia eli ennakkoluuloja, odotuksia, symboleja ja merkkejä, joita voi liittää sukupuoleen. Kulttuurista sukupuolta pidetään opittuna käyttäytymismallina eli roolina. *Psyykinen sukupuoli* on Syrjäläisen ja Kujalan (2010, 31) mielestä subjektiivista tietoisuutta sukupuolesta. Kirjoittajat (2010, 31) myös muistuttavat, että sukupuoli-identiteetin muotoutuminen kestää koko ihmisen eliniän ja siinä ovat vahvasti mukana sukupuoleen liittyvät kulttuurisidonnaiset odotukset ja käsitykset.

2.4.1 Näkykö sukupuoli koulumaailmassa?

Jo vuoden 1994 opetussuunnitelma määrittelee koulun *sukupuolineutraaliksi*, vaikka silloin ei välttämättä edes tiedetty, mitä kaikkea sukupuolineutraaliudella voidaan tarkoittaa. Vuoden 2004 opetussuunnitelmaan ja koulu- ja tasa-arvolakiin on kirjattu sukupuolten tasa-arvon edistäminen ja toteuttaminen yhdeksi opetuksen keskeisistä arvoista, mutta mielestäni ajatus on jäänyt vain teorian tasolle. Esimerkiksi Laukkanen ja Lauriala (2011, 431–432) ovat huolissaan sukupuolen huomioinnista koulussa, sillä heidän mukaansa koulu eriarvoistaa tytöt ja pojat tarjotessaan heille erilaiset mahdollisuudet kokea onnistumisia ja saavuttaa hyviä tuloksia. Syrjäläinen ja Kujala (2010, 26,32) jatkavat Laukkasen ja Laurialan ajatusta, sillä heidän mielestään sukupuolten välisiä eroja ei tunnisteta eikä poikien ja tyttöjen välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä osata tai haluta huomioida esimerkiksi opetuksessa. Erojen huomioimattomuus voi aiheuttaa ongelmia, koska silloin opettajan on mahdollista sivuuttaa täysin koulun arkeen sisältyvää moninaisuutta ja vaihtelua tyttöjen ja poikien välillä. Hänen ei myöskään tarvitse huomioida sukupuolta suunnitellessaan tai toteuttaessaan

opetusta. Näiden asioiden seurauksena tyttöihin ja poikiin yhdistettävät *sukupuolistereotyypt* saavat suuren roolin.

Palmu (2003, 46) ajattelee opettajien ja oppilaiden tuottavan ja ylläpitävän koulun arjessa sukupuolitettuja määrittäviä vuorovaikutuksen, kielen ja ruumiillisuuden kautta. Esimerkiksi Syrjäläinen ja Kujala (2010, 32–33) määrittelevät sukupuolistereotyypt pelkistetyiksi odotuksiksi siitä, miten eri sukupuolet nähdään, on nähty ja halutaan nähdä. Ne voivat olla odotuksia ja näkemyksiä siitä, miten tyttöjen ja poikien odotetaan pukeutuvan tai käyttäytyvän ollakseen sukupuolensa edustajia. Miehet ja pojat ajatellaan loogisemmiksi (matematiikkaan liittyvä sukupuolistereotyypt) paremmiksi johtajiksi, levottomiksi ja rationaalisemmiksi. Naisten ja tyttöjen oletetaan olevan tunteellisempia, hillitympiä, kiltimpiä ja hoivaavampia kuin miehet ja pojat. Tämä tulee hyvin ilmi muutamassakin haastattelussa kysyttäessä tyttöjen ja poikien käyttämisestä apuopettajina. Sukupuolistereotyypt eroavat myös eri kulttuurien kesken. Niitä ei huomata olevan, koska niiden ajatellaan olevan tiedostamattomia ja itsestäänselvyksiä, vaikka ihmisten oletetaan käyttäytyvän sukupuolensa edellyttämällä tavalla.

Koulujen ajatellaan olevan sukupuolineutraaleja, mutta tutkitusti se ei pidä paikkansa, sillä ne sen sijaan vahvistavat stereotyyptioita tiedostamattomasti monin eri tavoin. Koulu odottaa, vaatii ja olettaa tytöiltä ja pojilta eri asioita. Tytöt ovat kilttejä ja pojat vilttejä, matemaattisesti älykkäitä ja nerokkaita. Opettaja myös suhtautuu eri lailla tyttöihin ja poikiin, sillä poikien oletetaan esimerkiksi pärjäävän teknisissä töissä ja matematiikassa ja tyttöjen menestyvän äidinkielessä. Myös oppilasarviointissa on havaittu olevan stereotyyppisiä eroja, koska esimerkiksi samaan arvosanaan vaaditaan tytöiltä enemmän kuin pojilta. Pojat saavat äidinkielestä hyvän arvosanan tyttöjä heikomilla näytöillä. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 34–35; Lepistö 2010, 48).

Myös koulussa ja oppitunneilla opitaan sukupuoleen liittyviä erilaisia mielikuvia, odotuksia ja normeja. Koulun sisällä ilmenevää sukupuolta voidaan nimittää selkeäksi ja *binaariseksi*, koska oppilaat jaetaan erikseen tyttö- ja poikaryhmiin. Myös ihmisten oletukset ja odotukset siitä, mitä tytöt ja pojat osaavat tai haluavat, saattavat olla stereotyyppisiä. Palmun (2003, 46) mukaan sukupuoli tulee ilmi myös opetuksessa, oppimateriaaleissa ja muissa oppitunneilla käytetyissä materiaaleissa. On tärkeää tiedostaa, että Suomessa vallitseva kulttuuri tuottaa tietynlaisia tapoja, odotuksia, mielikuvia ja määrittelyjä, jotka muokkaavat käsitystämme sukupuolista. Opettajat ja oppilaat elä-

vät siis jatkuvasti erilaisten kulttuurien tuottamien sukupuolielikuvien keskellä, jotka siirtyvät arjesta myös kouluun. Jan Löfström (2007, 90–93) painottaa koulun sukupuolittavaa roolia ja hän kiinnittää erityisesti huomiota opettajan roolin merkittävyyteen sukupuoleen liittyvissä asioissa. Tämä on tärkeää myös oppilaiden tasa-arvoisen kohtelun kannalta, sillä tyttöjen ja poikien erilainen kohtelu on vastoin opettajan eettisiä ohjeita ja opetussuunnitelmaan kirjattua tasa-arvotavoitetta.

Olen huomannut, että tyttöihin liitetään ominaisuuksia, joita oppilailta odotetaan koulussa, mutta jotka eivät ole kuitenkaan arvokkaita katsottuna asiaa muiden näkökulmasta. Palmun (2003, 47) ja Löfströmin (2007, 91) mielestä tyttöjä palkitaan kiltteydestä ja heidän menestymisensä nähdään ahkeroimisen tuloksena eikä lahjakkuutena, kuten ajatellaan olevan poikien kohdalla. Liisa Tainio, Tarja Palmu ja Elina Ikävalko (2010, 15) näkevät sukupuolen jäsentävän koulun arkipäivää, sillä heidän mukaansa pojat aiheuttavat käyttäytymisellään ongelmia, tytöt osaavat kirjoittaa, naisopettajat ovat tunneihmisiä ja miesopettajat huolehtivat kurinpidosta. eroja voidaan siis nähdä ja kuulla sukupuolineutraaliudesta huolimatta ja ne myös vaikuttavat kaikkeen opettajan toimintaan. Jan Löfström (2007, 88–89) on kiinnittänyt huomiota erityisesti oppilaiden epätasa-arvoiseen arviointiin, sillä hänen mielestään poikien suorituksia arvioidaan tyttöjen suorituksia hienovaraisemmin. Myös tekemäni haastattelut vahvistivat Löfströmin ajatuksia.

Muotoiltu: Fontin väri: Automaattinen

Sukupuolesta puhuttaessa korostuu hyvin usein poikien ja peruskoulun yhteensopimattomuus. Yleinen mielipide tuntuu olevan, että peruskoulu suosii tyttöjä, sillä käytössä olevien oppimateriaalien ajatellaan suosivan paremmin heitä. Koulu on myös suunniteltu enemmän tytöille. Toinen miesopettajista kommentoi asiaa omassa haastattelussaan seuraavasti: ”*ei aina mee pojille koulumaailma niin, että poikien ehdot huomioitais*”. Eli hänen mielestään myös poikien näkökulma, mielipide ja ennen kaikkea tyttöjen ja poikien välinen kehitysero tulisi huomioida kaikessa opetuksessa. Se ei ole kuitenkaan helppoa, koska ajattelen oikeanlaisten materiaalien valinnan olevan haaste erityisesti poikien kohdalla. Palmun (2003, 91) mukaan opettajan omat kokemukset ja yhteiskunnan sukupuolijärjestelmä kohtaavat oppimateriaalin valinnoissa. Opettajien haastatteluissa oli myös viitteitä siitä, miten koulunkäynti on helpompaa tytöille: ”*tytöt on hiljaa*”, ”*ne jaksaa ja mieltii opiskelua*”. Poikien levottomuuden syinä taas nähtiin pojilla olevan ylimääräisen energian ja

siitä kertovat esimerkiksi kaksi seuraavaa sitaattia: ”*pojat ei jaksaa pohtia, niillä ei ole pitkäjänteisyyttä*” ja ”*tehtävät täytyisi saada tehtyä nopeasti*”.

Ahtola ja Kerajärvi (2009, 47) asettavat pojat luokan keskipisteeseen, sillä opettaja huomioi heitä positiivisessa ja negatiivisessa mielessä tyttöjä enemmän, jos poikien käytös luokkatilanteessa on sopimatonta ja häiritsee oppituntia. Soro (2002, 42) on päätenyt samaan lopputulokseen kuin Palmu, sillä myös hän on sitä mieltä, että koulu soveltuu huonosti pojille. Soro (2002, 41–42) on huolissaan alisuoriutuvista pojista ja siksi hän kyseenalaistaakin vallitsevat kasvatuskäytännöt, oppimisen normit ja vaatimukset. Lisäksi hän pohtii, ovatko ne pojille epäsoivia vai johtuuko heidän alisuoriutumisen poikien sopeutumattomuudesta yleensä nykypäivän koulumaailmaan.

2.4.2 Mitä on sukupuolisensitiivisyys?

Esimerkiksi Tainio, Palmu ja Ikävalko (2010, 19) tarkoittavat *sukupuolisensitiivisyydellä* herkkyyttä tunnistaa ja tiedostaa stereotyyppisiä sukupuoliluokitteluja ja niiden vaikutuksia omaan toimintaan. Opettajan tulisi siis osata tunnistaa ristiriitaisia, erilaisia tai vaihtuvia ja moninaisia tapoja olla sukupuolittunut. Syrjäläinen ja Kujala (2010, 31) kuvailevat sukupuolisensitiivisyyttä herkkyydeksi tunnistaa niitä tiedostamattomia tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajan omaan toimintaan ja hänen suhtautumiseensa luokkansa tyttö- ja poikaoppilaisiin. Ahtola ja Kerajärvi (2009, 51) tarkoittavat sukupuolisensitiivisyydellä yleensä sukupuolinäkökulman huomioimista kaikessa toiminnassa.

Syrjäläisen ja Kujalan (2010, 31) mielestä sukupuolisensitiivinen opettaja tiedostaa ja ymmärtää maailman olevan erilainen naisille ja miehille ja hän osaa myös ottaa asian huomioon työskennellessään oppilaidensa kanssa. Opetuksen pitää siis lähteä siitä, ettei sukupuoli ole vain biologiaa, vaan oppilaat voivat tunnilla pohtia myös esimerkiksi sukupuolen vaikuttavuutta tyttöjen ja poikien elämään ja sitä, miten sukupuolieroista saisi näkyviä ja välttyttäisiin eriarvoisuudelta. Oppilaille tulee painottaa, että sukupuolisensitiivinen opettaja on tietoinen sukupuolisosialisaatiosta, sukupuolijärjestelmästä ja tasa-arvolainsäädännöstä. Ilman sukupuolisensitiivisyyttä on mahdotonta toteuttaa sukupuolten välistä tasa-arvoista kohtelua.

Ahtola ja Kerajärvi (2009, 51) korostavat sukupuolen huomioimista opetuksessa, opetusmenetelmissä, -järjestelyissä ja -materiaaleissa pohtimalla esimerkiksi, miten sukupuoli on esillä, miten

tyttöjä ja poikia arvostetaan ja millaisia oletuksia sukupuolesta on jo ennalta. Jo opettajankoulutuksen aikana tulisi huolehtia sukupuolten tasa-arvoon ohjaavasta opetuksesta. Sen puutteen vuoksi perustettiin kolmivuotinen, Opetusministeriön rahoittama TASUKO- eli Tasa-arvo ja sukupuolietietoisuus opettajankoulutuksessa kehityshanke (2008–2011), jonka tavoitteena oli lisätä tasa-arvo- ja sukupuolietietoisuutta Suomen opettajankoulutusta antavissa yliopistoissa. Lisäksi sen avulla haluttiin sekä tutkia että kehittää suomalaista opettajankoulutusta ja pyrkiä samalla asiantuntijaverkoston avulla vaikuttamaan opettajankoulutuksen sisältöihin ja opetussuunnitelmiin. Yksi keskeinen tavoite oli myös kehittää sukupuolietietoista pedagogiikkaa ja rakentaa opetuskokonaisuuksia sekä opettajankoulutuksen että täydennyskoulutuksen tarpeisiin. Aiheesta on kirjoittanut esimerkiksi Elina Lahelma Kasvatus-lehdessä vuonna 2011.

2.5 Opettajuus

Valitsin työni toiseksi pääkäsitteeksi opettajuuden, sillä tutkittavani ovat yhtä lukuun ottamatta peruskoulunopettajia ja opettajan työhön sekä opettajuuteen liittyvät asiat ovat aina ajankohtaisia. Opettajuus määritellään jatkuvasti uudelleen, opettajalle kuuluvien töiden määrä kasvaa ja myös hänen roolinsa muuttuu koko ajan. Atjonen (2004, 10) pohtii opettajan roolia, joka on nykyään varsin laaja sisältäen varsinaisen opettamisen lisäksi esimerkiksi poliisin, sosiaalityöntekijän, juristin ja äidin tai isän roolit. Vitikka (2009, 28) ajattelee samoin pohtiessaan opettajan työn muuttumista. Opettajan työlle asetetut vaatimukset ovat kasvaneet, sillä hänen tulisi oppiaineen sisällöllisen hallinnan lisäksi osata myös huomioida erilaisten oppilaiden tarpeet.

Spoofin (2007, 19) mukaan opettajuus on aina muutoksen kohtaamista, sen myötä elämistä ja siihen vaikuttamista. Opettajan oletetaan olevan alansa asiantuntija, vaikka hänen koulutuksensa ei olisikaan riittävä kaikkiin häneltä vaadittuihin asioihin. Kansanen (2008, 169) huomauttaa opettajan työhön kuuluvan paljon sellaisia asioita, joita on vaikea oppia ja omaksua tai edes ohjata, sillä ne opitaan vasta käytännössä, kuten myös Heini muistuttaa omassa puheenvuorossaan. Risto Patrikainen (2009, 65), Sinikka Viskari (2003, 171) ja Peter Johnson (2007, 73) korostavat opettajan työhön kohdistuvien, eri tahoilta asetettavien vaatimusten ja odotusten aiheuttamien paineiden kuormittavuutta ja vaativuutta. Päivi Atjonen (2011, 482) kiteyttää mielestäni hienosti opettajuuden vaatimukset seuraavasti:

”Viime kädessä opetusarjen kaaoksessa tapahtuva kamppailu oppilaiden kehityksen ja kasvun tukemiseksi sitoutuu opettajan kykyyn ja tahtoon rakentaa pedagoginen suhde eli vuorovaikutussuhde itsensä ja oppilaan välille – sen lisäksi, että hänen tulee kyetä ylläpitämään didaktista suhdetta oppilaan ja oppimateriaalin välillä.”

2.5.1 Opettajuuden rakentuminen

Jouko Kari ja Hannu L.T. Heikkinen sekä Pertti Väisänen (2001, 47; 2004, 32) ajattelevat opettajuuden rakentumisen alkavan jo ennen koulutukseen tuloa. Taina Törmän, Lea Henrikssonin, Outi Raehalmeen, Sinikka Viskarin ja Marjo Vuorikosken (2004, 185) mukaan melko usein hyvät opettajaesimerkit omalta koulu-uralta ovat syitä hakeutua opettajankoulutukseen. Oma opettaja on voinut olla kannustava ja työhönsä täysillä panostava, oppilaista välittävä ihminen eli malliesimerkki hyvästä opettajasta. Näin monet lapset ja nuoret ovat saaneet kipinän opettaa lapsia ja koulututtua opettajaksi. Mietin, ovatko he tietoisia, mitä opettajan työ ja opettajuus nykyään vaatii ihmiseltä? Ovatko he myös valmiita siihen? Karin ja Heikkisen (2001, 48) sekä Heikkisen (2000, 13–14) mielestä opettajan tulisikin pohtia sitä, kuka minä olen opettajana ja mitä haluan saada työssäni aikaan, eli toisin sanoen arvioida ja reflektoida omaa opettajaidentiteettiään.

Väisänen (2004, 32) painottaa arvojen merkitystä: jotta hän voi kasvaa opettajaksi ja löytää oman opetustyyhinsä, opettajan tulee tiedostaa omat ja omaa toimintaansa ohjaavat arvot. Päivi Atjonen (2004, 35) ajattelee Väisäsen kanssa samoin liittäessään opettajuuteen eräänlaisen täydellisyyden odotuksen. Opettaja on oppilaidensa esikuva, joka välittää olemuksellaan ja toiminnallaan itselleen tärkeitä arvoja eteenpäin omille oppilailleen. Olli Luukkainen (2005, 199) on huolissaan opettajille riittämättömyyden tunteen vuoksi kasautuvista paineista ja vaatimuksista. Olen Luukkaisen kanssa samaa mieltä kuunneltuani useamman opettajan keskustelua koulun arjesta ja siihen sisältyvistä velvollisuuksista ja vastuista. Esimerkiksi opettajat valittavat ymmärrettävästi uuden erityisopetuslain tiimoilta lisääntyneistä paperitöistä, sillä sen voimaantumisen myötä osa aikaisemmin erityisopettajalle kuuluneista töistä siirtyi luokanopettajien tehtäviksi. On myös tilanteita, joissa oppilaiden omat vanhemmat eivät kykene selviytymään omasta kasvatusvastuustaan ja opettajan täytyy ottaa lisää vastuuta ja huolehtia oppilaista. Kyseiset tilanteet herättävät huolta ja välillä myös hämmästyksi opettajien keskuudessa.

Opettajuus kehittyy koko ajan. Koulutus antaa siihen vain perustiedon, minkä avulla opettajan tulisi kyetä soveltamaan saamiaan oppeja itselleen sopivalla tavalla. Jouni Välijärvi (2006, 21) korostaa opettajan työn haastavuutta ympäristön vaatimusten kasvaessa. Opettajalta vaaditaan jatkuvaa älyllistä, sosiaalista ja emotionaalista vuorovaikutusta oppilaiden, kollegoiden ja vanhempien kanssa. Olli-Pekka Moisio (2011, 215) painottaa läsnäolon, kuuntelun ja kohtaamisen merkitystä kunnioittamisen ja arvostamisen ilmapiirissä. Korostan Moisioin tapaan empatian taidon merkittävyyttä opettajan työssä. Moisio (2011, 218) määrittelee sen ehdottomaksi myönteiseksi suhtautumiseksi oppilasta kohtaan. On myös tärkeää kuunnella aktiivisesti, mitä oppilailla on sanottavanaan. Markku Leinonen (2002, 45) pohtii asiaa samalta kannalta, korostaessaan opettajan itsensä ja oman työnsä arvostamista voidakseen olla empaattinen ja kyetä arvostamaan myös toisia ihmisiä. Atjonen (2011, 481) painottaa myös tärkeitä asioita nostaessaan esiin opettajan taidot luovia epävarmoissa olosuhteissa, tahdon huomioida erilaiset oppilaat ja valmiuden ratkoa konflikteja.

2.5.2 Opettajuus eettisenä työnä

Välijärvi (2006, 21) ottaa esiin opettajuuteen liittyvän tärkeän näkökulman, sen eettisyyden. Opettajan tulisi osata rakentaa sellainen oppimisympäristö, joka tukisi parhaiten oppilaiden tasapainoista kehitystä. Päivi Atjonen (2004, 43) painottaa opettajan työhön liittyvien arvojen ja eettisten asioiden huomioimisen tärkeyttä. Spoofo (2007, 27) määrittelee eettisyyden kyvyksi ja pyrkimykseksi tehdä perusteltuja, opettajan työssä moraalisia, valintoja suhteessa omaan ja oppilaan tai kollegan hyvään ja vastuullisuudeksi omia valintojaan kohtaan. Mielestäni on tärkeää muistaa, että myös toimiminen opetussuunnitelman velvoittamalla tavalla on aina eettistä.

Opettajan eettinen asiantuntijuus kehittyy Spoofoin (2007, 39) mukaan vaiheittain. Noviisi on aloittelija, joka vasta opettelee noudattamaan työyhteisön sääntöjä ja ohjeita, edistynyt aloittelija osaa jo tunnistaa ja hahmottaa erilaiset tilanteet ja ongelmiin liittyvät erityispiirteet. Harjaantunut opettaja voi käyttää kokemustaan avukseen ja pyrki hahmottamaan kokonaisuuksia ja ennakoimaan tulevat tapahtumat pohtimalla asioita analyyttisestä näkökulmasta. Kokenut opettaja kykenee muodostamaan kokonaiskuvan eettisestä toiminnasta unohtamatta huolellisen ajattelun ja suunnittelun tärkeyttä. Korkeimmassa vaiheessa asiantuntija-ekspertti opettaja osaa toimia tiedostamattaan vaatimusten mukaisesti pohtimatta sääntöjä ja periaatteita.

Tirrin (2002, 205) mielestä opettajan roolin muutos oppimisen ohjaajaksi ja tukijaksi ei hävitä opettajan ja oppilaan välistä valta-asemaa, vaan opettaja on edelleen luokassa se, jolla on määräysvalta ja auktoriteetti. Jokainen opettaja on tahtomattaan myös arvokasvattaja ja moraalinen opettaja, sillä niihin liittyvät asiat ovat osa jokapäiväistä koulutyötä. Värri (2002, 56) ajattelee opettajan omien moraalikäsitteiden asettavan perustan hyvälle pedagogiselle suhteelle. Tirri (2002, 207) painottaa opettajan työhön sitoutumisen astetta, sillä se on hänen työssään yksi ammattietiikan keskeisistä kysymyksistä. Ilman persoonallista sitoutumista on lähes mahdotonta toimia opettajana ja siksi opettajan on kyettävä yhdistämään oma persoonansa ammattirooliin ja -eettisiin kysymyksiin.

Katarina Stenberg (2011, 12) tarkastelee opettajuutta eettisyyden näkökulmasta ja painottaa erityisesti opettajan henkilökohtaisen ihmiskäsityksen merkitystä. Opettajan tulee siis tunnistaa omat eettiset sitoumuksensa, jotta hän voi nähdä parhaiten oppilaidensa mahdollisuudet ja ominaisuudet. Stenbergin (2011, 13) mielestä opettamisen voidaan katsoa olevan Tirrin (2002, 207) tavoin täysin moraalista toimintaa vaatiessaan pohtimaan sitä, mikä on parempaa tai huonompaa, hyvää tai pahaa. Jotta opettaja voisi opettaa hyvin, hänen täytyy tutkiskella itseään ja niitä arvoja, jotka ovat hänen toimintansa ja ajatustensa taustalla. Stenberg (2011, 13) ja Sinikka Viskari (2004, 170) puhuvat pedagogisesta rakkaudesta, jolloin eettisen opettajuuden ydin rakentuu opettajan kiinnostuksesta ja jota voidaan kutsua myös rakkaudeksi sekä oppilaita että totuutta kohtaan. Toisin sanoen opettajan tulee nähdä oppilaansa kokonaisuutena.

2.6 Koulumotivaatio

Koska oppilaiden motivointi on osa opettajan jokapäiväistä työtä, otin motivaation käsitteen mukaan tutkimukseeni. Käsite on kuitenkin kokonaisuudessaan liian laaja ja siksi tarkoitankin sillä vain koulu- eli oppimismotivaatiota. Koulumotivaatio ratkaisee sen, haluaako oppilas olla koulussa vai ei. Siihen voivat vaikuttaa esimerkiksi opettaja, hänen asenteensa ja arvonsa sekä käytetyt opetus- ja oppimismenetelmät. Motivaatio on siis monitahoinen asia, mutta erittäin tärkeä oppimisen kannalta, sillä esimerkiksi jo oppilaan saamalla, hänen tasolleen sopivalla opetuksella, on erittäin suuri merkitys. Jo pienillä asioilla on siis mahdollista parantaa koulumotivaatiota ja saada oppilaat yhä edelleen innostumaan koulunkäynnistä ja uusien asioiden oppimisesta.

Koulumotivaatiota on tutkittu paljon ja se on varsin laaja käsite, sillä se käsittää monta osa-aluetta. Järvenoja ja Salmela (2006, 86) määrittelevät oppimismotivaation oppijan omien vaihtoehtojen

punnitsemiseksi omien kokemusten, mieltymysten ja tulkintojen kautta. Ennen tavoitteiden asettamista oppilaan tulisi Järvenojan ja Salmelan (2006, 87) mielestä pohtia omien ennakkokäsityksensä ja asenteidensa sekä myös oman kiinnostuksensa kautta, mitä vaihtoehtoja hänellä on ja miten hän saa asetettua itselleen sopivat päämäärät. Tiina Kalsola (2005, 15) on osittain samaa mieltä Järvenojan ja Salmelan (2006, 87) kanssa, mutta hän määrittelee koulumotivaatioon kuuluvaksi oppilaaseen itseensä liittyvien tekijöiden lisäksi myös koulun ilmapiiriä ja yleisesti oppimista ja koulua koskevat tekijät. Niiden vuoksi oppilas haluaa käydä koulua ja työskennellä opettajan ja koulun asettamien tavoitteiden saavuttamiseksi. Lisäksi hän pitää opiskelua merkityksellisenä oman oppimisensa kannalta ajateltuna.

Oppimismotivaatioon kuuluu tiiviisti tavoitteiden asettaminen eli niihin sitoutuminen, oman toiminnan suuntaaminen, ylläpitäminen ja ohjaaminen kohti määrättyä tavoitetta. Oppilas asettaa omat tavoitteensa esimerkiksi matematiikan ja äidinkielen oppimiseen ja jos toinen aine on hänelle mieluisampi, todennäköisesti hänen opiskelumotivaationsa sitä ainetta kohtaan on vahvempi kuin toista ainetta kohtaan.

Motivaation käsite jaetaan yleensä kahteen osaan eli *sisäiseen* ja *ulkoiseen motivaatioon*. Sisäisellä motivaatiolla tai oppimisorientaatiolla esimerkiksi Marjaana Veermans ja Anna Tapola (2006, 62) tarkoittavat oppimista, jonka tavoitteena on saada oppilaille opetettua oman tulevaisuutensa kannalta sopivat tiedot ja taidot. Oppilas on esimerkiksi voinut saada opettajalta mielenkiintoisen, lemmikkieläimiin liittyvän tehtävän ja kun hän on motivoitunut sisäisesti, hän myös jaksaa keskittyä aiheeseen pidempään. Johanna Nurmi ja Marjaana Soininen (2006, 232–233) ajattelevat sisäiselle motivaatiolle olevan tavallista, että oppilaan käyttäytymisen syyt ovat sisäisiä ja palkkioksi yksilö saa iloita omasta työstään. Sisäiset palkkiot ovat myös tehokkaampia, sillä ne ovat kestoitua pitkäaikaisempia ja motivoivat ihmistä pysyvämmiin.

Veermans ja Tapola (2006, 62) tarkoittavat ulkoisella motivaatiolla tai suoritusorientaatiolla oppimista, joka tapahtuu vain jonkun ulkoisen palkkion, esimerkiksi arvosanan tai vanhempien lupauksen rahan takia. Nurmi ja Soininen (2006, 232–233) määrittelevät ulkoisen motivaation ympäristöstä riippuvaiseksi toiminnaksi, josta on tulossa ulkoinen palkkio. Veermans ja Tapola (2006, 67) ja Lepola ja Vauras (2006, 18) ottavat lisäksi mukaan vielä välttämisorientaation, jolla he tar-

koittavat esimerkiksi alisuoriutuvia oppilaita, erityisesti poikia, jotka tahtovat ”mennä sieltä, mistä aita on matalin” eivätkä halua tehdä koulunkäyntinsä eteen juuri mitään.

Katariina Stenberg (2011, 122) puhuu motivaation yhteydessä flow -tilasta, joka mahdollistaa oppilaan mielekkään ja merkityksellisen opiskelun. Oppilaille tulee myös antaa heidän tasolleen sopivia tehtäviä eli ei liian vaikeita, muttei myöskään liian helppoja. Esimerkiksi mielenkiintoinen tehtävä itsessään aktivoi oppilaan ilman ulkoista ärsykettä ja helpottaa oppimista. Stenbergin (2010, 121–122) mielestä flow -tila mahdollistuu neljän asian avulla: 1) Oppilaiden kanssa tulee käydä läpi oppimisen tavoitteet: mitä tehdään, miksi ja miten. 2) Oppilaille annettujen tehtävien tulee olla merkityksellisiä, tarpeellisia ja mielekkäitä, esimerkiksi ne voidaan kytkeä oppilaiden omiin kokemuksiin. Mielekkyyttä lisää myös se, jos oppilailla on mahdollisuus osallistua itse opetuksen suunnitteluun. 3) Opetuksen ja siihen liittyvän toiminnan tulee olla hyvin suunniteltua eli spontaani, ex tempore- tunti ei tue flow -tilaa. 4) Flow vaatii palautteen antamista eli arviointia. Erityisesti arvioinnista ja palautteen antamisesta olen Stenbergin kanssa yhtä mieltä, sillä on ensiarvoisen tärkeää, että oppilaat saavat palautetta työstään ja opiskelustaan, jotta he voivat jatkaa samalla tavalla jatkossakin tai saamansa palautteen avulla parantaa omaa suoritustaan. Myös yksi haastateltavistani korosti flow-tilan positiivista vaikutusta oppilaan oppimismotivaatioon.

2.6.1 Koulun ja opettajan rooli motivaation näkökulmasta

Hannele Cantell (2010, 37) korostaa myös opettajan merkittävää roolia koulumotivaation kannalta, ja on samaa mieltä Stenbergin (2010, 121–122) kanssa, vaikka hän puhuukin asiasta eri termein kuin Stenberg. Mielekkyyys ja motivaatio vaativat haasteita, tavoitteita ja niiden saavuttamista. Se on varsin iso haaste, koska nykyään opettajan aika ei valitettavasti riitä huomioimaan jokaista oppilasta samalla tavalla eli opetus ei ole oikeudenmukaista kaikkia oppilaita kohtaan. Jos opetuksen tueksi olisi tarpeeksi saatavilla erilaisia oppimateriaaleja, tietotekniikkaa ja vaihtelevia työtapoja, oppilasta voisi motivoida esimerkiksi eriyttämisen avulla. Päivi Atjonen (2011, 484) kannustaakin opettajaa löytämään jokaisen oppilaan vaikeuksien takaa hänen vahvuutensa ja hyödyntämään niitä opetuksessa. Kannustaminen ja rohkaisu ovat jokaiselle meistä tärkeitä asioita ja ne antavat myös uutta intoa työntekoon. Samalla opettaja myös pitää huolta oppilaan hyvinvoinnista.

Nurmi ja Soininen (2006, 232–233) ajattelevat koulumotivaatiota määrittävän oppilaan oman onnistumisen ja edistymisen kokemukset ja se, että hän kokee työskentelyn riittävän hyödylliseksi,

haasteelliseksi, monipuoliseksi ja kiinnostavaksi. Myös Cantell (2010, 37) painottaa riittävän haastavien tehtävien merkitystä, sillä ne kannustavat oppilasta oppimaan lisää. Nurmi ja Soininen (2006, 232–233) korostavat myös oppilaan saaman tuen ja kannustuksen suurta merkitystä, eikä ole väliä, tuleeko se opettajalta tai kavereilta. Erityisesti heikosti menestyvien oppilaiden saama kodin tuki motivoi heitä tekemään parhaansa riittävän koulumenestyksen eteen. Elina Lahtinen (2006, 13) on kuitenkin eri mieltä, sillä hänen mielestään hyvät oppilaat saavat kotoaan enemmän tukea ja oppilaan heikko koulumenestys ei vain valitettavasti kiinnosta hänen vanhempiaan. Voidaan siis todeta, lapsen näkökulmasta katsottuna, että kodin antama positiivinen tai negatiivinen tuki on aina merkityksellistä.

Lahtinen (2008, 11–13) painottaa positiivisen koulumotivaation säilymisen kannalta myös ympäristön suurta merkitystä. Tässä tapauksessa ympäristöllä tarkoitetaan opettajia, kavereita, tapahtumapaikkaa ja vuorovaikutusta. Kun oppilas saa tekemisistään positiivista palautetta, hänen sisäinen motivaationsa kasvaa, koska oppilas on päässyt asettamaansa tavoitteeseen. Opettajan tai yleensä koulun rooli on merkittävä, koska sillä on todettu olevan positiivista vaikutusta oppilaan koulumenestykseen ja motivaatioon. Ystäviltä saatu positiivinen kannustus on todettu tärkeäksi oppimisen motivaattoriksi. Cantell (2010, 38, 40) painottaa opettajan kannustuksen merkitystä, koska jokainen oppilas tarvitsee sitä motivoituakseen lisää. Opettajan merkitystä ei voi siis korostaa liikaa, sillä hyvälle opettajalle ei esimerkiksi haluta palauttaa huonosti tehtyjä töitä eikä hänen läsnä ollessaan haluta käyttäytyä asiattomasti.

Lepolan ja Vauraksen (2002, 34) loppusanat kiteyttävät mainiosti opettajan roolin oppimismotivaation kannalta:

”Opettajan taito ja tahto suunnata omaa opetustaan ja ohjata omaa toimintaansa siten, että se palvelisi oppilaiden itseohjautuvuuden kehittymistä ja älyllisen vastuun ottamista koulutehtävissä, on avainasemassa pyrittäessä tukemaan oppilaan myönteistä kehitysuraa koulussa.”

2.6.2 Oppimisen haasteet motivaation kannalta

Myös motivaation kannalta tyttöjen ja poikien oppimisessa on omat haasteensa. Se on myös sukupuoliasia, sillä tyttöjä ja poikia motivoivat hyvin erilaiset asiat. Esimerkiksi pojille ei saa antaa

liian helppoja tehtäviä, ”kun ne ei kuitenkaan pärjää” ja toisaalta tyttöjen ajatellaan motivoituvan aina parin tai ryhmän kanssa työskentelystä. Oppilaille annettujen tehtävien tulisi siis olla aina heille sopivia ja heille täytyisi myös antaa enemmän vapauksia työskennellä haluamallaan tavalla. Tällä tarkoitetaan yleensä erityisesti poikia, sillä heidän motivoimisensa ajatellaan olevan vaikeampaa kuin tyttöjen motivoinnin. Veermans ja Tapola (2004, 68) muistuttavatkin oppimiseen liittyvistä haasteista. Esimerkiksi perinteisessä luokahuoneopetuksessa oppimisen tavoitteet ovat selkeät, konkreettiset ja opettajalähtöiset, mutta vastaavasti avoimessa oppimisympäristössä oppilaalla on mahdollisuus asettaa itse omat tavoitteensa ja keinot niiden saavuttamiseksi. Avoimen ajatellaan motivoivan enemmän poikia, koska he ovat, yhden haastatellun sanoin: ”insinööriytypejä”, jotka haluavat tehdä asiat omalla tavallaan. Se, että oppilaalla on itsellään enemmän vastuuta, on yleensä ongelma niille tytöille, jotka ovat tottuneet opettajan suureen rooliin opetuksen ja tehtävien asettamisessa. Tyttöjen pelkona voi tällöin olla suurempi epäonnistumisen mahdollisuus, jos he tulevat esimerkiksi asettaneensa itselleen liian haasteelliset tai vaikeat tavoitteet. Toisaalta myös yhteisöllisempi oppiminen aiheuttaa omat haasteensa niille oppilaille, jotka ovat tottuneet tekemään työnsä yksin tai vertaamaan omia tuloksiaan toisten saavutuksiin.

Veermans ja Tapola (2004, 73) kiinnittävät huomiota tärkeään asiaan eli oppimisen haasteellisuuteen. Sen kuulee usein sopivan pojille, sillä heidän ajatellaan menevän ”sieltä, mistä aita on matalin” eli heille on tärkeää vain saada tehtävä tehtyä. Se, miten se tapahtuu, on toisarvoista. Oppilas joutuu silloin myös haastamaan itsensä ja omat tietonsa ja taitonsa aivan uudella tavalla sekä analysoimaan syvällisemmin aiempia ja löytämiään opittavaan asiaan liittyviä tietoja. Tämä voi kuitenkin olla monelle ongelma, sillä valitettavasti nykyajan koulu ei jätä aikaa omalle pohdinnalle, vaan opettaja on edelleen se, joka päättää, miten jokin asia tehdään ja miksi.

2.7 Eriyttäminen

Opettaja antaa oppilaille erilaisia tehtäviä, jakaa heidät ryhmiin tiettyjen kriteerien perusteella ja jotkut oppilaat käyvät joka viikko erityis- ja/tai tukiopetuksessa. Toisin sanoen opettaja eriyttää opetustaan erilaisten kriteerien, kuten esimerkiksi sukupuolen mukaan, ja siksi oli tärkeää ottaa käsite mukaan tutkimukseeni. Yksi opettajan tärkeä työkalu siis on opetuksen eriyttäminen eri tavoin. Jostain syystä tämä erittäin tärkeä asia on otettu mukaan opetussuunnitelmaan, vasta 2004, vaikka opetusta on eriytetty jo vuosikymmeniä. Opetushallitus julkaisi vuonna 2011 perus-

opetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset, joissa kiinnitettiin erityistä huomiota opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa tyttöjen ja poikien välisten ja oppilaiden yksilöllisten kehityserojen ja taustojen huomiointiin. Edellisessä, vuonna 2004 voimaan tulleessa opetussuunnitelmassa (2004, 17) työtapojen yhteydessä vain mainitaan oppilaiden erilaisten oppimistyylien ja tyttöjen ja poikien välisten sekä yksilöllisten kehityserojen ja taustojen huomioinnin tärkeys, mutta sen tarkemmin ei paneuduta asiaan. Uusimmassa, vuonna 2011 voimaan tulleessa osiossa, eriyttämisestä on asiaa kokonaisen sivun verran. Tämä on tärkeä uudistus, sillä näin opettaja ainakin veloitetaan huomioimaan erilaiset oppijat ja esimerkiksi heidän erilaiset oppimistyylinsä ja -tapansa.

Eriyttämisestä puhutaan, kun opetusta muokataan niin, että se huomioi oppilaiden erilaiset tarpeet. Yleensä opetusta eriytetään sopeuttamalla opetusmenetelmät, oppiaines, tehtävät, oppimisen tulosten osoittaminen, arviointi ja oppimiseen annettava aika oppilaiden erilaisiin tarpeisiin ja vaatimuksiin. Laatikainen ja Cantell (2011, 24; 2010, 97) korostavat jokaisen oppilaan oikeutta eriyttävään opetukseen, sillä eriyttäminen ei ole vain erityistarpeisten oppilaiden etuoikeus. Opetussuunnitelman täydennysosassa (2010, 8) painotetaan myös erilaisten valmiuksien ja kiinnostuksen kohteiden sekä oppilaan emotionaalisten tarpeiden ja erityisesti oppimismotivaation huomioon tärkeyttä.

”Opetusta eriyttämällä oppilaille voidaan tuottaa sopivia haasteita ja onnistumisen kokemuksia sekä tarjota mahdollisuuksia kehittyä ja oppia omien vahvuuksien mukaisesti. Tällöin on tärkeää hyödyntää samassa opetusryhmässä olevien oppilaiden erilaista osaamista ja harrastuneisuutta.”

Pirjo Laatikainen (2011, 22) tähdentää laaja-alaisesta erityisopetuksesta kertovassa kirjassaan eriyttämisen merkitystä, minkä roolia tulisi korostaa etenkin uuden kolmiportaisen tuen mallin eli yleinen, tehostettu ja erityinen, käyttöönoton vuoksi. Hautamäen ja Thunebergin (2011) ja Koulutuksen arviointikeskuksen (2011) mukaan yleisellä tuella tarkoitetaan kaikille oppilaille suunnattua tukea, laadukasta perusopetusta, mahdollisuutta saada tukea sekä ohjausta oppimiseen ja koulunkäyntiin joka päivä. Yleinen tuki voi olla esimerkiksi oppilaalle tarpeen mukaan annettavaa tukiovetusta, mahdollisuutta suorittaa osaamisensa monin eri tavoin tai oppilaiden ryhmittelyä

oman taitotason mukaan. Yleinen tuki kuuluu kaikille eli jokaisella oppilaalla on oikeus saada esimerkiksi omien taitojensa mukaista tuki- ja erityisopetusta.

Tehostettua tukea varten tulee tehdä oppimissuunnitelma, johon kirjataan oppilaan tuen tarpeet. Hautamäki ja Thuneberg (2011) ja Koulutuksen arviointikeskus (2011) määrittelevät tehostetun tuen käyttöönoton tilanteeksi, jossa yleinen tuki enää riittää ja oppilas tarvitsee oppimisensa tueksi erilaisia tukitoimia. Niitä voivat olla esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus niissä aineissa, joissa on paljon vaikeuksia, kokeiden ja läksyjen vähentäminen tai niiden helpottaminen. Tehostettua tukea annetaan riittävän kauan, yleensä muutamia kuukausia, joiden aikana myös seurataan säännöllisesti oppilaan taitojen tasolla tapahtuvia muutoksia.

Erityinen tuki on vahvin tukimuoto. Hautamäki ja Thuneberg (2011) sekä Koulutuksen arviointikeskus (2011) määrittelevät sen tilanteeksi, jossa oppilaalle annettu tehostettu tuki ei ole ollut riittävää parantamaan koulusuorituksia, vaan tarvitaan jo järeämpiä toimenpiteitä. Tässä vaiheessa oppilaalle tehdään erityisen tuen päätös ja hänelle laaditaan HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Tarvittaessa häneltä myös yksilöllistetään joitakin oppiaineita eli oppiaineen tavoitteet ja arviointi määritellään juuri kyseiselle oppilaalle sopivalla tavalla, ei yleisen opetussuunnitelman mukaisesti. Jos on mahdollista, erityinen tuki järjestetään niin, ettei oppilaan tarvitse vaihtaa luokkaa tai koulua. Nykyään koulun sanotaan olevan tietyin rajoituksin ”avoin kaikille”. Yhä harvempi lapsi tai nuori opiskelee enää erityisluokassa, sillä tavoitteena on vähentää erityisluokkien määrää ja saada tuettua opetusta oppilaiden kotikouluille.

Oiva Ikonen ja Pirkko Virtanen (2007, 20–21) painottavat erilaisuuden tunnustamisen ja hyväksymisen roolia, sillä niiden kautta oppilaiden on mahdollista edetä opinnoissaan omien kykyjensä eli oman ikäkautensa ja edellytystensä mukaisesti. Oppilaalla tulee myös olla oikeus yksilölliseen opetukseen ja ohjaukseen, tosin se edellyttää, että opettaja tekee oppilaalle yksilöllisiä suunnitelmia ja käyttää esimerkiksi juuri tälle oppilaalle soveltuvia, yleisopetuksesta poikkeavia opetusmenetelmiä ja -tapoja. Yhtenä eriyttämisen muotona Timo Saloviita (2009, 47–50) esittelee vielä samanaikaisopetuksen. Silloin luokassa on mukana samaan aikaan kaksi opettajaa ja luokassa on luokanopettajan apuna myös erityisopettaja. Samanaikaisopetus mahdollistaa oppilaiden jaot erilaisiin ryhmiin, joista osa työskentelee opettajan ja toiset erityisopettajan johdolla. Näin eritasoiset oppilaat, sekä hyvät että heikot oppilaat voivat saada omalle tasolleen sopivaa opetusta ja toimintaa.

2.8 Toimintatavat

Otin toimintatavan käsitteen mukaan tutkimukseeni, koska ne kuuluvat ja ovat päivittäin osa opettajan arkea. Kaikki opettajat luovat niitä ja opettavat omien toimintatapojensa pohjalta. Pro gradu -tutkielmani painottuessa voimakkaasti opettajan työhön liittyviin sekä eettisiin että moraalisiin näkökulmiin ja niihin liittyviin tilanteisiin, käsitteelen toimintatapoja pääasiassa näistä lähtökohdista. Atjonen (2004b, 16) tarkoittaa opettajan toimintatavoilla esimerkiksi opetukselle asetettuja tavoitteita, opetuksen suunnittelua, sen toteutustapoja käytettyjen työtapojen ja opetusmenetelmien kannalta. Myös vuorovaikutus oppilaiden kanssa ja opettajan oppilasarvioinnissa käyttämät toimintatavat kuuluvat toimintatapojen käsitteeseen. Jokainen Atjosen (2004b, 16) mainitsemista toimintatavoista liittyy myös sukupuoleen. Opettajan miettiessä opetuksensa kannalta sopivia toimintatapoja, hänen tulisi huomioida oppilaiden sukupuoli eli esimerkiksi heille annettavat tehtävät eivät saisi suosia tyttöä tai poikaa.

Opettajan toimintatapojen tukipilarina on opetukselle asetettujen tavoitteiden suhteen opetussuunnitelma, joka määrittää raamit ja antaa esimerkiksi arvioinnille tietyt kriteerit, joiden mukaan tulee toimia. Opetussuunnitelma myös ohjaa opetuksen suunnittelua, mutta opettajalla on vapaus valita hänelle sopivimmat toiminta- ja työskentelytavat. Myös sukupuolineutraaliksi määritellyn arvioinnin kriteerit määräytyvät opetussuunnitelman pohjalta.

Martikainen (2005, iv) määrittää käsitteen esimerkiksi haluksi jakaa vastuuta koulun henkilökunnan ja vanhempien kanssa. Tarvittaessa opettaja myös päättää itse koulun sääntöjen sisällä, miten hän esimerkiksi puhuttelee tai rankaisee oppilasta. Atjonen (2004b, 25) on listannut ongelmallisia toimintatapoja, jotka vaikuttavat vahvasti opettajan työhön ja opettajuuteen. Niitä ovat esimerkiksi arvostelu, rankaiseminen, arkaluonteisten asioiden käsittely, puolueellisuus, piittaamattomuus ja opettajakollegan työhön puuttuminen. Myös opettajan erilaisuuteen ja vähemmistöihin liittyvät toimintatavat vaikuttavat hänen työhönsä. Tirrin (1999, 50) ja Hyytiäisen (2003, 88) mukaan Oserin (1992) nimeämät käsitteet oikeudenmukaisuus, huolenpito ja mahdollistavat opettajan työssä vastaantulevien eettisten ongelmien tarkastelun monesta erilaisesta näkökulmasta. Tämän vuoksi se haastaa opettajan etsimään ongelmaan sellaisia ratkaisuja, jotka ottavat huomioon kaikki Oserin (1992) mainitsemat kolme arvoa.

Martikainen (2007, 106–107) myös kehottaa opettajia miettimään jo etukäteen ristiriita- ja konfliktitilanteisiin ja niiden selvittelyyn liittyviä toimintatapoja. Opettaja voi esimerkiksi pohtia omaa opetustaan ja sitä koskevia tavoitteita. Sopivatko ne erilaisten oppilaiden opettamiseen, vastaan tuleviin ongelmiin ja miten ne on mahdollista ratkaista? Tällä tavoin on Martikaisen (2007, 106–107) mukaan mahdollista jo etukäteen välttää luokan työrauhaongelmat. Hän myös painottaa säännöllisen oppimispalautteen antamista ja yhteistyötä oppilaiden kanssa eli oppilaiden aktiivista kuuntelua ja heidän mielipiteidensä hyödyntämistä opetustilanteissa sekä omien ajatusten selkeää ulos tuomista. Oppilaat voivat esimerkiksi suunnitella ja toteuttaa projekteja, joissa he eivät pärjää ilman toisten apua.

Oppilasarviointiin liittyvät toimintatavat tulisi miettiä tarkasti, sillä halutessaan opettaja voi joko käyttää valtaansa hyvin mielivaltaisesti tai yrittää olla tasapuolinen kaikkia oppilaitaan kohtaan. Arviointiin liittyviä toimintatapoja ovat esimerkiksi sopivien kriteerien valinta, painotettavat asiat ja arvioinnin luotettavuus ja eettisyys, sillä arviointi on vahvasti myös eettinen ja moraalinen asia. Sen tavoitteena on edistää ja tukea oppilaan kehitystä, joten siihen liittyy myös julkisen vallan käyttöä. Tässä vaiheessa on erittäin tärkeää, että opettaja käyttää oikein ammattitaitoaan ja toimii moraalisesti oikein. Jonkun oppilaan kohdalla opettajaltaan saamalla arvioinnilla voi olla ratkaiseva merkitys hänen tulevaisuutensa kannalta. Opettajan kannustus ja huolenpito voi esimerkiksi auttaa myöhemmin jotakin oppilasta saavuttamaan haluamansa opiskelu- tai työpaikan.

Ei ole oikeudenmukaista arvioida tyttöjä ja poikia eri kriteerien mukaan, mutta edelleen tapahtuu niin. Opettaja joutuu päättämään, minkälaisen kriteerien mukaan hän arvioi oppilaitaan: katsooko hän kokonaisuutta vai vaikuttavatko arvosanaan muutkin seikat, kuten esimerkiksi sukupuolisteoreotyytiat. Osa haastattelemistani opettajista kertoi pojan hyvän suorituksen nostavan äidinkielen arvosanaa tyttöä helpommin. Niemi (2006, 90–92) painottaakin arvioinnin tärkeyttä muistuttamalla, että arvioinnista puhuttaessa sekoitetaan usein oppilaan arviointi ja hänen koulusuoritustensa arvostelu, mikä oli haastateltavien mielestä turmiollista etenkin tyttöjen tapauksessa. Kuten jo aiemmin mainitsin, mielestäni tytöt ovat ”arvosanariippuvaisempia” kuin pojat.

2.9 Aiemmat tutkimukset

Aihetta on tutkittu jo aiemmin, mutta tutkimuksen kohteet ovat vaihdelleet. Valitsin tarkasteltavat tutkimukset niin, että ne käsittelevät sukupuolta eri näkökulmista, mukana on sekä äidinkielen

että matematiikan opetukseen liittyviä aiheita ja tutkittavina ovat opettajien ja opettajiksi valmistuvien lisäksi myös oppilaat.

Riitta Soro (2002) tarkastelee väitöskirjassaan matematiikan opettajien uskomuksia ja niiden vaikutusta tyttöjen ja poikien opettamiseen. Hän pohtii myös sukupuolten tasa-arvon toteutumista matematiikan opetuksessa. Soron tulosten mukaan matematiikka ajatellaan sukupuolettomaksi oppiaineeksi, jossa oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu on itsestään selvä asia. Opettajien enemmistö myönsi sukupuolierojen olemassaolon ja niiden suosivan yleensä poikia. Opettajat eivät nähneet sukupuolten välistä tasa-arvoa ongelmana, vaikka esimerkiksi tyttöjen ajatellaan yleensä olevan poikia tunnollisempia. Vastaajat ilmaisivat myös huolensa alisuoriutuvista ja syrjäytyvistä pojista.

Myös Ville Haapajoki (2009) on tutkinut sukupuolen merkitystä matematiikan opetuksessa, mutta Soron tutkimuksesta poiketen, hän käsittelee asiaa viides - ja kuudesluokkalaisten oppilaiden näkökulmasta. Haapajoki selvitti, esiintyykö sukupuoleen liittyviä uskomuksia jo 11–13-vuotiailla oppilailta ja onko oppilaan sukupuolella väliä matematiikkaan liittyvien käsitysten ja uskomusten näkökulmasta. Tulosten mukaan oppilailta on sekä sukupuolia erottavia että niitä osittain yhdistäviä käsityksiä tai uskomuksia. Suurin eroavaisuus löytyy tyttöjen ja poikien väliltä heidän asenteistaan ja suhtautumisestaan matematiikkaa kohtaan. Tytöt ajattelevat itsensä matemaattisesti vahvemiksi kuin pojat. Tulosten mukaan lahjakkuus, tunnollisuus ja ahkeruus ovat tyttöjen hyvän menestyksen mittareita ja poikien menestys perustuu ahkeruuden lisäksi heidän mielenkiintoonsa matematiikkaa kohtaan.

Tarja Palmu (2003) tutkii väitöskirjassaan sukupuolen rakentumista koulun kulttuurisissa teksteissä havainnoimalla yläkoulun äidinkielen tunteja. Tutkimuksen painopisteenä on koulun arki ja sukupuolen rakentuminen koulun arjessa. Palmu huomasi, että sukupuolten väliset erot tulevat esiin koulussa käytettyjen kulttuuristen tekstien stereotyyppisen esittämisen ja toistojen kautta. Hän myös havaitsi, että äidinkielen oppikirjojen nais- ja mieskuvat ovat painottuneet maskuliinisesti, sillä miespuoliset henkilöahmot pääsevät esiin ainakin kaksi kertaa enemmän kuin naispuoliset henkilöahmot. Tulosten mukaan normatiivisia sukupuolieroja ei kyseenalaisteta lainkaan, vaan niitä sen sijaan vahvistetaan monin tavoin.

Hilppa Jankama (2004) selvittää tutkimuksessaan opettajien käsityksiä sukupuolesta analysoimalla opettajaksi opiskelevien kirjoituksia sukupuolesta ja sen merkityksestä koulussa. Hän halusi erityi-

sesti saada tietoa tulevien opettajien sukupuoleen liittyvistä asenteista. Tulosten mukaan on olemassa erilaisia käsityksiä sukupuolesta, erilaisia tapoja puhua siitä ja perustella siihen liittyviä ominaisuuksia. Opettajan oman ajattelun erot perustuvat sukupuolen erilaiseen näkemistapaan, sillä se voidaan nähdä biologisena, sosiaalisena tai yhteiskunnallisena asiana. Sukupuoliin liitetyt erilaiset arvot heijastavat oman yhteiskuntamme rakenteita ja sukupuolikäsityksiä. Koulun opetussuunnitelmien ja muiden virallisten asiakirjojen oletetaan olevan sukupuolineutraaleja, mutta kuitenkin opettajien sukupuoleen liittyvissä käsityksissä ja kokemuksissa paljastuu erilainen, sukupuolittunut käsitys samasta todellisuudesta.

Marika Äijälä (2005) tutkii luokanopettajien käsityksiä sukupuolirooleista. Hän tarkastelee no- viisiopettajien ajatuksia ja käsityksiä sekä tietoisuutta siitä, kuinka he mieltävät sukupuoliroolit ja näkevät omien ajatustensa ja käsitystensä vaikuttavan lasten sukupuolirooleihin. Tulosten mukaan luokanopettajat tiedostavat vaikuttavansa lasten sukupuolirooleihin ja he toimivat osittain myös tietoisuuden ulkopuolella. He myös tietävät henkilökohtaisen taustansa vaikuttavan lasten sukupuolirooleihin, mutta ajattelevat kodin ja yhteiskunnan vaikuttavan niihin enemmän kuin yksittäinen opettaja voi tehdä.

Myös Jenni Lehtilä ja Katriina Vuorinen (2009) ovat tutkineet aihetta omassa tyttöjen ja poikien erillisopetukseen liittyvässä pro gradu -työssään, mutta jätin heidän tutkielmansa oman tutkimukseni ulkopuolelle, koska he keskittyvät niin vahvasti sukupuoleen erillisopetuksen näkökulmasta.

3 Tutkimuksen toteutus

3.1 Tutkimusongelmat

Pohdin työlleni sopivia tutkimusongelmia ja huomasin miettiväni asiaa aluksi liian monimutkaisesti. Yksinkertaistettuani omia ajatuksiani muodostin aiheeseeni sopivan, yhden päätutkimusongelman, joka jakautuu neljäksi alaongelmaksi.

Millainen on sukupuolineutraali opettaja

- o omassa toiminnassaan?

- o omassa ajattelussaan?
- o opettaja-oppilas-suhteessa?
- o opettajan ammattietiikan näkökulmasta?

Päädyin tutkimaan sukupuolta ja tyttöjen ja poikien välisiä opetukseen liittyviä eroja. Tarkemmin sanottuna pohdin peruskoulun opettajien ajattelun ja toiminnan sukupuolitietoisuutta. Päättämusongelmani kysyy: millainen on sukupuolineutraali opettaja. Ensimmäinen ja toinen alaongelma pohtii opettajan sukupuolineutraaliutta toiminnan ja ajattelun kannalta. Kolmas tutkimusongelma tarkastelee opettaja-oppilas-suhdetta sukupuolineutraalista näkökulmasta ja neljäs tutkimusongelma keskittyy opettajan sukupuolineutraaliuteen opettajan ammattietiikan näkökulmasta. Saan kaikkiin tutkimuskysymyksiini vastauksen haastatteluiden ja muun lähdeaineiston perusteella.

3.2 Tapaustutkimus

Tapaus on yksi esimerkki yhdestä tutkittavasta ilmiöstä. Tein tapaustutkimuksen, jossa tutkin opettajien näkökulmasta kolmen tapausesimerkin ja yleisesti aiheeseen liittyvien kysymysten avulla oppilaiden sukupuolierojen vaikuttavuutta heidän opettamiseensa. Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne ja Paavilainen (2011, 68–69) määrittelevät tapaustutkimuksen sekä tutkimusasetelmaksi että tutkimusstrategiaksi, jonka tarkoituksena on etsiä vastauksia tutkimuskysymyksiin tietyn tai tiettyjen valittujen tutkimuskohteiden kokonaiskuvan tuntemisen kautta. Tapaustutkimuksessa on osattava perustella, mitä tapaus edustaa ja mihin asiayhteyteen se sijoittuu. Se voi siis pyrkiä kuvaamaan, selittämään, kehittämään sekä mahdollisesti myös pohtimaan ja kyseenalaistamaan erilaisia ilmiöitä. Tapaustutkimuksissa aineistojen määrä, tyyppi ja tutkimuksen vaatimat resurssit vaihtelevat esimerkiksi tutkimusaiheen mukaan. Tarkoituksena on saada määriteltyä, analysoitua ja ratkaistua muodostetut tapaukset järkevällä tavalla (Eriksson & Koistinen 2005, 4).

On tavallista, että tutkimukselle arvokasta tietoa tuottavat tutkimuksen kohteiden lisäksi myös muut siihen liittyvät tekijät. Tapaustutkimus ei ole erillinen osio, vaan se liittyy aina aiemmin käytyyn teoreettiseen keskusteluun ja tutkimukseen, jotka vaikuttavat ja ohjaavat taustalla sekä aineiston keruu - että analyysivaiheessa. Menetelmää voidaan nimittää kokonaisvaltaiseksi, sillä tutkimuksen suunnittelun, tiedonkeruun ja saadun aineiston analyysin kautta muodostuu tutkittavaa ilmiötä ymmärtämään pyrkivä tutkimusstrategia (Yin 2003, 13–14). Tutkimuksessani aineiston

keräämiseen ja sen analysointiin vaikuttaa erityisesti sukupuolieroista ja kouluoppimisesta aiemmin tehty tutkimus. Kerätessäni ja analysoidessani aineistoa olen huomionnut aiheesta aiemmin tehdyt tutkimukset, tutkinut niitä ja valinnut joitakin niistä myös mukaan tutkimukseeni.

Tässä työssä tapaustutkimus on tutkimuksellinen lähestymistapa, jolla tutkitaan kolmea kehyskertomusta ja niiden sekä muihin aiheeseen liittyvien kysymysten kautta koulumaailman näkökulmasta oppilaan sukupuoleen liittyviä ajatuksia. Tapaustutkimuksen tarkoituksena on saada vastaukset kysymyksiin ”mitä tutkitaan, miten ja ”miksi”. Tutkin sukupuolen vaikuttavuutta oppilaan kohtaamiseen ja opetukseen haastattelemalla seitsemää luokan- ja aineenopettajaa, sillä aihe on mielestäni ajankohtainen, mielenkiintoinen ja aiheuttaa myös paljon keskustelua.

Tapaustutkimus yhdistää ja käyttää erilaisia tutkimusmenetelmiä ja sitä voidaan tehdä sekä laadullisin että määrällisin menetelmin. Aineistonkeruumenetelmät tulee valita käyttötärpeen mukaan ja aineisto koostuu yleensä haastatteluista, valmiista dokumenttilähteistä ja havainnoimalla saadusta tiedosta. Monipuolisen aineiston käyttö auttaa kuvaamaan tutkimuskohdetta mahdollisimman monesta näkökulmasta ja lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Yin 2003, 3, 5–9, 83, 97) Keräsin itse aineistoni puolistrukturoitujen teemahaastatteluiden avulla. Tarkoitukseni oli tarkastella myös opetussuunnitelmia sukupuolen näkyvyyden kannalta, mutta se olisi laajentanut tutkimustani liikaa.

Teemahaastattelu on strukturoidun ja täysin avoimen haastattelun välimuoto. Tutkija on miettinyt jo etukäteen haastattelun aihepiirit, mutta vielä haastattelun aikana on tarvittaessa mahdollista muuttaa esitettävien kysymysten järjestystä tai muotoa. Toimin myös itse niin jokaisen haastattelun aikana. Tutkija valitsee aiheeseensa sopivat teemat nojautuen muodostamiinsa tutkimusongelmiin ja valitsemiinsa teorioihin (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 66). Tutkimukseni teemat liittyvät tyttöjen ja poikien opettamiseen ja oppimiseen ja esiin nousevat teorioiden kannalta keskeiset aiheet eli oppilaan tuntemus, työtavat, sukupuoli ja motivointi. Haastateltavat saivat omin sanoin kertoa, ovatko he kohdanneet kehyskertomusten tapaisia tyttöjä tai poikia ja miten he ovat toimineet tai toimisivat heidän kanssaan. Haastatteluteemat muodostavat ”kertomuksen”, jossa opettajat kuvaavat omaa työtään sukupuolen näkökulmasta.

Valitsin tutkimukseni *kohdehenkilöiksi* luokan- ja aineenopettajat, sillä ajattelin opettajahaastatteluiden antavan minulle enemmän tutkimukseni kannalta tärkeää tietoa kuin mitä olisin saanut

haastatteleamalla oppilaita. Tutkimukseni tarkoituksena on kerätä haastateltavien omia, sukupuoleen, opettamiseen, oppilaan tuntemiseen ja motivaatioon liittyviä ajatuksia ja kokemuksia. Arvot ja opettamiseen liittyvät eettiset näkökohdat ovat asioita, jotka jokaisen opettajan on syytä tiedostaa. Opettaja tekee myös päivien aikana monia valintoja kokemuksensa ja oman arvopohjansa avulla.

Haastattelin luokan- ja aineenopettajia puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, sillä olin miettinyt etukäteen aiheeseen tiiviisti liittyvät teemat, joissa käsittelin aihetta monipuolisesti oppilasesimerkkien ja opettamiseen liittyvien lisäkysymysten kautta (LIITE 1). Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa jokainen haastateltava vastaa samoihin kysymyksiin ja esitettävät kysymykset on myös muotoiltu aina samoin. Haastattelut on suunnattu tiettyihin aihepiireihin ja niiden avulla halutaan saada tietoa sellaisista asioista, esimerkiksi haastateltavien omista arvoista, joista ei tule puhuttua päivittäin.

Tutkittavia minulla oli lopulta seitsemän, kaksi miestä ja viisi naista, jotka olivat iältään 25–55-vuotiaita. Opetuskokemusta tutkittavilla oli reilusta vuodesta yli 20 vuoteen. Kuusi haastateltavaa työskentelee Tampereella samassa koulussa. Toinen nuorista naisopettajista on opettanut aiemmin peruskouluikäisiä lapsia ja nuoria, mutta opettaa nykyisin maahanmuuttajia aikuiskoulutuksen puolella.

Henkilö 1: Terhi on alle 30-vuotias, vuonna 2009 valmistunut äidinkielen ja kirjallisuuden sekä Suomi toisena kielenä opettaja. Työkokemusta hänellä on sekä peruskoulun että aikuiskoulutuksen puolelta. Terhi on noviisiopettaja, mutta hän on tehnyt oman alansa töitä jo jonkun aikaa. Terhi on tutkittavista ainut, joka ei ole työskennellyt samassa koulussa kuin kaikki muut tutkittavat. Halusin hänet kuitenkin mukaan tutkimukseeni, sillä hänellä on äidinkielen aineenopettajan koulutus ja opettajakokemusta myös peruskoulun puolelta. Lisäksi hän on nuori, vastavalmistunut, uransa alkutaipaleella oleva nainen, jollaista tarvitsin tasapainottamaan hieman vanhempien ja kokeneempien tutkittavien joukkoa. Toiseen nuoreen naisopettajaan, Heiniin, on erona heidän opettamansa aine. Heini on luokanopettaja ja lisäksi pätevä opettamaan matematiikkaa. tarkista!

Henkilö 2: Pekka on noin 50-vuotias mies ja valmistunut luokanopettajaksi vuonna 1989. Hän on työskennellyt opettajana yli 20 vuotta, joista vajaa kymmenen viimeistä nykyisessä työpaikas-

saan. Pekalla on pitkä työkokemus ja ura jo takanaan ja niiden aikana hän on törmännyt monenlaisiin oppilaisiin ja haasteisiin. Halusin Pekan tuomaan esiin kokeneen miesopettajan näkökulmia ja ajatuksia erityisesti tyttöjen ja poikien opettamiseen liittyvistä eroista ja haasteista.

Henkilö 3: Hilka on yli 50-vuotias, vuonna 1985 valmistunut luokanopettaja. Lisäksi hän on pätevä äidinkielen ja kirjallisuuden sekä Suomi toisena kielenä opettaja. Hilka on työskennellyt jo pari vuosikymmentä peruskoulussa sekä ala- että yläkoulun puolella ja on siksi nähnyt uransa varrella kaikenlaista ja tavannut monenlaisia oppilaita. Hilka tarjoutui tutkittavaksi, kun hän kuuli, mistä aion tehdä lopputyöni. Hilka edustaa kokeneempaa naisopettajaa ja siksi halusin hänet mukaan tutkimukseeni. Lisäksi hänellä on pitkän opetuskokemuksensa kautta paljon sanottavaa tutkimastani aiheesta.

Henkilö 4: Satu on yli 50-vuotias, vuonna 1988 valmistunut, Steiner-opettajankoulutuksen saanut luokanopettaja. Hänellä on opetuskokemusta peruskoulusta jo pitkältä ajalta ja monesta eri koulusta useammaltakin paikkakunnalta. Sadulla on myös vertailupohjaa Steiner- ja tavallisen opettajankoulutuksen välillä erityisesti koulutuksen suhteen. Sadun mielipiteet hänelle tärkeiden asioiden suhteen ovat selkeitä ja välillä myös melko kärkkäitä. Sen vuoksi ne antavat uutta näkökulmaa tutkimukseni naisopettajien joukkoon.

Henkilö 5: Katri on noin 40-vuotias, vuonna 1995 valmistunut luokanopettaja. Katri on myös opettanut yleensä samaa luokkaa koko alakoulun ajan, joten hänen kokemuksensa oppilaista ja heidän ajatuksistaan on varmasti erilainen kuin opettajalla, joka on juuri aloittanut työskentelyn oman luokkansa kanssa. Katrin ajatukset ja mielipiteet tuovat mielenkiintoisen lisän tutkimukseni naisopettajien näkökulmiin.

Henkilö 6: Matti on noin 40-vuotias, vuonna 1995 valmistunut luokan- ja liikunnan aineenopettaja. Matti edustaa tutkimuksessani miespuolista, hieman nuorempaa luokanopettajaa. Matti tuo mukaan kaivattua miesnäkökulmaa ja mielipiteitä. Hän on opettanut yleensä alakoulun vanhimpia oppilaita, jolloin oppilaiden sukupuolierot ovat jo selkeitä ja vaikuttavat myös tytön tai pojan koulunkäyntiin myönteisesti tai kielteisesti.

Henkilö 7: Heini on tutkittavistani nuorin, alle 30-vuotias luokan- ja matematiikan aineenopettaja. Hän on valmistunut 2010, joten hän edustaa vielä uransa alussa olevaa nuorta opettajaa. Heiniellä on myös kaksoispätevyys ja halusin hänet mukaan tuomaan julki omia, erityisesti matematiikan opetukseen liittyviä näkemyksiään. Myös tuoreet kokemukset opettajankoulutuksesta ja sen antamista valmiuksista aloittaa oma työuransa olivat hyödyksi. Erona toiseen nuoreen naisopettajaan, Terhiin, on hänen opettamansa aine. Terhi on valmistunut äidinkielen ja kirjallisuuden sekä Suomi toisena kielenä – aineenopettajaksi.

3.3 Kehyskertomukset

Muodostin kolme erilaista tapausta, joihin myös liittyi niihin sopivat kysymykset (LIITE 1). Haastateltavat pääsivät kertomaan omia kokemuksiaan alla kuvailtujen tapausten kautta alisuoriutuvista, lahjakkaista sekä ”heikoista” oppilaista ja heidän opettamisestaan. Nimesin jokaisen tarinan oppilaan joko tytöksi tai pojaksi yleisten stereotyyppien ja omien opetusvuosieni aikana vastaan tulleiden alisuoriutuneiden, lahjakkaiden ja heikkojen oppilaiden perusteella. Kehyskertomusten henkilöiden stereotyyppinen sukupuoli on tutkimukseni kulun kannalta merkityksellinen, koska tutkin työssäni sukupuolen roolia kouluopetuksen kannalta. Myös haastattelemi opettajat sukupuolittivat itse oppilaat stereotyyppien ja osittain myös omien kokemustensa pohjalta samoin kuin olin itse ajatellut.

”Santtu”

On matematiikan tunnilla hyvin aktiivinen ja vaatii paljon opettajan huomiota, esimerkiksi keskeyttää opetuksen kysyäkseen mitä tahansa, mitä hänen mieleensä juolahtaa. Myöhästelee tunnilta, tekee harvoin kotitehtäviä ja tuntityöskentely on heikkoa. Voisi kuitenkin olla jopa kiitettävän tasoinen oppilas, mutta on saamassa todistukseen viitosen matematiikasta.

”Salla”

On äidinkielessä luokkansa parhaita. Kielellisesti lahjakas, osallistuu tunnilla aktiivisesti työskentelyyn. Arvostelee usein muiden oppilaiden osaamista ja ajatuksia. On itsepäinen omien juttujensa suhteen.

”Matias”

Kuuluu luokan heikoimpiin sekä matematiikassa että äidinkielessä. Ei myöhästele, eikä ole turhia poissaoloja. Ainakin sanoo yrittäneensä tehdä läksyt. Tunnilla hiljainen, ei vedä opettajan eikä luokan huomiota puoleensa.

Valitsin tapausesimerkkini oppiaineiksi äidinkielen tai matematiikan, sillä niissä tulee stereotyyppisen selkeästi esille esimerkiksi Korkeakosken (2001) ja Lappalaisen (2003) mainitsemat tyttöjen ja poikien väliset oppimiserot.

Lisäksi minulla oli kysymyksiä äidinkielen ja matematiikan yleisistä eroista ja tyttöjen ja poikien välillä havaituista eroista. Halusin myös tietää, minkälaiset työtavat ovat olleet toimivia matematiikan ja äidinkielen opetuksessa. Myös oppilasarviointi on mielenkiintoinen asia sukupuolenkin kannalta, joten selvitin lisäksi, arvioidaanko tyttöjä ja poikia samojen kriteerien mukaan vai eroavatko kriteerit jollain tavoin toisistaan. Laadin kehyskertomusten vastausten perusteella neljä teemaa: oppilaan tuntemus, motivointi, sukupuoli ja työtavat, joista jokainen liittyy tiiviisti opettajan työhön.

3.4 Aineiston keruu ja analysointi

Tein aluksi yhden esihaastattelun, jonka pyrkimyksenä oli selvittää, ovatko valitsemani kysymykset ja niihin liittyvät tapausesimerkit tarkoituksenmukaisia tutkimukseni tulosten saannin kannalta. Selkeytin niitä ja muutamaa valitsemaani kysymystä esihaastattelun avulla. Yleisestä käytännöstä poiketen otin myös esihaastattelun mukaan varsinaiseksi tutkimushaastatteluksi, koska siitä saamani vastaukset olivat olennaisia tutkimukseni tulosten kannalta.

Haastattelut sijoituivat loppukevääseen 2011, sillä keräsin aineistoni touko-kesäkuussa 2011 haastatteleamalla tutkittavia joko heidän työpaikallaan tai kotonaan. Tutkittavat löysin suhteellisen helposti ja kaikki myös suostuivat mukaan tutkimukseeni. Tunsin kaikki haastateltavat etukäteen, mutta siitä oli mielestäni oman tutkimukseni kannalta vain etua. Minun oli helpompaa sopia haastatteluaika ja paikka, kun niistä oli mahdollista sopia jo työpäivän aikana. Tuntui myös, että ”tutuus” haastateltujen kanssa rentoutti haastattelutilannetta ja minun sekä opettajan oli helpompaa keskittyä vain haastattelun tekemiseen. Aivan ventovieraiden ihmisten kanssa tilanne olisi ollut toinen ja saamani vastaukset aivan erilaisia.

Saadakseni riittävästi tutkimukseni kannalta merkittävää tietoa ja helpottaakseni opettajien luku-
vuoden loppuun liittyvää työtaakkaa, annoin jokaiselle tutkittavalle tapausesimerkit sekä niihin ja
muut aiheeseen liittyvät kysymykset luettavaksi ja tutustuttavaksi jo etukäteen. Aika moni heistä
oli myös tehnyt niin, tai oli ainakin jäsentänyt omia aiheeseen liittyviä kommentteja ja mielipiteitä.
Luultavasti siksi haastattelut saatiin tehtyä hyvinkin nopealla aikataululla. Ennalta saadut kysymyk-
set ja oppilaskuvaukset vaikuttivat niin, että saamani vastaukset olivat varsin monipuolisia ja in-
formatiivisia. Valittavasti aikataulupulan vuoksi en ehtinyt haastatella kaikkia tutkimukseeni lupau-
tuneita opettajia, mutta ajattelen haastattelujen tuoman tietomäärän olevan jo nyt riittävän laa-
jan.

Nauhoitin haastattelut, jotta minun oli mahdollista olla paremmin läsnä haastattelutilanteessa ja
reagoida haastateltavien vastauksiin oikealla tavalla. Jokaisen haastattelun alussa käsiteltiin ensin
pieni oppilasesimerkki ja sen jälkeen siihen liittyvät kysymykset. Viimeiseksi haastateltavat saivat
vielä pohtia muita tärkeitä työhönsä liittyviä asioita, kuten arviointiin ja opetustilanteisiin liittyviä
ajatuksiaan sukupuolen näkökulmasta. Haastattelut tehtiin vastaajien ehdoilla, toisin sanoen he
saivat vastata kysymyksiin niin laajasti tai suppeasti kuin halusivat. Haastatteluilla ei ollut aikarajaa
ja siksi haastatteluiden kesto vaihtelikin noin 30 minuutista yli kahteen tuntiin.

Jokainen haastateltu opettaja myös löysi vastauksen kaikkiin asettamiini kysymyksiin. Osa valitse-
mistani kysymyksistä laitto haastateltavat hyvin syvällisesti miettimään omaa opetustaan ja toi-
mimistaan oppilaitaan kohtaan. Valitsemani teemat ovat läsnä joka päivä opettajan työssä ja siksi
jokaisella tutkittavalla on niistä omakohtaista kokemusta. Osa niistä on sellaisia, ettei opettaja
välttämättä edes kiinnitä niihin huomiota arjessa, vaan ajattelee toimivansa oikein. Esimerkiksi
opetuksen eriyttämisestä puhutaan koko ajan joka puolella, mutta opettajan käyttämät opetuk-
seen liittyvät toimintatavat eivät ole jo ennalta tuttuja.

Nauhoitusten purkamisen suoritin touko-kesäkuun aikana 2011. Kuuntelin haastattelut moneen
kertaan usean kesäpäivän ja -yön aikana saadakseni varmasti ylös kaiken aiheeni kannalta tärke-
än, tiedon. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 144 sivua. Sen jälkeen kävin läpi kaikki litteroinnit ja
sisäistäakseni saamiani vastauksia, muodostin vastauksista teemat ja merkitsin ne erivärisillä ko-
rostustusseilla. Lisäksi tein ajatuskartat, jotka selkeyttivät huomattavasti tutkimusaiheeseeni liitty-

viä asioita ja näkökulmia. Tämä vaihe vei paljon aikaa, mutta tarkoitukseni oli tehdä se niin loppuun asti, että voisin vain alkaa analysoida aineistoa.

Valitsin tutkimusmetodikseni kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen ja analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin. Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi (2009, 150) määrittelevät laadullisen tutkimuksen metodiksi, jonka tulisi ymmärtää tutkittavien näkökulman kautta tutkimuskohteena olevia ilmiöitä. Nimensä mukaisesti laadullinen tutkimus painottuu laatuun, ei määrään, kuten määrällinen tutkimus. Aineiston laadullinen käsittely pohjautuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan: aineisto hajotetaan aluksi osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudelleen uudella tavalla mielekkääksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108)

Haastattelin vain seitsemää opettajaa, mutta jokaisen haastattelu kesti vähintään 30 minuuttia ja kaikki haastattelut myös vastasivat jokaiseen laatimaani kysymykseen, joten uskon keräämäni aineiston olevan aivan riittävä. Laadullisen tutkimuksen tulosten raportointi ei ole niin rajattua tai kaavojen mukaista kuin määrällisessä tutkimuksessa. Tämän takia minun oli mahdollista käydä jokainen haastattelu kunnolla ja useampaankin kertaan läpi ja tehdä niistä omat tulkintani ilman määrällisen tutkimuksen pakollista kaavamaisuutta.

Tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja analyysin tarkoituksena on luoda ymmärrettävä sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Analysoin saamani aineiston laadullisesti sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysillä on tarkoitus järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää tietoa. Sillä luodaan selkeyttä kerättyyn aineistoon, jotta on mahdollista tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Luokittelen tutkittavien vastaukset sopiviin luokkiin ja teen niistä tarvittaessa esimerkiksi taulukoita tai kuvioita.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on Niskasen ja Lehtisen (2002) mukaan seitsemän vaihetta. Kun haastattelut on kuunneltu ja kirjoitettu auki, ne luetaan ja perehdytään niiden sisältöön. Sen jälkeen aineisto tulee käydä niin monta kertaa läpi, että sen kykenee sisäistämään helposti. Kolmannessa vaiheessa muodostetaan teemat ja/tai luokat. Seuraavaksi tutkija täsmentää ja tarvittaessa tarkentaa laatimiaan tutkimustavoitteita ja valitsemiaan käsitteitä. Seuraavaksi tutkijan tulee löytää aineistostaan tutkittavien ilmiöiden yleisyyksiä ja poikkeustapauksia. Kuudenneksi tutkijan tulee arvioida uudelleen muodostamansa luokat ja teemat. Ovatko ne tarkoituksenmukaisia ja

antavatko ne riittävästi tietoa tutkitusta asiasta? Viimeiseksi tutkija tekee saamistaan tuloksista johtopäätöksiä ja tulkintoja. Tässä vaiheessa hän voi käyttää apunaan käsite- ja miellekarttoja havainnollistamaan selkeämmin keräämäänsä tietoa.

Menetelmä oli minulle entuudestaan tuttu, sillä käytin sitä jo tehdessäni kandidaatin tutkielmaani. Huomasin jo silloin sisällönanalyysin haasteen, sillä siihen täytyy varata paljon enemmän aikaa kuin käytettäessä jotain muuta analyysimenetelmää. Analyysia voisi verrata tarinan pilkkomiseen osiin, joka jatkuu niin kauan kun on saatu kerättyä riittävästi aiheen kannalta oleellista tutkimustietoa. Analyysin onnistumisen kannalta olisi tärkeää lopettaa pilkkominen riittävän ajoissa, jotta analyysista ei tulisi ”sillisalaattia”, johon on vain kerätty tietoa sieltä ja täältä. Litteroitujen vastausten perusteella muodostettujen teemojen tulee liittyä tiiviisti tutkittuun aiheeseen. Tärkeintä on kuitenkin löytää punainen lanka, jonka avulla pilkotut osat voisi yhdistää järkevästi toisiinsa ja saada vastaukset laadittuihin tutkimuskysymyksiin.

4 Löydökset

4.1 Alkutilanne

Koulun tulisi olla sukupuolineutraali, mutta se ei ole. Näyttää siltä, että opettaja kokee olevansa sukupuolineutraali, vaikka todellisuudessa hän kohteleeikin tyttöjä ja poikia eri tavoin. Näin on myös omassa tutkimuksessani, sillä kaikki seitsemän haastattelemaani opettajaa ajattelevat toimivansa tyttöjen ja poikien kanssa samalla tavalla, kuten esimerkiksi ”Pekka” seuraavassa mieltii:

”Ja sitte sukupuoli..Kuinka se vaikuttaa siihen, ni...Mä ainaki kuvittelen, että mä toimisin tytön ja pojan kanssa aivan samalla tavalla. En ainakaan näe, miksi toimisin tytön kanssa eri tavalla kuin pojan kanssa. Mun mielestä kuitenkin se oppimisen idea on samanlaista sekä tytöillä että pojilla.”

Kuitenkin heidän vastauksensa kertovat tilanteen olevan juuri päinvastoin. Myös aikaisemmat tutkimukset, esimerkiksi Syrjäläinen ja Kujala (2010) kyseenalaistavat sukupuolineutraaliuden, sillä opettajat puhuvat yleensä tytöistä ja pojista ja heidän ominaisuuksistaan. Toisin sanoen he arvottavat oppilaansa sukupuolen, eivät hänen persoonansa, kautta. Oppilaan sukupuolen näkökulmas-

ta arvottaminen ulottuu myös luokan ulkopuolelle, sillä koko koulun kulttuuri rakentuu niiden vaaraan.

Tutkimukseni lähtökohtana oli kolme erilaista, kuviteltua, kehyskertomusta alisuoriutuvasta, lahjakkaasta ja heikosti koulussa menestyvästä oppilaasta. Alisuoriutuvan oppilaan tapauksessa käsitelen asiaa matematiikan, lahjakkaan oppilaan äidinkielen ja heikon oppilaan kohdalla sekä äidinkielen että matematiikan oppiaineen näkökulmasta. Analysoin jokaisen tapausesimerkin kohdalla tekemiäni havaintoja eli kerron, mitä ne ovat ja ovatko ne hyviä vai huonoja sukupuolten tasa-arvon kannalta. Mietin myös, onko asiaa mahdollista huomioida opetuksen aikana. Lisäksi käyn läpi havaitsemiani, yleisesti sukupuoleen, liittyviä huomioita ja lopuksi pohdin vielä asiaa oppilasarviointin näkökulmasta. Sukupuolitien tarinat valmiiksi eli oppilaan sukupuoli vaihteli myös haastateltavan mukaan. Siitä huolimatta alisuoriutuva oppilas ajateltiin useimmiten pojaksi, lahjakas tytöksi ja heikko oppilas pojaksi. Vertasin kehyskertomuksista keräämiäni havaintoja aiheesta aiemmin tehtyihin tutkimuksiin. Pohdin niiden sekä muun kirjallisuuden pohjalta sitä, vaikuttaako oppilaan sukupuoli opettajan toimintaan ja ajatteluun sekä sitä, osaako hän suhtautua kaikkiin oppilaisiinsa tasavertaisesti ja oikeudenmukaisesti. Analysoin myös, pitäisikö sukupuolen vaikuttaa opettaja-oppilassuhteeseen ja sukupuolen ilmenemistä opettajan ammattietiikassa.

Opettaja ei voi piiloutua roolinsa taakse sukupuoliroolien osalta, sillä Syrjäläisen ja Kujalan (2010, 25–26) mielestä sukupuolta ei voi jättää huomiotta opetuksessa ja kasvatuksessa. Se näkyy esimerkiksi oppilaiden luokittelemisena stereotyyppisesti tytöiksi ja pojiksi, ajattelemalla tytöt kilteiksi ja tunnollisiksi ja pojat reippaiksi, enemmän opettajan huomioita vaativiksi oppilaisiksi. Jankama (2004, 64) painottaakin erilaisten stereotyyppisten, yksilöiden luokitteluun ja käsittelyyn liittyviä näkökulmia, sillä *”se osoittaa, miten hataralla pohjalla oletus sukupuolineutraaliudesta on”*.

Analyyssini etenee kehyskertomusten mukaisessa järjestyksessä. Tarkastelen ensin alisuoriutuvan ”Santun”, seuraavaksi lahjakkaan ”Sallan” ja viimeiseksi koulussa heikosti menestyvän ”Matiaksen” tapausta. Olen jaotellut selkeyden vuoksi kuhunkin kehyskertomukseen liittyvät opettajien kokemukset ja käsitykset useampaan alaluokkaan, joista jokainen käsittelee oppilaan alisuoriutumiseen, lahjakkuuteen tai heikkoon menestykseen liittyviä stereotyyppioita.

4.2 "Santtu", alisuoriutuja

Opettajat näkevät alisuoriutujat useimmiten poikina:

"Älykkään tuntunen poika, joka pystyy paljoon, mutta joku siellä taustalla häiritsee elämää..." Pekka

"...jotenkii tietyllä tavalla aattelee vähä..."no pojat on poikia"..." Heini

Saamieni tulosten perusteella voidaan sanoa, että opettajat näkevät alisuoriutuvat oppilaat useimmiten poikina, sillä alisuoriutuvaan poikaan viittaavia kommentteja oli lähes puolet enemmän kuin tyttöjä kuvaavia. Vaikka neljällä seitsemästä opettajasta tapausesimerkin oppilas on poika, on määrä silti mielestäni merkittävä. Todennäköisesti yksi syy tähän on se tosiasia, että jo aiempien tutkimusten perusteella alisuoriutujaoppilas on yleensä poika. Asiaa ovat tutkineet esimerkiksi Erja Kautto-Knape (2012) ja Marita Kontoniemi (2003). Myös Soron (2002), Colangelon (2005) ja Uusikylän (2005) tutkimustulokset vahvistavat haastateltujen opettajien mielikuvan alisuoriutujapoikien suuresta määrästä, sillä Colangelon tutkimista oppilaista alisuoriutuvia poikia oli noin kolme kertaa enemmän kuin tyttöjä

Tyttöjen ja poikien alisuoriutuminen on usein myös erilaista. Kuitenkin vain molemmat vastavalmistuneet naisopettajat, Terhi ja Heini, pohtivat tyttöjen ja poikien alisuoriutumisen näkyvän eri tavalla. Tuntuu oudolta, että muut haastatellut opettajat eivät maininneet alisuoriutumiseen liittyviä sukupuolieroja, vaikka jokainen heistä on työskennellyt opettajana peruskoulussa ainakin 10 vuotta. Uskon heidän törmänneen jo alakoulun aikana alisuoriutuviin tyttöihin, mutta eivät vain ole osanneet kiinnittää heihin huomiota. Todennäköisesti opettaja on myös joutunut usein myös huomauttamaan tytöille heidän huonosta käytöksestään ja oppitunnin häirinnästä. Asiaa on myös tutkittu, sillä Marita Kontoniemi (2003, 17) toteaa väitöskirjassaan tyttöjen alisuoriutuvan yleensä vasta yläkoulun loppuvaiheessa ja poikien jo alakoulun alemmilla luokilla, Soron (2002) mielestä jo ensimmäisellä luokalla. Tämä saattaa olla myös syy siihen, etteivät haastatellut opettajat maininneet alisuoriutuvaa tyttöä yhtä usein kuin poikaa, sillä kaikki haastatellut, toista nuorta naisopettajaa, Terhiä, lukuun ottamatta, työskentelevät pääosin alakoulun oppilaiden kanssa. Tyttöjen alisuoriutuminen vasta yläkoulussa tekee siitä pidempikestoista, sillä heidän ajatellaan alisuoriutu-

van jopa koko loppuelämänsä ajan. Siksi opettajan on myös hankalampaa miettiä sellaisia opetusmenetelmiä, joilla saadaan takaisin tytön kadonnut koulumotivaatio.

Alisuoriutuva poika on äänekkäs häirikkö, tyttö passiivinen syrjäänvetäytyjä:

" (tyttö) jossain pienessä jääny jälkeen...kertautuu ja kertautuu se epävarmuus... Ikävä kyllä aika tuttu tapaus." Hilikka

(poika) "...täs on nyt hirveen pitkälti siitä keskittymiskyvyn puutteesta kyse." Katri

Alisuoriutujatyttöt ja -pojat käyttäytyvät eri tavalla. Yksi naisopettajista, Hilikka, kuvailee alisuoriutuvaa tyttöä passiiviseksi alisuoriutujaksi, joka ei uskalla kysellä ja väittää vastaan, koska sitä saatetaan pitää epänaiseellisenä käyttäytymisenä. Se on myös hyväksytympi tapa, koska siitä ei yleensä aiheudu haittaa tuntityöskentelylle kuten alisuoriutuvien poikien äänekkästä ja muita häiritsevää käyttäytymisestä. Kari Uusikylän (2006, 129) mielestä tyttöjen käytöksen syitä ovat yleensä stereotyyppiset sukupuoliroolit sekä lehdistön ja mainosten välittämät monimerkityksiset viestit. Niillä Uusikylä (2006, 129) tarkoittaa esimerkiksi asiasta kiinnostuneen ja siitä eri mieltä olevan tytön leimautumista epänaiseelliseksi. Tuore yhdysvaltalainen tutkimus (2012) alisuoriutujatyttöistä vahvistaa Uusikylän näkemyksen. Tutkimuksen mukaan vanhemmat kehuvat tyttöjä ja poikia eri tavoin. He kiittivät poikia hyvistä saavutuksista paljon useammin kuin tyttöjä eli toisin sanoen lapsen sukupuoli ja siihen liittyvät stereotyyppiat vaikuttavat suoraan vanhemman käytökseen lastaan kohtaan. Tämä voi joko ehkäistä tai vahvistaa tytön myöhempää alisuoriutumista. Se on todella huolestuttavaa, mutta valitettavan usein niin totta, sillä vanhemmilla näyttää olevan niin suuri vaikutus lapsensa elämään.

Miksi tytön täytyy alisuoriutua stereotyyppien takia? Miten tytön voi arvottaa poikaa huonommaksi, vaikka koulun pitäisi olla tasa-arvoinen paikka? Valitettavasti syrjivä ja vähättelevä käytös ei ainakaan vähennä tyttöjen alisuoriutumista, koska leimautumisen pelossa he eivät vain yksinkertaisesti uskalla näyttää kykyjään. Olen tavannut tekemieni opettajansijaisuuksien aikana monenlaisia alisuoriutujia. Tyttö on yleensä juuri kuvatunkaltainen hiljainen, omissa oloissaan viihtyvä oppilas, joita löytyy jo alakoulun ylemmiltä luokilta. Hän on yleensä kavereiden vietävissä eli ei keskity koulutyöhön, vaan tekee tunteilla kaikkea muuta. Tyttö tekee annetut kotitehtävät vain, jos hän haluaa. Vihkotehtäviä hän inhoaa ja luultavasti jättää ne tekemättä. Olen nähnyt käytän-

nössä, että tyttöjen alisuoriutumista on vaikeaa tunnistaa, sillä välttämättä ilman erityispedagogista tietämystä opettaja ei osaa kuvitella tyttöä alisuoriutujaksi.

Alisuoriutuvia poikia kuvattiin yleensä negatiivissävytteisin, stereotyyppisin ilmaisin:

”häiriintyy ärsykeistä” Katri

”...se, minkä takia se koko ajan häiritsee...jotain kirjainyhdistelmiä sitte heittää perään...” Matti

Kuten haastatteluista kävi ilmi, alisuoriutujapojan tunnistaa varsin helposti. Yleensä opettajalla saattaa olla jo valmiiksi tietynlainen asenne alisuoriutuvia poikia kohtaan.

”mut aika usein ne opettajat vaan ”hoitelee poikia”, et se tilanne pysy niinku kasassa. Et ku pojat on aika luontaisen aktiivisia..ja osottaa...vähänki kiinnostuneita tai jotenki positiivisia, ni sit niille annetaan vähän anteeks sitä vilkkautta” Hilikka

Hän on siis muodostanut itselleen tietynlaisen potentiaalisesta alisuoriutujasta kuvan, joka poikkeaa yleensä täysin alisuoriutuvan tytön käyttäytymisestä. Edellä mainittu tilanne voi johtua siitä, että puhutaan vain alisuoriutuvista pojista. Todennäköisesti sen vuoksi haastatellut kuvailivat alisuoriutuvia poikia ja tyttöjä eri tavoin.

Alisuoriutuvan oppilaan sukupuoli näyttää vaikuttavan haastateltavien vastauksiin. Esimerkiksi toinen miesopettaja löysi vain poikaan liittyviä ominaisuuksia ja muutenkin alisuoriutujatyttöön liittyviä vastauksia oli huomattavasti vähemmän kuin alisuoriutujapoikia tarkoittavia ilmauksia. Tuntuu, että pojan ”alisuoriutujamaine” on niin vahva, etteivät opettajat uskalla kyseenalaistaa sitä, vaikka he epäilisivät omaa tyttöoppilastaan alisuoriutujaksi.

Alisuoriutuvan pojan oletetaan olevan keskittymiskyvytön, huono kuuntelija ja paljon opettajan huomiota vaativa oppilas. Wulff-Johansonin (2010, 3) ajattelee hänen olevan aggressiivinen ja tappeluherkkä. Esimerkiksi Lepistö (2010, 45) ja Cantell (2010, 34) kuvailevat poikaa yksinkertaisesti laiskaksi. Valitettavasti se pitääkin usein paikkansa, sillä juuri samoin sanoin kuvaili äskettäin erään alakoulun opettaja poikaoppilastaan. ”Ällä olisi yllin kyllin, mutta koulu ei vaan kiinnosta”, mikä on valitettavaa pojan alhaisten menestystavoitteiden takia. Tytöt vetäytyvät haastateltujen mielestä syrjään ja heidän myös ajatellaan jääneen ”pienessä jälkeen”, minkä vuoksi hänen vaikeu-

tensa ovat päässeet kertautumaan. Kontoniemi (2003, 13) kuvailee tyttöä hiljaiseksi, kiltiksi ja tunnolliseksi, joka asettuu taka-alalle. Todennäköisesti opettajat eivät halua "leimata" tyttöä alisuoriutujaksi tai eivät vaan halua ajatella myös tytön alisuoriutuvan. Luultavasti he arvelevat, naisopettajan sanoin, hänen vain "pudonneen kärryiltä" ja siksi ei halua oppia uusia asioita. Tästä muodostuu helposti noidankehä, minkä myös yksi vastanneista naisopettajista huomioi omassa haastattelussaan.

Pojalle on tärkeää päästä poikaryhmän jäseneksi ja saada sitä kautta muiden arvostusta. Mahdollisesti hänen alisuoriutumistaan edistää myös ryhmäpaine, jonka vuoksi hänen täytyy uskaltaa tehdä, kuten muutkin tekevät. Tätä Wulff-Johanson (2010, 15) kutsuu hegemoniseksi maskuliinisuudeksi, joka edustaa arvostetuinta tapaa olla mies ja pakottaa muut miehet vertaamaan itseään ihannemieheen. Esimerkiksi Cantell (2010, 35) on huomannut, että ryhmän jäsenet saattavat jättää pojan ryhmän ulkopuolelle, minkä vuoksi poika ei voi näyttää todellisia kykyjään, koska muut ryhmän jäsenet eivät hyväksy sitä. Palmu (2003, 95) on huomannut saman asian kuvatessaan kirja ja lukevaa poika "tyhmäksi jätkäksi". Tuoreemmassa artikkelissaan hän (2010, 55) puhuu myös "pojat on poikia"- tilanteesta, jolloin lukemisesta kiinnostuneen pojan arvo putoaa hierarkiassa aiempaa alemmaksi. Haastateltavista kaksi naisopettajaa kuvaa tilannetta ryhmäpaineen dilemmaksi. Gordon (2004), Connolly (2004) ja Jankama (2004) puolestaan nimittävät näitä poikia "jätkämäisiksi". Lisäksi usea haastateltava mainitsi alisuoriutuvien poikien kohdalla myös epäonnistumisen pelon. Jätkämäisyys ja ryhmäpaine siis pakottavat pojan onnistumaan, jotta hän ei joudu muiden poikien naurunalaiseksi. Toisaalta ryhmäpaine voi myös auttaa poikaa menestymään.

Olen huomannut poikien käyttäytyvän "jätkämäisesti" jo alakoulun ylemmillä luokilla. Tosin olen myös havainnut, että pojan alisuoriutuminen alkaa nykyään jo ensimmäiseltä luokalta. Usein sen taustalla on pojan toisen tai molempien vanhempien alisuoriutuminen omana kouluaikana. Tällaisia poikia on ollut opettamieni oppilaiden joukossa monia. Luultavasti vielä kymmenen vuotta sitten asiaan ei kiinnitetty samalla lailla huomiota, kuten nykyään tehdään, joten ongelmaan ei ole välttämättä osattu puuttua välttämättä riittävän ajoissa.

Jos opettajat olettavat kaikkien alisuoriutujien (poikien) käyttäytyvän samalla lailla, he eivät myöskään osaa kiinnittää huomiota alisuoriutuviin tyttöihin. Onko tämä oikeudenmukaista? Oppilaiden tulisi lähteä "samalta viivalta", mutta todellisuus on jotain ihan muuta. Jo opettajan käytös saat-

taa leimata kaikki pojat potentiaalisiksi alisuoriutujiksi. Jos tytöt kokevat jäävänsä poikien varjoon, he saattavat myös jäädä täysin ilman opettajan huomiota. Alisuoriutujatyttö tarvitsisi opettajalta sellaista huomiota, jonka avulla hänen huono itsetuntonsa voisi parantua esimerkiksi hienon koe-menestyksen tai hyvin menneen tunnin ja opettajan kehujen kautta. Tämä olisi myös oikeudenmukaista toimintaa ja samalla opettajan olisi jo varhaisessa vaiheessa mahdollista puuttua oppilaan vaikeuksiin ja haasteisiin. Opettajan tulisi myös saada oikeanlaisia ja tarpeellisia työkaluja, joiden avulla hänen olisi mahdollista tunnistaa myös alisuoriutujatyöt riittävän varhain. Myös työtoverien vihjeet ja neuvot voivat olla kullannarvoisia ja niistä opettaja voi saada kaipaamiensa työkaluja oppilaan kohtaamiseen luokassa. Opettajan tulisi siis unohtaa stereotypiat eikä miettiä tyttöjä niiden kautta, sillä tärkeintä olisi vain löytää nopeasti luokasta myös alisuoriutuvat tytöt. Näin heidän tuen tarpeisiinsa voitaisiin puuttua jo varhaisessa vaiheessa, mikä tärkeää tyttöjen koulumotivaation säilymisen kannalta.

Haastatelluista kaikki, paitsi yksi kokenut naisopettaja opettaisivat tyttöä ja poikaa samalla tavalla. Kuitenkin tytöt ja pojat erottuvat selkeästi tarkasteltaessa yhdessä kaikkien vastauksia. Stenberg (2011, 117) on huolissaan alisuoriutuvien oppilaiden negatiivisten kokemusten kehästä, jonka muodostuminen on todennäköistä, jos sukupuolierot jäävät huomaamatta ja sen seurauksena koulunkäynti ei onnistu oppilaiden taitojen olettamalla tavalla. Jos oppilas ei saa kykyjään vastaavaa opetusta, hän tylsistyy tunnilla ja hänen saamansa koetulokset eivät vastaa hänen todellista tasoaan. Opettajan on siis puututtava alisuoriutumiseen heti ja löydettävä alisuoriutujatyttölle ja pojalle sopivat ja häntä kiinnostavat sekä motivoivat työtavat.

Aiheeseen liittyvät kommentit erosivat paljon toisistaan ja siksi niitä oli vaikea vertailla keskenään naisten ja miesten, työkokemuksen tai vastaajan iän perusteella. Kuitenkin vastaajat ajattelivat, että on monia alisuoriutuvalla oppilaalle soveltuvia työtapoja. Poika laitettaisiin kilpailemaan ja hänelle päätettäisiin yhdessä oppilaan kanssa sekä oppimisen että käytöksen kannalta saavutettavissa olevat tavoitteet. Pojan keskittymisen kannalta olisi myös tärkeää, että hän istuu luokassa lähellä opettajaa, sillä muutaman haastatellun opettajan mielestä oppilaan istumapaikka luokassa on ”asia numero yksi”, kuten yksi heistä totesi. Opettajan on tällöin helppoa ja nopeaa auttaa alisuoriutuvaa oppilasta sekä tarvittaessa myös puuttua oppilaan huonoon käytökseen. Kutsun edellä kuvailtua toimintaa eräänlaiseksi huolenpidoksi, joka on yksi tärkeä osa opettajan työtä.

Haastateltavat mainitsivat muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta vain pojan kanssa käytettäviä tai kokeilunarvoisia työtapoja, koska alisuoriutujaoppilas ajateltiin yleisesti pojaksi.

Työskenteleekö alisuoriutuva oppilas yleensä mieluiten yksin? Poika haluaisi tehdä töitä ryhmässä, mutta useimmiten opettaja laittaa hänet kuitenkin tekemään töitään itsenäisesti. Pojan ajatellaan olevan mieluiten yksin työskentelevä ”kaavojen pyörittäjä”, jolle ryhmätöitä ovat ”myrkkyä” oppilaan ”häiriintyessä ärsykeistä”, kuten neljä eri-ikäistä vastaajaa ajattelevat. Tyttö on ”ryhmäihminen”, joten sosiaalinen työskentely todennäköisesti motivoi häntä, kuten myös asioiden tai tehtävien tekeminen yhdessä toisten luokkatoverien kanssa.

”joku sellane, joka on ymmärtää matematiikan, ni olis niinkun vertais- vieressä siinä niinku vertaishenkilönä.” Satu

Vastausten mukaan vain yksi naisopettajista laittaisi alisuoriutujatyön työskentelemään yksin, sillä muut naisopettajat teettäisivät hänellä pari- ja ryhmätöitä. Miesopettajat eivät vastanneet suoraan tytön kohdalta, mutta toinen heistä teettäisi työllä myös ryhmätöitä ja toinen ei löytänyt mitään selkeää eroa alisuoriutujatyön ja -pojan työskentelyn välillä. Vastaajien mukaan ryhmätöitä onnistuvat myös pojilta, jos luokassa on mahdollista tehdä sekaryhmiä. Kyseinen työskentelymuoto myös motivoi usein alisuoriutujapoikia keskittymään koulunkäyntiin pelleilyn tai muun tunnin häirinnän sijaan.

Stereotypiat ohjaavat edelleen opettajan työtä ja siksi hän ajattelee asiaa usein vain toisen sukupuolen, yleensä pojan, näkökulmasta. Tämä ei kuitenkaan toimi, sillä tytöt ja pojat haluavat oppia hieman eri toiminta- ja työtavoin ja lisäksi se on myös eettisesti väärin. Jos opettaja ei osaa tunnistaa alisuoriutuvaa tyttöä, on hänen myös mahdotonta miettiä tytölle sopivia työtapoja. Tosin tiedän, ettei opettaja kykene koskaan olemaan tasapuolinen kaikkia oppilaitaan kohtaan. Asian on huomannut myös Oser (1994) ja sitä hän painottaa omassa teoriassaan. Opettajalle tilanne on vaikea, vaikka hän olisi tunnistanut alisuoriutujatyön, hän ei välttämättä kykene huomioimaan tyttöä riittävästi vastakkaisen sukupuolen varastaessa valtaosan opettajan huomiostaan. Voisiko olla mahdollista käyttää välillä työtapoja, jotka innostavat enemmän tyttöjä ja toisin päin? Silloin opettaja saattaisi tietämättään tukea myös tyttöä, joka saattaisi myös motivoida alisuoriutujapoikia keskittymään koulunkäyntiin aiempaa paremmin.

Alisuoriutuvan tytön tai pojan motivoiminen tapahtuu molempien kohdalla osittain samoin keinoin. Useimmiten haastateltavien vastaukset kohdistuivat nimenomaan alisuoriutujapoikien motivointiin katseen kiinnittyessä oppilaan huonoon käytökseen luokassa. Tyttöjen kohdalla tilanne oli osittain toinen. Haastattelujen ja esimerkiksi Kontoniemen (2003) ja Kautto-Knapen (2012) mukaan alisuoriutujaoppilaat tarvitsevat opettajalta huomiota ja heille tulee antaa heidän taitotasolleen sopivia tehtäviä. Stereotyyppistä alisuoriutujapointa motivoivat, haastateltujen opettajien mukaan, erilaiset luokansisäiset tai luokkien väliset kilpailut esimerkiksi matematiikassa tai liikunnassa. Lisäksi äidinkielen opetukseen erikoistunut nuori naisopettaja motivoisi poikaa ottamalla analysoitavaksi luokan kesken rap-kappaleiden sanoituksia. Alisuoriutujatyttö puolestaan motivoituisi haastateltujen mukaan opettajan pitämistä kahdenkeskisistä tukitunneista ja saadessaan ratkaista erilaisia pohdintatehtäviä.

Hyvästä työstä tai käytöksestä on yleensä tapana myös palkita jotenkin. Se, kuinka oppilas palkitaan, on haastateltujen mukaan sidoksissa alisuoriutujan sukupuoleen. Asian on haastateltavien lisäksi omassa tutkimuksessaan huomannut Likitalo-Lehtinen (1998, 26), joka tarkentaa vielä löydöstään toteamalla opettajan palkitsevan tyttöjä ja poikia eri asioista ja ennen kaikkea erilaisten kriteerien perusteella. Diane Montgomery (2009, 9) ajattelee alisuoriutuvan oppilaan ulkoisen palkitseminen esimerkiksi lahjoina tai erilaisina palkkioina madaltavan oppilaan motivaatiota, jota kuvaa yleensä parhaiten alisuoriutujapoikia, joille on vain tärkeintä päästä tavoitteeseen. Usein he menevätkin ”sieltä, mistä aita on matalin”, kuten myös Jankama (2004, 59) on huomannut tutkimuksessaan todetessaan arvosanojen merkityksettömyyden pojan koulumotivaation kannalta.

Pojat tarvitsevat siis motivointiin jonkinlaisen palkkion. Mitä se voisi olla? Toinen miesopettajista, Matti, käyttää sanaa *flow*, jolla hän tarkoittaa alisuoriutujapojan motivoimista jonkun positiivisen asian kautta:

”just joku positiivinen juttu siihen saada, flow siihen hommaan, että se huomais, että ”hei, mä oon tässä hyvä” ja sitä kautta saada sitä niinku tekemään...”

Jos poika käyttäytyisi hyvin tunnilla, hänet voisi esimerkiksi päästää tietokoneelle tekemään lisätehtäviä. Poikaa saattaisi ehkä paremmin palkita erilaiset vaihtoehtoiset tehtävien suoritustavat. Esimerkiksi hän voisi Cantellin (2010, 36) mielestä tehdä lisätehtäviä tietokoneella tai saada nais-

opettajan ehdottaman läksyttömän päivän. Vastaajat käyttäisivät alisuoriutujapoikaa myös apuopettajana vain, jos hän osaisi opettaa hermostumatta ja aliarvioimatta luokkatovereitaan. Tyttöä käytettäisi mielellään myös apuopettajana ja hänet myös laitettaisiin työskentelemään pareittain vertaisoppilaan kanssa. Ajatellaan, että tytölle riittää palkinnoksi apuopettajaksi pääseminen, kun taas naisopettajan mielestä apuopettajuus saattaa tuntua pojasta rangaistukselta.

Koulun ja opettajan tulee suhtautua realistisesti, ei vähättelevästi alisuoriutuviin oppilaisiinsa. Opettaja voi hyödyntää halutessaan alisuoriutuvan pojan mielenkiinnon kohteita tai harrastuksia opettaessaan häntä. Tähän asiaan ovat kiinnittäneet huomiota haastateltavien lisäksi omissa tutkimuksissaan myös Lepistö (2010, 46), Stenberg (2011, 100) ja Vitikka (2011, 26). Tärkeintä olisi kuitenkin puuttua asiaan heti, kun se on havaittu. Kaikkien haastateltujen opettajien lisäksi myös Cantell (2010, 39) korosti tätä asiaa. Miksi tutkimukset eivät ole huomioineet alisuoriutujatyttöjä, vaan ne painottavat alisuoriutujapoikien mielenkiinnon säilyttämisen ja motivoinnin tärkeyttä? Todennäköinen syy tilanteelle on se, että tyttöjen alisuoriutumisesta on alettu keskustella enemmän vasta 2000-luvulla eikä aihetta ole myöskään tutkittu yhtä paljon kuin poikien alisuoriutumisesta. Oikeudenmukaisuus on siis unohtunut jälleen kerran, vaikka sen tärkeys onkin tiedostettu. Pojat tulisi saada kiinnostumaan äidinkielestä ”keinolla millä hyvänsä”, joten esimerkiksi Palmu (2003) painottaa äidinkielen opettamista poikien suosimien työtapojen ja oppimateriaalien ehdoilla. Motivoidakseen oppilasta Cantell (2010, 39–40) antaa alisuoriutujalle mahdollisuuden edetä muita oppilaita nopeammassa tahdissa tekemällä hänen tasolleen sopivia lisätehtäviä. Ongelmaksi saattaa kuitenkin tulla muutaman haastatellun mainitsema tilanne: alisuoriutujia eriytetään vain antamalla heidän taitotasolleen sopivia tehtäviä, joka ei ole oikea tapa tukea heitä. Opettajan tulisi siis miettiä muita keinoja opetuksen eriyttämiseksi ja saada erityisesti alisuoriutuvat pojat edelleen kiinnostumaan koulunkäynnistä. Tämä vaatii opettajalta paljon aikaa, mutta tasapuolisuuden nimissä hänen tulee kuitenkin tehdä niin.

Kokoan vielä lyhyesti tärkeimmät alisuoriutujatyttöjen ja -poikien opetukseen liittyvät asiat. Miten opettaja voi havaita alisuoriutujatyttöä tai -pojan? On tärkeää muistaa, että tytöt ja pojat alisuoriutuvat yleensä eri-ikäisinä ja eri tavalla. Poika alisuoriutuu jo koulupolun alkuvaiheessa ja tyttö yleensä vasta peruskoulun viimeisillä luokilla. Opettajat eivät välttämättä osaa tunnistaa alisuoriutuvaa tyttöä, koska yleensä puhutaan vain alisuoriutuvista pojista ja heidän ongelmistaan. Opetta-

jan olisi kuitenkin tärkeää havaita myös alisuoriutuva tyttö, jotta hän voisi puuttua tytön tilanteeseen mahdollisimman pian. Connolly (2004, 219) korostaakin, ettei alisuoriutuminen ole vain poikien ongelma, koska myös tytöillä on myös omat haasteensa, joita ei tule eikä saa unohtaa. Opettaja havaitsee alisuoriutujapojan yleensä helposti, sillä poika kyllästyy helposti tunnilla, alkaa häiritä opetusta tai käyttäytyä muuten huonosti. Tyttö alisuoriutuu yleensä passiivisesti eli hän on hiljainen ja viihtyy omissa oloissaan, sillä tuntiaktiivisuus saattaisi leimata hänet muiden keskuudessa epänohaukselliseksi. Myös opetuksen tukena käytettävät työ- ja motivointitavat ovat täysin kiinni oppilaan sukupuolesta.

Miten opettajan tulisi toimia alisuoriutuvan tytön kanssa? Tärkeintä olisi havaita hänet ajoissa ja puuttua tilanteeseen heti. Tytölle tulisi sallia työskentely yhdessä toisten oppilaiden kanssa joko pareittain tai ryhmissä, sillä samalla hän opettelisi myös sosiaalistumaan ja keskustelemaan luokkatovereidensa kanssa. Opettaja voisi myös käyttää alisuoriutujatyttöä heikommin menestyvien luokkatoverien apuopettajana ja kannustajana. Tytön koulumotivaation kannalta olisi tärkeää, että opettaja keksisi tytölle sellaiset palkitsemiskeinot, jotka motivoisivat häntä käymään koulua todellisten kykyjensä tasoisesti.

Miten opettajan tulisi toimia alisuoriutujapojan tapauksessa? Pojan tulisi antaa työskennellä yksin, mutta välillä voisi antaa myös poikien näyttää omat pari- ja ryhmätyötaitonsa. Toisten kanssa työskentely saattaisi motivoida poikaa onnistumaan hyvin, sillä samalla hänen olisi mahdollista jakaa omaa tietämystään muille ja saada itselleen lisämotivaatiota näyttää opettajalle todelliset kykynsä. Yleensä poikaa motivoi myös tehtävien tekeminen tietokoneella. Hänelle voidaan esimerkiksi antaa mahdollisuus kirjoittaa aine tai esitelmä tietokoneella. Opettajan tulisi myös palkita poika hyvästä käytöksestä tai tehdyistä kotitehtävistä, jolloin hän voisi esimerkiksi ansaita itselleen läksyttömän päivän. On myös mahdollista, että palkitsemiseen riittää vain Matin kuvailema asia, eli hyvästä suorituksesta saadut keuhut:

”Oishan se aika hieno sulka hattuun tämmöselle pojalle tai tytölle, joka nii ehkä siitä ku oikeella tavalla kehasee, nii varmaa vois olla hyvää tulevaisuudessa...”

4.3 ”Salla”, lahjakas

Lahjakkaat oppilaat mielletään helposti kilteiksi tytöiksi:

”...äidinkielen osaaminen ...tytöillä vahvempaa...” Katri

”ylisuoriutujatyttö...kovat tavoitteet ittensä suhteen...”Katri, Hilikka

Lahjakkaat oppilaat ajatellaan usein tytöiksi. Esimerkiksi Ville Haapajoen (2009) matematiikan oppimiseen liittyvä, oppilaiden näkökulmasta tehty tutkimus tukee väitettä, sillä 88 prosenttia tutkittuista 5.-6.luokkalaisista oppilaista oli sitä mieltä, että matematiikassa tyttö oli selkeästi poikaa lahjakkaampi. Sukupuolten väliset erot olivat omassa tutkimuksessani lahjakkaiden oppilaiden osalta pienemmät kuin alisuoriutujan ja heikon oppilaan tapauksissa. Kuitenkaan tämä stereotypia ei tässä tapauksessa pidä tällä kertaa paikkaansa, sillä tutkimukseni kohteena ovat kielellisesti lahjakas tyttö ja poika ja havaitsin jonkinlaista asenne-eroa opettajien lahjakkaaseen tyttöön tai poikaan suhtautumisessa.

Tutkimani opettajat puhuivat lahjakkaista tytöistä yleisesti ottaen positiivisempaan sävyyn kuin lahjakkaista pojista. Osasyynä oppilaiden sukupuolen mukaan toiminnalle saattaa olla tapausmerkkini oppilaan kohdalla mainitut käytösongelmat.

”Pojan kohalta helpommin sitä aattelee, et se on käytöshäiriöine... Mut pojan kohalta sitä vois alkaa heti miettiä, että kun se on niin hankala ja näin ja sitte ehkä ois enempi hyökkäävämpi sitä kohtaa tai semmone, että rankasis ja antas niinku seuraamuksia...” Katri

Tuntuu siltä, että opettajat rinnastavat ne koskemaan yleensä vain poikia. Vain muutama opettaja ajatteli käytösongelmia olevan myös lahjakkailla tytöillä, vaikka esimerkkioppilaan sukupuoli vaihtelikin haastateltavien välillä. Haapajoki on havainnut selkeitä sukupuolten välisiä asenne-eroja matematiikan opetusta kohtaan ja Soro (2002) huomioi asian jo hieman aiemmin opettajien näkökulmasta tehdyssä väitöskirjassaan.

Voisiko lahjakkaiden oppilaiden mieltämiseen tytöksi sukupuolittamisen syynä olla opettajien ja yleensä koulun oletus lahjakkaiden tyttöjen kiltteydestä ja kouluun sopivasta hyvästä käytöksestä? Nuori naisopettaja kuvaili lahjakasta tyttöä sosiaalisesti kömpelöksi ja toisen miesopettajan, Martin, mielestä lahjakas tyttö on usein *”kielellisesti lahjakas, mutta..vähä pissis käytökseltään”*, joten vastaajat toivat lahjakkaista tytöistä ilmi myös selvästi negatiivisia asioita. Toisaalta usein on myös niin, että tytöt eivät välttämättä uskalla käyttäytyä huonosti, koska he kokevat leimautuvansa opettajan silmissä negatiivisella tavalla. Asia saattaa kokeneen naisopettajan mielestä johtua tyttö-

jen ylikiltteydestä, joka on opettajan näkökulmasta jopa hieman pelottavaa. Opettaja pohtikin, miten saada tytöt näyttämään omat tunteensa ja saamaan opettajalta saman huomion kun pojat.

Tytön vahvempaa äidinkielen osaamista korosti jokainen haastateltu opettaja. Kuitenkin vain muutama mainitsi, että aina on olemassa myös kielellisesti lahjakkaita poikia, sillä useimmiten opettajat kiinnittävät huomiota vain lahjakkaaseen tyttöön ja unohtavat pojan. Se on mielenkiintoista, mutta lahjakas oppilashan ajatellaan stereotyyppisesti yleensä tytöksi. Kuitenkin Tarja Palmu (2003, 18) ja Taru Siekinen (2011, 154) ovat huomanneet, että lahjakas poika kyllästyy erityisesti äidinkielen tunneilla, jos hänen tehtävissään ei ole riittävästi haastetta. Matti toteaa mielestäni toisen todennäköisen lisäsyyn pojan kyllästymiseen, sillä:

”...heti ku on kynä kädessä, ni pojat on keskimäärin älyttömän paljon heikompia...”

Poika myös ilmaisee itsensä äänekkäästi, jotta opettaja huomaisi hänet. Hyvin usein lahjakas tyttö jää pojan varjoon, koska hän ei pidä itsestään samalla lailla ääntä kuin lahjakas poika. Tämän on huomannut myös Likitalo-Lehtinen (1999,19) nimetessään tytön sivustakatsojaksi. Myös yksi haastatelluista opettajista ajattelee asiasta samoin kuin Likitalo-Lehtinen.

Matemaattisesti lahjakas oppilas mielletään useimmiten pojaksi. Linnakylä ja Välijärvi (2005, 193) erottelevat selkeästi matemaattisesti lahjakkaan pojan ja tytön. Jos työllä on yhtä hyvä ”matikkapää” kun pojalla, lahjakas poika saa kuitenkin opettajalta enemmän huomiota ja kannustusta kuin tyttö. Opettajan huomioimattomuuden vuoksi tytön luottamus itseensä ja omiin taitoihinsa heikenee vähättelevän ja poikia suosivan käytöksen takia. Myös tämä asia huomioitiin useammassa haastattelussa. Lepistö (2010, 48) on kiinnittänyt huomiota poikien parempaan itsetuntoon, vaikka hänen mielestään matemaattinen kyky ei olekaan sukupuolisidonnainen asia. Myös yksi haastateltavistani, kokenut naisopettaja, painotti tätä asiaa omassa puheenvuorossaan. Tytön heikko itsetunto hankaloittaa oppimista, koska tyttö ei mielestäni luota omiin taitoihinsa, vaikka hänellä on niitä tavallista enemmän. On mahdollista, ettei tyttö uskalla edes yrittää, koska hän pelkää kuitenkin esimerkiksi epäonnistuvansa kokeessa.

Lahelman (2004, 57) ja Äijälän (2005, 84) tutkimusten mukaan on huolestuttavaa, että tyttöjen menestyksen ajatellaan yleisesti edelleen johtuvan ahkerasta työn teosta tai opettajien miellyttä-

misestä. Poikien menestyksen sanotaan taas johtuvan lahjakkuudesta. Ihmettelen, miten sukupuolistereotyytiat voivat pysyä edelleen samanlaisina vuodesta toiseen? Peruskoulun sanotaan olevan tasa-arvoinen, mutta lahjakkaan oppilaan kohdalla se taitaa kuitenkin olla epätasa-arvoisin, sillä jostain syystä lahjakas poika arvotetaan edelleen tyttöä korkeammalle. Opettaja saattaa vähätellä tytön matemaattista lahjakkuutta, tai hän ei huomioi sitä esimerkiksi annettujen tehtävien tasossa. Tuntuu siltä, että tyttö joutuu enemmän näyttämään lahjakkuuttaan kuin poika, etenkin, jos kyseessä on joku ”poikien” aine, kuten esimerkiksi matematiikka. Äidinkielen opetukseen liittyvät sukupuolierot eivät ole kuitenkaan yhtä selvät kuin matematiikan opetukseen liittyvät erot ovat.

Eron tyttöjen ja poikien tasa-arvossa on huomannut omassa tutkimuksessaan myös Soro (2002, 44). Cantell (2010, 46–47) puhuu osaamisen vähättelystä, jolla hän tarkoittaa erityisesti tyttöjen tapaa aliarvioida omia koulusuorituksiaan, sillä he eivät ole tyytyväisiä suorituksiinsa, vaikka olisivat saaneet kiitettävän tai erinomaisen arvosanan. Cantellin kanssa yhtä mieltä asiasta on myös Soro (2002, 44). Myös yksi naisopettaja puhui lahjakkaan tytön kohdalla ylisuoriutumuksesta ja pohditi, miksi tyttö asettaa itselleen niin kovat tavoitteet. Ajattelen tämän johtuvan jo edellä mainitusta epäonnistumisen pelosta. Sama opettaja puhui myös ”*pilvilinnan romahduttamisesta*”, joka kuvaa mielestäni hyvin oppilaan täydellisyys-kuvitelmia.

Lahjakkaat tytöt ja pojat eriytetään yleensä eri tavoin. Lahjakkaiden oppilaiden kohdalla *eriyttämisen* merkitys korostuu, koska sen avulla on mahdollista saada lahjakas tyttö tai poika motivoitumaan edelleen koulunkäynnistä ja oppimisesta. Asiaa painottaa myös Marika Laine (2012) omassa tutkimuksessaan. Miten opettajan tulisi eriyttää opetustaan? Oppilasta voidaan eriyttää monella tavalla, Laine (2012) ei esimerkiksi opettaisi lahjakasta oppilasta, yleensä tyttöä, lainkaan yleisopetuksessa, vaan erityisopetuksessa tai jopa erityisluokassa. Mielestäni tuo on jo hieman liioiteltua, sillä alisuoriutuville tai heikoillekaan oppilaille ei ole omia erityisluokkia. Miksi lahjakkaiden pitäisi olla tässäkin asiassa muita ylempänä? On kuitenkin muistettava, että myös lahjakkailla on oikeus saada erityisopetusta oman opettajan tai erityisopettajan johdolla, jolloin hänen on mahdollista keskittyä motivoimaan heitä esimerkiksi oppilaantasoisten laskujen tai kirjoitustehtävien avulla.

Kaikki haastatellut opettajat painottivat, ettei lahjakasta oppilasta saa jättää ilman opettajan huomiota. Tähän asiaan ja lahjakkaiden oppilaiden tunnistamisen tärkeyteen ovat kiinnittäneet huomiota esimerkiksi myös Heleena Lehtonen (2006, 165–166) ja Marika Laine (2012, 24). Opettajan

huomion tärkeyttä vahvistaa alisuoriutuvien, etenkin lahjakkaiden poikien, kasvava määrä. Opettajan työskentely lahjakkaan pojan kanssa erosi kokemattoman ja kokeneiden opettajien vastauksissa. Vastavalmistuneen naisopettajan mielestä olisi opettajan kannalta ehkä helpompaakin, jos lahjakas oppilas olisi poika. Toinen kokeneista opettajista ajattelee taas aivan eri tavoin, sillä hän myös ”rankaisi ja antas seurauksia” helpommin lahjakkaalle pojalle kun tytölle.

Lahjakas poika vaatii äänekkäästi opettajan huomiota ja jos opettaja laiminlyö hänen lahjakkuutensa, pojasta saattaa tulla alisuoriutuja yllättävänkin nopeasti. Jos hänen lahjansa tai kykynsä jää huomaamatta, poika heittäytyy usein tyhmemmäksi kuin hän todellisuudessa on, koska kokee jääneensä opettajan silmissä syrjään. Olisiko tähän kenties ratkaisuna ”Pekan” ehdottama lahjakkuuden ”myönteisen kierteen tuominen”? Tällä hän tarkoittaa lahjakkuuden nostamista muiden oppilaiden silmissä ”tietyks ja nähtäväks myönteisellä tavalla”:

”Kyl määhän uskon siihen, että sen lahjakkuuden nostaminen sillai tietyks ja nähtäväks myönteisellä tavalla, että muut oppilaat hyväksyy sen älykkyyden, fiksuuden osituksen, mitä sieltä oppilaalta tulee, ni. Kun muut sen ymmärtää, et se on hyvä asia, ni se nostaa jo sen oppilaan itsetuntoa ja se saattaa kohottaa sitä motivaatiota tosi paljon.”

Tyttö tai poika voi esimerkiksi toimia luokassa apuopettajana tai hän voi antaa tukea heikommille oppilaille opettamalla heille uuden asian hieman eri tavoin kuin opettaja yleensä käy asian läpi. Usein myös näissä tapauksissa lahjakkaan tytön itsetunto ja motivaatio nousee, kun luokan muut oppilaat ymmärtävät ja näkevät lahjakkuuden hyvänä asiana. Tämä voisi olla toimiva ja järkevä keino. Silloin lahjakas oppilas, yleensä tyttö, saisi kaipaamaansa huomiota sekä opettajalta että luokkatovereiltaan ja lisäksi hän voisi auttaa toisia menestymään paremmin koulussa. On suuri haaste löytää sellaiset keinot, joiden avulla on mahdollista tuoda lahjakkuutta esiin myönteisellä tavalla.

Vain muutama opettaja eriyttäisi opetusta selkeästi sukupuolen mukaan jo tehtävien tekovaiheessa, vaikka lähes kaikki vastaajat korostivat lisätehtävien motivoivuutta. Mietin, onko käytännössä edes mahdollista eriyttää lahjakkaiden tyttöjen ja poikien opetusta? Yksi kokeneemmista naisopettajista eriyttäisi selkeästi tytöille tai pojille suunnatut tehtävät ottaen huomioon heidän kiinnostuksenkohteensa. Lepistö (2010,46) ja toinen kokenut naisopettaja korostavat opetuksen arkipäiväistämisen suurta roolia erityisesti lahjakkaiden oppilaiden motivoinnin kannalta. Naisopettaja

opettaisi pojille esimerkiksi matematiikkaa tai äidinkieltä jääkiekkoon tai formuloihin liittyvien esimerkkien avulla. Tytöt saisivat esimerkiksi etsiä erilaista tietoa ja eri tavalla kuin pojat, sillä lahjakkaiden tyttöjen ja poikien motivaatio- ja tavoitetaso eroaa annettavien tehtävien osalta.

Lahjakas tyttö ja poika motivoituvat erilaisista asioista. Lahjakkaan oppilaan kohdalla motivointi on yleensä sukupuolen sijaan voimakkaasti persoonakysymys. Lahjakasta, erityisesti tyttöä, saattaa *motivoida* haastavampien tehtävien lisäksi naisvastaajien ja esimerkiksi Laineen (2012, 30) mielestä myös vaativampi arvostelu. Oppilas tietää olevansa niin hyvä, että häntä voidaan arvioida tiukemmin kriteerein kuin muita oppilaita. Vastaajien mielestä tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi äidinkielellä aineiden arvostelemista tiukemmin kriteerein kuin muilla.

”se saa kirjottaa tai siltä vaaditaan eri juttuja...keskustellaan sen kanssa aineista vähä sillai, että ”missäs täällä on kappalejakoja?” ja että ”mikäs tän juonen loppukäänne oikeesti olikaan?” Matti

”jos vaikka on joku kirjutustyö, ni antaa sitä palautetta sitte sen niinku oppilaan tasolla eikä pelkästään niide yleisien kriteerien tasolla. Et ei laita vaan, et 10, 10 ja tosi hyvä, vaan sitte...semmosia palautteita, että mitä vois viel tehdä, et tää ois vähä parempi.” Heini

Vaativampi arvostelu ei ole tasa-arvoista, mutta oppilaat eivät voi koskaan olla tasoltaan samanlaisia eikä heitä siis voi arvioida samojen kriteerien mukaan. Tiukemmilla kriteereillä opettaja voisi ”näyttää” oppilaalle, ettei oppilas osaa kaikkia äidinkielen tunneilla opetettavia asioita, vaikka hänellä on ”kymppi” todistuksessa. Naisvastaajien mukaan olisi myös tärkeää tukea jatkuvasti oppilaan kiinnostusta, jotta hän jaksaisi edelleen panostaa koulunkäyntiin.

Samaa asiaa painottavat myös Stenberg (2011, 100, 117) ja Tirri (2008, 196) muistuttamalla, ettei lahjakkaita saa jättää ”oman onnensa nojaan”, vaan opettajan tulee tukea heitä samalla lailla kun heikkoja tai alisuoriutuviakin oppilaita. Toisin sanoen oppilaan erilaisuus tai sukupuoli ei saa ratkaista opettajan suhtautumista oppilaaseen. Tästä huolimatta kokeneen naisopettaja, Hilkan, mielestä naisopettajan on helpompi motivoida lahjakasta tyttöä, koska hän tuntee omien kokemustensa pohjalta tytön kiinnostuksen kohteet:

”tyttönä...helpommi sais ..naisopettaja houkuteluu niihin semmosiin koulumyönteisiin asioihin... Et tyttölapsen saa koska opettaja tuntee ne hänen kiinnostuksen kohteet...tuntee semmost ”sielujen sympatiaa”...”

Tämä oli ainut suoraan opettajan sukupuoleen liittyvä kommentti. Muuten opettajan sukupuolta ei mainittu eikä sillä koettu olevan erityismerkitystä opettamisen kannalta. Sama opettaja ajatteli tytön olevan ”open pikku apuri”, jota voisi motivoida erilaiset luottamustehtävät, esimerkiksi luokan sihteerinä toimiminen ja muut ylimääräiset kirjoitustehtävät. Toisaalta yksi kokeneista naisopettajista ei vastannut tähän kohtaan ollenkaan, koska hän ajatteli ilmeisesti tyttöjen käyttäytymän samoin kuin hänen tapausesimerkinsä poika.

Kokenut naisopettaja ajattelee tarinan pojan olevan käytöshäiriöinen eli hän on eri mieltä nuoren naisopettajan kanssa. Toinen kokenut naisopettaja ajattelee lähes samoin kuin kollegansa. Hän nimittää tarinan lahjakasta poikaa diagnosoitavissa olevaksi lapseksi, jolle sosiaaliset tilanteet on hankalia ”sosiaalisen kieliopin” puuttumisen takia. Mielestäni kuvaavaa on kertomuksen lahjakkaan pojan kutsuminen ”pieneksi tulivuoreksi”. Nuori naisopettaja ajattelee lahjakkaiden poikien apuopettajana toimimisen ärsyttävän vähemmän muita oppilaita, kun taas toinen kokeneista naisopettajista ei laittaisi lahjakasta poikaa ollenkaan apuopettajaksi. Syyksi hän sanoi sen olevan joidenkin poikien mielestä rangaistus, ei palkkio. Toinen kokenut naisopettaja käyttäisi poikaa vain joskus apuopettajana.

Lahjakasta oppilasta motivoi yleensä myös palkitseminen, joka eroaa tytön ja pojan kohdalla, kuten on myös alisuoriutujien ja heikkojen tyttöjen ja poikien tapauksissa. Stenbergin (2011, 122) mukaan poikaa motivoi yleensä tehdystä työstä luvassa oleva palkinto ja siksi hän saattaa, yhden haastatellun mukaan”, vain hutaista” tehtävän valmiiksi. Tyttöä motivoi näyttämisen halu ja uusien asioiden oppiminen, joten jo pelkästään hyvin tehty työ palkitsee häntä. Pojan palkinto voi olla haastateltujen mukaan esimerkiksi läksytön päivä, mielenkiintoiset ja vaativampaa ajattelua ja pohdintaa vaativat lisätehtävämonisteet tai mahdollisuus tehdä omantasoisia tehtäviä. Muutaman haastatellun mielestä tyttöä palkitsee usein jo apuopettajaksi pääseminen.

Yrjölän (2004, 16) mukaan vuoden 2002 matematiikan arviointi vahvistaa tietokoneiden vahvan aseman etenkin poikien vapaa-ajan käytössä. Sen mukaan lahjakkaan pojan tietokoneen ääressä viettämä aika korreloi vahvasti matemaattisen osaamisen kanssa. Mitä enemmän poika käyttää aikaa pelaamiseen tai muuten tietokoneella olemiseen, keskimäärin sitä paremmin hän osaa matematiikkaa. Lahjakas tyttö viettää tietokoneella kolme – neljä tuntia päivässä eli keskimäärin kaksi ja puoli kertaa vähemmän kuin lahjakas poika. Tyttö ei välttämättä pelaa, vaan hän keskustelelee

tietokoneen välityksellä ystäviensä kanssa, lukee esimerkiksi nuortenlehtien keskustelupalstoja tai viettää aikaansa surffailen Facebookissa. Samalla hän oppii uutta sanastoa ja etsimään tietoa Internetistä esimerkiksi musiikin tai historian esitelmää tai äidinkielen esseitä varten. Uusikylä (2005,155) käyttäisi tietokonepelejä motivoimaan poikia lukemaan enemmän kuin aiemmin.

On olemassa erilaisia oppimislustoja, esimerkiksi Opit, johon on koottu eri oppiaineisiin liittyvää sähköistä materiaalia, jota voi käyttää opetuksen tukena. Monet tehtävät saa ratkaistua aiheeseen liittyvän pelin avulla. Esimerkiksi lukemaan oppimisen avuksi on kehitetty Lukimat -ohjelma, joka on myös jo laajalti käytössä. Siinä oppilas etenee oman tasonsa mukaisesti ja tekee erilaisia tehtäviä, jotka ratkaisemalla hän saa esimerkiksi vaihtaa löytämänsä esineet rahaksi. Käytin ohjelmaa osana erään pojan tukiopetusta. Se auttoi häntä oppimaan uusia asioita ja juuri sopivantasoiset tehtävät motivoivat häntä jatkamaan harjoittelua.

4.4 "Matias", heikko

Opettajat mieltävät yleisesti heikot oppilaat pojiksi, tämä ilmenee selkeästi seuraavasta sitaatista:

"...jos pojilla on ongelmia... tämmöstä laiskuutta tai vähän liikaa keskitytty vapaa-ajan harrastuksiin..." Terhi

Tytön ja pojan heikkous ilmenee eri tavoin. Lyytisen (2004, 23–28) mukaan heikosti menestyvä poika on luonteeltaan ylivilkas ja antisosiaalinen, hänellä on myös usein ongelmia tarkkaavuuden kanssa ja häiritsee tunnilla muita oppilaita. Äijälän (2005, 84) mukaan menestymätön poika on vain levoton. Heikot oppilaat ovat stereotyyppien mukaan yleensä poikia, joilla on eri syistä ongelmia koulunkäynnin kanssa. Linnakylän ja Välijärven (2005, 280) mielestä heikko oppilas on yleensä poika, jonka elämässä isot ja pienet ongelmat ovat kasaantuneet ja vaikuttavat myös koulunkäyntiin. Kuten eräs naisvastaajista toteaa, pojan osaamattomuus huomataan luokassa, sillä hän pitää "ääntä" omasta osaamattomuudestaan,. Poika ei halua jäädä yksin pohtimaan ongelmia, vaan pyytää apua. Yleensä näitä ei-osaavia poikia ei voi olla huomaamatta, koska he alkavat pelleilemään tai leikkimään itsekseen tai toisen heikommin suoriutuvan oppilaan kanssa. Paitsi Matin mielestä:

"...kuinka paljo siel on kaikkee muuta, semmosta, mikä niinku vie sitä opettajan aikaa, ni, ihan oikeesti siel jää tosi moni semmoselle huomiolle.. Et kyl se vaa niin oo, et aikaa ei oo..."

Tytön vaikeudet ovat usein tunnepuolella, joten ne eivät välttämättä näy niin selkeästi koulussa. Lahelma (2004, 64) on huomannut, että tyttöjen epäonnistuminen on hiljaista ja poikien meluisampaa ja näkyvämpää, kuten on havaittu jo alisuoriutuvien ja lahjakkaiden oppilaiden kohdalla. Pekka on kuitenkin asiasta eri mieltä, sillä hän ajattelee pojan syrjäänvetäytyjäksi:

”ei vedä opettajan eikä luokan huomiota ja on sellane hiljane, ni voi olla semmonen, että yrittää ...piilotella sit jotain...”

Myös muut tutkittavat ovat havainneet asian ja heidän mielestään jos pojat eivät osaa, he alkavat riehua ja käyttää aikaansa erilaisiin sijaistointeihin, kuten esimerkiksi kynillä leikkimiseen. Tyttöjen osaamattomuus näkyy useimmiten syrjään vetäytymisenä ja tunneilla he ovat passiivisia ei-osaajia.

Vastaajien mukaan heikosti osaavaa tyttöä on vaikea havaita juuri heidän ”näkyttömyytensä” takia. Heini pohdiskelee asiaa seuraavasti:

...ehkä viel vaikeempi havaita, et monesti ..luokkatilanne...tyttöjen on monesti helpompi siel olla rauhassa. Et jos on luokkatilanteessa toistuvasti rauhallinen tyttö, ni se ei välttämät herätä niin paljon huomiota...”

Tytöt haluaisivat vain haaveilla ja olla omissa oloissaan, siksi opettajan olisi tärkeää huomata myös ne syrjään jätetyt tai sinne itse jääneet heikosti menestyvät tytöt. Pojat vievät niin paljon opettajan aikaa, ettei sitä Lahelman (2004, 64) mielestä jää riittävästi tytöille. Olen huomannut itse saman asian, mutta olen silti pyrkinyt löytämään myös ne heikommin menestyvät tytöt ja yrittänyt motivoida heitä yrittämään enemmän. Tämäkin asia on luokkakohtainen. Yksi vastaajista totesi, että jos luokkaan sattuu ainakin yksi alisuoriutuja ja lahjakas oppilas ja lisäksi vielä ainakin yksi heikosti koulussa menestyvä tyttö tai poika, jää eniten apua tarvitseva, yleensä heikko oppilas, valittavan usein ilman opettajan huomiota.

Haastattelujen perusteella voidaan todeta, että heikosti menestyvät pojat uskaltavat kysyä tai pyytää apua, kun he eivät osaa tai ymmärrä opetettavaa asiaa. Syrjäläinen ja Kujala (2010, 26) kiinnittävät huomiota samaan asiaan, sillä heidän mielestään pojat saavat opettajan huomiota enemmän kuin tytöt, jotka ovat kahden naisvastaajan mielestä passiivisia ei-osaajia eli he eivät pyydä apua sitä tarvitessaan, vaan haluavat selviytyä itse. Syrjäläinen ja Kujala (2010, 26) ovat hieman eri mieltä, sillä heidän mukaansa tytöt saavat opettajalta huomiota ja apua sitä tarvitessaan, mutta eivät

kuitenkaan yhtä lailla kuin pojat. Onko siis mahdollista, että poika yrittää ”äänekkyydellään” pyytää apua vaikeiden asioiden oppimiseksi? Ainoastaan yksi haastateltavistani, Hilikka, kyseenalaisti olettamukseni heikon oppilaan sukupuolesta, sillä hänen mukaan kyseessä on tyyppillinen heikosti menestyvä tyttö:

”...tyypillinen tyttö, jos pojalla on heikkoa osaamista ja kuitenkin on tunnolline ja yrittää, hiljane, siis ei oikee kuulosta pojalta.”

Pollari ja Koppinen (2010, 128) eivät suoraan määrittele heikon oppilaan sukupuolta, mutta ajatelen heidän kuitenkin puhuvan tytöistä, sillä he puhuvat oppilaan huonosta itsetunnosta ja sen kohottamisesta, jolla tarkoitetaan yleensä heikosti menestyviä tyttöjä.

Vastaajien mielestä heikon koulusuorituksen takana on usein myös jonkinlainen oppimisvaikeus, johon opettajan tulisi reagoida mahdollisimman nopeasti. Tämän tapauksen kohdalla tärkeintä on vain saada selville, mistä ongelmat johtuvat ja mitä on niiden takana. Osa vastaajista ajatteli pojan heikon koulusuorituksen johtuvan laiskuudesta tai alisuoriutumisesta. Itselleni ei tulisi ensimmäiseksi mieleen ajatella heikosti suoriutuvaa oppilasta alisuoriutujaksi, mutta toisaalta se on ymmärrettävä näkökulma etenkin pojan kohdalla.

Poika ei halua käydä koulua ja oppia uusia asioita, sillä hän ei koe saavansa opettajalta riittävästi tarvitsemaansa tukea ja alisuoriutuu sen takia. Jos poika on leimattu alisuoriutujaksi, hänen koulumenestyksensä on osaamistasoa heikompaa, mutta toisaalta osa vastaajista ajattelee pojan käytöksen taustalla olevan jonkinlaisia oppimisvaikeuksia. Se onkin todennäköisempi syy, koska esimerkin poika kuitenkin yrittää tehdä läksyt ja haluaa myös oppia. Kaksi eri-ikäistä naisvastaajaa ajattelee poikaa huolestuttavan luokan muiden poikien reaktiot, jos hän esimerkiksi vastaa väärin opettajan esittämään kysymykseen:

” pojat...reagoi enemmän just tällaseen, että vastaako oikein ja että mitä siitä seuraa, jos vastaa väärin.” Terhi

Tällaisessa tilanteessa syntyvä, maskuliinisuuteen liittyvä, ryhmäpaine voi heidän mukaansa johtaa pojan heikkoon koulusuoritukseen, kuten oli myös lahjakkaan pojan kohdalla. Toisen nuoren naisopettajan mielestä on ”enemmä oppilaan vika, jos poika” ja jotenkin tuntuu siltä, että yleensä opettajat ajattelevat lähtökohtaisesti heikon oppilaan aina pojaksi. Tämän vuoksi olisi syytä muis-

taa, ettei vahvat ennako-oletukset ja stereotypiat ainakaan heikennä poikien oppimiseen liittyviä ongelmia.

Patrik Scheinin (2004, 31) mielestä sukupuolieroja ei ole huomioitu riittävästi koulunaloitusvaiheessa. Toinen haastatelluista miesopettajista pohti Scheinin (2004, 31) tapaan peruskoulun aloitavien poikien muutaman vuoden tasoeron vaikutusta koulumenestykseen. Tasoerolla tarkoitetaan tyttöjen ja poikien kehittymistä eri aikaan: poika haluaa leikkiä eikä jaksakaan keskittyä opetukseen koko tuntia ja tyttö on jo koulukypsä, tekee innokkaasti läksyt ja kuuntelee opettajaa tunnilla. Poikien heikon koulumenestyksen syiksi on ehdotettu myös koulun ja oppituntien suunnittelua tyttöjen näkökulmasta. Palmu (2003) havaitsi tutkimuksessaan juuri päinvastoin, sillä hänen mielestään äidinkielen tunnit on usein suunniteltu poikien näkökulmasta, jotta he jaksaisivat keskittyä ja motivoitua opiskeluun kaikenlaisen sijaistoiminnan sijaan. Elina Lahelman (2004, 56) mukaan opettajien suhtautuminen ja ennen kaikkea opetusmateriaalien kiinnostamattomuus tappavat helposti koulumotivaation. Kuten jo aiemmin kävi ilmi, usein on kyse myös oppilaiden osaamattomuudesta. Connelly (2004, 222) painottaa nopean puuttumisen tärkeyttä, koska muuten heikosti menestyvä, mutta koulunkäynnistä kiinnostunut poika saattaa todeta olevansa opettajan silmissä huomaamaton ja ”vajota” takaisin omaan maailmaansa.

Heikon tytön ja pojan palkitseminen ja motivointi on hyvin samankaltaista. Haastatellut opettajat motivoisivat heikosti menestyvää poikaa eniten madaltamalla vaatimustasoa oppilaan osaamista vastaavaksi, sillä tätä mieltä olivat yhtä vastaajaa lukuun ottamatta kaikki vastaajat. Poikaa ei myöskään saisi jättää vastanneiden mukaan yksin, vaan opettajan tulisi seurata hänen työskentelyään sekä oppilaan yleistä tekemistä ja olemista esimerkiksi välitunneilla ja ruokalassa. Heikon poikaoppilaan tukemiseksi kaksi eri-ikäistä naisopettajaa kokeilisivat pari- ja ryhmätöiden tekemistä toisten oppilaiden tuella. Saamieni vastausten perusteella tärkeintä olisi tuottaa heikosti menestyvälle oppilaalle erilaisia onnistumisen kokemuksia, hyvää mieltä ja antaa hänelle positiivista palautetta tehdyistä töistä. Pollari ja Koppinen (2010, 141) painottavat varsinkin heikosti menestyvien poikien kohdalla erilaisten tukitoimien ja erityisesti opettajien keskinäisen yhteistyön merkitystä. Toisilla opettajilla saattaa olla hyviä keinoja opettaa asioita heikosti menestyvälle pojalle sopivalla tavalla ja niitä kannattaa hyödyntää. Niin tulisi tehdä siitäkään huolimatta, etteivät opettajat välttämättä halua kovin helposti toimia yhdessä kollegoidensa kanssa. Muutama opettaja ko-

rosti myös oppilaan pulpetin sijainnin merkitystä, kuten oli jo lahjakkaan oppilaan tapauksessa. Oppilaalle tulee vain kyetä perustelevaan, että hänen istumapaikkansa sijaitsee lähellä opettajaa, jotta hän voi saada apua heti tarvitessaan eikä istumapaikka ole mikään rangaistus, kuten poika saattaa ajatella. Myös toiminta motivoi usein heikosti menestyviäkin poikia ja esimerkiksi sanojen opetteleminen pelien avulla on kokeilemisen arvoinen keino.

Opettajat tukisivat tyttöä esimerkiksi vertaisoppilaan avulla. Vertaisoppilas eli häntä paremmin menestyvä oppilas, tukisi heikosti suoriutuvaa tyttöä auttamalla tehtävien teossa ja samalla varmistaisi, että hän on ymmärtänyt opetetun asian. Tämä on järkevää toimintaa, koska oppilas voi saada tukea vertaiseltaan ja opettaja saa keskittyä vain opettamiseen ja muiden oppilaiden auttamiseen. Miksi samoin ei toimita pojan kanssa? Todennäköisesti syynä on opettajan asenne, jonka mukaan pojilla ei teetetä pari- tai ryhmätöitä ennen kuin he osaavat työskennellä itsenäisesti.

Oppilaan opetusta voi eriyttää helpottamalla tehtäviä, parityöskentelyllä ja räätälöimällä hänelle sopivat oppimismenetelmät. Näin oppilas saa kokea onnistumisen iloa, kun hän huomaa osaavansa jotain, eikä hänen tarvitse pinnistellä ylimääräistä, vaan hän saa keskittyä vain oppimiseen. Naisopettajan mielestä ”kiltin tytön syndrooma” hankaloittaa tytön oppimista. Tyttö itse olettaa, että hänen täytyy olla kiltti eikä hän saa sanoa esimerkiksi vastaan opettajalle tai kyseenalaistaa hänen opettamiaan asioita, jotta opettaja ei vain suutu hänelle tai pahoita hänen mieltään. Asian on huomannut myös Jankama (2004, 13) havaittuaan hiljaisen tytön asettuvan itse taka-alalle haikiessaan opettajan hyväksyntää. Naisopettaja käyttäisi oppilaan tukemisen avuksi kasvatuksellista tukiopetusta, jossa olisi mahdollista käydä rauhassa läpi ”kivojen” tukiopetustöiden avulla sekä aiemmin opittuja että myös uusia asioita. Aina kun se on mahdollista, tytön oppimista voisi tukea myös havainnollistamalla opetettavat asiat. Esimerkiksi kun matematiikan tunneilla opetetaan mittaamaan erilaisia asioita, oppilaalle näytetään konkreettisesti litran ja desilitran mittojen avulla esimerkiksi kuinka monta kertaa desin mitta pitää täyttää, jotta saadaan litran astia täyteen. Joskus voi motivoida niinkin pieni asia kun luettavan tekstin seuraaminen viivoittimen tai lukutikun avulla.

Tytöt tulisi saada kiinnostumaan enemmän tietokoneista, sillä niiden avulla on mahdollista saada tukea oppimiseen. Lyytinen (2004, 27) painottaa tietokonepelien merkitystä etenkin heikosti menestyvien poikien motivoijana. Yksi heikoimmin menestyvien oppilaiden tukikeino saattaisi olla

myös samanaikaisopetus. Jos on resursseja, ja monta heikkoa tyttöä ja poikaa, voisi opetusta välillä eriyttää myös sukupuolen mukaan. Se saattaisi olla toimiva keino joidenkin heikkojen oppilaiden tapauksessa ja siksi sitä myös kannattaisi ainakin kokeilla. Monella koululla on myös käytössä ”palkkitunnit”, jolloin rinnakkaisluokilla on samaan aikaan joko äidinkieltä tai matematiikkaa ja erityisopettajan on mahdollista ottaa heikoimmat oppilaat ja opettaa heitä heille sopivin keinoin. Myös opettajalla saattaa olla merkitystä heikosti menestyvien tyttöjen ja poikien tapauksessa, joten samanaikaisopetus eri opettajien johdolla voisi olla hyvä ja tulosta tuottava ratkaisu.

Tärkeintä olisi kuitenkin löytää ne motivointi- ja palkitsemiskeinot, jotka käyvät juuri tietyille oppilaalle. Välttämättä kyse ei edes sukupuolesta oppilaan persoonasta. Tämän vuoksi opettajan olisi hyvä tietää monia erilaisia opetustapoja ja -menetelmiä, koska välttämättä juuri hänen ryhmässään oleva heikosti suoriutuva oppilas ei opi opettajan käyttämän opetustyylin avulla. Tämän tapauksen kohdalla tuli ehkä kaikkein selvimmin esiin se, että oppiminen on hyvin usein sukupuolen sijaan persoonakohtainen asia.

kaikista tapauksiin liittyvistä vastauksista heikkoon oppilaaseen liittyviä kommentteja oli eniten. Opettajat löysivät monia erilaisia heidän kanssaan kokeiltavia opetustapoja ja -menetelmiä. Vastaa- jien kesken ei ollut selkeää yhteistä näkemystä. ”Pekka” kuvailee mahdollisia työtapoja:

”en välttämättä usko, että on semmosta lääkettä, joka olis aina yhteen käyttöön, että nyt nostetaan numeroita, annetaan tukiopetusta, että kyl se oppilaan tuntemus on tärkeä, että päästään löytämään semmone oikee menetelmä. ... En mä tiedä, et on olemassa jotain yhtä konstia. Mut uskon siihen kuitenkin, että onnistumisen kokemuksia kun tarjotaan nii siitä se lähtee nousemaan. Olipa ne ny sitte helpotettuja tehtäviä tai mitä tahansa, mut semmosta sopivaa...”

Vain nuori naisopettaja ajatteli, ettei heikosti menestyvän oppilaan sukupuolella ei ollut merkitystä, sillä kaikkien muiden vastauksissa näkyi selkeät sukupuolierot.

4.5 Oppilaiden arviointi

*”en mä ihan usko... tyttöjen ja poikien näytöt on ihan samanlaisia aina.”
Pekka, Matti*

”arvostelussa sukupuoli pitäis unohtaa ja häivyttää pois” Terhi

Arviointiin liittyvät vastaukset kiinnostivat minua jo etukäteen. Aihe herättää yleensä paljon keskustelua, sillä arvioidessaan oppilasta opettaja luo hänelle eräänlaista ”profiilia” myöhempää elämää varten. Opettaja myös kerää lukuvuoden aikana oppilaistaan paljon erilaista tietoa, jonka avulla hänen tulee, tiettyjen kriteerien mukaisesti, arvioida oppilaiden osaamisen taso. Ainoastaan yksi kokeneista naisopettajista korosti Pollarin ja Koppisen (2010, 137) tapaan jatkuvan arvioinnin merkitystä, vaikka uskon muidenkin haastateltujen jatkuvasti arvioivan oppilaitaan erilaisin tavoin. Ehkä he ajattelevat jatkuvan arvioinnin olevan itsestäänselvyys ja eivät siksi maininneet asiaa vastauksissaan. Aiheeseen liittyviä vastauksia oli muutenkin yllättävän vähän. Vastaajien väliltä löytyi kuitenkin myös eroja, vaikka kyseiseen teemaan liittyviä vastauksia oli vähemmän kuin muihin tapauksiin liittyviä.

Arvioinnin oikeudenmukaisuus puhuttaa aina. Atjonen (2007, 31) korostaa oikeudenmukaisuutta yhtenä opettajan työn keskeisimmistä ammattietiikan ominaisuuksista. Oppilasarviointi on haasteellista juuri oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Miten arviointi tulisi suorittaa ja mitä kaikkea siinä pitäisi ottaa huomioon? Onko arviointi myös totuudellista ja kenen kannalta? Terhi pohdiskelee asiaa näin:

”...kyl se menee mun mielest enemmän oikeudenmukaisesti ja tasan just sillä ja heilläki on varmaan, oppilailla paljon enemmän semmone saavuttamisen tunne, kun he tietää, että suhteessa kaikkiin muihin hän on saanut tämän ja tämän numeron.”

Atjonen (2005, 145) puhui jo muutamaa vuotta aiemmin motivoivan ja ohjaavan arvioinnin tärkeystä, joka koskettaa jokaista opettajaa ja oppilasta, sillä ilman sitä laadukas opetus ja oppiminen ei ole mahdollista. Opettajan on tärkeää antaa palautetta ja oppilaan tulisi saada sitä oppimisensa kulun lisäksi kirjallisista töistä, mutta myös kaikesta muusta osaamisestaan. Motivoiva arviointi antaa myös opettajalle paljon, sillä sen kautta hän voi nähdä oppilaan edistyvän opinnoissaan. Luokittelen tällaiseksi arvioinniksi muutaman haastateltavan esimerkit musiikin, matematiikan ja äidinkielen arvioinnista. Katri antaisi musiikista kiitettävän arvosanan helpommin pojalle pelkän soittotaidon perusteella:

”...musiikissa annan kyllä ehkä pojille helpommi kiitettäviä vain siitä, et ne osaa soittaa kun tytöille...pojilta en vaadi ehkä sit taas nii paljo sitä teoriaosaamista ja muuta.”

Poika saatetaan palkita myös kielellisistä kyvyistä ja tyttöä hyvästä matemaattisesta osaamisesta. Edellä kuvattu toiminta ei kuitenkaan ole oikeudenmukaista arviointia, sillä se saattaa motivoida, mutta vain toista sukupuolta.

Viiden opettajan mielestä oppilaan sukupuoli ei saisi vaikuttaa opettajan *arviointitapaan*, vaan arvioinnin tulisi lähteä kaikkien oppilaiden kohdalla ”samalta viivalta”. Toisaalta muutaman haastatellun mielestä matematiikan ja äidinkielen arvioinneissa tytöt tai pojat ovat toisia parempia. Äidinkielen tuntien osaamisen, erilaisten testien ja opettajan omien havaintojen perusteella tyttöjen arvostelu eroaa poikien arvostelusta. Tyttöjen arvellaan yleisesti menestyvän äidinkielessä poikia paremmin ja siksi opettaja suosii usein arvioinnissaan tyttöjä. Matematiikan arvioinnissa tilanne on usein päinvastoin, sillä naisvastaajan mielestä poikien matemaattiset taidot arvioidaan tyttöjen taitoja paremmiksi. Yrjölä (2004, 18) ja Löfström (2007, 93) vahvistavat vallitsevat stereotyyppit. Myös heidän mukaansa opettajat suosivat poikia esimerkiksi äidinkielessä ja arvosanoja annetaan lievemmän asteikon mukaisesti, vaikka tytöt menestyvätkin yleisesti poikia paremmin. Palmu (2010,55) tukee Yrjölää, sillä hänen mielestään innostunut poika saa helposti hyviä arvosanoja äidinkielestä. Matematiikan arvosanojen kohdalla tilanne on taas päinvastoin. Eräs vastaajista totei, että äidinkielessä hyvin menestyvä poika on tavallaan palkkio opettajalle opetuksen onnistumisesta, mutta kuitenkaan kukaan haastatelluista ei maininnut erikseen matematiikan opetuksessa hyvin menestyvää tyttöä.

Opettajat väittävät, ettei sukupuoli vaikuta heidän oppilasarviointiinsa, vaikka asia ei kuitenkaan ole niin. Miksi näin on? Onko myös tässä tapauksessa niin, että opettaja ei huomaa arvioivansa tyttöjä ja poikia eri tavalla? Todennäköisesti asia on niin. Matti pohtii omaa arviointitapaansa näin:”

”tuntuu jotenki vieraalta...lähettäs sitte sukupuolten mukaan menee tossa asiassa...onhan semmosiaki poikia, jotka ja tyttöjä jotka ei mee sen normaalin kaavan mukaan ni. Se ei olis enää oikeudenmukaista niille, jotka on sitte kuitenkin hyviä tai huonoja. Emmää ei.. Pitäs ihan samalta viivalta kyllä arvioida kaikkia.”

On tiedostettava jokaisen opettajan arvioivan oppilaitaan heille soveltuvin opetussuunnitelman mukaisin menetelmin. Myös arviointikriteerien tulisi olla kaikille samat, mutta ajattelen niiden

kuitenkin eroavan sukupuolen mukaan. Haastateltavat eivät halua verrata oppilaita toisiinsa, vaan he toteavat arvioinnin perustuvan oppilaan omiin aiempiin suorituksiin:

”Eihän sitä voi kattoo silleesä, tai minun mielestä...mun mielestä pitäis arvioida ainoastaan sitä oppilasta omaan edelliseen suoritukseen...henkilökohtasesti sitä, mitenkä oppilas on menestyny aikasemmi.” Satu

”mun mielest ihan tyttö ja poika, ei oo mitää välii et. Kyl mää näkisin sen aika pahana, jos jotenkii annettais jommallekummalle niinku enemmän pisteitä siitä, että on tyttö tai poika.” Hilikka

Arviointiin liittyvien erojen takia toinen miesopettajista sanoi korostavansa oppilailleen, ettei omia arvosanojaan voi verrata jonkun toisen oppilaan arvosanoihin, koska esimerkiksi annettavat kahdeksikot ovat eriarvoisia. Syrjäläinen ja Kujala (2010, 26) ovat samaa mieltä numeroiden eriarvoisuudesta, mutta ihmettelevät, että tyttöjä ja poikia arvioidaan edelleen erilaisten asteikkojen perusteella. Tähän liittyen Martikainen (2005, 97) korostaa Oserin (1992) tavoin opettajan ammattietiikkaan liittyvän totuudellisuuden merkitystä eli sitä, voiko opettaja itse hyväksyä omat arviointiin liittyvät toiminnot ja toimiiko hän rehellisesti kaikkia kohtaan. Jos näin ei ole, opettajan on muutettava omia arviointiin liittyviä toimintatapojaan oikeudenmukaisemmiksi ja totuudellisemmiksi.

Opettajan oppilasarviointiin liittyvä valta on itsestään selvä asia, joten minut yllätti se, että vain muutama haastateltu korosti opettajan valta-aseman merkittävyyttä oppilaiden arvioinnin kannalta.

”Onneks alakoulussa opettajalla on helkutisti valtaa näissä. Niinku tiedostamattaanki antaa numeroita eikä niitä sitte tuu verrattua, että ”hei, mites tää sopii tän kanssa tää numero?” Emmää ainakaan semmosee pysty.” Matti

”...ne on kuitenkin aika mielivaltaisia, et miten opettajat saa niitä arvosanoja antaa. Et eipä oo kyl tultu multa kyselemään, että millä mä oon perustellu jonku arvosanan” Heini

Onko siis niin, ettei opettaja jostain syystä ”huomaa” käyttävänsä valtaansa, vaan hän olettaa arvioivansa kaikkia oppilaitaan yhtenäisten kriteerien mukaisesti? Stenberg (2011, 111) väittää, että

opettajan omat arvot ja valta-asema säätelevät ja joskus jopa vahingoittavat oppilaiden itsetuntoa oppijana ja ihmisenä. Tämä on valitettavasti myös mahdollista. Siekkinen (2011, 153) taas pitää arviointia epäoikeudenmukaisena, sillä pojan ollessa ”erikoislahjakas”, hänelle riittää vain hyvä tai kohtuullinen suoritus ja hän saa yhtä numeroa paremman arvosanan kuin lahjakas tyttö. Tyttö joutuu tekemään paljon poikaa enemmän töitä numeroidensa eteen, josta muistuttaa esimerkiksi Löfström (2007, 13). Linnakylä ja Välijärvi (2005, 249) painottavat oppilasarviointiin liittyvää opettajan suuren vallan ja vapauden määrää. Kuten jo edellä mainitut tutkijat totesivat aiemmin, myös Martikainen (2005, 64) ajattelee arvioinnin olevan valtakysymys.

Stenberg on varmasti osittain oikeassa, mutta tämäkin on opettajakohtainen asia, sillä jokaisen opettajan arvot ja etenkin valta-aseman hyödyntäminen on erilaista. Siekkisen kanssa olen samaa mieltä ja Linnakylä ja Välijärvi tietävät arviointitutkimustensa kautta, mistä puhuvat. Opettaja ei voi arvioida oppilaitaan oikeudenmukaisesti, jos hän ei kykene täysin häivyttämään sukupuolen merkitystä, sillä sukupuolistereotyytiat vaan ovat niin vahvat ja opettajan on lähes mahdotonta arvioida oppilaitaan oikeudenmukaisesti. Esimerkiksi Pekka on huolissaan poikien kohtalosta myös arvioinnin kannalta. Hänen mielestään on mahdollista, että poikien kahden - kolmen vuoden kehitysero tyttöihin verrattuna vaikuttaa poikien suoritukseen ja siksi arvioinnin kriteerejä tulisi ainakin muokata tai ajatella kokonaan uudestaan:

”...oppilas, jos on samanikänen tyttö ja poika nin kyllähän se alakoulussa on tämmönen kehitysiän kahen kolmen vuoden ero, että pitäiskö sitä huomioida arvioinnissa...”

Sama vastaaja ajattelee myös, ettei ”aina mee pojille tää koulumaailma niin, että poikien ehdot huomioitais”. Hän siis olettaa koulun olevan suunniteltu tyttöjen näkökulmasta. Valitettavasti asia myös on niin.

Oppilasarviointiin liittyen on tärkeintä muistaa Oserin mainitsemat, opettajan ammattietiikkaan liittyvät kolme käsitettä: huolenpito, oikeudenmukaisuus ja totuudellisuus. Erityisesti kaksi viimeksi mainittua opettajan on huomioitava suunnitellessaan ja toteuttaessaan opetustaan ja sitä kautta myös arviointia. Opettajan tulee myös kyetä ”seisomaan” antamiensa arvosanojen takana ja kohdella jokaista oppilasta oikeudenmukaisesti. On kuitenkin totta, kuten Oser (1992;1994) painottaa, ettei opettaja voi koskaan olla oikeudenmukainen kaikkia oppilaita kohtaan, sillä aina joku tai jot-

kut oppilaat saavat osakseen erilaista kohtelua. Oppilaan saama kohtelu liittyy vahvasti myös opettajan valta-asemaan. Hän voi lähes mielivaltaisesti, opetussuunnitelman rajoissa, päättää, miten hän arvioi oppilaitaan ja mitkä ovat ne kriteerit, joiden pohjalta hän antaa numerot.

5 Tulkinnat

Esittelen seuraavassa saamani tulokset päätutkimusongelman ja neljän alaongelman mukaisessa järjestyksessä. Tutkin opettajan ajattelun ja toiminnan sukupuolitietoisuutta ja siksi päätutkimusongelmani kysyy, millainen on sukupuolineutraali opettaja. Tarkastelin ensimmäisessä ja toisessa alaongelmassa opettajan toimintaa ja ajattelua oppilaan sukupuolen kannalta. Kolmannessa alaongelmassa tarkasteltiin opettaja-oppilas-suhdetta sukupuolineutraalista näkökulmasta ja viimeisessä alaongelmassa opettajan sukupuolineutraaliutta opettajan ammattietiikan kannalta. Saan kaikkiin tutkimuskysymyksiini vastauksen haastatteluiden ja muun lähdeaineiston perusteella.

5.1 Oppilaan sukupuolen vaikutus opettajan toimintaan

Opettaja kokee olevansa sukupuolineutraali, vaikka todellisuudessa hän ei ole. Jokainen haastattelemani opettaja ajattelee toimivansa tyttöjen ja poikien kanssa samalla tavalla, vaikka käytännössä he toimivat eri tavalla oppilaan sukupuolen vaikuttaessa asiaan. Sukupuolineutraalius ei siis ole mikään itseisarvo, vaan siitä on tullut muotisana, jota myös asiantuntijat käyttävät ja korostavat tutkimuksissaan. Sukupuolineutraaliudesta ja yleensä sukupuolieroista puhutaan eri yhteyksissä tälläkin hetkellä koko ajan. Asia kiinnostaa, koska sillä on niin suuri merkitys myös yhteiskunnalliselta kannalta. Sukupuolineutraalius on siis jotakin, mitä tavoitella. On kuitenkin eri asia, onko sukupuolineutraali suhtautumistapa toisiin ihmisiin, tässä tapauksessa eri sukupuolta oleviin oppilaisiin, järkevää tai ylipäätään mahdollista.

Alisuoriutuva, lahjakas ja heikko oppilas, voiko opettaja olla sukupuolineutraali heidän tapauksissaan? Vastaajien mielestä sukupuolineutraali opetus on vain vaikeasti saavutettavissa oleva tavoite. Opettajilla on niin vahvat erilaisiin oppilaisiin liittyvät ennakko-oletukset ja stereotyyppit, jotka eivät voi olla vaikuttamatta hänen opetukseensa. Stereotyyppit kuvailevat yleensä vain toista sukupuolta, joten oppilaiden ajatteleminen sukupuolettomiksi kuulostaa järjettömältä. Kuusi haastat-

tua opettaisi alisuoriutuvaa oppilasta samalla tavalla sukupuolesta riippumatta. Lahjakkaiden oppilaiden kohdalla sukupuolierot olivat opettajien mielistä pienimmät, joten vastaajien mukaan he voivat opettaa lahjakkaita melko sukupuolineutraalisti. Heikon oppilaan tapauksessa toinen nuorista naisopettajista käyttäytyisi sukupuolineutraalisti, sillä hänen mielestään sukupuolella ei ole väliä oppilaan opetuksen ja oppimisen kannalta. Viiden opettajan mielestä oppilaan sukupuoli ei vaikuta oppilasarviointitapaan, vaan kaikkien tulisi lähteä ”samalta viivalta”.

Myös esimerkiksi Tarja Palmu (2010) ja Hilka Jankama (2004) kyseenalaistavat opettajan sukupuolineutraalin toiminnan. Syrjäläinen ja Kujala (2010) ovat samaa mieltä Palmun ja Jankaman kanssa. Oser (1994) ja Atjonen (2009) ja opettajan ammattieettiset periaatteet (1998) ajattelevat asiaa oikeudenmukaisuuden kannalta. Onko sukupuolineutraali toiminta oikeudenmukaista kaikkia oppilaita kohtaan? Tuleeko kaikkia oppilaita kohdella samoin? Ei oppilaita ole valettu samasta muotista, joten miksi heitä tulisi sitten opettaa niin? Ihmettelen, miksi kuitenkin jo vuoden 1994 opetussuunnitelmassa koulu määritellään sukupuolineutraaliksi, koska se ei kuitenkaan ole sitä? 2004 voimaan tullessa opetussuunnitelmassa opetuksen keskeisiksi arvoiksi on kirjattu tasa-arvon edistäminen ja toteuttaminen, mutta ajatus on jäänyt vain teorian tasolle.

Oppilaan sukupuolella näyttää olevan selvä vaikutus opettajan toimintaan, sillä opettajat arvottavat oppilaansa sukupuolen kautta. He suhtautuvat poikaoppilaisiin hyvin negatiivisesti ja myös heitä kuvaavat ilmaisut kertovat opettajan omista sukupuolistereotypioista. Sukupuolen vaikuttavuus ilmenee jokaisen haastatellun opettajan vastauksessa, mutta ei yhtä selkeästi kaikilla. Opettaja luokittelee tiedostamattaan luokkansa oppilaat stereotyyppisesti tytöiksi ja pojiksi kuvailemalla heitä tyttöjä hiljaisiksi ja kilteiksi ja poikia vilkkaiksi ja enemmän opettajan huomiota vaativiksi oppilaisiksi.

Alisuoriutuvan oppilaan kohdalla oppilaan sukupuolen vaikuttavuus ilmeni selvästi, sillä lähes puolet saamistani vastauksista kuvaili poikien alisuoriutumista. Opettaja on jo etukäteen muodostanut pojasta stereotyyppisen sukupuoliprofiilin. Eräs syy alisuoriutujan mieltämiseksi pojaksi on todennäköisesti myös se, että vasta 2000-luvulla on kiinnitetty enemmän huomiota myös alisuoriutuviin tyttöihin. Yleensä opettaja ei osaa kuvitella tyttöoppilastaan alisuoriutujaksi, koska hän ei mahdu opettajan määrittelemiä ”kriteereihin”. On myös mahdollista, ettei opettaja halua ”leimata” tyttöä potentiaaliseksi alisuoriutujaksi, vaan ajattelee hänen käyttäytymisensä johtuvan esimerkiksi

vääränlaisesta opetustavasta tai jopa jonkinlaisesta oppimisvaikeudesta. Lahjakkaan oppilaan kohdalla sukupuolen vaikuttavuus oli huomattavasti vähäisempi tai sitä ei nähty olevan lainkaan. Lahjakas oppilas kuvailtiin yleisesti tytöksi, mutta opettajat opettaisivat kuitenkin lahjakkaita tyttöjä ja poikia samoin keinoin. Sen vuoksi sukupuolella ei mielestäni ollut niin ratkaisevaa vaikutusta lahjakkaan kuin alisuoriutuvan oppilaan tapauksessa. Heikko oppilas kategorisoitiin yhtä vastaajaa lukuun ottamatta pojaksi ja häntä myös kuvailtiin negatiivisemmin, myös heikon koulusuorituksen syissä näkyi selkeä sukupuoliero. Oppilasarvioinnin kohdalla sukupuolen ei tulisi vaikuttaa opettajan päätöksiin, mutta kukaan opettajista ei määritellyt itseään sukupuolineutraaliksi numeroiden antajiksi, vaan heidän vastauksistaan tuli selvästi ilmi sukupuolten kategorisointi ja esimerkiksi erilaiset oppiaineiden arviointiperusteet tytölle kuin pojalle.

Löfström (2007) korostaa koulun sukupuolittavaa roolia, kun asiaa tarkastelee oppilaan sukupuolen näkökulmasta. Hän on kiinnittänyt huomiota erityisesti sukupuolten eriarvoiseen arvosteluun, koska hän ajattelee poikien saavan hyviä arvosanoja vähemmällä työllä kuin tyttöjen. Palmu (2003) on pohtinut asiaa oppimateriaalien valinnan kautta, sillä niissä kohtaavat hänen mielestään opettajan omat kokemukset ja yhteiskunnan sukupuolijärjestelmä. Soro (2002) miettii sukupuolen vaikuttavuutta erityisesti poikien kohdalla, sillä hänen mielestään koulu sopii huonosti pojille. Soro on myös huolissaan alisuoriutuvista pojista ja haluaa siksi kyseenalaistaa vallitsevat kasvatuskäytännöt, oppimisen normit ja vaatimukset. Hän pohtii, ovatko ne epäsopivia pojille vai onko kyseessä yleensä poikien sopeutumattomuus nykypäivän koulumaailman vaatimuksiin.

5.2 Sukupuoliroolien ja -stereotyyppien vaikutus opettajan ajatteluun

Kuten osittain jo edellisen alakysymyksen kohdalla tuli ilmi, opettajan sukupuolirooleille ja stereotyyppioille antama rooli vaihtelee ja on vahvasti sidoksissa oppilaan sukupuoleen. Opettaja muodostaa tiedostamattaan omat sukupuolistereotyyppiansa ja -roolinsa, joihin vaikuttavat hänen ennakkokäsityksensä ja esimerkiksi toisilta opettajilta kuullut tapausesimerkit. Niiden pohjalta hän muodostaa omat käsityksensä alisuoriutuvasta, lahjakkaasta ja heikosta oppilaasta ja heidän opettamisestaan. Ongelmaksi tulee kuitenkin se, etteivät oppilaat välttämättä vastaa hänen muodostamaansa käsitystä erilaisista oppilaista, tytöistä ja pojista. On esimerkiksi olemassa ”poikamaisia”

tyttöjä, jotka ovat aktiivisempia ja rohkeampia pelaamaan jalkapalloa, mutta eivät silti viittaa tunnilla. Miten opettaja suhtautuu heihin? Opettaako hän heitä tytön vai pojan näkökulmasta?

Opettajan muodostamat sukupuoliroolit ja -stereotyyppiat voivat jopa estää häntä näkemästä todellisuutta. Opettaja voi haluta edelleen ajatella stereotyyppisesti oppilaansa tytöiksi ja pojiksi, vaikka hän tietää, etteivät kaikki tytöt ja pojat käyttäydy rooleilleen ominaisin tavoin. Hän ei siis saisi antaa sukupuolen vaikuttaa omaan ajatteluunsa, mutta joidenkin opettajien kohdalla sukupuolistereotyyppiat ja -roolit määrittelevät tyttö- ja poikaoppilaan tapauksissa käytettävät toiminta- ja työtavat. Opettajilla on niin vahva näkemys, etteivät he voi muuttaa sitä. Näin ei kuitenkaan onneksi ollut haastattelemieni opettajien kohdalla. Heidän vastaustensa perusteella sukupuoliroolit ja stereotyyppiat vaikuttavat opettajan ajatteluun, mutta eivät kuitenkaan estä näkemästä todellisuutta.

Sukupuolistereotyyppiat ja -roolit ovat osa sosiaalista sukupuolta, johon kuuluu myös opettajan ja oppilaan käyttäytymisen ja identiteetin rakentuminen. Sosiaalisen sukupuolen merkitys on nykyään aiempaa suurempi, sillä ihmisten, tässä tapauksessa opettajien, ennakoasenteet ja mielikuvat vaikuttavat vahvasti siihen, millaisiksi tyttö- ja poikaoppilaat ajatellaan. Valitettavasti ennakoasenteet ovat negatiivisemmat poikien kohdalla, joten kaikki pojat on helppo arvottaa huonokäyttösisiksi ja alisuoriutujiksi vain aiemman kokemuksen pohjalta. Samalla on myös mahdollista, että opettajan ajatusmaailmassa mielikuvat peittoavat totuuden. Stenberg (2011) tarkastelee opettajuutta eettisestä näkökulmasta ja painottaa opettajan oman ihmiskäsityksen merkitystä, sillä opettajan tiedostaessa omat arvonsa, hän voi nähdä paremmin myös oppilaiden ominaisuudet ja haasteet. Käytännössä tämä tarkoittaa, ettei sukupuoliroolien ja -stereotyyppien tulisi olla opettajan ajattelussa liian vahvat, jotta hän kykenisi ajattelemaan oppilaat persoonan, ei sukupuolen, kautta.

5.3 Oppilaan sukupuolen merkittävyys opettaja-oppilas-suhteessa

Hyvän opettaja-oppilas-suhteen muodostumisen ei tulisi olla kiinni sukupuolesta. Opettajan kuuluisi osata toimia niin tyttöjen kuin poikien kanssa samojen kriteerien mukaisesti. Saamieni vastausten mukaan oppilaan sukupuoli kuitenkin vaikuttaa opettajan toimintatapoihin eli opettaja myös ajattelee toimivansa tyttöjen ja poikien kanssa ainakin osittain eri tavoin. Osasyynä on todennäköisesti jo aiemmin useampaan kertaan mainitut sukupuolistereotyyppiat ja -roolit. On vain niin helppoa ajatella oppilaita joukkona tyttöjä ja poikia, jotka on ”valettu” tietyn muotin mukaan,

vaikka tällainen käytös ei ole opettajalta oikeudenmukaista eikä tasa-arvoista kaikkia oppilaitaan kohtaan.

Opettajan sukupuolen vaikutus mainittiin vain kerran, kun yksi naisopettajista viittasi aiheeseen oman haastattelunsa aikana. Hänen mukaansa naisopettajan on helpompi ”käsitellä” tyttöoppilaita, koska hän voi helpommin samastua heidän tilanteeseensa ja antaa heille sopivia tehtäviä. Saamieni tulosten perusteella näyttää siltä, että hyvä opettaja-oppilas-suhde ei ole kiinni niinkään oppilaan sukupuolesta vaan hänen persoonastaan, millainen hän on ihmisenä. Vastajat mainitsivat kaikkien metatarinoiden oppilaiden kohdalla oppilaan tuntemuksen, ei sukupuolen, suuren merkityksen. Hyvä vuorovaikutussuhde vaatii, että opettaja tuntee oppilaansa edes jollain tasolla, mikä on tärkeää etenkin oppilaiden motivoinnin kannalta.

Myös Atjonen (2004) pohtii kysymystä opettajan toimintatapojen kautta. Tärkeintä opetustyön onnistumisen kannalta on hänen mielestään toimiva vuorovaikutus oppilaiden kanssa eli opetusta suunnitellessaan hänen tulisi huomioida oppilaiden sukupuoli kaikessa toiminnassa. Soron (2002) mukaan opettaja-oppilas vuorovaikutuksen tulisi olla tasapuolista ja opettajan tulisi välttää stereotyyppioita, jotta tyttöjä ja poikia on mahdollista kohdella samoin. Oserin (1994) teoria ja opettajan ammattieettiset periaatteet kehottavat opettajaa pohtimaan oppilaan kohtaamista oikeudenmukaisuuden, huolenpidon ja totuudellisuuden näkökulmista. Saamani tulokset ja aiemmat tutkimukset todistavat, että oppilaan sukupuolen vaikuttavuus opettaja-oppilas-suhteeseen on ilmiselvä, se vaikuttaa, etenkin pojan kohdalla.

5.4 Opettajan ammattietiikka

Opettajan tulisi suhtautua tasa-arvoisesti ja oikeudenmukaisesti kaikkiin oppilaisiinsa, mutta kuten jo aiempien tutkimuskysymysten yhteydessä on havaittu, se ei ole käytännössä mahdollista. Oppilaan sukupuoli vaikuttaa opettajan toimintaan oppilaan kanssa, samoin hänen taitotasonsa. Opettajan omat ennakkokäsitykset voivat olla esteenä oikeudenmukaiselle ja tasa-arvoiselle opetukselle. Sekä Oser (1992) että Atjonen (2009) sekä opettajan eettiset periaatteet (2008) painottavat oikeudenmukaisen toiminnan merkittävyyttä. Samalla Oser myös muistuttaa, ettei opettaja voi olla koskaan oikeudenmukainen jokaista oppilastaan kohtaan, vaan hänen tekemänsä ratkaisut ja päätökset ovat aina epäoikeudenmukaisia joitakin oppilaita kohtaan. Oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu on myös haasteellista, sillä tyttöjen ja poikien stereotyyppistä toimintaa ja käyttäytymistä

ei tulisi yleistää koskemaan jokaista tyttöä tai poikaa. Jokainen oppilas toimii ja tekee hieman eri tavoin kuin muut ja opettajan on vain hyväksyttävä se.

Oppilasarvioinnin kohdalla tulee selkeimmin esiin opettajana olemisen vaikeus ja haaste. Miten opettaja voi arvioida oppilaitaan tasa-arvoisesti ja oikeudenmukaisesti? Saamieni tulosten mukaan opettajat ajattelevat tyttöjen ja poikien oppilasarvioinnin lähtevän ”samalta viivalta”. Kuitenkin totuus on toinen, sillä lähes jokainen haastateltu opettaja pohti arvioinnin haastavuutta. Muutama vastaaja nosti esiin opettajan valta-aseman merkittävyyden. Opettaja voi arvioida oppilaitaan lähes mielivaltaisesti, kun hän tekee sen opetussuunnitelman kriteereiden mukaisesti.

Löfström (2007) kritisoi nykyistä arviointijärjestelmää, sillä hän ajattelee sen suosivan poikia antamalla heille parempia arvosanoja tyttöjä helpommin. Tytöt myös yleensä tekevät työnsä ahkerammin ja kunnolla, vaikka sitä ei välttämättä arvostetakaan annettaessa numeroita. Tirri (2002a) pohtii asiaa opettajan roolin muutoksen kautta, sillä vaikka opettajan rooli muuttuu, hänellä säilyy edelleen määräysvalta luokassa. Myös oppilaiden tasapuolisesta ja oikeudenmukaisesta toiminnasta ei voi puhua ilman sosiaalisen sukupuolen käsitettä. Taas roolien ja stereotyyppien merkitys korostuu ja on välillä yllättävän vahva. Opettaja erottelee selkeästi tytöt ja pojat, pohtii tarkkaan heille annettavat tehtävät, jakaa oppilaat tietyin kriteerein ryhmiin ja totta kai myös arvioi oppilasta hänen sukupuolensa mukaan. Oppilaiden tasa-arvoinen ja oikeudenmukainen kohtelu on siis lähes mahdotonta, se voi olla hyvä tavoite, mutta sen saavuttaminen on vaikeaa.

6 Johtopäätökset

6.1 Tulosten arviointia

Tutkin oppilaan sukupuolen merkittävyyttä kouluopetuksen kannalta. Onko oppilaan sukupuolella vaikutusta opettajan käyttämiin opetusmenetelmiin ja -tapoihin vai pysyvätkö ne samoina riippumatta oppilaan sukupuolesta? Onko opettajan edes mahdollista olla sukupuolineutraali vai onko oppilaan sukupuoli mukana opetuksessa koko ajan? On kuitenkin selvää, että olemme biologisesti nais- tai miespuolisia ja myös elämme sen mukaisesti. Myös koulu on rakentunut vahvasti sukupuolen mukaan.

Opettajan on vaikea olla huomioimatta oppilaan sukupuolta opetustilanteissa ja oppilasarvioinnin aikana. Se, miten vahvasti tapausesimerkkini oppilaat sukupuolittuivat saamissani vastauksissa, ei oikeastaan edes yllättänyt minua. On olemassa niin selvät stereotyyppit tyyppillisestä alisuoriutuja-pojasta, lahjakkaasta työstä ja heikosti menestyvästä pojasta, etteivät ne voi olla vaikuttamatta opettajien ajatuksiin ja opetukseen. Ennen haastattelujen tekoa minulla oli mielikuva, että stereotyyppien vaikutus on lahjakkaiden tyttöjen ja poikien osalta vähenemässä. Ehkä ajattelin, että lahjakas tyttö ja poika ovat jo opettajille tuttuja tapauksia ja heistä sekä heidän opettamiseensa liittyvistä näkökohdista on puhuttu jo kauan. Sen vuoksi oletin myös, että opettajat alkavat tiedostaa, minkälaisia työ- ja toimintatapoja kannattaisi käyttää tyttöjen ja poikien kohdalla.

Äijälän (2005, 47) mukaan opettajat ajattelevat ettei oppilaan sukupuolella ole väliä, vaikka he määrittelevät tytön ja pojan eri lailla ja myös suhtautuvat tyttöihin ja poikiin eri tavalla. Usein poikia ymmärretään helpommin, kannustetaan ja arvostetaan ja he saavat enemmän opettajan huomiota, koska ovat uhka luokan ja opettajan työrauhalle. Kahden haastateltavan naisen ja esimerkiksi Uusikylän (2005, 187), Jankaman (2004, 9) ja Soron (2002, 42) mielestä koulu ja opettajat suosivat tyttöjä. Uusikylä toteaaakin, toisen miesopettajan tavoin, ettei koulua ole suunniteltu pojille eikä se huomioi riittävästi poikien tarpeita. Opettajat eivät ainakaan tietoisesti huomaa koulun stereotyyppioita, sillä käsitykset tytöille ja pojille luonnollisesta ja mahdollisesta käytöksestä on niin syvällä kulttuurissa, minkä esimerkiksi Jankama (2004, 7) on huomannut omassa tutkimuksessaan. Hän puhuu myös ”sukupuolilinsseistä”, joiden läpi opettaja tarkkailee oppilaitaan stereotyyppisesti ja keskittyy ajattelemaan oppilaiden eroja yksilötasolla, ei sukupuolen mukaan. Tainio, Palmu ja Ikkävalko (2010, 14), Syrjäläinen ja Kujala (2010, 27) sekä Lepistö (2010, 42) korostavat tyttöjen ja poikien samanlaista kohtelua, vaikka sukupuoli jäsentääkin esimerkiksi stereotyyppien muodossa koulun arkipäivää. Erojen olemassaoloa ei voi kiistää, sillä ne vaikuttavat kaikkeen toimintaan. Jankama (2004, 8) puhuu samasta asiasta viitatessaan sukupuolittamisen käsitteeseen, jolloin oppilaat ovat tyttöjä tai poikia, joiden oletetaan käyttäytyvän sukupuolelleen sopivalla tavalla. Opettaja ei kykene olemaan ja toimimaan sukupuolineutraalisti, vaikka hän ajattelee niin.

Patrick Scheinin (2004) ja miesopettaja ovat kiinnittäneet huomiota sukupuoleen liittyvään tärkeään asiaan, joka tulisi myös yhteiskunnallisella tasolla ottaa vakavasti. Kyseessä on tyttöjen ja poikien kehitykselliset erot koulunaloitusvaiheessa, sillä aloittaessaan peruskoulun, tyttö ja poika voi-

vat olla aivan eri kehitysvaiheissa. Pojalla ei ole enää koulussa aikaa leikkiä niin paljon, kun hänellä saattaisi olla vielä tarvetta. Siksi olisi hyvä pohtia, pitäisikö poikien aloittaa koulunsa vasta kahdeksanvuotiaina eli vuotta myöhemmin kuin nykyään. Tällöin heillä olisi aikaa leikkiä ja kasvaa henkisesti vielä vuoden ajan ja he olisivat varmemmin myös ”koulukypsiä”. Mielestäni tätä tulisi harkita erityisesti loppuvuodesta syntyneiden poikien kohdalla. Tällöin myös heidän koulumenestyksensä voisi olla parempaa, kun he jaksaisivat työskennellä koko oppitunnin ajan ja tehdä myös kotitehtävät. Samaa asiaa pohtii myös vuoden luokanopettajaksi valittu blogisti Kai-Ari Lundell Jani Jakosen haastattelussa (Tamperelainen 5.6.2013, 13) Lundell nostaa myös esiin erityisesti loppuvuodesta syntyneet pojat ja heidän koulukypsytymättömyytensä. Hän ehdottaa, että tietyissä tapauksissa poikien kouluunmenoa tulisi jopa lykätä, jotta heillä olisi mahdollisuus harjoitella koulussa vaadittavia taitoja ylimääräisen esikouluvuoden aikana. Näin toimimalla Lundell haluaisi ehkäistä ennalta koulukypsytymättömien poikien riskiä jäädä luokalle viimeistään toisen luokan jälkeen.

Eräs asia, joka hämmästyttää minua suuresti, on saamissani vastauksissakin esiin tullut sukupuoli-stereotyyppien ja -roolien vaikuttavuus. Niillä on edelleen paljon valtaa ja vaikutusta, mikä näkyy jo ennen lapsen syntymää. Huomasin asian etsiessäni raskausaikana neutraalin värisiä vauvanvaatteita ja vauvakirjaa. Niitä ei ollut saatavilla kovinkaan paljoa, sillä tulevien vanhempien ajatellaan haluavan sukupuolittaa lapsensa jo odotusaikana, esimerkiksi he haluavat selvittää tulevan lapsensa sukupuolen, jotta voivat varmasti ostaa tytölle tai pojalle sopivia vaatteita ja tavaroita. Odotankin mielenkiinnolla, miten maailma ja ihmisten asenteet muuttuvat oman pojan kouluikään mennessä.

Voisivatko yleisesti tiedostetut sukupuolistereotyyppit auttaa opettajaa pohtimaan oppilaille sopivia opetustapoja? On tärkeää muistaa, että myös opettajan omat sukupuolta koskevat näkemykset vaikuttavat tiedostamattomasti hänen opetukseensa. Opettajalla voi olla hyviä keinoja saada alisuoriutujapoika, lahjakas tyttö tai heikko poika kiinnostumaan koulunkäynnistä, mutta toisaalta hän voi käyttää myös sellaisia opetustapoja, jotka eivät kannusta heitä oppimaan. Opettaja saattaa esimerkiksi olla niin ”kiinni” opettajankoulutuksessa hyväksi todetuissa tavoissa, ettei hän kykene opettamaan toisella tavalla. Hänen tulisi kuitenkin tiedostaa oppilaiden erilaisuus ja sukupuoli, vaikka ne aiheuttavatkin opetuksen suunnittelun kannalta omat haasteensa. Opettaja voisi esimerkiksi opettaa asiat kahdella tavalla ja antaa oppilaalle mahdollisuuden valita hänelle sopivampi

tapa. Se myös motivoisi alisuoriutujia, lahjakkaita ja luultavasti heikkojakin oppilaita keskittymään paremmin ja myönteisemmin opettajan opetukseen.

Voiko opettaja ajatella sukupuolineutraalisti? Mielestäni sukupuolineutraaliutta voisi kutsua 2000-luvun muoti-ilmiöksi. Sukupuoli tulisi häivyttää täysin tai eroja tulisi ainakin saada kapenemaan. Ihminen syntyy ja kasvatetaan tytöksi tai pojaksi, joten miksi tästä jaosta tulisi luopua? Opettaja on myös itse mies tai nainen ja väistämättä hänen oma sukupuolensa näkyy hänen opetustavoissaan. Ja onko parempi tiedostaa stereotypiat kuin toteuttaa niitä tiedostamattaan?

Eräs ratkaisu ongelmaan saattaisi olla muutaman haastateltavan ja Lahelman (2006, 209) mainitsema sukupuolensensitiivisyys eli vallitsevien stereotyyppien haastaminen. Opettajan kannalta se voisi tarkoittaa esimerkiksi oppilaiden jakamista perinteisten tyttö- tai poikaryhmien sijaan sekaryhmiin ja tyttöjen tai poikien ryhmien sisäisten erojen tunnistamista. Lähes jokainen haastateltava myös muistuttaa ryhmien sisäisten erojen tunnistamisen tärkeyttä erityisesti oppilasarvioinnin kannalta.

6.2 Tutkimusprosessin arviointia

Arvioin aluksi tekemääni tutkimusta sen luotettavuuden kannalta eli pohdin aineiston, taustateorioiden ja tutkimusongelmien aitoutta ja totuudenmukaisuutta. Luvun toinen osuus sisältää omia pohdintojani koko graduprosessin ajalta eli kerron lyhyesti oman tutkimusmatkani aiheen valinnasta työni valmistumiseen asti.

Laadullinen tutkimus pyrkii ilmiön tai ongelman ymmärtämiseen sen selittämisen sijaan. Aineiston tulee siis olla aitoa ja relevanttia tutkimusongelman taustateorioiden ja käsitteiden kannalta. Kuten jo johdannossa mainitsin, sukupuoli aiheena on kiinnostanut minua jo kauan, joten osittain myös taustakirjallisuus oli tuttua ennalta. Tiesin, mitä etsin, vaikka en lopulta tiennytkään: tähän palaan tarkemmin työni pohdinta-osuudessa. Tutkittavasta aiheesta on haastateltavalla yleensä aina omat ennakkokäsityksensä, mikä vaikuttaa myös tutkimuksen luotettavuuteen. Ovatko saamani vastaukset varmasti heidän omia mielipiteitään vai vaikuttavatko niihin muiden käsitykset ja mielipiteet oppilaan sukupuolta koskeviin käsityksiin? Otin kuitenkin riskin ja halusin tehdä haastattelututkimuksen, vaikka tiesin niiden litteroinnin vievän paljon aikaa. Haastattelu antaa kuitenkin enemmän kuin kyselylomakkeen täyttö, jossa ei voi varmistaa, onko vastaaja esimerkiksi ym-

märtänyt kysymyksen oikein. Varmistin haastattelun aikana ja tarkensinkin tarvittaessa, että vastaaja on ymmärtänyt kysymykset oikealla tavalla.

Koin vaikeaksi oman asemani haastattelijana ensinnäkin siksi, etten ollut juuri tehnyt tieteellisiä haastatteluja ja ajattelen itse haastattelutilanteen olevan tietyllä tavalla arvaamaton, sillä sen aikana voi tapahtua lähes mitä tahansa ennalta arvaamatonta. Pohdin myös laatimieni kehyskertoimusten mielekkyyttä ja niiden antaman tiedon riittävyttä toivomieni vastausten kannalta. Pohdin pitkään haastateltavien opettajien määrää, mikä on liian vähän ja mikä on liikaa. Lopulta päädyin seitsemään, vaikka määrällisesti se on varsin pieni otos. Aikataulusyyt ja ajankohta vaikuttivat myös haastateltavien opettajien määrään, kuten mainitsin jo aiemmin tutkimuksessani. Loppukevät ei ole kenenkään kannalta paras mahdollinen aika tehdä haastatteluja.

Oman tutkimukseni kohdalla yksi haaste luotettavuuden kannalta on tutkittavien valintakriteerit. Tunsin myös jokaisen haastateltavan ennalta, mutta mielestäni se ei heikennä tutkimukseni luotettavuutta, sillä mahdollisesti sen vuoksi haastattelutilanteet olivat rentoja ja sujuivat ennakkosuunnitelmien mukaan. Tutkittavina minulla oli seitsemän opettajaa, joista vain yksi ei ole luokanopettaja, vaan hän työskentelee nykyisin aikuisten oppilaiden parissa muualla Suomessa. Tutkittavieni määrän vähyys vähentää huomattavasti tutkimukseni luotettavuutta, sillä otos on niin pieni, ettei siitä ole mahdollista tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä.

Enemmistö haastateltavistani oli naisia, sillä joukossa oli vain kaksi miesopettajaa, mikä myös vähentää tutkimukseni luotettavuutta. Toisaalta tutkimukseni sitä lisää vastaajien laaja ikä- ja opetuskokemusjakauma, sillä joukossa on vain muutaman vuoden työssä olleita ja monen kymmenen vuoden opetuskokemuksen omaavia opettajia. Myös tutkittaville ennalta antamani kehyskertomukset, niihin liittyvät ja muuten aiheeseen liittyvät kysymykset tuovat työlleni lisää luotettavuutta.

Olen huomioinut vastaajien yksityisyyden suojan antamalla heille koodinimet ja poistamalla haastatteluista kohdat, jotka heikentäisivät heidän yksityisyyttään. Pohdin koodinimien antamista, mutta en halunnut kutsua heitä myöskään pelkillä koodeilla H1 tai H2, sillä se on persoonatonta ja sukupuoli olisi pitänyt kertoa kuitenkin erikseen. Kutsun siis jokaista haastateltavaa koodinimellä. Hävitin haastattelut nauhurista heti litteroinnin valmistuttua ja työni valmistumisen jälkeen myös tietokoneeltani, jotteivät ne joutuisi vahingossa väärin käsiin. Otin analyysiosioon mukaan suoria

lainauksia haastateltavien vastauksista ja ajattelen myös sen lisäävän tutkimuksen luotettavuutta autenttisten lähteiden kautta.

Koko gradu-prosessin aloittaminen oli minulle vaikeaa erinäisten syiden takia, piti pohtia sopivaa aihetta ja näkökulmaa, tutkittavia ja analyysimenetelmiä. En ole lainkaan tutkijatyyppejä, joten olin aika pulassa. Tutkimusaiheen sain valittua nopeasti, vaikka näkökulma vaihtuikin vielä useaan otteeseen matkan varrella. Aihe oli tuttu, joten sopivan ja suhteellisen tuoreen tutkimus- ja teoriakirjallisuuden etsiminen olisi luullut olevan helppoa ja yksinkertaista. Sukupuoli on laaja käsite, joten siitä riittää erilaista ja eri näkökulmista tehtyä tutkimustietoa. Sain rajattua käsitteen järkevästi ja kuitenkin tutkimukseni kannalta riittävästi, samoin tein myös muiden valitsemiäni käsitteiden kanssa. Teorioiden kanssa oli hieman helpompaa, sillä ne löytyivät ikään kuin itsestään. Jos sain löytämästäni kirjassa puhuttiin Fritz Oserista ja hänen moraaliin liittyvistä ajatuksistaan ja kiinnostuin myös tutkimaan hänen ajatuksiaan tarkemmin. Päivi Atjosen HOT-pedagogiikan löysin erään nettiselailun tuloksena. Siitä oikeastaan lähti varsinainen tutkimusprosessi käyntiin.

Päätin vihdoin mitä, ketä ja miten tutkin. Se ei ollut helppo päätös, sillä mielenkiintoisia aiheita olisi ollut paljon enemmän. Haastateltavien valinta oli helppoa, sillä hyödynsin valinnassa omia suhteitani ja olen tyytyväinen valintoihin. Olisin halunnut haastatella useampaa miesopettajaa, mutta se ei ollut käytännössä mahdollista eikä edes järkevää. Tein haastattelut jo loppukeväästä 2011 ja litteroin ne saman kesän aikana. Olin tyytyväinen saamiini vastauksiin ja pääsin luokittelemaan niitä teemoittain ja kehyskertomuksittain. Taulukoin myös vastaukset henkilöittäin, jotta minun ei tarvinnut koko ajan selata koko 144 sivun litterointinivaskaa. Syksy 2011 meni vastausten luokittelussa ja jonkinlaisen teoriaosuuden kasaamisessa. Työstin gradua loppukevääseen 2012 ja sen pariin palasin uudestaan elokuussa 2012.

Analyyssiosuus, jonka väänsin valmiiksi tämän kevään aikana, oli itselleni kaikkein haastavin osuus, eikä edes litterointi ei sille vertoja. Kun analyysi oli valmis, voin sanoa maaliviivan hämmöttäneen jo paljon lähempänä kuin aiemmin. En voi sanoa saamieni tutkimustulosten aukikirjoittamisen, johdopäätösten tekemisen ja tutkimuksen luotettavuuden olleen helppoja ”paloja kakusta”, mutta niihin tekstiä syntyi paljon helpommin ja vähemmällä vääntämisellä kuin aiempiin osioihin. Ehkä siihen vaikutti myös muuttunut asenteeni, koska tiesin työni oikeasti valmistuvan tänä vuonna eikä vasta joskus tulevaisuudessa. Kaiken kaikkiaan prosessi on ollut pitkä, syönyt paljon voimia ja kär-

sivällisyyttä, mutta toivottavasti olen myös oppinut kirjoittamaan ymmärrettävää tieteellistä tekstiä ja saamaan vastaukset laatimiini kysymyksiin. Se on ainakin selvää, että tutkijaksi minusta ei ole eikä tule, vaikka sukupuoli ja esimerkiksi siihen yhdistettävä alisuoriutuminen olisi mielenkiintoinen tutkimusaihe.

Mitä olisin tehnyt toisin? En olisi ainakaan vaivannut liian kauaa päätäni sopivan näkökulman ja tutkittavien löytämisessä, sillä kukaan ei usko, kuinka paljon ja miten kauan etsin tutkimukseni kannalta turhaa tietoa. Valitseni teorioiden ja käsitteiden olen tyytyväinen. Aikaisempia tutkimuksiin olisin tuskin löytänyt paljota enempää. Olin ottanut enemmän aikaa graduprosessille, sillä nyt työskentelyni on vienyt monta vuotta, vaikka sen aikana syntyikin uusi perheenjäsen. Työskentelyni oli kausittaista. Välillä minun oli vaikeaa palata takaisin työn pariin. Jotta tiesin, mitä tulisi tehdä seuraavaksi, minun täytyi lukea uudelleen kaikki aiemmin kirjoittamani tekstit. Olin voinut syventyä aineistoni analysointiin jo paljon aiemmin, sillä tuntui siltä, että sen parissa olisi mennyt enemmän aikaa, mitä minun oli siihen edes järkevää käyttää. Uskon kuitenkin saaneeni riittävästi ja oikeanlaista tietoa, sillä saamani vastaukset antoivat vastauksen jokaiseen asettamani tutkimuskysymykseen. Tutkimuskysymykset elivät prosessin aikana ja muokkasin niitä viimeisen kerran vasta muutama viikko sitten, kun huomasin, että aiemmin muodostamani kysymykset olivat liian laajoja ja yleisiä. Aiheeseen sopivien otsikoiden muodostaminen oli myös hankalaa ja käytin siihen aikaa enemmän kuin olisi tarvinnut. Myös tekstiä muokkailin aivan viimeiseen asti, sillä huomasin siellä paljon epäloogisuutta ja tarpeetonta tekstiä. Lähdeluettelon tekeminen ja sen läpikäynti aiheuttivat minulle paljon harmaita hiuksia, sillä huomasin, etten ollut kirjoittanut ylös kaikkien lähde- ja sisällysluettelo saivatkin lopulliset muotonsa aivan viimeisenä.

Lähteet

Aaltola, J. 2002. Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikerta. Kansanvalistusseura. Vantaa: Dark Oy. 49–62.

Ahtola, T. & Keräjä, E. 2009. ”KIVA KOULU, HYVÄ HUONO OPE” Alakoulun oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä vuosina 1989 ja 2009. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Kasvatustiede. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla: <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/59410/Ahtola%20ja%20Keraj%C3%83%C2%A4rvi%20-%20Pro%20gradu.pdf?sequence=1>. Luettu 12.6.2013.

Atjonen, P. 2011. Perusopetuksen opettajat merkittävien pedagogisten ongelmien kohtaajina ja ratkaisijoina. Teoksessa R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhiainen & M. Broberg. (toim.) Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä. Suomen Kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 54. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino Oy. 479–512.

Atjonen, P. 2009. Tulevaisuuden pedagogiikka. Kuuminta HOTtia etsimässä. Perusopetus 2020-seminaari. Helsinki. 16.9.2009. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/113942_tulevaisuuden_pedagogiikka_paivi_atjonen.pdf. Luettu 12.6.2013.

Atjonen, P. 2007a. Eettinen näkökulma arviointiin: miten ja kenen hyvää etsitään. Didacta Varia (2007):2, 31-41. Saatavilla: <http://hdl.handle.net/10224/4597>. Luettu 12.6.2013.

Atjonen, P. 2007b. Hyvä, paha arviointi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Atjonen, P. 2005. Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi. Teoksessa H.K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 6. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino Oy. Saatavilla: http://www.edev.fi/img/portal/19/Julkaisu_nro_6.pdf. 143-152. Luettu: 27.2.2013.

Atjonen, P. 2004a. Kasvattamaan kutsuttu. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 153–167.

Atjonen, P. 2004b. Kasvatusta ja opetusta koskeva ydinaines opettajankoulutuksessa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 15–30.

Atjonen, P. 2004c. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama Oy.

Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia nuorten kanssa. Juva: WS Bookwell Oy.

Connolly, P. 2004. Boys and schooling in the early years. Lontoo: RoutledgeFalmer.

Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedejulkaisu B:71. Turku: Painosalama Oy. 133–156.

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, julkaisu 4:2005.

Gordon, T. 2004. "Sata pientä sääntöä..." -sukupuoli koulun arjessa. Teoksessa E. Vitikka (toim.) Koulu–sukupuoli–oppimistulokset. Helsinki: Opetushallitus. 68–83.

Gunderson, E.A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S. & Levine, S. C. 2013. Parent Praise to 1- to 3-Year-Olds Predicts Children's Motivational Frameworks 5 Years Later. *Child Development*. doi: 10.1111/cdev.12064. Saatavilla <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdev.12064/abstract>. Luettu 13.2.2013.

Haapajoki, V. 2009. Sukupuolen merkitystä matematiikan oppimiseen – viides – ja kuudesluokkalaisten matematiikan oppimiseen liittyviä uskomuksia. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla: <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu03582.pdf>. Luettu 12.6.2013.

Hautamäki, J. & Thuneberg, H. 2011. Yleisen, tehostetun ja erityisen tuen periaatteet ja (erityis?)opettajien kehittyvät haasteet. Erityispedagogiikka ja koulutuksen arviointikeskus. Helsingin yliopisto. Oppilaan tuen muutokset koskevat meitä kaikkia koulu yhteisössä. Helsingin yliopiston

Viikin Normaalikoulu. 24.1.2011 Saatavilla: www.enorssi.fi/opetus/erilaisen-oppijan-tuki/24012011_Hautamaki_ja_Thuneberg.pdf. Luettu 11.9.2012.

Heikkinen, H.L.T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa K.Harra (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA -säätiön vuosikirja 2000. Nro 1. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 8–19.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hyytiäinen, A. 2003. Sudenhuoneesta opettajainhuoneeksi. Opettajainhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 55. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Erilainen oppija: yhteiseen kouluun: kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS- Kustannus.

Jakonen, J. 2013. ”Pojat koulutielle tyttöjä myöhemmin”. Kai-Ari Lundellin haastattelu. Tampere-lainen 5.6.2013.

Jankama, H. 2004. Pojat saa, mutta tyttöjen kuuluu. Opettajien kirjoituksia sukupuolen merkityksestä koulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10646/G0000734.pdf>. Luettu 12.6.2013.

Jauhiainen, A. 2009. Erillinen vai yhteinen koulu? – Yhteiskasvatuskeskustelun sukupuolittunut toimijuus. Teoksessa Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J.(toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. 101–135.

Johnson, P. 2007. Koulu muutoshasteiden kohteena. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus: uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä:PS-Kustannus. 71–84.

Johnson, P. 2007. Perusopetuksen yhtenäisyys muutoshasteena. Teoksessa . Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus: uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä:PS-Kustannus. 85–104.

Järvenoja, H. & Salmela, S. 2006. Motivaation ja emootioiden käsittely oppimisprosessin aikana. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetus-käyttö. WSOY Oppimateriaalit Oy. 85–102.

Kalsola, T. 2005. Peruskoulunsa päättävien oppilaiden koulumotivaatio ja tulevaisuuden tavoitteet. Pakkopullaa vai ponnistus tulevaan? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu - tutkielma. Saatavilla: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10170/URN_NBN_fi_jyu-2005104.pdf?sequence=1. Luettu 12.6.2013.

Kansanen, P. 2008. Opettajankoulutuksen muuttuvat paradigmat. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, H.Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) ihmistä kasvattamassa. Koulutus, arvot, uudet avaukset. Education, values, new discoveries: Professori Hannele Niemen juhlaKirja. Kasvatusalan tutkimuksia. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 161–171.

Kari, J. & Heikkinen, H.L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Rähä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 41–60.

Kautto-Knape, E.2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus. Aineistoperustainen teoria. Jyväskylä Studies in education, psychology and social research 438. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä university printing house. Väitöskirja. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/38122/9789513947798.pdf?sequence=1>. Luettu 12.6.2013.

Konttoniemi, M. 2003. ”Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?” Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylä Studies In Education, Psychology And Social Research 210. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13316/9513914186.pdf?sequence=1>. Luettu 12.6.2013.

Korkeakoski, E. 2001. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.-6.luokkien kouluissa vuonna 2000: koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetuksen ja oppimisen tuki. Koulutuksen arviointikeskus. 2011. Helsingin yliopisto. Saatavilla: http://www.helsinki.fi/cea/opetuksenjaoppimisentuki/koulu/yleinen_tehostettu_ja_erityinen_tuki/yleinen_tehostettu_ja_erityinen_tuki.html. Luettu: 11.9.2012.

Laatikainen, P. 2011. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Lahelma, E. 2011. Sukupuolietoisuutta koulun ja opettajankoulutukseen: TASUKO-hankkeesta eteenpäin. *Kasvatus* 42 (1), 90–95.

Lahelma, E. 2004. Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat? Teoksessa E. Vitikka (toim.) *Koulu-Sukupuoli-Oppimistulokset*. Opetushallitus. Moniste 8/2004. Helsinki: Edita Prima Oy. 54–67.

Lahtinen, E. 2008. Motivaatio ja minäkäsitys lukutaidon ja koulumenestyksen selittäjinä yläkouluikäisillä oppilailla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Saatavilla: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19623/URN_NBN_fi_jyu-200902231077.pdf?sequence=1. Luettu 12.6.2013.

Laine, M. 2012. Älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden kokemukset peruskoulussa saadusta tuesta. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Rauman yksikkö. Pro gradu -tutkielma.

Lappalainen, H-P. 2003. Osaat lukea – miten osaat kirjoittaa?: Perusopetuksen 6.vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2002. Helsinki: Opetushallitus.

Laukkanen, M. & Lauriala, A. 2011. ”Koeta kestää, se on rankkaa!” Pohjoisen pojat, oppiminen ja hyvinvointi. Teoksessa R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhiainen & M. Broberg. (toim.) *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä*. Suomen Kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteen tutkimuksia 54. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino Oy. 413–436.

Lehtonen, H. 2006. Educating to teach gifted. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & K. Tirri (toim.) *Research-based Teacher Education in Finland. Reflections by Finnish Teacher Educators*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteen julkaisuja 25. Turku: Painosalama Oy. 163–172.

Leinonen, M. 2002. Kohtaako opettaja oppilaansa? Historian näkökulma opettamisen ja opettajuuden kysymyksiin. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikerta. Kansanvalistusseura. Vantaa: Dark Oy. 17–48.

Lepistö, S. 2010. Sukupuolinäkökulmia matematiikan oppimiseen ja opettamiseen. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Juva: WS Bookwell Oy. 41–52.

Lepola, J. & Vauras, M. 2002. Oppiminen ja motivaation kehittyminen. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu B: 71. Turku: Painosalama Oy. 13–38.

Likitalo-Lehtinen, O. 1998. Ovatko pojat kasvatuksen ongelma - kasvattajien käsityksiä. Teoksessa S. Keskinen & Lehtonen, K. (toim.) Tytöt ja pojat – samanlaisia ja erilaisia. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia A:187. 7–57.

Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme: kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Opetus 2000. PS-Kustannus. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Opetus 2000. Juva: WS Bookwell Oy.

Lyytinen, H. 2004. Sukupuoli ja oppimisvaikeudet. Teoksessa E. Vitikka (toim.) Koulun Sukupuoli- Oppimistulokset. Helsinki: Opetushallitus. 21–29.

Löfström, J. 2007. Sukupuoli ja seksuaalisuus koulussa. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.) Eri-laisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajien ammattijärjestö OAJ. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. 87–98.

Martikainen, T. 2005. Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 102. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Moisio, O.-P. 2011. Huoli, empatia ja kunnioitus vuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu – oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuskeskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 211–224.

Montgomery, D. 2009. Why do the gifted and talented underachieve? How can masked and hidden talents be revealed? Teoksessa D. Montgomery (toim.) Able, gifted and talented underachievers. John Wiley and sons Ltd. 3–40. 2.painos.

Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti. Arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A.-R. Nummenmaa & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino. 73–94.

Nurmi, J. & Soininen, M. 2005. Kouluviihtyvyyden tutkimusilmionä. Teoksessa T. Merisuo-Storm & M. Soininen (toim.) Opettajuuden jäljillä. Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:74. 227–250.

Opettajan eettiset periaatteet. 1998. Opettajien Ammattijärjestö OAJ. Saatavilla: http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL. Luettu 12.6.2013.

Oser, F.K. 1994. Moral Perspectives on Teaching. Teoksessa L. Darling-Hammond (toim.) Review of research in education, 20. 57–28.

Oser, F.K. 1992. Morality on Professional Action: A Discourse Approach for Teaching. Teoksessa F.K. Oser, A. Dick & J.-L. Patry (toim.) Effective and responsible teaching. The New Synthesis. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 109–125.

Palmu, T. 2010. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sukupuolijäsennys. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Juva: WS Bookwell Oy. 53–58.

Palmu, T. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa konteksteissa. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189. Helsinki: Yliopistopaino. Väitöskirja.

Patrikainen, R. 2009. Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professiomuutos. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja 2000. Nro 1. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 20–31.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. 2010 Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet. 2011:20. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. Juvenes Print.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

Pollari, J. & Koppinen, M.-L. 2010. Ketä kannattaa opettaa? Kohtaako ihminen ihmisen koulussa? Juva: WS Bookwell Oy.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. WSOYPro Oy.

Saloviita, T. 2009. Samanaikaisopetus – kaksi opettajaa luokassa. Teoksessa T.Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Juva: WS Bookwell Oy. 45–57.

Scheinin, P. 2004. Sukupuolten mahdollisuudet koulutukseen. Teoksessa E. Vitikka (toim.) Koulu–Sukupuoli–Oppimistulokset. Helsinki: Opetushallitus. 30–41.

Siekinen, T. 2011. Yhteenvetoa ja päätelmiä. Teoksessa E.Korkeakoski & T. Siekinen (toim.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia. Koulutuksen arviointineuvosto. Jyväskylä:Bookwell Oy.71–74.

Sinkkonen, J. 2011. Elämäni poikana. WSOY- pookari. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö. 1. painos 2005.

Soro, R. 2002. Opettajien uskomukset tytöistä, pojista ja tasa-arvosta matematiikassa. Turun yliopiston julkaisuja sarja C, osa 191. Turku: Painosalama Oy. Väitöskirja.

Spoof, M. 2007. ”Pintaa syvemmälle” – eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 277. Väitöskirja.

Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Opettajan ääni. PS-kustannus. Juva: Bookwell Oy.

Suortamo, M. 2010. OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkaisen haastattelu. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Juva: WS Bookwell Oy. 197–203.

Syrjäläinen, E. & Kujala, T. 2010. Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajan- koulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Juva: WS Bookwell Oy. 25–40.

Tainio, L., Palmu, T. & Ikävalko, E. 2010. Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki.Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Juva: WS Bookwell Oy. 13–20.

- Tirri, K. 2008. Etiikan ”uusi tulo” opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, H.Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) ihmistä kasvattamassa. Koulutus, arvot, uudet avaukset. Education, values, new discoveries: Professori Hannele Niemen juhlakirja. Kasvatustieteen tutkimuksia. Turku:Suomen kasvatustieteellinen seura. 189–198.
- Tirri, K. 2002a. Opetustyön etiikka. Teoksessa P. Sallila. & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Vantaa: Dark Oy. 203–224.
- Tirri, K. 2002b. Rohkeus ja välittäminen - opettajan moraalien peruspilarit. Teoksessa R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa. Opetusalan eettinen neuvottelukunta. Opetusalan ammattijärjestö OAJ ja kustannusosakeyhtiö Otava. 23–34.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Juva: WSOY- Kirjapainoyksikkö. 1. painos.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 1.-4. painos.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 5. uudistettu painos.
- Törmä, T., Henriksson, L., Raehalme, O., Viskari, S. & Vuorikoski, M. 2004. Yhteinen matka ja tulokset. Teoksessa M. Vuorikoski & T.Törmä (toim.) Opettaja peilissä: katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalistusseura. 177–187.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Minerva.
- Uusikylä, K. 2005. Lahjakkaiden kasvatus. Juva:WS Bookwell Oy.
- Veermans, M. & Tapola, A. 2006. Motivaatio ja kiinnostuneisuus. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. WSOY Oppimateriaalit Oy. 65–84.
- Viskari, S. 2004. Rakkaudesta pedagogiikkaan. Teoksessa M. Vuorikoski & T.Törmä (toim.) Opettaja peilissä: katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalistusseura. 122–148.

- Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa M. Vuorikoski, T. Törmä & S. Viskari. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino. 155–178.
- Vitikka, E. 2011. Pedagoginen ulottuvuus opetussuunnitelman arvioinnin lähtökohtana. Teoksessa E. Korkeakoski & T. Siekinen (toim.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia. 23–38.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 31–46.
- Väljjarvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A.-R. Nummenmaa & Väljjarvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino. 9–26.
- Värri, V.-M. 2002. Opettaja tässä ajassa - viisi teesiä opettajan etiikasta. Teoksessa R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa. Opetusalan eettinen neuvottelukunta. Opetusalan ammattijärjestö OAJ ja kustannusosakeyhtiö Otava. 65–73.
- Wulff-Johanson, E. 2010. Maskuliinisuuden rakentuminen alakoulussa. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteiden laitos. Kasvatustiede. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/26534/maskulii.pdf?sequence=1>. Luettu 12.6.2013.
- Yin, R.K. 2003. Case study research: design and methods. Applied Social Research Methods Series, Volume 5. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications. 3. painos
- Yrjölä, P. 2004. Pojat ja tytöt oppimistulosten arviointien valossa. Teoksessa E. Vitikka (toim.) Koulu–Sukupuoli–Oppimistulokset. Helsinki: Opetushallitus. 9–20.
- Äijälä, Marika. 2005. Tietoisesti ja tiedostamatta. Miten luokanopettaja näkee vaikuttavansa lasten sukupuolirooleihin. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Chydenius-instituutti. Kokkolan yliopis-

tokeskus. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10209/URN_NBN_fi_jyu200552.pdf?sequence=1. Luettu 12.6.2013.

Liitteet

Alla olevat kysymykset ovat viitteellisiä. Ne muokkautuivat vastaajan mukaan ja huomioivat esimerkiksi hänen opettajakokemuksensa.

LIITE 1

Esimerkki 1 alisuoriutuja:

”Santtu”

On matematiikan tunnilla hyvin aktiivinen ja vaatii paljon opettajan huomiota, esimerkiksi keskeyttää opetuksen kysyäkseen mitä tahansa, mitä hänen mieleensä juolahtaa. Myöhästelee tunnilta, tekee harvoin kotitehtäviä ja tuntityöskentely on heikkoa. Voisi kuitenkin olla jopa kiitettävän tasoisen oppilas, mutta on saamassa todistukseen viitosen matematiikasta.

Miten toimit oppilaan kanssa?

Miten selvität, miksi matikka ei motivoi?

Millä tavalla lähtisit motivoimaan oppilasta? Minkälainen työskentelytapa olisi toimivin? (ryhmätyöt, mekaaninen laskeminen)

Minkälaisia tehtäviä kannattaa antaa? (tehtävien vaikeustaso)

Pitäisikö opettajan keskittyä Pasiin/Tiinaan enemmän kuin muihin? Mitä sitten, jos....?

Entä jos oppilas olisi tyttö/poika? Toimisitko samalla tavalla? Jos et, miten ?

Pitäisikö olla eroja? Toimisiko joku muu paremmin?

Esimerkki 2 lahjakas:

”Salla”

On äidinkielessä luokkansa parhaita. Kielellisesti lahjakas, osallistuu tunnilla aktiivisesti työskentelelyyn. Arvostelee usein muiden oppilaiden osaamista ja ajatuksia. On itsepäinen omien juttujensa suhteen.

Kaipaako oppilaan asenne muutosta?

Miten se tapahtuu?

Vaatiiko opettajalta aikaa?

Miten ryhmä- ja parityöt onnistuvat?

Huomioiko opettaja eri tavalla?

Miten opettaja huomioi lahjakkaan oppilaan opetuksessa? Vaatiiko motivointia, vai onko lahjakas jo motivoitunut?

Entä jos oppilas olisi tyttö/poika?

Toimisitko samalla tavalla? Jos et, miten?

Pitäisikö olla eroja?

Esimerkki 3 heikko:

”Matias”

Kuuluu luokan heikoimpiin sekä matematiikassa että äidinkielessä. Ei myöhästele, eikä ole turhia poissaoloja. Ainakin sanoo yrittäneensä tehdä läksyt. Tunnilla hiljainen, ei vedä opettajan eikä luokan huomiota puoleensa.

Mitä on mahdollisesti taustalla?

Miten tällaisen oppilaan kanssa tulisi toimia?

Miten opettaja huomioi tällaisen oppilaan?

Jääkö tällaiselle oppilaalle aikaa?

Auttavatko erilaiset työtavat oppilasta onnistumaan paremmin?

Oppilaalla on kyllä motivaatiota, mutta oppilas kaipaa tukea. Miten oppilasta tulisi tukea, jotta numerot saataisiin nousemaan?

Entä jos oppilas olisi tyttö/poika? Toimisitko samalla tavalla? Jos et, miten?

Pitäisikö olla eroja?

Muut aiheeseen liittyvät kysymykset:

Äidinkielen ja matematiikan opetukseen liittyvät erot? Oletko havainnut? Jos, niin millaisia ne ovat?

Matematiikkaan ja äidinkieleen liittyviä eroja, jotka koskevat vain tyttöjä tai poikia?

Millaisia työtapoja olet käyttänyt?

Millaiset tehtävät ovat motivoineet erityisesti tyttöjä tai poikia?

Onko tullut vastaan opetustilanteita, joissa vain tytöt tai pojat ovat loistaneet?

Arviointi:

Pitäisikö tyttöjä ja poikia arvioida samalta viivalta?

Arviointi ryhmien sisällä: pojat toisiinsa, tytöt toisiinsa?

Erillisopetus?

Kilpailutilanne? Motivoiko poikia?