

”Välillä joutuu lähes kivirekeä vetämään perässä. Etenkään pojat eivät välttämättä ymmärrä omaa parastaan.”

-

Opettajien käsityksiä poikien heikosta koulumenestyksestä

Pro gradu -tutkielma
Laura Katariina Tervo
Kasvatustieteiden tiedekunta
Outi Kyrö-Ämmälä
Lapin yliopisto
2018

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: "Välillä joutuu lähes kivirekeä vetämään perässä. Etenkään pojat eivät välttämättä ymmärrä omaa parastaan." - Opettajien käsityksiä poikien heikosta koulumenestyksestä

Tekijä: Laura Katariina Tervo

Koulutusohjelma/oppiaine: Yleinen kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ _X_ Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 61 sivua + 2 liitettä

Vuosi: 2018

Tiivistelmä:

Tutkimuksen tarkoituksena on antaa ääni opettajille ja selvittää yläkoulun opettajien käsityksiä poikien tyttöjä heikommasta koulumenestyksestä. Koska opettajien käsitysten ja kokemusten tutkiminen oli tutkimuksen lähtökohtana, oli luontevaa toteuttaa tutkimus fenomenografisesti. Fenomenografinen tutkimusote ei ole vain analyysitapa, vaan se on ohjannut tässä tutkimuksessa koko tutkimusprosessia. Aineisto koostui 12 yläkouluopettajan vastauksista sähköiseen kyselyyn.

Yläkoulun opettajien käsitysten mukaan poikien heikkoon koulumenestykseen on yhteydessä vähäinen opiskelumotivaatio, ja suoritus- ja välttämisorientoitunut suuntautuminen opiskelua kohtaan, josta seuraa poikien aidon osaamistason alittavia arvosanoja eli alisuoriutumista. Tutkimusaineistosta ilmeni, että tytöiltä ja pojilta odotetaan koulussa toisistaan poikkeavaa käyttäytymistä, jota palkitaan ja rangaistaan myös sukupuolen mukaan. Aineistosta oli havaittavissa, että oppilaan yksilölliset temperamentti- ja persoonallisuustyypit ovat arvioinnin kohteena.

Asiasanat: Koulumenestys, oppilasarviointi, fenomenografia, alisuoriutuminen, tehtäväorientaatiot ja sukupuoliroolit.

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi _x_

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi _x_

(vain Lappia koskevat)

Sisällys

1 Johdanto.....	4
2 Tutkimuksen lähtökohdat	8
2.1 Tutkimusparadigma	8
2.2 Fenomenografinen tutkimus	9
3 Opettajien käsityksiä tutkimassa	14
3.1 Tutkimusaineiston hankinta	14
3.2 Sähköinen kysely	15
3.3 Vastajaat.....	16
3.4 Fenomenografinen analyysi.....	18
3.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	24
4 Opetettavuuden yhteys koulumenestykseen	26
4.1 Opetettavuus ja oppimisvalmiudet	26
4.2 Oppimistyyli	29
4.3 Muut opetukseen liittyvät tekijät	31
5 Asennoituminen opiskeluun.....	33
5.1 Oppimaan innostus ja motivaatio.....	33
5.2 Kouluviihtyvyys	36
5.3 Alisuoriutuminen	38
6 Temperamentti ja koulumenestys.....	41
6.1 Temperamentin merkitys oppilasarvioinnissa	41
6.2 Arvioinnin ongelmallisuus	43
6.3 Temperamenttietoinen kasvatus	46
7 Johtopäätökset	49
7.1 Opetettavuuden yhteys koulumenestykseen	49
7.2 Asennoituminen opiskeluun	51
7.3 Temperamentti arvioinnin kohteena.....	52
8 Pohdinta	54
Lähteet	58
Liitteet.....	62

Liite 1 Saatekirje	62
Liite 2 Kyselylomakkeen kysymykset.....	64

1 Johdanto

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen tyttöjen ja poikien koulumenestystä yläkoulussa opettajien näkökulmasta. Poikien koulumenestys on huonontunut tyttöihin verrattuna viimeisen kymmenen vuoden aikana. Pojat ovat ennen olleet tyttöjä parempia matematiikassa ja vähintään yhtä hyviä muissakin oppiaineissa. Nyt tytöt ovat kaikissa oppiaineissa parempia, ainakin PISA-tutkimuksien valossa. Suomen tytöt ovat OECD-vertailussa erinomaisia, mutta asiassa on myös kääntöpuoli: tyttöjen ja poikien välillä ei ole missään muussa OECD:n jäsenmaassa yhtä suuria suorituseroja kuin Suomessa (Wallius 2017). Marraskuussa 2017 ilmestyneet tulokset toimivat eräänlaisena ponnahduslautana tutkimuksenteolleni, sillä huomasin mediassa poikien heikomman koulumenestyksen selittyvän hyvin toisistaan poikkeavilla käsityksillä. Poikien heikompaa koulumenestystä selitettiin mediassa muun muassa erilaisilla oppimistyyyleillä, heikommalla kouluviihtyvyydellä, ahtailla sukupuolinormeilla ja temperamentin huomioimisella oppilasarvioinnissa.

Mediassa ääneen ovat päässeet suureksi osaksi asiantuntijat ja kansanedustajat, mutta pro gradu -tutkielmassani haluan saada opettajien äänen kuuluville, sillä opettajat ovat opetussuunnitelman ja arvioinnin toteuttajia. Tutkimuksen lähtökohtana ovat opettajien subjektiiviset tavat kokea ja käsittää koulumenestystä, jonka vuoksi olen rajannut tutkielmani koskemaan vain opettajien näkökulmaa, jolloin esimerkiksi oppilaiden ja huoltajien, kokemukset ja käsitykset jäävät kokonaan tarkastelun ulkopuolelle. Koska tutkimukseni keskittyy tarkastelemaan käsityksiä ja kokemuksia sijoittuu se fenomenografisen tutkimuksen piiriin. Tutkimus määrittyy kasvatuksellisella kentällä kasvatopsykologian ja koulutussosiologian välimaastoon.

PISA (Programme for International Students Assessment) on OECD:n jäsenmaiden yhteinen tarkasteluohjelma, joka tuottaa tuloksia koulutuksen tilasta ja

tuloksista. PISA-tutkimuksia pidetään arvostettuina ja luotettavina sen kansainvälisen vertailukehyksen vuoksi. (Minedu 2018.) Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, mikä opettajien käsitysten mukaan on yhteydessä poikien tyttöjä heikompaan koulumenestykseen. Koulumenestystä minua ohjasi tutkimaan henkilökohtainen kiinnostus aiheeseen sekä aiheen yhteiskunnallinen merkitys sukupuolten välisen tasa-arvon kautta. Perusopetuslain mukaan perusopetuksen tehtävänä on edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa (Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Niinpä peruskoulun tasa-arvolähtökohtia peilattaessa voidaankin miettiä, missä määrin merkittävä sukupuolien välinen ero opintomenestyksessä on hyväksyttävää. Tyttöjen ja poikien ero opintomenestyksessä näyttäytyy erityisen suurena peruskoulun päättyessä, jolloin päättötodistuksen arvosanoilla tulisi hakea toisen asteen koulutukseen. Heikot arvosanat rajoittavat koulutuksellisia valintoja ja pojat ovatkin yllidustettuina niiden noin 15 prosentin joukossa, jotka jäävät ilman toisen asteen tutkintoa. (Kupiainen & Pöysä 2018, 1.)

Lähestymistapoja koulumenestykseen on monia. Koulumenestyksen ajatellaan yleisesti mittaavan oppilaan kykyjä, motivaatiota, lahjakkuutta ja kodin antamaa tukea koulunkäynnille (Huhtala & Lilja 2008, 75). Koulumenestyksen käsitettä tarkasteltaessa on kuitenkin tärkeää huomioida ne tekijät, jotka tuottavat opettajien suunnalta positiivisia tai vastaavasti negatiivisia arvosanoja oppilaille. Muun muassa Keltikangas-Järvinen on tutkinut temperamentin merkitystä koulumenestyksen kannalta. Hänen mukaansa temperamenttipiirteiden merkitys on hyvin paljolti sidoksissa kontekstiin sekä tapahtumaympäristön asettamiin odotuksiin ja vaatimuksiin. Suomalaisessa peruskoulussa annetaankin arvostusta tietyille temperamenttipiirteille, kuten matalalle häirittävyydelle ja korkealla sopeutuvuudelle. Moni temperamenttipiirre on koulumenestyksen kannalta sen sijaan merkityksetön. Toisaalta Keltikangas-Järvinen tuo esiin, että ne piirteet, jotka auttavat lasta suoriutumaan koulussa hyvin voivat poiketa hyvinkin paljon niistä piirteistä, mistä on hyötyä välitunneilla ja koulun jälkeisellä vapaa-ajalla. (Keltikangas-Järvinen 2006, 63.)

Koska temperamentti on lähestulkoon riippumaton oppilaan kognitiivisista kyvyistä, ei sen tulisi vaikuttaa oppilaan koulusuoriutumista osoittaviin arvosanoihin.

Kuitenkin, jos yksilön temperamentin huomioimista ei täysin voida sivuuttaa arvioinnissa, tulisi huomion kiinnittyä sellaisiin oppilaan työskentely- ja oppimistyylihin, joiden on tutkimuksissa osoitettu edistävän tai haittaavan oppilaan oppimista. Arviointia toteuttaessaan opettajan tulisi poissulkea omat henkilökohtaiset odotuksensa oppilaan persoonasta. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 10.)

Oppilaan temperamentti on opettajan kasvatustehtävän näkökulmasta keskeinen haaste, sillä oppilaita ei voi jakaa yksittäisten temperamentti- ja oppimistyyliin oppimisryhmiin. Piirteiden kirjo on niin laaja, että optimaalista oppisympäristöä on mahdotonta saada aikaan niin, että se tukisi kaikkien oppilaiden yksilöllisiä työskentelytyylejä. Oppilaiden temperamentteille tulisi sen sijaan antaa tilaa ja opastaa kasvattajia toimimaan niin, että oppimista edistävää temperamentin mukaista opiskelua tuetaan, mutta oppimista heikentävistä työskentelytyyleistä pyrittäisiin ohjaamaan oppilasta pois. (Keltikangas-Järvinen 2016, 71.) Tämä on niin sanottua oppimaan oppimisen taitojen opettelu. Opettaja ohjaa oppilasta hallitsemaan temperamenttiaan, sen sijaan, että temperamentti olisi oppilaan oppimista hallitseva tekijä (Keltikangas-Järvinen 2016, 72). Kun temperamentin hallitseminen ja opiskelutaidot kehittyvät, oppilas kykenee entistä haastavimpiin tehtäviin, joista selviytyessään oppilaan opiskelumotivaatio voi kasvaa.

Helsingin sanomiin haastatellun Marika Toivolan mukaan syy suomalaispoikien heikompaa koulumenestykseen voi selittyä sukupuolirooleista. Poikien sukupuoliroolit ovat usein kapeammat kuin tyttöjen ja pojilta sallitaan vähemmän roolista poikkeavaa käytöstä muiden nuorten keskuudessa. Toivolan mukaan totutuista sukupuolirooleista poikkeaminen aiheuttaa usein ongelmia ja on yhteydessä koulukiusaamiseen. Näköpiirissä on, että voi muodostua kulttuuri, jonka mukaan on ”siistiä” olla huono esimerkiksi matematiikassa. Toivolan mukaan pojat myös usein alisuoriutuvat koulussa. (HS Parkkinen 2017.)

Niemivirta (2004) on tutkinut peruskouluikäisten tavoiteorientaatioita ja niiden yhteyttä tehtäväkohtaiseen motivaatioon ja suoritukseen. Tutkimustaan varten Niemivirta toteutti neljä eri empiiristä tutkimusta. Ensimmäisessä osatutkimuksessa tarkasteltiin motivaationaalisten uskomusten, eri tavoiteorientaatioiden sekä koulumenestyksen välisiä yhteyksiä sellaisenaan sekä suhteessa sukupuoleen,

jonka tulokset osoittautuivat myös tutkimukseni kannalta olennaisiksi. Tuloksissa huomattiin, että motivaationaalisten uskomusten ja tavoiteorientaatioiden suhteen oli huomattavissa, että tytöt ovat keskimäärin oppimishaluisempia kuin pojat ja pojat puolestaan tyttöjä välttämis- ja suoritussuuntautuneempia. Tavoiteorientaatiot heijastavat oppilaiden kokemuksia erilaisista oppimis- ja suoriutumistilanteista ja heidän asennoitumisestaan koulutyötä kohtaan. Niemivirran tutkimus on oleellinen oman tutkimukseni kannalta, sillä siinä tuodaan ilmi poikien heikkoa oppimisinnostusta, joka voi myös tutkimuksessani toimia huonomman koulumenestyksen selittäjänä. Lisäksi poikien tyttöjä suurempi välttämis- ja suoritussuuntautuneisuus viittaa potentiaaliin verrattuna alhaisempaa suoritukseen, joka selittää myös poikien heikompia arvosanoja.

Tässä tutkimuksessa esitellyt lähestymistavat koulumenestykseen eivät varmasti ole ainoita tapoja käsitellä ilmiötä. Olen kuitenkin pyrkinyt tutkimuksessani kuvaamaan poikien tyttöjä heikompaa koulumenestystä koko siinä laajuudessa, mitä tutkimuskyselyyn vastanneet yläkoulun opettajat ovat esittäneet tavoistaan kokea ja käsittää koulumenestystä.

2 Tutkimuksen lähtökohdat

2.1 Tutkimusparadigma

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, mistä sukupuolten välinen ero koulumenestyksessä johtuu yläkoulun opettajien käsitysten mukaan. Tutkimukseni on taustafilosofialtaan hermeneuttinen ja tukee fenomenografisen tutkimuksen vuorovaikutuksellista luonnetta. Hermeneuttisen lähestymistavan tarkoituksena on kuvata toimijoiden subjektiivista maailmaa, jolloin yksilöiden tulkinnoilla ja käsityksillä on suuri arvo (Tuomivaara 2005, 28–30). Pohdin ja selvennän sukupuolten välistä eroa koulumenestyksessä seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

- Millainen rooli oppilaiden asennoitumisella opiskeluun on koulumenestyksen kannalta?
- Miten koulujen opetusmenetelmät suosivat eri sukupuolia opettajien käsitysten ja kokemusten mukaan?
- Mihin kriteereihin opettajien toteuttama arviointi perustuu?

Tieteenfilosofisilta taustauskomuksiltaan fenomenografian voidaan sanoa muistuttavan fenomenologiaa ja konstruktivismia (Heikkinen ym. 2005, 348). Fenomenologiaan ja konstruktivismiin verrattuna fenomenografiaan kuuluu käsitteellisiä poikkeavuuksia, sillä fenomenografiassa käytetään konstruoinnin sijaan käsitettä konstituointi (constitution), joka merkitsee käsitysten muodostumisprosessia ja sitä, millaisia käsitykset ovat luonteeltaan. Fenomenologiassa keskiössä on itse ilmiö, johon pyritään pääsemään yksilöiden käsitysten ja kokemusten kautta. Fenomenografiassa painopiste on sen sijaan käsitysten eroavaisuuksien tutkimisessä. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

Fenomenografisessa lähestymistavassa ontologiset sitoumukset asettautuvat konstruktivismin ja realismin välimaastoon (Heikkinen ym. 2005, 342). Käsitykset

muodostuvat tietoisesti todellisuutta koskevien kokemusten kautta, joka ilmentää yksilölle ja yhteisölle ominaisia piirteitä. Fenomenografinen analyysi perustuu fenomenologiseen tieteenfilosofiaan, jossa huomio maailmaan kohdistuu sellaisena kuin ihminen sen ymmärtää ja kokee. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.).

Tutkijan käsitys totuuden luonteesta määrittelen sen, kuinka tutkimuksen luotettavuutta pohditaan. Epistemologisesti onkin erotettavissa neljä totuusteoriaa. Tämä tutkimus perustuu konsensukseen perustuvaan totuusteoriaan, joka yleistettynä tarkoittaa ihmisten kykyä yhdessä muodostaa "totuuksia" (Ks. Sarajärvi & Tuomi 2009, 135). Koenkin, että tutkimukseni tulokset ovat yksi totuus poikien tyttöjä heikomman koulumenestyksen käsittämisestä. Lisäksi tutkimuksen luotettavuuden kannalta on olennaista paikantaa tutkijan suhde tutkittavaan aiheeseen, sillä aiemmat tiedot ja odotukset väistämättä vaikuttavat tutkimiseen. Siksi on tiedostettava omat lähtökohtansa ja pohdittava, kuinka ne vaikuttavat aineistonkeruuseen ja johtopäätösten tekoon, ja tietoisesti käsiteltävä niitä (Ahonen 1994, 122). Olen tutkimusta tehdessäni noudatellutkin tällaista hallittua subjektiivisuutta ja reflektoinut omia kokemuksiani.

2.2 Fenomenografinen tutkimus

Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus. Laadullisessa tutkimuksessa korostuvat subjektiivisuus ja kokemuksellisuus. Ihminen siis nähdään elämänsä maailmansa kokijana, havainnoijana ja aktiivisena toimijana. Kokemukset, havainnot ja toiminnat ovatkin aina värittyneinä suhteessa aikaan, paikkaan ja tilanteisiin eli siis tapahtumakontekstiin (Lindblom-Ylänne, Paavilainen, Pehkonen & Ronkainen 2013, 82.) Kokemusta kuitenkin teoretisoidaan eri tutkimussuuntauksissa eri tavoin.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on keskeinen toimija ja valintojen tekijä. Tutkijalla on olennainen vaikutus tuottamaansa tietoon, sillä tutkija itse toimii aineistonsa tulkitsejana ja tiedon rakentajana. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään

tulkitsemaan ja ymmärtämään kerättyä tutkimusaineistoa ja viemään käsitys ilmiöstä alkuperäistä käsitteellisemmälle tasolle. (Lindblom-Ylänne ym. 2013, 83.) Tämä edellyttää tutkijalta perusteltuja valintoja, jotka väistämättä vaikuttavat tulosten tulkintaan. Omia tutkimuksellisia valintojani olen esitellyt kolmannessa kappaleessa.

Fenomenografia on erityisesti kasvatustieteellisissä tutkimuksissa yleisesti käytetty laadullinen tutkimussuuntaus, jossa tutkimuksellinen painopiste on käsitysten eroavaisuuksien tutkimisessa (Rissanen 2006). Fenomenografia käsitteenä muodostuu sanoista *fainomenon* (ilmiö) ja *graphein* (kuvata, merkitä) (Ahonen 1994, 114). Fenomenografia on koko tutkimussuuntausta ohjaava lähestymistapa, ei pelkästään tutkimus- tai analyysimenetelmä. Fenomenografisessa tutkimuksessa tarkoituksena ei ole muodostaa todellisuutta kuvaavia väitelauseita, vaan tarkoituksena on kuvata, selittää ja analysoida käsityksiä todellisuuden ilmiöistä. Fenomenografisen tutkimussuuntauksen perustajana pidetään Ference Martonia, jonka mukaan on vain rajallinen määrä tapoja, joilla ihmiset käsittävät, ymmärtävät ja selittävät ilmiöitä. (Huusko & Paloniemi 2006, 163.) Fenomenografisen tutkimussuuntauksen avulla pyritään kuvaamaan tätä käsitysten erilaisuuden kirjoa.

Fenomenografisessa tutkimuksessa kerätään empiirinen aineisto, josta tehdään kuvaus ja johtopäätökset. Aineiston hankinta ja johtopäätösten teko ei kuitenkaan myötäile ulkoisesti havainnoivaa ja induktiivisesti päättelevää tapaa, vaan tutkija pyrkii aineistoon syventyessään eläytymään tutkittavien aitoon elämismaailmaan. Fenomenografisen tutkimuksen voidaankin sanoa nojautuvan monessa suhteessa humanistisen tutkimuksen traditioon. (Ahonen 1994, 122; Marton 1988.)

Tyypillisimmin fenomenografinen tutkimusaineisto koostuu erilaisista kirjalliseen muotoon muokatuista aineistoista. Näin ollen aineistonkeruumenetelmiksi sopivat esimerkiksi kyselyt tai haastattelut. Oleellisinta tutkimusmenetelmään soveltuva aineistonhankinnassa on kysymystenasettelun avoimuus, jotta erilaiset

käsitykset ilmiöstä pääsevät tulemaan näkyville tutkittavan omasta viitekehystä käsin (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Omassa tutkimuksessani en halunnut ohjailla yläkoulun opettajia vastamaan niin sanotusti haluamallani tavalla vaan pyrin muodostamaan kysymykset mahdollisimman avoimesti, jotta opettajien omat käsitykset ja kokemukset pääsivät välittymään vastauksissa.

Fenomenografia on käsitysten empiiristä tutkimusta. Fenomenografisen tutkimussuuntauksen mukaan yksilö on rationaalinen olento, joka pyrkii muodostamaan selityksiä kokemastaan liittämällä tapahtumia toisiinsa (Ahonen 1994, 116). Fenomenografiassa yksilöiden käsitykset ymmärretään merkityksenantoprosesseina ja niille annetaan mielipidettä syvempi ja laajempi merkitys, sillä käsitys on ihmisen itselleen tietysin perustein rakentama kuva jostakin asiasta (Ahonen 1994, 117; Huusko & Paloniemi 2006, 164). Käsitys on konstruktio, jonka mukaan ihminen jäsentää yhä uudelleen uutta asiaa koskevaa informaatiota (Ahonen 1994, 117).

Käsitys on ymmärrystä ilmiöstä sekä suhde yksilön ja tapahtumaympäristön välillä. Ihmisen ja maailman välinen suhde ymmärretäänkin fenomenografiassa non-dualistisena. Non-dualismi ilmenee merkityksenantoprosesseja kuvattaessa *mikä* ja *miten* -näkökulmien avulla. *Mikä* -näkökulmalla viitataan merkitysulottuvuuteen, kun taas *miten* -näkökulmalla viitataan ajatteluprosessiin. Suuntauksen voidaankin sanoa ajattelevan lähes kantilaisittain, sillä tiedolla nähdään olevan kaksi lähdettä: kokemus sekä tietoisuuden ja havainnon rakenteet. (Huusko & Paloniemi 2006, 164–165.)

Todellisuuden subjektiivista tulkintaa sekä tutkijan ja tutkimuskohteen vuorovaikutteista suhdetta käsitellään fenomenografiassa ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmilla (Huusko & Paloniemi 2006, 165), sillä kyseisessä tutkimusnäkökulmassa on erotettavissa kaksi eri tiedon tasoa. Ensimmäisen asteen tutkimusnäkökulma pyrkii muodostamaan tutkittavien erilaisia tapoja käsittää ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä (Rissanen 2006). Toisen asteen tutkimusnäkökulma vie käsitysten tarkastelua syvemmälle ja se perustuu todellisuuden rakentumiseen

sosiaalisesti ja konstruktivistisesti. Tämä pohjautuu asioiden ymmärtämiseen aina suhteessa johonkin. Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritäänkin systemaattisesti muodostamaan yksilöt ylittävä kuvaus ja saamaan selville käsitysten välisiä eroja tietyssä ryhmässä, kuten tässä tutkimuksessa yläkoulun opettajilta. Huomio kiinnittyy erilaisten käsitysten sisältöön ja siihen, millaisia ne ovat suhteessa toisiinsa. Fenomenografian lähtökohtana onkin mahdollisuus muodostaa näkemys tietyssä kulttuurissa, yhteiskunnassa tai yhteisössä yleisten käsitysten joukossa. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.)

Fenomenografisella tutkimusotteella tutkimusaineistosta laaditaan kuvauskategorioita, joilla voidaan kuvata erilaisten käsitysten jakautumista ryhmän sisällä. Kuvauskategorioiden loogisia suhteita voidaan jäsentää horisontaalisesti, hierarkkisesti tai vertikaalisesti. Horisontaaliset kuvauskategoriat ilmentävät samanarvoisia käsityksiä ilmiöstä, kun taas vertikaaliset kuvauskategoriat ilmentävät käsitysten järjestystä, esimerkiksi ajan, kypsyytason, yleisyysasteen tai muutosten näkökulmasta. Kuvauskategorioiden suhde toisiinsa on usein hierarkkinen, jolloin ylemmän tason kategoriat ovat laajempia, kehittyneempiä ja abstraktimpia kategorioita. Kuvauskategorioiden avulla voidaan välttää fenomenografiselle tutkimusotteelle ominainen ongelma eli samanarvoisten subjektiivisten käsitysten esittäminen ja pyrkiä syventämään kuvausten tulkintaa ja yhteensopivuutta tutkittavan alueen aiempien tieteellisten käsitysten kanssa. (Rissanen 2006.)

Käsityksiä arkikokemuksena pohdittaessa usein huomaamme, että henkilöt voivat jostain ilmiöstä keskustellessaan puhua täysin eri asiasta, koska heidän käsityksensä keskustelun kohteesta poikkeavat täysin toisistaan. Yksi puhuu esimerkiksi talon seinästä, toinen seinälaudasta. Erona onkin asian hahmottaminen kokonaisuutena tai sen pieninä yksityiskohtina. Ilmiö ja käsitys ovat fenomenografiassa saman asian kaksi eri puolta. Ilmiö on henkilön sisäisestä tai ulkoisesta maailmasta saama kokemus, josta yksilö aktiivisesti prosessoii käsityksen (Ahonen 1994, 116). Kokemus liittyy subjektin ja objektin, jolloin käsitys ei ole vain ulkoisen maailman kuvaus vaan subjektiivinen ja objektiivinen kokonaisuus (Ahonen 1994, 116). Ahosen (1994, 114) mukaan käsitysten eroavaisuus riippuu

eritoten yksilön kokemustaustasta, koska käsitykset ovat sisällöllisesti erilaisia, niiden viitetausta vaihtelee yksilöiden välillä.

Fenomenografisesti käsityksiä tutkittaessa ei ole tarkoituksenmukaista järjestää käsityksiä paremmuus- tai kehittyneisyysjärjestykseen toisiinsa nähden. Toisaalta edellä mainitun kaltainen luokittelu saisi helposti myös aikaan sen, että käsitysten sisällöt pääsisivät hukkumaan. Opettajien koulutuksen ja työkokemuksen avulla kertyneen professionaalisuuden kautta, koen opettajien olevan loistavia edustamaan asiantuntijoina käsityksiään yläkoulun oppilaiden koulumenes-tyksestä. Koen, että opettajien käsitykset eivät ole pelkkiä spontaaneja käsityksiä tai noviisin arkikäsitteitä. Tämä ilmeni myös omassa tutkimuksessani opettajien kyvyllä perustella omia kokemuksiaan ja käsityksiään.

3 Opettajien käsityksiä tutkimassa

3.1 Tutkimusaineiston hankinta

Fenomenografiselle tutkimukselle ei ole omaa laadullista aineistonkeruumetodia. Aineistoa voidaan siis kerätä kaikilla laadulliselle tutkimukselle tyypillisillä keinoilla esimerkiksi kirjoitelmilla, dokumenteilla, kyselyillä tai havainnoimalla. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty sähköisellä kyselyllä, jonka toteutin Webropolia hyödyntäen. Webropol on verkkopohjainen kysely- ja raportointityökalu, jonka avulla on mahdollista tavoittaa tutkittavia ajasta ja paikasta riippumattomasti (Webropol 2017, 2). Webropol mahdollistaa vastaajien anonymiteetin säilyttämisen, sillä kyselyyn vastaaminen ei edellyttänyt opettajien omien henkilötietojen luovuttamista. Valitsin aineistonkeruutavakseni Webropol-kyselyn, koska verkkopohjaisen kyselyn avulla minun oli mahdollista selvittää opettajien käsityksiä koko Suomen laajuudelta. Lisäksi kyseinen kyselytyökalu on helppokäyttöinen niin tutkijalle kuin tutkittaville, sillä se ei edellytä erityistä tietoteknistä osaamista ja tutkijalle se mahdollistaa tulosten tarkastelun reaaliajassa. Harkitsin tutkimuksen toteuttamista henkilökohtaisin haastatteluin, mutta koin, että se olisi vienyt liikaa ajallisia ja taloudellisia resursseja. Lisäksi koin, että opettajat osaavat ammattitaitonsa puolesta ilmaista itseään kyselyssä tarkoittamallaan tavalla kirjoittamalla.

Sähköisesti toteutetun kyselyn etuna on mahdollisuus suureen tutkimusotantaan, joka lisää tutkimuksen luotettavuutta ja tulosten vertailukykyä aiempiin tutkimuksiin. Sähköisen kyselyn etu normaaliin paperiseen kyselyyn onkin se, että vain kyselylinkkiä jakamalla on mahdollista tavoittaa vastaajat nopeasti ja vaivattomasti, eikä paperisia kyselyitä tarvitse lähteä esimerkiksi postittelemaan. Sähköisten kyselyiden haittana on epävarmuus siitä, jakaako joku tutkimushenkilöistä linkin tutkimuksen kohdejoukon ulkopuolelle. Minimoin tämän jakamalla linkin vain yläkoulujen rehtoreille, jotka saivat tutkimuslupahakemusten jälkeen päättää, haluavatko he jakaa kyselyn opettajien vastattavaksi. Pohdin

kyselylinkin jakamista myös muutamassa Facebookin opetusalan ryhmässä, mutta koin, että mediaan liitettäessä julkiset linkit voivat tuottaa kohderyhmään kuulumattomia vastaajia ja näin aiheuttaa tutkimustuloksia vääristäviä tuloksia.

Heikkilän (2014, 20) ja Vallin (2001, 31) mukaan sähköisenkyselytutkimuksen hyvinä puolina voidaan pitää sitä, että tutkijan vaikutus kyselyn vastaajiin ei ole niin voimakas esimerkiksi perinteiseen haastatteluun verrattuna. Esimerkiksi kasvokkain tapahtuvassa haastattelutilanteessa haastattelija voi nonverbaalisti välittää haastateltavalle suhtautumistaan vastauksiin, joka voi muokata tutkimushenkilöiden vastaamista. Pohdin, että anonyymisti verkossa vastattaessa tutkittavat myös vastaavat ehkä helpommin rehellisesti, kun tietävät, ettei tuloksia voida yhdistää heihin. Toisaalta on myös mahdollista, että vastaajat pyrkivät ammatillisen identiteettinsä kautta vastaamaan kysymyksiin ”oikein”. Hirsjärvi ynnä muut (2009, 195) ovat nostaneet esille, että verkkovälitteinen kysely ei anna tutkijalle mahdollisuutta arvioida sitä, miten vakavasti tutkittavat suhtautuvat tutkimuskysymyksiin vastaamiseen. Sähköistä kyselyä käytettäessä tutkijan identiteetti ei tule näkyviin, jolla voi olla negatiivinen vaikutus tutkittavien vastaamishalukkuuteen ja luottamuksen syntymiseen tutkimusta kohtaan. Luotettavuuden aikaansaamiseksi ja vastaajien motivoimiseksi liitin kyselytutkimuksen linkin mukaan tutkijan omat saatesanat (Liite 1), jotka löytyivät myös kyselyn etusivulta. Saatesanat sisälsivät taustatietoa tutkimuksen tavoitteista ja itsestäni tutkijana.

3.2 Sähköinen kysely

Lähdin toteuttamaan kyselyn rakentamista teorian pohjalta. Tutustuin huolellisesti koulumenestystä arvioiviin tutkimuksiin, joista sain ennakkokäsityksen, mitkä tekijät ovat merkittäviä tuottamaan koulumenestystä. Teorian pohjalta ilmeni neljä selkeää teemaa, joita olivat arviointi, kouluviihtyvyys, motivaatio ja opetettavuus. Kyselyn aluksi kartoitin vastaajien sukupuolen ja opetuskokemuksen saadakseni yleiskäsityksen vastaajakunnasta. Toisaalta alun helpot monivalintakysymykset toimivat myös vastaajille lämmittelynä kyselyyn vastaamiseen.

Pohdin opettajien iän kysymistä, mutta koska koulumenestystä koskevien tutkimusten valossa opettajakokemuksella oli ikää suurempi vaikutus oppilasarviointiin, päädyin jättämään ikää koskevan kysymyksen kyselystäni pois.

Kysymyksiä muodostaessani pyrin tarkoin pohtimaan, etten ohjailisi vastaajia antamaan niin sanotusti ”haluttuja” vastauksia. Tarkastutin kyselylomakkeen graduseminaarini ohjaajalla ennen kyselylinkin jakoa. Lisäksi testasin kyselylomakkeen kahdella luokanopettajaopiskelijalla tarkastaakseni kysymysten selkeyden ja ymmärrettävyyden, mutta myös toisaalta nähdäkseni, millaisia vastauksia kysymykset tuottavat. Luokanopettajaopiskelijat sopivat mielestäni hyvin kyselyn testaajiksi, sillä heillä on tarvittavaa tietoa ja kokemusta peruskoulusta toimintaympäristönä.

Aluksi kysymyksiä muodostui kyselylomakkeelle todella runsas määrä, jonka koin tekevän kyselystä liian raskaan vastaajille. Niinpä lähdin supistamaan kysymysten määrää pohtimalla jokaisen kysymyksen oleellisuutta tutkimusongelmani kannalta, kuten myös graduseminaarini ohjaaja neuvoi minun tekemään. Lopulta kysely muodostui kahdesta taustatietoa koskevasta kysymyksestä, 11 avoimesta kysymyksestä ja vapaamuotoisesta vapaan sanan mahdollisuudesta (Liite 2). Liitin kyselyn loppuun vapaan sana -kohdan, jotta opettajat saivat halutessaan jakaa mielteitään ilmiöstä tai tuoda esiin jotain, mitä kyselyssä ei tullut ilmi tai kommentoida kyselyä ylipäätään.

3.3 Vastaajat

Webropol-kyselyyn vastasi yhteensä 12 opettajaa, joiden vastauksista aineistoa kertyi Wordin normaaliasetuksilla yhteensä 11 sivua. Vastaajista noin 17 prosenttia oli miehiä ja noin 83 prosenttia naisia (Taulukko 1). Tutkimukseen vastaajat menettelivät sukupuolijakaumaltaan valtakunnallisesti tarkasteltuna tyypillistä opettajien sukupuolijakaumaa. Opetushallituksen teettämän selvityksen mukaan

naisia työskentelee peruskoulun opettajina 77 prosenttia ja miehiä puolestaan 23 prosenttia (Kumpulainen 2017, 39).

TAULUKKO 1 Kyselyyn vastaajat

Sukupuoli	N	%
Mies	2	16,67
Nainen	10	83,33

Valitsin tutkimuksen kohderyhmäksi yläkoulun opettajat, sillä tutkimukseni pohduslautana toimineet 2017-vuoden PISA-tutkimuksen tulokset muodostuivat yläkoulun oppilaiden osaamisesta. Tutkimukseni kannalta en nähnyt oleelliseksi selvittää opettajien opetusaineita, tosin osa vastaajista kertoi sen itse kyselyyn vastatessaan. En halunnut rajata tutkimustani koskemaan tiettyjä oppiaineita ja vertailemaan niitä keskenään. Olennaisemmaksi tutkimukseni kannalta koin kattavan yleiskuvan saamisen opettajien käsityksistä poikien tyttöjä heikommasta koulumenestyksestä.

Suurimmalla osalla vastaajista opettajakokemusta oli jo kertynyt yli 20 vuotta (N=7, n. 58%). Kyselyyn vastasi kaksi (n. 17%) vähän opetuskokemusta omaavaa opettajaa (0–5 vuotta) ja kaksi (n. 17%) suhteellisen paljon kokemusta omaavaa opettajaa (15–20 vuotta). Yksi vastaajista vastasi opettaneensa 10–15 vuotta. 2013 tilastokeskuksen teettämän opettajakyselyn mukaan 74 prosenttia opettajista on yli 40 vuotiaita (Kumpulainen 2013, 105). Vastaajien opetuskokemuksen perusteella voidaan sanoa, että kyselyyn valikoitui vastaamaan suhteellisen kokeneita opettajia. Keltikangas-Järvinen ja Mulla (2014, 109) ovat tutkimuksessaan todenneet, että opettajan ikä ja opetuskokemus vaikuttavat opettajan antamaan arvioon oppilaasta. Esimerkiksi kokenut opettaja pitää oppilaita kypsempinä ja luottaa oppilaan kykyihin ja taitoihin enemmän kuin vasta aloitteleva nuori opettaja. Vastaaminen internet-kyselyyn oli täysin vapaaehtoista, joten kyselyyn vastaaminen perustui vastaajien omaan motivaatioon.

TAULUKKO 2 Vastaajien opetuskokemus vuosina

Opetuskokemus vuosina	N	%
Alle 5	2	16,67
5–10	0	0
10–15	1	8,33
15–20	2	16,67
yli 20	7	58,33

En ennalta tuntenut yläkoulujen rehtoreita ja opettajia, joille rehtori välitti tutkimuskyselylinkin. Avoimien kysymyksien vastausten perusteella kysely tavoitti vain opettajia, eikä joutunut tutkimuksen ulkopuolisille vastattavaksi. Vastaukset olivat asiallisia eikä yksittäisiä vastauksia tarvinnut rajata tutkimuksen ulkopuolelle. Tosin kahteen arviointia koskevaan kysymykseen oli eräs vastaaja jättänyt vastaamatta. Voi olla, että hän ei ole halunnut ottaa kantaa kysymyksiin tai esimerkiksi ajalliset resurssit ovat tulleet vastaan ja hän on vain nopeasti halunnut ”suorittaa” kyselyn loppuun. Yllätyin avointen kysymysten vastausten niukkasaisuudesta, sillä opettajien vastaukset vaihtelivat laajuudeltaan yhdestä lauseesta useisiin lauseisiin. Toisaalta olin määritellyt kysymysten vastauspituuden vapaamittaiseksi, jotta kenelläkään ei ollut pakko sanoa aiheesta enempää, kuin mitä hänellä siitä on sanottavaa. Aineistoa esitellessäni olen koodannut autenttisesti lainaamani opettajat lyhentein O1, O2 ja niin edespäin.

3.4 Fenomenografinen analyysi

Tutkimuksessa kerätty aineisto on tiedon tuottamisen näkökulmasta keskeisessä roolissa. Analyysin aloittaessani tarkastelin aineistoa mahdollisimman avoimesti ja ennakkoluulottomasti, sillä on mahdollista, että tutkimuskyselyyn vastaajat liitävät tutkittavaan ilmiöön erilaisia tekijöitä ja käsityksiä kuin tutkija. Aloittaessani aineiston tarkastelun kiinnitin huomiota aineiston sisältöön ja siihen, mitä siitä

voisi mahdollisesti myös puuttua. (Ks. Hirsjärvi 2004, 209; Lindblom-Ylänne ym. 2014, 122.) Fenomenografisessa analyysissä tulkinat tehdään aineiston pohjalta eli Grounded-teoriasta tutulla aineistolähtöisyydellä. Tutkijan tulee kuitenkin olla perehtynyt teoreettisesti tutkittavaan ilmiöön, sillä se suuntaa aineistonhankintaa, kuten esimerkiksi kyselylomakkeen kysymysten asettelua. Ennen aineiston keruuta tutustuin julkisessa keskustelussa ilmenneisiin poikien heikomman koulumenestyksen selitystekijöihin, joiden perusteella jatkoin teoreettiseen taustaan tutustumista. Julkisessa keskustelussa ilmenneet selitystekijät suuntasivat hieman näkökulmia koulumenestykseen. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan valmiiksi muodosteta kuvauskategorioita teorian pohjalta vaan kategoriat muodostetaan kerätyn aineiston perusteella. Koin tämän analyysin alkuvaiheessa hieman haastavaksi, sillä havaitsin, että olisi houkuttavaa lähestyä koulumenestystä jo aiemmin miettimieni kysymysteemojen valossa. Tässä vaiheessa jouduin pohtimaan omaa tutkija-asemaani ja miettimään omaa esiymmärrystäni aiheesta. Täydellistä oman näkemyksen sulkemista tai toisen kokemusten ja käsitysten ymmärtämistä on kuitenkin mahdotonta saavuttaa, mutta se ei estä avointa mieltä aineiston tarkastelussa.

Fenomenografisessa analyysissä ei pyritä tutkimustulosten yleistämiseen vaan kaikki aineistossa ilmenevät käsitysten ristiriitaisuudet otetaan huomioon. Näin yksittäisetkin poikkeavat käsitykset ilmiöstä pääsevät esille, eivätkä ole häivytettyinä enemmistön käsitysten joukosta. Tällainen avoin aineiston käsittelytapa mahdollistaa uuden tiedon esiin nostamisen. Esittelen seuraavassa kuviossa (Kuvio 1) fenomenografisen analyysin vaiheittaisen etenemisen.



Kuvio 1 Fenomenografisen analyysin vaiheet mukailten Niikkoa (2003, 33–38).

Kuten edellä esitellystä kuviosta ilmenee, fenomenografinen analyysi voidaan jakaa viiteen eri vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto luetaan huolellisesti läpi, sillä tarkoituksena on löytää aineistosta tutkimusongelman kannalta keskeisiä ilmauksia ja hahmottaa tutkittavien kokonaiskäsitys suhteessa tutkimusongelmaan (Niikko 2003, 33). Aineiston analysoiminen tuntui aluksi haastavalta ja jouduinkin lukemaan aineistoa läpi useaan otteeseen. Hiljalleen vastauksia tarkastelemalla hahmottui, mikä asiat olivat tyypillisiä aineistosta syntyville ilmauksille.

Valitut ilmaukset muodostivat perustan analyysin toiselle vaiheelle eli ilmausten lajittelemiselle ja rytmittelemiselle merkityksellisiksi teemoiksi. Suoritin ryhmitteilyn vertailemalla tutkittavan aiheen kannalta merkityksellisiä ilmauksia toisiinsa. Niikon (2003, 34) mukaan analyysin ytimenä on löytää merkitysten joukosta samanlaisuuksien ja erilaisuuksien lisäksi myös harvinaisuuksia ja rajatapauksia, joiden perusteella tutkija pyrkii ymmärtämään jokaista merkityksellistä ilmausta peilaamalla sitä asettamaansa tutkimusongelmaan. Tutkija reflektoi aineiston tulkintaa empiriasta nousevan teoriapohjan kautta hyödyntäen samaan aikaan myös omaa teoreettista ajatteluaan (Niikko 2003, 35). Fenomenografisen tutkimuksen jokaisessa analyysivaiheessa tutkijan on tietoisesti otettava etäisyyttä omiin kokemuksiin ja omaan esiyymmärrykseen ja käyttää niitä vain valaisemaan tapoja, joilla toiset voivat käsittää ja kokea ilmiön (Niikko 2003, 35). Pysin jatkuvasti koko analyysiprosessin ajan tiedostamaan oman viitekehäkseni ja sulkemaan omat esioletukset koulumenestyksestä mahdollisimman hyvin. Tutkittavien elämismaailmaan pääseminen ei kuitenkaan ollut helppoa.

Analyysin kolmannessa vaiheessa keskitytään kategorioiden ja kategoriarajojen määrittämiseen vertailemalla mikrokontekstista irrotettuja merkitysyksikköjä koko aineiston merkitysten joukkoon (Niikko 2003, 36). Toisessa analyysivaiheessa saadut teemat siis transformoidaan eli käännetään kategorioiksi. Kategoriat ja niiden ominaisuudet muodostuvat joko tutkijan omissa konstruktioissa tai ne abstrahoidaan tutkittavien ilmauksista ja kuvataan ydinmerkitysten termein (Niikko 2003, 36). Yksittäisten kategorioiden tulee olla selkeässä suhteessa toisiinsa ja tutkittavaan ilmiöön niin, että jokainen kategoria kertoo jotakin erilaista tietystä tavasta kokea ilmiö (Niikko 2003, 36). Kolmannen analyysivaiheen kategorioita nimitetään alatason kategorioiden joukoksi. Näitä kategorioita muodostui aineistosta 22 kappaletta.

Neljännessä analyysivaiheessa kategorioita pyritään yhdistelemään teoreettisista lähtökohdista käsin edelleen laaja-alaisemmiksi ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi, jotka yhdessä muodostavat ylätason kategorijoukon (Niikko 2003, 36). Kuvauskategorioiden rakentuminen pohjautuu teoreettiseen ajatteluun, jolloin teoria on mukana tulkinnallisten kuvauskategorioiden muodostamisessa (Huusko & Paloniemi 2006, 166; ks. Ahonen 1994.)

Kuvauskategoriat ovat abstrakteja konstruktioita ja kattavat kokemusten ja käsitysten ominaispiirteet sekä niiden empiirisen ankkuroinnin aineistoon (Niikko 2003, 37). Toisin kuin alatason kategoriat kuvauskategoriat ovat neutraaleja suhteessa yksilöihin, kontekstiin ja taustalla olevaan elämismailmaan. Kuvauskategorioiden voidaan sanoa olevan abstrakteja kolmessa suhteessa - ne ovat tiivistäviä, selektiivisiä ja organisoivia suhteessa aineistoon (Häkkinen 1996; Niikko 2003, 37). Kuvauskategorioiden erojen tulee olla niin selviä, ettei limittäisiä kuvauskategorioita pääse muodostumaan (Niikko 2003, 37). Tämä vaati runsaasti aikaa ja pohdintaa, sillä kaikki alatason kategoriat eivät olleet yksiselitteisesti ja helposti jaoteltavissa.

Fenomenografisessa tutkimuksessa kuvauskategorioista voidaan muodostaa kuvauskategoriasysteemi tai tulosavaruus, jonka avulla tulokset lopulta kuvataan. Tätä nimitetään analyysin viidenneksi vaiheeksi. Kuvauskategoriasysteemissä ja tulosavaruudessa kokemuksilla ja käsityksillä voi olla yhtäläinen arvo tai ne voivat olla vertikaalisia, horisontaalisia tai jaksottaisia. (Niikko 2003, 38.) Tässä tutkimuksessa muodostin horisontaalisen kuvauskategoriasysteemin, jonka pohjalta nostetut teemat ovat tasavertaisia ja samanarvoisia tärkeyden suhteen (Uljens 1989, 47–51; Niikko 2003, 38). Näin ollen esimerkiksi ”Asennoituminen opiskeluun” ja ”Opetettavuuden yhteys koulumenestykseen” tuloskappaleet ovat samanarvoisia kuvauskategorioita. Seuraavassa taulukossa (Taulukko 3) tuon esiin analyysiprosessin vaiheita ja havainnollistan tulkintojen muodostamista.

TAULUKKO 3 Tiivistetty esimerkki analyysista

Opettajien käsitykset autenttisessa muodossa	Merkityksellinen ilmaus	Tutkimuskysymys	Alatason kategoria	Horisontaalinen kuvauskategoriasysteemi
<i>"Haastetta riittää, jos oppilas ei ymmärrä lukemaansa tekstiä. Vaivatonta opetus on silloin, jos oppilaalla on hyvät oppimisvalmiudet."</i>	Opettajan näkökulmasta oppilaan oppimisvalmiudet vaikuttavat oppilaan opettavuuteen	Millainen rooli oppilaiden asennoitumisella opiskeluun on koulumenestyksen kannalta?	Oppimisvalmiudet	Opetettavuuden yhteys koulumenestykseen
<i>"Jos oppilas on vastarannankiiskii tai hällävälityyppi, on häntä vaikea saada oppimaan ja opetettua. Oppilaan myönteinen asennoituminen työskentelyyn ja tavoitteellisuus oppimisen suhteen tekevät oppimisesta ja opettamisesta helppoa."</i>	Oppilaiden opettaminen on helppoa, kun oppilaat ovat innokkaita opiskelemaan ja heidän työskentelynsä on tavoitteellista	Millainen rooli oppilaiden asennoitumisella opiskeluun on koulumenestyksen kannalta?	Motivaatio, oppimaan innostus	Asennoituminen opiskeluun
<i>"Osaamisnäytöt eri tavoin esille tulevina, asennoituminen, yritteliäisyys — olkoonkin, että uuden OPS:in mukaan arvioinnin tulisi painottua käsitteäkseni nimenomaan taitoihin."</i>	Oppilaan osaamisnäyttöjen lisäksi oppilaan asennoitumisen ja yritteliäisyyden huomioiminen oppilasarvioinnissa.	Mihin kriteereihin opettajien toteuttama arviointi perustuu?	Temperamentin huomioon ottaminen oppilasarviointia toteutettaessa.	Temperamentti ja koulumenestys

Koska aineisto on tekstiksi purettua monitulkintaista materiaalia, analyysin eteneminen edellyttää aina jonkinlaista tulkintaa, jonka varaan tutkimukselliset valinnat rakennetaan. Edellä mainittua voidaan myös nimittää tulkintojen ketjuksi,

jossa tulkinnan avulla perustellaan seuraavaa tulkintaa (Lindblom-Ylänne ym. 2013, 83.) Laadullisessa tutkimuksessa analysointia suoritetaan tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa (Sarajärvi & Tuomi 2009, 92). Tällä pyritään tuomaan tutkijasubjektia esiin ja perustelemaan tutkimuksellisia valintoja. Tämä on myös tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä, jotta käsittelen tarkemmin kappaleessa *tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus*.

3.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä pohtia aineiston riittävyttä ja edustavuutta. Tutkimusaineiston määrä on silloin riittävä, kun tutkija pystyy vastaamaan tutkimuskysymykseensä (Lindblom-Ylänne ym. 2013, 117). Daniel Bertauxin (1981) mukaan aineistonkeruun ja toisaalta myös analyysin voi lopettaa, kun uusi aineisto ei tuo enää mitään uutta tutkimukseen vaan samat teemat alkavat toistua. Määrällisessä tutkimuksessa tulosten yleistettävyyden kannalta tarvitaan suuri populaatiota edustava joukko. Kun puolestaan tutkitaan esimerkiksi kulttuurista ilmiötä, tarvitaan aineisto, joka on laadullisesti ilmiön kannalta edustava. (Lindblom-Ylänne ym. 2013, 117.) Ensisijaista siis on, että aineisto kuvastaa hyvin ilmiötä. Lindblom-Ylänne ynnä muiden (2013, 117) mukaan aineiston ei kuitenkaan aina tarvitse olla edustava, jos tutkimuksen tavoitteena on antaa ääni esimerkiksi jollekin ryhmälle. Tällöin keskeinen kriteeri ei ole määrä vaan laatu. Tässä tutkimuksessa tavoitteenani oli antaa ääni yläkoulun opettajille ja tuoda esiin heidän käsityksiään poikien tyttöjä heikomman koulumenestyksen syistä.

Jotta tutkimus on eettisesti kestävä, kuuluu tutkimusentekoon hyvät tieteelliset käytännöt ja tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen käyttö. Tässä tutkimuksessa olen ottanut huomioon muiden tutkijoiden työn ja saavutukset merkittävällä huolellisuudella heidät lähdeviitteisiin. Olen käyttänyt tutkimuksessa eettistä tarkastelua kestäviä aineistonhankinta-, tutkimus- ja analyysimenetelmiä, jotka täyttävät tieteelliseen tietoon olennaisesti kuuluvaa avoimuutta ja läpinäkyvyyttä

tutkimuksen tuloksissa. Tutkimus on toteutettu ja raportoitu rehellisesti. Missään vaiheessa tutkimusta en kerännyt kyselyyn vastanneiden opettajien henkilötietoja, joten heidän anonymiteettinsa säilyminen on tässä tutkimuksessa taattu.

Laadullisessa tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa yksi tärkeimmistä arvioinnin kohteista on tutkija itse. Tiedostan, että tutkimuksessani aiempaan tutkimustietoon perehtyminen on vaikuttanut aineistoni hankintaan ja tulkintaan. Aiemmat tietoni aiheesta ja odotukseni, ovat siis yhteydessä tutkimukseen väistämättä, sillä tutkijan omaa subjektiivisuutta ei voi tutkimusprosessista täysin sulkea pois. (Ahonen 1994, 122–123, 127; Marton 1988, 147; Tuomi & Sarajärvi 2002, 19.) Tiedostin analyysia tehdessäni oman tutkijan positioni ja aina ajoittain palasin miettimään omaa aiheen tuntemustani ja omia kokemuksiani. Näin minun oli mahdollista tiedostetusti ottaa etäisyyttä omasta esiymmärryksestäni ja pystyin keskittymään tutkittavien eli tässä tutkimuksessa opettajien elämismaailmaan avoimesti.

4 Opetettavuuden yhteys koulumenestykseen

4.1 Opetettavuus ja oppimisvalmiudet

Opettajien kyselytutkimuksen vastauksista kävi ilmi, että erityisesti oppilaan asennoituminen koulutyöhön vaikuttaa oppilaiden opetettavuuteen. Hyvä opetettava vastaa opettajan ihannekuvaa myös hyvästä oppilaasta (ks: Keltikangas-Järvinen 2006, 143). Kun opettajat kuvasit Keoghin (2003) ja muiden tutkijoiden tutkimuksessa hyvää opetettavaa eli toisin sanoen omaa ihanneoppilastaan, kuvaus noudatteli niin kutsuttua positiivista temperamenttia. Positiivisen temperamentin omaava oppilas on korkea sopeutuvuudeltaan, matala intensiivisyydeltään, aktiivisuudeltaan ja reaktiivisuudeltaan sekä iloinen ja positiivinen mielialaltaan. Toisin sanoen oppilas sopeutuu opettajan antamiin ehdotuksiin, suoriutuu opettajan odotusten mukaisesti aiheuttamatta ongelmia tai häiritsemättä luokkatovereita. Hän on toiminnaltaan tasainen, eikä kuohu suuntaan tai toiseen, hymyilee ja selviytyy luokan sosiaalisista tilanteista positiivisin mielin. Oppilas on siis käyttäytymiseltään ja ihmisenä helppo ja miellyttävä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 143.) Edellä mainituilla tekijöillä ei kuitenkaan ole oppilaan oppimisen tai kognitiivisen suoriutumisen kanssa mitään tekemistä, joten niiden ei pitäisi vaikuttaa oppilaiden opetettavuuteen. Opetettavuudella viitataan temperamenttitutkija Keoghin käyttämään käsitteeseen *teachability*, joka viittaa oppilaan kykyyn ottaa vastaan opettajan antamaa opetusta ja vastata siihen opettajan odottamalla tavalla (Keogh 2003; Ks. Keltikangas-Järvinen & Mulla 2014, 102). En siis viittaa opetettavuudella siihen, kuinka nopea ja hyvä oppilas on oppimaan, vaan siihen, miten onnistuneesti oppilaan käyttäytyminen vastaa opettajan odotuksia. Esimerkiksi on mahdollista, että opettaja pitää nopean oppijan opetettavuutta heikkona, jos oppilas ei opettajan mielestä osoita tarvittavaa kiinnostusta oppiainetta tai vastaavasti opettajan opetusta kohtaan (Keogh 2003; Keltikangas-Järvinen & Mulla 2014, 103).

Tutkimuskyselyn vastauksista ilmeni, että hyvin erilaiset isot heterogeeniset

ryhmät tuottavat opettajille vaikeuksia, sillä opetettavan ryhmän kesken oppimisvalmiudet voivat olla hyvinkin eri tasolla. Huhtalan ja Liljan (2008, 25) toteuttaman tutkimuksen mukaan peruskoulun oppilaista, joka viides omaa heikon opiskelumotivaation lisäksi heikon opintomenestyksen. Koulussa onnistumisen tunteet ovat yksi tärkeimmistä motivaatiota tuottavista tekijöistä, jonka vuoksi motivoituminen opiskeluun vaikeutuu, jos oppilas omaa jonkin oppimisvaikeuden tai oppimisvalmiudet eivät ole riittävällä tasolla (Huhtala & Lilja 2008, 25). Halisen, Hotulaisen, Kauppisen, Nilivaaran, Raamin ja Vainikaisen (2016, 51) mukaan oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen on tiiviisti sidoksissa opinnoissa saavutettuihin arvosanoihin, saatuun palautteeseen sekä vuorovaikutukseen opettajan ja muun ympäristön kanssa. Oppimisesta saatu arviointi ja palaute muokkaavat jatkuvasti opiskelijan käsitystä ja kokemusta itsestään oppijana ja suuntaavat opiskelijaa pinnistelemaan kohti tavoitteitaan tai vastakohtaisesti olemaan edes yrittämättä (Halinen ym., 2016, 51). Oppilaan saaman positiivisen ja realistisen palautteen on todettu vahvistavan oppilaan uskomuksia omista kyvyistään, vaikuttavan oppimisen asenteisiin ja lisäävän opiskelumotivaatiota (Halinen ym. 2016, 78).

”Haastetta riittää, jos oppilas ei ymmärrä lukemaansa tekstiä. Vaivatonta opetus on silloin, jos oppilaalla on hyvät oppimisvalmiudet ja hän on kiinnostunut oppiaineesta.” -O6

Opettajien mukaan oppilaiden opetettavuuteen liittyy haasteita. Opettajat olivat esimerkiksi kokeneet vaikeuksia opettaa sellaisia oppilaita, jotka eivät ole kiinnostuneita opetettavasta aiheesta ja jotka eivät omaa yläkoulussa tarvittavia oppimisvalmiuksia. Heikot oppimisvalmiudet omaavat oppilaat hidastavat tunnilla työskentelyä ja jättäessään ilmaisematta oman osaamattomuuden, he voivat jäädä toisista oppilaista runsaasti jälkeen. Opettajien kokemuksista kävi ilmi, että myös lukutaidossa on nykyään runsaasti ongelmia. Sama on huomattu myös PISA-tutkimuksissa, sillä vuoden 2015 mittauksen mukaan 11 prosenttia peruskoulun päättävistä oppilaista ei osaa lukea jatko-opintojen vaatimalla tavalla (HS Romakkaniemi 2018).

”Oppilaat pystyvät keskittymään entistä lyhyemmän ajan yhteen tehtävään; lukemisen ymmärtäminen on heikentynyt, jopa arkisten sanojen merkitystä ei tiedetä.” -O7

Opettajat kokevat jo yläkouluikäisillä oppilailla olevan suuria eroja oppimisvalmiuksissa. Oppilaat ovat levottomia, eivätkä jaksaa keskittyä pitkiä aikoja yhteen tehtävään. Tämä voi tulkintani mukaan johtua esimerkiksi alhaisista oppimisvalmiuksista. Tutkimuskyselyyn vastanneet opettajat olivat huomanneet lukutaidon osaamisen heikentyneen kaikilla oppilailla, mutta erään opettajan mukaan eritoten pojilla. Oppilaiden lukutaidon ja luetun ymmärtämisen heikentymisen osasyynä opettajat pitivät oppilaiden vähäistä vapaa-ajan lukemista. Vähäinen lukeisuus välittyy puolestaan kouluun, jossa oppilailla on haasteita ymmärtää pidempiä tekstikatkelmia ja ongelmanratkaisutehtävien tehtävänantoja. Opettajien mukaan jopa oppilaiden käsitteistö on heikentynyt, edes yksinkertaisimpia käsitteitä ei tunnisteta.

Mullolan (ym. 2012, 186) mukaan oppilaat, jotka kokevat tulleen opettajilta negatiivisesti huomioiduiksi esimerkiksi häiritsevyyden, tarkkaamattomuuden tai lähestulkoon tehtyjen kotitehtävien vuoksi suoriutuvat huomattavasti heikommin myös niiden oppiaineiden opettajien kokeissa. Mullola ynnä muut (2012, 186) huomasivat tutkimuksessaan ihanneoppilaaksi määrittävän oppilaat, joilla on korkea tehtäväorientaatio, korkea sosiaalinen joustavuus ja alhainen reaktiivisuus. Tehtäväorientaatioon liitettiin sinnikkyys, ei helposti häirittävyys ja hillitty aktiivisuus (Mullola ym. 2012, 186). Tutkimuskyselyyn vastanneiden opettajien käsityksistä ilmeni, että matalan sinnikkyuden ja matalan keskittymiskyvyn omaavat oppilaat saivat opettajalta negatiivista huomiota, sillä opettajat kokivat sellaiset oppilaat haasteellisiksi opetettaviksi.

Kyselytutkimuksen mukaan useat opettajat mielsivät varsinkin pojat hieman epäkypsiksi tulevaisuuden suunnittelun ja koulutyöhön asennoitumisen suhteen. Aineiston perusteella osa opettajista kokee, että pojat menestyisivät koulussa

paremmin, jos aloittaisivat koulunkäynnin tyttöjä myöhemmin. Jotkut opettajista selittävätkin tyttöjen poikia parempaa koulumenestystä juuri tyttöjen murrosiässä aikaisemmin kehittyvän etuaivolohkon tilalla. Aineistosta välittyi, että opettajat mieltävät tytöt poikia kehittyneemmiksi ja paremmat oppimisvalmiudet omaaviksi.

4.2 Oppimistyyli

Oppiaineet ja koulutehtävät suosivat erilaisia oppimistyyliä, jolloin erilaisilla synnynäisillä temperamentti- ja persoonallisuuspiirteillä varustetut oppilaat ovat asemaltaan eriarvoisia (Keltikangas-Järvinen 2006, 137). Opettajien odottamat oppimistyyli sopivat joillekin temperamentti- ja persoonallisuuspiirteille ja toisille eivät. Keltikangas-Järvisen (2006, 138) mukaan tutkimukset ovat osoittaneet, että matalalla aktiivisuudella ja matalalla häirittevyydellä, mutta korkealla sinnikkyydellä varustetut oppilaat eli korkean tehtäväorientaation omaavat oppilaat menestyvät muun muassa matematiikassa ja äidinkielen oikeinkirjoituksessa paremmin kuin puolestaan käänteisen temperamentin omaavat oppilaat. Tehtäväorientaatio selittää tilastollisesti merkittävästi oppilaan suoriutumista muun muassa peruslaskutehtävissä, matematiikan perussovelluksissa sekä oikoluvussa. (Keltikangas-Järvinen 2006, 138.)

”Peruskoulun oppimistyyli suosivat paremmin tyttöjä, jonka vuoksi tytöt ehkä osoittavat enemmän innokkuutta opiskeluun.” -O5

Tutkimuskyselyyn vastanneiden opettajien mukaan peruskoulun oppimistyyli suosivat erityisesti tyttöjä, jonka vuoksi tytöt menestyvät poikia paremmin koulussa. Toisaalta oppimaan innostuksen osoittaminenkin on jo itsessään usein arvostama nostava tekijä. Opettajien mukaan poikien parempaa peruskoulupärytyä edesauttaisivat toiminnalliset työtavat, jossa pojat pääsisivät todella tekemään jotain sen sijaan, että hiljaa paikallaan kuuntelisivat opettajan opetusta. Opettajien mielestä myös muiden vaihtoehtoisten pedagogisten keinojen löytäminen opetukseen voisi palvella poikien koulussa menestymistä. Eräs kyselyyn

osallistuneista opettajista kertoi yrittävänsä kaventaa sukupuolten välistä eroa koulumenestyksessä antamalla pojille eriyttäviä tehtäviä. Vaatimalla pojilta enemmän, kyseinen opettaja koki kannustavansa poikia opiskeluun. Ahtiaisen ynnä muiden (2018, 126) tutkimuksessa todettiin, että poikia joutuu usein tyttöjä enemmän motivoimaan opetettavaan oppiaineeseen. Vaatimalla siis pojilta enemmän opettaja asetti pojille odotuksia hyvistä oppimissuorituksista.

Konkreettisten oppimissuoritusten lisäksi opettajat ilmaisivat odottavansa oppilailta selkeitä näyttöjä halusta oppia. Kiinnostusta oppiaineeseen ja halua oppia ilmensivät opettajien mukaan esimerkiksi aktiivinen tuntityöskentely. Eräs opettaja toi jopa esiin, että oppilaiden myönteisyys auttaa opetustapahtuman läpiviemisessä. Liika vilkkaus ja helppo häiritävyys ovat oppilaissa piirteitä, jotka saavat alhaista arvostusta peruskoulussa, joka välittyy myös häiriköivien oppilaiden saamista arvosanoissa.

Mullolan ynnä (2012, 186) muiden tutkimuksessa huomattiin oppilaiden temperamentipiirteiden olevan yhteydessä oppimistyyliin ja siihen, kuinka oppilaat mukautuvat eri oppimistehtäviin. Koulussa opettajilta erityistä arvostusta saavat sellaiset oppilaat, jotka osoittavat korkeaa sosiaalista joustavuutta, johon liittyy positiivinen mieliala, hyvä sopeutumiskyky ja helppo lähestyttävyys. Sen sijaan oppilaat, jotka olivat opettajien mielestä helposti häiritäviä, lyhyt pinnaisia ja hyvin aktiivisia osoittautuivat standardisoitujen testien mukaan aliarvioiduiksi heidän älykkyydeltään, motivaatioltaan ja kognitiivisilta kyvyiltään (Mullola ym. 2012, 187). Ahtiaisen ynnä muiden (2018, 124) mukaan tytöt ovat poikia sopeutumiskykyisempiä ja mukautuvat helpommin uusiin oppimismenetelmiin. Tämän perusteella voidaankin todeta, että tyttöjen oppimistyyliä soveltuvat poikia paremmin peruskouluun.

Se, millaisia opetusmenetelmiä opettaja suosii, riippuu opettajan omasta temperamentista. Jotkut opettajista kokevat ominaiseksi opettajajohtoisen opetuksen, jotkut taas oppilaskeskeisen ja joillekin parhaiten sopii projektityöskentelyyn pohjautuvat opetusmenetelmät. Jokainen opetustyyli tukee jotain temperamenttia ja

erilaista oppijaa parhaiten, mutta sopivassa suhteessa opetustyyliä vaihdellen syntyy hyvä tasapaino, jossa jokainen oppilas voi kokea saavansa hänen oppimistyyliään hyödyttävää opetusta. (Keltikangas-Järvinen 2006, 196.)

4.3 Muut opetukseen liittyvät tekijät

Opetuksellisia haasteita luovat isot opetusryhmät. Oppiaineissa oppilaille haasteiden puuttuminen, mutta toisaalta myös liialliset haasteet luovat oppimisympäristöön levottomuutta, jossa kenenkään on vaikea keskittyä. Inklusion myötä opetuksessa tehostettua tukea tarvitsevat ovat muiden oppilaiden joukossa, joka luo haasteita opettajan opetusmenetelmien käyttöön (Murto 1999). Peruskoulun oppilaista 9,7 prosenttia sai syksyllä 2017 tehostettua tukea (Tilastokeskus 2017). Opettajat ovat havainneet toiminnan ohjauksen pulmia, ongelmia sosiaalisissa taidoissa sekä muita rankkoja oppimisen ongelmia. Jonkun oppilaan ongelmat sosiaalisissa taidoissa voivat merkittävästikin vaikuttaa opetus- ja työskentelymetodeja päätettäessä, sillä sosiaalisia ongelmia omaavaa oppilasta on opettajien mukaan epäeettistä laittaa ryhmiin ja esitelmiin. Helsingin Sanomien haastattelussa Sirkku Kupiainen toteaa, että etenkin pojat ovat yliedustettuina niiden joukossa, jotka tarvitsevat koulussa erityistä tukea (HS Ervasti 2017).

Suuriin rakenteellisiin tekijöihin, kuten oppilasryhmien kokoon opettaja ei voi vaikuttaa, mutta luokahuoneessa opettaja pystyy pehmentämään temperamenttien vaikutusta. Esimerkiksi muutosten määrää säätelemällä, ennakoitavuutta parantamalla ja rutiineja luomalla opettaja pystyy auttamaan hitaasti sopeutuvaa opiskelijaa ja helpottamaan tämän toiminnan ohjausta. (Keltikangas-Järvinen 2006, 189.)

”Haastavaa on, jos oppilaalla on erityisiä tuen tarpeita, joihin hän ei saa riittävää apua/lisätukea luokkatilanteessa ja oppilasta ei voi siirtää työskentelemään pienempään ryhmään/toiseen tilaan toisen

aikuisen kanssa.” -O12

Kyselyyn osallistuneen opettajan mukaan on haastavaa opettaa oppilaita, jotka selkeästi tarvitsisivat tehostettua tukea oppiakseen, mutta johon resurssit eivät aina riitä. Opettajat joutuvat työssään jatkuvasti pohtimaan, minkä taitotason mukaan ryhmää opettaisivat. Huomioiko opetuksessa alimman suoritustason vai opettaako niin, että jo aineessa hyvin menestyvät voisivat suoriutua entistä paremmin. Tutkimuskyselyn aineistosta nousi esiin, että opettajat kannattavat yhteisopettajuutta, jossa suunnittelu, toteutus ja arviointi eli siis koko opetusprosessi toteutetaan yhdessä. Tämä mahdollistaisi opettajien mielestä paremmin toiminnallisten opetusmenetelmien hyödyntämisen, jotka voisivat myös palvella poikien parempaa peruskoulupärrjäämistä.

Tutkimuskyselyssä eräs opettaja kyseenalaisti sukupuolitietoisien pedagogiikan ja ylipäättään sen tarpeellisuuden. Tämän opettajan opetuksellisena lähtökohtana oli ennen kaikkea kaikille tasa-arvoinen opetus. Opettaja oli työssään huomannut toiminnallisuuden hyödyttävän kaiken sukupuolisia oppilaita, eikä uskonut niin sanotun ”poikapedagogiikan” olevan ratkaisu poikien tyttöjä heikomman koulumenestyksen kohottamiseen.

Opettajat kokivat oppilaiden koulussa menestymisen tärkeäksi, sillä toisaalta se ilmensi opettajille onnistumista omassa työssään. Kuitenkin moni opettaja korosti sähköisen kyselyn vastauksissa heikompien oppilaiden opetuksellisen tuen tarvetta ja halua edesauttaa heidän pärjäämistään. Opettajat siis pitivät poikien heikompa koulumenestystä koulutuspoliittisesti tärkeänä aiheena tasa-arvon näkökulmasta, mutta ennen kaikkea opettajat kantoivat huolta heikosti koulussa menestyvistä oppilaista sukupuoleen katsomatta.

5 Asennoituminen opiskeluun

5.1 Oppimaan innostus ja motivaatio

Kuten aiemmin on jo ilmennyt, oppilaiden asennoituminen opiskeluun ja oppimaan innostuksen osoittaminen edesauttavat hyvien arvosanojen saamista. Tutkimusaineistosta kuitenkin ilmeni, että vaivannäkö ja yrittäminen on joillekin oppilaille melko mahdotonta ja joskus oppilaat vaikuttavat erään opettajan kokemuksen mukaan jopa kouluvihamielisiltä. Opettajat kokevatkin arviointiin liittyvän eettisiä ongelmia, sillä heikot perheolot usein heijastuvat nuoren koulussa jaksamiseen, keskittymiseen ja näiden kautta koulumenestykseen. Opettajat eivät aina halua rankaista oppilasta entisestään siitä, mille oppilas ei voi mitään. Myös Mattilan (2010, 170) tekemässä tutkimuksessa ilmeni, että suomalaisopettajat ottavat usein oppilaiden huolet kantaakseen ja yrittivät käytössään olevilla keinoilla auttaa oppilaita parhaansa mukaan opiskeluissa eteenpäin.

Opettajat toivat myös esiin, että oppilaiden ja kodin negatiivinen asenne opiskelua ja koulunkäyntiä kohtaan välittyy oppitunneille ja tekee negatiivisesti opetuksen suhtautuvien oppilaiden opetuksesta haastavaa. Kalalahden (2014, 72) väitöstutkimuksen mukaan oppilaiden koulumenestys edellyttää kyvyn ja halun lisäksi koulumyönteistä asennetta, joka mahdollistuu sosiaalisesti turvallisessa ympäristössä. Heikosti koulussa menestyvät pojat eivät sopeudu kouluelämän toimintatapoihin ja pojat omaavat tyttöjä useammin koulun arvomaailmasta poikkeavan asennoitumisen opiskeluun (Huhtala & Lilja 2008, 75).

Hyvää koulumenestystä sen sijaan tukee vanhempien korkea koulutustaso (Kalalahti 2014, 72). Lisäksi vanhempien tuen ja luottamuksen koettiin tekevän opetuksesta helppoa ja oppilaiden koulussa menestymistä tukevaa. Aineistosta kävi ilmi, että oppilaat vertailevat usein saamiaan arvosanoja, jota tehdään myös oppilaiden kotona. Opettajat kokivat tämän ongelmalliseksi, sillä keskinäinen vertailu lisää usein kilpailua ja ulkoista suorituskeskeistä motivaatiota sisäisen

motivaation sijaan. Tutkimuskyselyyn jättämässäni vapaa sana -kohdassa eräs opettaja toi esiin, että nykyään vanhemmat pyrkivät vaikuttamaan oppilaiden arvosanoihin todella paljon.

Opettajat korostivat sähköisen kyselyn vastauksissa erityisesti oppilaiden sisäisen motivaation merkitystä tärkeimpänä onnistuneen luokkatyöskentelyn ja koulumenestyksen avaimena. Opettajien mukaan motivoitunut oppilas on valmis tekemään töitä ja osoittamaan osaamistaan. Oppimaan innostusta osoittivat tutkimuskyselyyn vastanneiden opettajien mukaan erityisesti tytöt. Osa opettajista kertoi kyselyssä, että he myös odottavat tytöiltä poikia enemmän oppimaan innostuksen osoittamista. Tämä antaa kuvaa siitä, millaisia oletuksia ja odotuksia sukupuolirooleihin liittyy. Helsingin sanomien haastattelussa Sirkku Kupiainen otaksuu, ettei koulussa aina onnistuta motivoimaan heikompia oppilaita (HS Ervasti 2018). Erääksi syyksi Kupiainen epäilee numeroarviointia, jossa oppilaan kykyjen lisäksi huomioidaan hänen tuntikäyttäytymisensä. Kupiaisen mukaan häiriökäyttäytyminen on jonkin verran tyypillisempää pojille kuin tytöille, jonka vuoksi pojille voi syntyä tunne, että he eivät saa reiluja arvosanoja vain, siksi, että eivät käyttäydy kuten heiltä odotetaan. (HS Ervasti 2018.) Ahtiaisen ynnä muiden (2018, 124) osatutkimuksessa haastatteleminen rehtoreiden mukaan erinomaisesti koulussa pärjääviä poikia motivoi menestymään ennen kaikkea kilpailuhenkisyys, kun taas tytöillä tunnollisuus, kunnianhimoisuus ja kunnollisuus ovat rehtorien käsitysten mukaan eteenpäin vieviä piirteitä. Rehtoreiden käsitysten mukaan sukupuolet orientoituvat koulutyöhön erilaisista motivaatiotekijöistä käsin.

Huhtalan ja Liljan (2008, 67) tekemän tutkimuksen mukaan heikosti koulussa menestyvät oppilaat voidaan jakaa kahteen ryhmään oppiainekohtaisesti tarkasteltuna: niihin, jotka suoriutuvat heikosti kaikissa oppiaineissa ja oppilaisiin, jotka menestyvät heikosti, mutta saavat hyviä arvosanoja joistakin oppiaineista. Molemmat ryhmät omaavat heikon motivaation, joka poikkeaa ryhmien välillä siinä, että joistakin oppiaineista hyviä numeroita saavuttavilla oppilailla olisi suhteellisen helppoa nostaa koulumenestystään positiiviseen suuntaan. Koulumenestyksen parantamista hankaloittavat ja estävät asenteet, esimerkiksi kapinointi

koulua kohtaan tai eri ryhmien aiheuttamat roolivaatimukset. (Huhtala & Lilja 2008, 67.)

Crossin ja Fraryn (1999, 60–69) tutkimuksessa ilmeni, että opettajat palkitsevat oppilaita yrittämisestä, osallistumisesta tuntityöskentelyyn ja kotitehtävien tekemisestä, vaikka arviointia käsittelevät ohjekirjat sen kieltäisivätkin edellä mainittujen tekijöiden subjektiivisuuden vuoksi. Lisäksi opettajat kertoivat ryhmittelevänsä oppilaat paremmuusjärjestykseen sen mukaan, miten hyvin oppilaat menestyivät opettajien itse laatimissa kokeissa. (Cross & Frary 1999, 60–69.) Opettajat myönsivät myös sähköisessä kyselyssä jossain määrin huomioivansa oppilaiden motivaation oppilasarviointia toteutettaessa. Esimerkiksi opettajat tarkastelivat oppilaiden itse asettamia tavoitteita ja toimimista tavoitteiden suuntaisesti. Lisäksi aikataulussa suoritettuja ja palautettuja kotitehtäviä ja muut projektit nostivat arvosanaa ylöspäin. Opettajat kokivat juuri kotitehtävien tekemisen olevan eräs motivaatiota osoittava elementti. Esimerkiksi erinomaiseen arvosanaan ei heidän mukaansa riittänyt hyvä koemenestys vaan myös muut tehtävät on toteutettava täsmällisesti, jonka lisäksi on toimittava myös toisille oppilaille esimerkillisesti ja oltava valmis kannustamaan ja auttamaan muita.

Tyttöjen koulumenestystä tukevat asenteet ovat poikia vahvemmat, kun taas poikien opiskelua haittaavat asenteet ovat tyttöjä vahvemmat (Ahtiainen ym. 2018, 95). Tutkimuskyselyyn vastanneet opettajat kokivat tyttöjen poikia suuremman oppimaan innostuksen johtuvat kotoa ja ympäröivästä kulttuurista tulleista esimerkeistä, sillä tytöt on heidän mukaansa sosialisoitu ahkeriksi ja reippaiksi.

”Jos oppilas on vastarannankiiski tai hällävälätyyppi, on häntä vaikea saada oppimaan ja opetettua. Oppilaan myönteinen asennoituminen työskentelyyn ja tavoitteellisuus oppimisen suhteen tekevät oppimisesta ja opettamisesta helppoa.” -O11

Joidenkin oppilaiden suhteen opettajat kokivat oppilaan motivoinnin haasteelliseksi. Edellä lainattu opettaja kuvaa ”helppoa” opetettavaa niin sanotuilla

positiivisiksi mielletyillä temperamentti- ja oppimissuuntautuneesti orientoituneilla työskentelytavoilla.

*”Yläkouluissa huomaa, että useat tytöt ajattelevat jo jatko-opintoja ja suuntaavat ajatuksia elämässä eteenpäin, nähden koulutuksen välineenä. Joillakin pojilla samanlaista ymmärrystä ei vielä ole.” -
O11*

Opettajien vastauksista oli selkeästi havaittavissa, että he käsittävät tytöt poikia tulevaisuussuuntautuneimmiksi. Tytöt hahmottavat aiemmin opiskelun ja koulumenestyksen edut ja näkevät sen välineenä päästä haluttuun jatko-opiskelupaikkaan. Toisaalta koulussa tyttöjen keskuudessa on ehkä hyväksytympää ja arvostetumpaa olla hyvä oppilas ja menestyä koulussa.

5.2 Kouluviihtyvyys

Opettajien vastauksista ilmeni, että heidän mukaansa kouluviihtyvyys vaikuttaa merkittävästi oppilaiden koulumenestykseen, sillä kouluviihtyvyyden uskottiin lisäävän oppilaiden motivaatiota. Opettajat kuitenkin painottivat, että oppimisympäristön tulee olla ennen kaikkea turvallinen, jotta koulussa voi viihtyä. Turvallisessa oppimisympäristössä oppilaat voivat kokea tulevansa huomioiduiksi ja kokevat, että heillä on oma paikkansa kouluyhteisössä. Kun oppilaat ovat osallistettuina koulun toimintojen suunnitteluun kokevat he myös opettajien käsitysten mukaan paremmin viihtyvyyttä. Toisaalta erään opettajan käsityksen mukaan oppilailta kysytään jo liikaakin, kuinka he haluaisivat kehittää koulua, vaikka harvoin todellisiin muutoksiin on resursseja tai muuta näyttöä, joka osoittaisi, että muutos voisi lisätä todellisuudessa viihtyvyyttä ja sitä kautta oppimistuloksia.

Kouluviihtyvyys on osaltaan seurausta koulutyöhön kiinnittymisestä. Ahtiaisen

ynnä muiden (2018, 124) tekemässä tutkimuksessa rehtoreiden mukaan tytöt pitivät kotitehtävien ja hyvien arvosanojen saamista itsearvoisena toimintana, kun taas pojat tarvitsevat motivoituakseen ja koulutyöhön kiinnittyäkseen selkeitä tavoitteita ja perusteluja, miksi opiskeltava aine voi hyödyttää heitä tulevaisuudessa. Pojat tarvitsevatkin tutkimuksen tuloksia tulkiten ehkä enemmän peruste-luja nähdäkseen opiskelun merkityksellisenä. Yleensä ottaen tarkasteltaessa koulua sukupuolten välisen kohtelun näkökulmasta tytöt nähdään usein tukea tarvitsevina yksilöinä, kun taas pojat koetaan kurinpidon kohteita. Tämä luonnol-lisesti vaikuttaa siihen, miten oppilasta lähetystään ja millaisena jäsenenä oppilas kokee itsensä kouluyhteisössä. (Ahtiainen ym. 2018, 124–125.)

Niemivirran (2004, 42) tutkimuksessa opiskelijat, jotka korostivat onnen ja sattuman roolia koulumenestyksessä raportoivat myös panostavansa mahdollisimman vähän koulussa työskentelyyn ja välttelevänsä osallistumista koulun muuhun toimintaan. Osallisuus koulun muussa toiminnassa lisää sitovuutta koulun-käyntiin ja lisää ryhmän koheesiota. Kun toimintaan ei haluta osallistua, ei koulu-viihtyvyydenkään voi kuvitella olevan ihanteellisella tasolla.

”Tunnilla viihtyvyyttä valitettavasti huonontavat usein pojat, joilla ei ole käytöstapoja eikä ”motia” ja se, että nämä asiat heidän mielestään oikeuttavat pilaamaan tunnelman muiltakin ja jyräävät ryhmän: kukaan ei tykkää tästä, mihin tätä kukaan tarvii ja aiheesta ehkä in-nostuneet eivät uskalla sanoa olevansa eri mieltä. Miksi opiskelusta ei saa tykätä?” -O2

Suomalaiselle koulukulttuurille on tyypillistä, että kaveripiireissä arvostetuimpia ovat usein ne oppilaat, jotka osoittavat käyttäytymisellään, etteivät tykkää opiskelusta. Suurempi paine käyttäytyä niin sanotusti kouluvastaisesti kasaantuu eritoten pojille, jotka joutuvat todistelemaan myös muulle ryhmälleen inhoaan opiskeluun ja toisaalta keinona tälle on vilkas, muita häiritsevä tuntikäyttäytyminen. Vilkaalla ja häiritsevällä käytöksellä pojat tuovat esiin omaa rooliaan ryhmässä. Koska koulutovereiden mielestä opiskelusta ei ole ”siistiä” tykätä, innostuneet

oppilaat eivät uskalla esimerkiksi astua esiin, vaan hiljentymisellä hyväksyttävät vilkkaan ja häiritsevän käytöksen. Kalalahden (2014, 49) väitöstutkimuksen mukaan nuoret, jotka kokevat koulunkäynnin mukavaksi, myös menestyvät koulussa hyvin. Kouluviihtyvyyttä tukemalla voitaisiinkin parantaa oppilaiden koulumenestystä, mutta erään vastaajan mukaan se tukisi erityisesti poikien koulussa menestymistä.

Kalalahden (2014, 50) mukaan koulumenestys on Suomessa sukupuolittunutta ja se johtuu erilaisista oletuksista ja odotuksista, joita vanhemmat ja opettajat kohdistavat tyttöihin ja poikiin. Kalalahden (2014, 50) mukaan vanhemmat asettavat tytöille enemmän odotuksia paremmasta koulumenestyksestä ja opettajat olettavat poikien olevan luontaisestikin vilkkaita ja tyttöjen kilttejä ja paremmin koulussa viihtyviä kuin vastaavasti pojat. Kalalahden (2014, 51) väitöstutkimuksessa 57 prosenttia tytöistä koki viihtyvänsä koulussa hyvin ja pojista 48 prosenttia (N=2500). Tytöistä koulussa menestyi hyvin (keskiarvo 8,5 tai enemmän) 47 prosenttia ja pojista 30 prosenttia. Stereotyyppiset odotukset ja oletukset muodostavat pojille ja tytöille erilaisia ja eriarvoistavia koulutusdispositioita. (Kalalahti 2014, 50–51.) Stereotyyppiset odotukset ja oletukset voivat johtaa esimerkiksi jatkuvaan alisuoriutumiseen, jota esittelen seuraavassa kappaleessa.

5.3 Alisuoriutuminen

Oppilaan alisuoriutumisen syitä on lähestytty tutkimuskirjallisuudessa muun muassa motivaation, tehtäväorientaatioiden ja temperamentin näkökulmista. Motivaatio on ensisijaisesti monisyinen, mutta yksilökeskeinen ongelma, kun taas temperamentti on yksilöllisyydestään huolimatta pitkälti sellainen ”ongelma” johon koulu voi vaikuttaa rakenteellisilla ratkaisulla (Keltikangas-Järvinen 2006, 134). Keltikangas-Järvisen (2006, 11) mukaan on temperamentti-piirteitä, jotka suurella todennäköisyydellä tekevät oppilaasta alisuoriutujan eli koulumenestys on oppilaan taitoihin ja osaamiseen nähden liian matala. Esimerkiksi kahdeksikon

oppilaskin voi olla alisuoriutuja, jos osaaminen vastaa yhdeksikön tai jopa kympin tasoa. (Keltikangas-Järvinen 2006, 12.)

Niemivirta (2004) on tutkimuksessaan nostanut esille oppilaiden tavoiteorientaatiot ja tehtäväkeskeisen suoriutumisen ja hän kyseenalaistaakin, onko oppilaiden opiskelu oppimista, selviytymistä vai suoriutumista. Jos oppilaan tavoiteorientaationa on vain päästä kokeesta läpi, hän antaa kokeeseen valmistautuessaan minimaalisen panoksen ja oppimistuloksena saavuttaa vain pintapuolista tietoa - ei asioiden kokonaisvaltaista ymmärrystä. Kuten edellä esitetty esimerkki osoittaa, erilaisten oppimisstrategioiden käyttö voi heijastaa myös erilaisia oppimisen käsitteitä (esim. tarkkuus vs. nopeus osaamisen indikaattoreina) tai yksinkertaisesti eroja opiskelijoiden halukkuudesta panostaa kouluun ja opintoihin. (Niemivirta 2004, 30.) Niemivirta nimesi tutkimuksessaan oppilasryhmät eri tavoiteorientaatioiden mukaan oppimis-, välttämis- tai suoritusorientoituneiksi. Edellä esitetyt ryhmät erosivat toisistaan itsetunnon, opiskelustrategioiden käytön, valvonnan ja koulussa käyttäytymisen suhteen. (Niemivirta 2004, 40.) Oppimissuuntautuneet oppilaat ilmensivät tutkimukseeni heijastettuna vahvan sisäisen motivaation omaavia oppilaita, suoritusorientoituneet sijoittuivat välimaastoon ja välttämisorientoituneet kuvasivat puolestaan koulussa alisuoriutumista.

”Toisaalta välillä joutuu lähes kivirekeä vetämään perässä. Etenkään pojat eivät välttämättä ymmärrä omaa parastaan.” -O8

Opettajat havaitsivat monissakin oppilaissa potentiaalia, mutta näkivät heidän uudelleen ja uudelleen alisuoriutuvan kursseilla. Opetus tuntui haastavalta, sillä vaikka opettaja tiesi oppilaan omaavan hyvät tiedot ja taidot, ei oppilas tuo niitä oppitunneilla esiin, eikä ole valmis kurssin edellyttämään työntekoon, vaan pyrkii pääsemään sieltä, mistä aita on matalin. Pojilta ei odoteta kodeissa koulumenestykseen suhteen yhtä paljon kuin tytöiltä. Voi ollakin, että pojat osittain vastaavat näihin kodin odotuksiin olla tekemättä oikein mitään ja sen vuoksi myös alisuoriutuvat koulussa. Toisaalta pojat voivat myös kokea, että joskus on turvallisempaa epäonnistua yrittämättä, kuin oikeasti yrittää ja kokea epäonnistuvansa (Halinen

ym. 2016, 90).

Niemivirran (2004, 40) tutkimuksessa sukupuolten välinen vertailu osoitti, että pojat olivat enemmän suoritus- ja välttämisorientoituneita kuin tytöt. Pojat kuitenkin omista määrittelyissään uskoivat itsensä kyvykkäämmäksi, mitä testeissä antavat ymmärtää. Tytöt taas eivät määritelleet itseään yhtä kyvykkäiksi kuin vastavasti pojat ja tytöt kokivatkin enemmän painetta koulussa menestymisestä. Oppilaiden omien määrittelyiden mukaan oli havaittavissa, että tytöt omaavat alhaisemman itsetunnon kuin pojat. (Niemivirta 2004, 41.) Pojat uskoivat, että he pystyvät kyllä tarvittaessa oppimaan asiat hyvinkin ja menestymään koulussa. Pojat siis omasivat tutkimuksessa vahvemman minäpystyvyyden tunteen eli uskon omaisiin vaikutusmahdollisuuksiin tavoitteiden saavuttamisessa kuin tytöt. Poikien oppimisstrategiat olivat tyttöjä enemmän pintapuoliseen oppimiseen suuntautuneita ja yksityiskohdat muistiin painamiseen keskittyneitä kuin tytöillä (Niemivirta 2004, 41). Pojat eivät niinkään pyrkineet syvälliseen oppimiseen ja asioiden kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen vaan ennemminkin pyrkivät suoriutumaan ja selviytymään opinnoissaan. Niemivirran tutkimusta omaani peilaten voidaan todeta, että pojat alisuoriutuvat koulussa tyttöjä useammin ja se osaltaan selittää sukupuolten välistä eroa koulumenestyksessä.

Poikien alisuoriutumisen välttämiseksi ja koulumenestyksen tukemiseksi osa opettajista pyrki motivoimaan oppilaita ja kertomaan opiskelun merkityksellisyydestä tulevaisuuden kannalta. Keinoja tähän olivat muun muassa kannustaminen ja kehuminen eli huomion kiinnittäminen onnistumisiin ja positiivisiin suorituksiin. Sähköisessä kyselyssä opettajat toivat esiin poikien koulumenestystä tukevinä ja käyttäminään toimina esimerkillisyyden, kiinnostuneisuuden oppilaiden elämästä ja isänmallina toimimisen. Osa opettajista vastusti ”poikapedagogiikan” kaltaista ajattelua ja pitivät kiinni oppilaiden tasa-arvoisesta kohtelusta ja opetuksesta. Heidän mielestään esimerkiksi poikia ei tulisi nähdä minään poikamassana vaan oppilaat tulisi asettaa samanarvoisina samalle viivalle.

6 Temperamentti ja koulumenestys

6.1 Temperamentin merkitys oppilasarvioinnissa

Temperamentti on tekijä joka voi estää tai mahdollistaa oppilaan koulussa menestymisen. Temperamentti on synnynnäisistä taipumuksista ja valmiuksista muodostuva kokoelma, joka määrää ihmisen yksilöllisen ja ominaisen tavan käyttäytyä ja reagoida (Keltikangas-Järvinen 2006, 23). Synnynnäinen temperamentti muodostuu suhteellisen pysyvistä joukosta taipumuksia, jotka eivät ole yhteydessä oppilaan taitoihin, älykkyyteen tai toimintastrategioihin, mutta vaikuttavat siihen, miten oppilas suhtautuu oppimiseen, millaiset oppimisen tavat sopivat hänelle luontaisesti, mistä kouluaineista lapsi pitää, miten opettaja ja koulutoverit suhtautuvat häneen ja miten häntä opetetaan (Keltikangas-Järvinen 2006, 11). Oppilaan synnynnäinen temperamentti heijastuu koulussa oppimiseen, arvosanoihin, opettajan ja oppilaan keskinäiseen vuorovaikutukseen, minäkuvan muodostumiseen, tapaan tehdä koulutehtävät ja oppilaan statukseen luokassa. Temperamentti voi tukea tai haitata sukupuolesta riippumatta oppilaan koulumenestystä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 259.)

Keltikangas-Järvinen ja Mullola (2014) ovat lähestyneet tyttöjen ja poikien koulumenestyksen eroja temperamentin näkökulmasta. Myös tekemäni kyselytutkimuksen vastauksissa oli huomattavissa temperamentin merkitys hyviin ja vasta-uuoraisesti huonoihinkin arvosanoihin. Keltikangas-Järvinen ja Mullola (2014, 10) painottavat, että koulujen tulisi oppilasarviointeja tuottaessaan ymmärtää temperamentin tuottamia yksilöllisiä eroja eikä arvioida oppilaita heidän synnynnäisten temperamenttipiirteiden perusteella. Keltikangas-Järvinen ja Mullola (2014, 10) kokevat, että oppilaita rangaistaan ja palkitaan temperamenttipiirteiden perusteella ja näitä piirteitä myös arvostetaan eri tavalla poikien ja tyttöjen kohdalla.

”Tytöt ovat kokemukseni mukaan keskimääräisesti tunnollisempia kuin pojat. Hyvät arvosanat toimivat porkkanana. Joissain kodeissa

elää syvällä "pojat on poikia" -asenne, minkä mukaan pojat saavatkin löysäillä teinivuodet" -O6

Kyselyyn vastanneet opettajat tiedostivat kulttuurissa elävien stereotyyppisten sukupuoliroolien merkityksen oppilaiden motivaatioon ja innokkuuteen oppia. Toisaalta edellä lainaamani opettaja kokee, että oppilaiden vanhemmat ja koti kasvuympäristönä toimivat näiden sukupuoliroolien ylläpitäjinä ja hyväksyjinä. Pojille on siis hyväksytympää löysäillä koulussa, eivätkä vanhemmat varsinaisesti odota pojilta samalla tavalla koulumenestystä, kuten tytöiltä. Arvosanat toimivat porkkanana ja jatkokoulutus suunnitelmien mahdollistajina eritoten tytoilla.

"Osaamisnäytöt eri tavoin esille tulevina, asennoituminen, yritteliäisyys — olkoonkin, että uuden OPS:in mukaan arvioinnin tulisi painottua käsittääkseni nimenomaan taitoihin." -O11

Vaikka uusimman opetussuunnitelman perusteiden mukaan arvioinnin tulisi toteutua osoitettujen taitojen mukaan, kyselyyn osallistunut opettaja haluaa kuitenkin huomioida myös oppilaan asennoitumisen ja yritteliäisyyden arviointia toteuttaessaan. Tutkimuskyselyn vastauksista ilmeni, että opettajat tiedostavat, ettei temperamentin pitäisi vaikuttaa arvioinnissa ja pyrkivät katsomaan oppilaan persoonan ohi ja arvioimaan vain todellista osaamista. Kuitenkin esimerkiksi kielenopettajat nostivat esiin, että kielitaitoa osoittaakseen oppilaan on myös aktiivisesti puhuttava kieltä tunnilla. Eräs opettaja vastasi kyselyssä reflektoidensa arviointia toteuttaessaan jatkuvasti toimintaansa ja miettivänsä tietoisesti, onko oppilaan pärtäkertoimella vaikutusta arvosanaan, jonka jälkeen hän muodosti arvonsa pohdinnan tuloksena mahdollisimman osaamisperustaisesti. Tutkimuskyselyyn vastanneista opettajista yksikään ei vastannut toteuttavansa oppilasarviointia pelkästään testi- ja koetulosten perusteella. Tämä tulkintani mukaan osoittaa arvioinnin subjektiivisuutta ja luo oppilaille epätasa-arvoisia lähtökohtia koulumenestykseen.

Oppilaan temperamentin sopivuus kouluympäristön odotuksiin on seurausta

yhteiskunnan arvomaailmasta, vallitsevasta kulttuurista, kouluuyhteisön odotuksista ja jopa sen hetkisestä tilanteensa (Keltikangas-Järvinen 2006, 39). Jotta oppilaiden saavuttamat arvosanat voisivat olla validimittari kuvaamaan oppilaiden osaamista, arvioinnin tulisi olla tarkastelukykyistä, vertailtavaa ja yhdenvertaisin periaattein toteutettua (Ouakrim-Soivio 2013, 218). Arviointiprosessin tulisi olla läpinäkyvä ja arviointikriteerien niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin selkeitä. Ylimalkaiset arviointikriteerit aiheuttavat sen, että arviointikriteerit eivät tue oppilasta päättöarviointia toteutettaessa, jolloin arvosanat eivät ole valtakunnallisesti vertailukelpoisia ja menettele samaa osaamistasoa. Näin jatko-opintokelpoisuuden yhdenvertaisuus ei toteudu, eikä oppilaiden oikeusturva täyty. (Ouakrim-Soivio 2013, 218–219.)

6.2 Arvioinnin ongelmallisuus

Kyselyyn vastanneet opettajat kokivat arvioinnin ongelmalliseksi, sillä jo yksistään arviointikriteerit koettiin sekaviksi ja monitulkintaisiksi. Arvioinnin koettiin vaihtelevan kunnittain ja olevan opettajien mukaan suhteellisen subjektiivista. Arviointitavoissa nähtiin suurta vaihtelua ja yksittäinen selkeä linja arvioinnista puuttui, sillä opettajien kokemusten mukaan kaikki opettajat eivät arvioi oppilaiden osaamista samoilla kriteereillä. Ouakrim-Soivion (2013, 6) väitöstutkimuksessa saaduissa tuloksissa todettiin, että opettajat usein suhteuttavat oppilaille antamiin arvosanoja muiden oppilaiden osaamistasoon kuin, että toteuttaisivat arvioinnin valtakunnallisten kriteerien perusteella. Kun opetussuunnitelman perusteissa esitellyt arviointikriteerit eivät koulutasolla toteudu, ei myöskään päättöarviointin yhdenvertaisuus pääse toteutumaan (Ouakrim-Soivio 2013, 6). Tutkimuksessani arviointikriteerit koettiin ympärilyöreiksi, sillä osaamista kuitenkin mitataan paljon suhteessa opetussisältöihin, joten näyttöjä myös niissä pitäisi ottaa huomioon. Erään opettajan käsityksen mukaan arviointikriteerit ovat varsin subjektiivisia, eikä tuore opetussuunnitelma ainakaan paranna niitä. Opettajien vastauksista kävi ilmi, että he kaipaavat valtakunnallisiin arviointikriteereihin

täsmennystä ja objektiivisempaa otetta, jotta oppilaiden taitotasoa pystytään aidosti ja tasapuolisesti arvioimaan. Tuoreen opetussuunnitelman koetaankin olevan hyvin tulkinnanvarainen.

Ouakrim-Soivion (2013, 215) saamien tutkimustulosten mukaan peruskouluopettajat tuntevat arviointikriteerit, arvioivat oppilaita oppiaineessa annettujen tavoitteiden, tietojen ja taitojen mukaisesti, mutta arvosanojen antaminen tapahtuu suhteessa muihin luokan oppilaisiin vertaillen, eikä annettujen kriteerien pohjalta. Ouakrim-Soivion (2013, 216) mukaan opettajien itsenäinen asema arvioinnin toteuttajina voi johtaa arvosanojen luotettavuuden ja valtakunnallisen vertailukelpoisuuden heikentymiseen. Gusekeyn ja Baileyn (2001, 11) tutkimus osoitti, että arvosanan antamista määrittävissä ohjeissa ja opettajien arvosanojen antamiskäytänteissä on huomattavissa selkeitä eroja. Tutkimuksessa Gusekey ja Bailey löysivät neljä eri tekijää, joilla oli vaikutusta opettajan arvosanan antoprosessissa. Näitä tekijöitä olivat: 1) opettajien kokemukset siitä, miten heitä itseään on peruskoulussa arvioitu, 2) mitä opettaja olivat oppineet opettajakoulutuksessa, 3) Opettajien henkilökohtainen filosofia ja näkemys hyvästä opettajuudesta ja 4) miten ylempi taho, kuten koulu organisaationa on linjannut arvosanan antamista. (Gusekey & Bailey 2001, 16–17.)

Keltikangas-Järvinen ja Mullola (2014) kyseenalaistavat suomalaisen arviointimenetelmän, sillä koulumenestys ei korreloi työuran kanssa. Keltikangas-Järvisen ja Mullolan (2014, 10) tutkimus osoitti, että temperamentin ja persoonallisuuden merkitys arvosanoihin on Suomessa voimakkaampaan kuin muissa OECD:n jäsenmaissa. Keltikangas-Järvinen ja Mullolla (2014, 10) selittävät tätä opettajien vapaudella päättää itse tekemistään kokeista ja, siitä millaiset vastaukset ovat hyvän arvosanan kannalta olennaisia. Vielä tämänkin jälkeen opettaja voi päättää onko oppilaan todistusarvosana linjassa kokeesta saadun arvosanan kanssa vai haluaako opettaja ottaa arvioinnissa huomioon muitakin seikkoja ja kuinka paljon painoarvoa hän näille muille seikoille antaa. (Keltikangas-Järvinen ja Mullola 2014, 10.) Tutkimuskyselyni tuottama aineisto osoitti, että arvioinnissa otetaan huomioon myös muita tekijöitä, kuin koe- ja testimenestys. Yksi näistä tekijöistä

oli oppilaiden tuntiaktiivisuus. Myös Ahtiaisen ynnä muiden (2018, 124) tekemässä tutkimuksessa rehtoreiden mukaan arvosana ei koostu pelkästään kokeilla osoitetusta osaamisnäytöstä vaan arvioinnissa huomioidaan myös tuntiaktiivisuus ja oppilaan osoittama asennoituminen opetettavaan oppiaineeseen. Rehtorit pitivät arviointitapaa pääosin enemmän tytöille hyödyllisenä, sillä tyttöjen koulutyössä näyttämä tunnollisuus kattaa usein kaikki arvioinnissa huomioitavat osa-alueet. (Ahtiainen ym. 2018, 124.) Tyttöjen koulutyötä kohtaan osoittama tunnollisuus siis jo pelkästään voi tuottaa tytöille koemenestystä arvosanaa paremman numeron. Esimerkiksi kokeesta hyvän saanut tyttö voi saada kurssin arvosanaksi kiitettävän, jos on tunnollisesti suorittanut opettajan antamat tehtävät ja osoittanut tunneilla kiinnostusta opetettavaa ainetta kohtaan.

Tutkimuskyseseen vastanneet opettajat toivat esiin, että ne opettajat, jotka vaativat oppilailta täyttä kuria ja moitteetonta käytöstä tunneilla, arvioivat turhan tarkkaan oppilaiden persoonallisuutta. Näin häiriköivä oppilas ei saa samanlaista arviointia kuin asiallisesti käyttäytyvä. Tuntiaktiivisuuden huomioon ottaminen oppilasarvioinnissa on ongelmallista, sillä esimerkiksi vetäytyvä lapsi ei ole koskaan tunnilla aktiivinen riippumatta siitä, mitä hän osaa. Vetäytyvä lapsi kuuntelee muita keskittyneesti ja opettaja tietää koemenestyksen perusteella, että hän osaa, vaikka oppilas ei ota osaa luokan keskusteluun. Jos opettaja siis antaa arvioinnissa painoarvoa tuntiaktiivisuudelle saa vetäytyvä oppilas oppiaineesta huonomman arvosanan kuin koetulokset edellyttäisivät. (Keltikangas-Järvinen 2006, 170). Näin osaamisen sijasta arvioinnin kohteeksi tulee temperamentti.

Keltikangas-Järvisen 2016-vuoden tutkimus kohdistui 4000 9.-luokkalaiseen ja tutkimuksen tuloksissa kävi ilmi, että jokainen tutkimukseen valittu temperamenttipiirre oli yhteydessä arvosanoilla mitattuun koulumenestykseen. Näitä temperamenttipiirteitä olivat aktiivisuus, sinnikkyys, häirittevyys, estyneisyys, negatiivinen emotionaalisuus ja mieliala (Keltikangas-Järvinen 2016, 74–75). Opettajien mukaan edellä mainitut piirteet vaikuttavat olennaisesti oppilaiden opetettavuuteen, tehden temperamenttipiirteen voimakkuudesta riippuen siitä joko vaivatonta tai haastavaa. Opettajien mukaan muun muassa liian matala sinnikkyys tekee

opetuksesta haastavaa ja vastaavasti opetuksesta tekee vaivatonta oppilaiden myönteisyys ja positiivinen mieliala.

”Arviointi on lähtökohtaisesti vallankäyttöä. Kriteeriperusteinen arviointi on askel oikeaan suuntaan, samaten on numeroarvioinnin siirtäminen kauemmas. Näistä huolimatta arvioinnissa on mahdollista käyttää valtaa myös väärin.” -O12

Opettaja kokee arvioinnin eettisesti ongelmalliseksi, sillä arviointi on aina vallankäyttöä. Arvioinnin pohjalta tuotetaan oppilaille kuvaa siitä, millainen on hyvä oppilas. Arviointi lisää oppilaiden välistä tulosten vertailua ja sitä kautta myös oppilaiden välistä kilpailua siitä, kuka menestyy parhaiten. Koululla on merkittävä rooli lapsen emotionaaliseen ja sosiaaliseen kehitykseen, sillä lapsi voi viettää usein jopa enemmän aikaa koulussa, kuin omien vanhempiansa kanssa (Keltikangas-Järvinen 2006, 56). Minäkuva ja käsitys omista taidoista saavat muotonsa koulusta saadun palautteen kautta (Keltikangas-Järvinen 2006, 56). Opettajan antama palaute ja arviointi puolestaan pohjautuvat täysin opettajan omiin subjektiivisiin mielipiteisiin, ovat heijastumia opettajan omaamasta arvomaailmasta ja jopa opettajan omasta temperamentista (Keltikangas-Järvinen 2006, 169).

6.3 Temperamenttitietoinen kasvatusta

Aineistosta kävi ilmi, että osa kokeneimmista opettajista hyödyntää opetuksessaan temperamenttietoisuutta kasvatusta. Heidän puheenvuoroistaan kävi ilmi, että oppilastuntemus ja pitkä opetuskokemus ovat tuoneet ammattitaitoa tunnistaa oppilaiden aitoa potentiaalia.

”Kun lukuvuoden alussa oppii tuntemaan oppilaan ja temperamentit, sillä ei ole niin merkitystä, koska ope voi ohjailla oppilaita sopivilla tavoilla, tasoitella ja innostaa. Ryhmän pitää olla kuitenkin

tarpeeksi pieni taitoaineissa, että yksilölliseen ohjaamiseen on aikaa.” -O2

Opettaja tiedostaa oppilaiden temperamenttipiirteiden erot ja pyrkii opetuksellaan häivyttämään niitä. Kyselyyn vastannut opettaja tavoittelee mahdollisimman temperamenttitietoista pedagogiikkaa opetuksessaan, mutta tiedostaa, ettei aito yksilöllisesti tapahtuva temperamenttitietoinen pedagogiikka ole mahdollista suurissa ryhmissä. Temperamenttitietoisessa kasvatuksessa etsitään keinoja, kuinka oppilas voisi ohjata temperamenttiaan niin, ettei temperamentti ohjaisi oppilasta (Keltikangas-Järvinen 2006, 53). Itse temperamenttia ei siis pyritä muuttamaan tai yksittäistä temperamenttiä poistamaan, vaan tarkoituksena on ohjata käytöstä. Esimerkiksi ujoa rohkaistaan ja ylivilkasta rauhoitetaan. (Keltikangas-Järvinen 2006, 52–53.)

”Ujo oppilas ei välttämättä uskalla viitata tunnilla. Moni voi myös arastella esiintymistä. Hyvä oppilastuntemus auttaa tunnistamaan nämä asiat ja sen vuoksi hyviä arvosanoja voi saada, vaikka tuntiaktiivisuus olisikin vaatimatonta.” -O6

Länsimaisessa kulttuurissa ujous on sallitumpaa tytöille kuin pojille, jonka vuoksi koulumaailmassa ujoudesta on tytöille vähemmän ”haittaa” (Keltikangas-Järvinen 2006, 41). Mullolan 2012-vuonna julkaistun tutkimuksen mukaan hyvä oppilastuntemus ja temperamenttitietoinen kasvatusta onnistuu paremmin kokeneilta ja pitkää opettaneilta opettajilta. Mullolan (2012, 201) mukaan tuoreet opettajat antavat arvosanoja kokeneita opettajia enemmän temperamentti- ja persoonallisuuden perusteella.

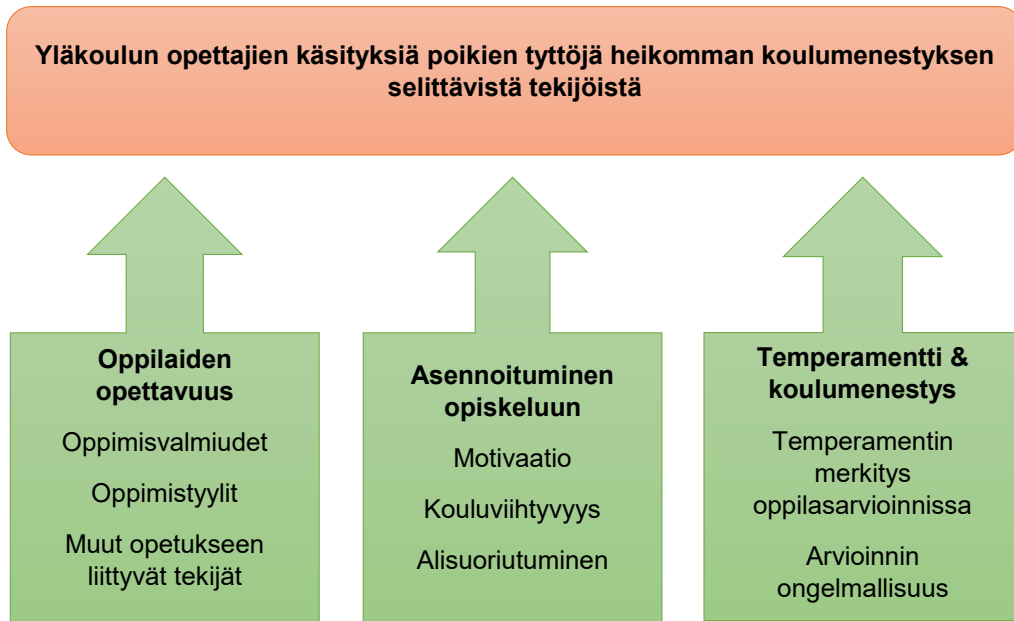
Koulussa tulisi arvioida vain sellaisia tekijöitä, joita koulussa voidaan opettaa ja joita voidaan arvioida suoritusten tasoa ylläpitävän arviointikriteeristön kautta. Arvioinnin siis tulisi kohdistua asioihin, joihin niin opettaja kuin oppilas itse voivat vaikuttaa. (Keltikangas-Järvinen 2006, 167.) Synnynnäinen temperamentti ei kuulu tekijöihin, joihin oppilas voi itse vaikuttaa, jonka vuoksi sitä ei pitäisi

opettajankaan arvioida. Koulun tulisi rohkaista normaalia ujompaa oppilasta, mutta ei antaa hänelle huonoja arvosanoja vähäisen tuntiaktiivisuuden vuoksi.

"Temperamentti saattaa vaikuttaa; esim. arka ja hiljainen oppilas jää noteeraamatta ryhmässä, mutta vilkas ja sanavalmis oppilas tulee nähdyksi/kuulluksi." -O7

Opettajat tiedostavat oppilaiden temperamentin tulevan esiin eritoten tuntiaktiivisuudessa ja tunnilla käyttäytymisessä, silti moni opettaja kuitenkin huomioi sen arviointia toteuttaessaan. Pitempään opetustyössä työskennelleet opettajat ovat omien sanojensa mukaan oppineet tunnistamaan oppilaiden synnynnäisiä temperamenttipiirteitä kokemuksen myötä ja osaavat sulkea temperamentin vaikutuksen paremmin pois nykyään kuin opetusuraa aloittaessaan.

7 Johtopäätökset



Kuvio 2 Tutkimuksen tulokset

Yllä oleva kuvio tiivistää tutkimuksessa saatuja tuloksia. Tulokset ovat kuviossa fenomenografiselle analyysille tyypillisessä neljännen analyysivaiheen muodossa eli eri osiot kuvaavat abstrakteja ylätasoa kuvauskategorioita. Alla olen kuvannut tiivistetysti asettamani tutkimusongelman mukaisesti yläkoulun opettajien käsityksiä poikien tyttöjä heikomman koulumenestyksen syistä. Sekä asettamieni tutkimuskysymysten avulla olen lähestynyt tutkimusongelmaani tarkemmin.

7.1 Opetettavuuden yhteys koulumenestykseen

Tutkimuskyselyn vastauksissa opettajat toivat esiin kokemiaan opetukseen liittyviä haasteita. Haasteiksi opettajien vastauksissa muodostuivat oppimisvalmiudet, erilaiset oppimistyylit ja muut opetukseen liittyvät tekijät, kuten isot

ryhmäkoot. Tutkimusaineistosta ilmeni, että oppilaiden asennoituminen opiskeleluun vaikutti siihen, kuinka helposti opetettavina opettajana oppilaita pitää. Hyvä opetettava vastasi opettajan ihannekuvaa myös hyvästä oppilaasta (ks. Keltikangas-Järvinen 2006, 143). Oppilaan heikko koulumenestys ei automaattisesti tarkoita oppilaan kypsymättömyyttä tai oppilaan muita oppilaita heikompia oppimisvalmiuksia. Esimerkiksi motivaation huomioiminen arvioinnissa on ongelmallista, sillä oppilas voi olla motivoitunut aineesta, mutta ei osoita sitä koulussa tai vastakohtaisesti oppilas voi menestyä kouluaineessa erinomaisesti, vaikka omaisi aiheetta kohtaan motivaation puutteita. Niinpä oppimaan innostuksen, motivaation tai tuntiaktiivisuuden huomioiminen oppilasarviointia tuottaessa ei tuo arviointiin riippumatonta näkökulmaa oppilaaseen vaan toimii arvioinnin subjektiivisuutta lisäävänä tekijänä. (Keltikangas-Järvinen & Mulla 2014, 104.) Enemmän koulunkäyntiin liittyviä asenneongelmia koettiin olevan eritoten pojilla ja samankaltaisia tuloksia on saatu myös aiemmista tutkimuksista (Ks. Ahtiainen ym. 2018, 124). Levottomasti tunneilla käyttäytyvät oppilaat eivät siis vastaa opettajan odotuksia hyvästä ja tunnollisesta oppilaasta, jonka vuoksi arviointi on tällaisia oppilaita kohtaan ankarampaa.

Hyvin eri tasoiset ja isot opiskeluryhmät vaikeuttivat opettajien työskentelyä, sillä opetuksessa joutui jatkuvasti suhteuttamaan opetustasoa mahdollisimman monia opiskelijoita hyödyttäväksi. Oppimisvalmiuksissa koettiin olevan suuria eroja. Jotta oppimisvalmiudet olisivat lähestulkoon samalla tasolla, osa opettajista pohti, että pojat voisivat murrosiän hitaamman kehityksen vuoksi aloittaa koulunkäynnin hieman tyttöjä myöhemmin.

Opettajat kokivat myös lukutaidossa olevan suuria eroja tyttöjen ja poikien välillä. Opettajat selittivät tätä poikien vähäisemmällä vapaa-ajan lukemisella, joka välittyy kouluun. Poikien peruskoulupärrjäämisen edesauttamiseksi opettajat haluaisivat hyödyntää vaihtoehtoisia pedagogisia menetelmiä ja lisätä erityisesti toiminnallisuutta opetukseen, jotta myös vilkkaamat pojat pääsisivät purkamaan energiaansa. Jotta toiminnalliset menetelmät toteutuisivat opetuksessa useammin, opettajat toivat esiin haluaan lisätä yhteisopettajuutta. Tutkimuskyselyn

vastauksista selvisi, että opettajan persoonalla on vaikutusta siihen, miten ja millä tyylillä hän oppilaitaan opettaa.

Yläkoulujen opettajat kokivat oppilaiden koulumenestyksen tärkeäksi, sillä se toisaalta osoitti heidän työssään onnistumista. Moni opettaja kuitenkin korosti heikompien oppilaiden opetuksellisen tuen tarvetta ja heidän auttamistaan koulussa eteenpäin. Opettajat olivatkin havainneet koulussa toiminnan ohjauksen pulmia, ongelmia sosiaalisissa taidoissa ja muita oppimisen ongelmia, joihin puuttumisen opettajat kokivat tärkeämpänä kuin sukupuolten välisen eron kirkon umpeen koulumenestyksessä. Tasa-arvon näkökulmasta opettajat pitivät tärkeänä poikien koulumenestyksen parantamista ja alisuoriutumisten ehkäisemistä, mutta monikaan opettajista ei halunnut lähteä ratkaisemaan poikien tyttöjä heikompaa koulumenestystä sukupuolitietoisella pedagogiikalla, vaan kaikille tasapuolisen kasvatuksen koettiin palvelevan nuoria parhaiten.

7.2 Asennoituminen opiskeluun

Opettajat kokivat, että oppimaan innostuksella ja motivaatiolla on suuri merkitys koulumenestykseen, sillä vain osaamistaan osoittamalla voi saada hyviä arvosanoja. Opettajat myös ottivat arvioinnissa usein huomioon oppilaan motivaation arvosanaa nostavana tekijänä. Opettajat kokivat tytöt tulevaisuussuuntautuneimmiksi kuin pojat, jonka vuoksi he myös uskoivat tyttöjen osoittavan selkeämmin oppimaan innostustaan. Niemivirran (2004) tekemän tutkimuksen mukaan oppilaiden tavoiteorientaatiot vaikuttavat siihen, miten oppilas haluaa panostaa kouluun ja opintoihinsa.

Tässäkin tutkimuksessa, kuten muissa aiemmissä tutkimuksissa nousi esiin vanhempien koulutus ja tuki koulumenestystä nostavana tekijänä (Ks. Ahtiainen ym. 2018, 122–125). Korkeasti koulutetuilla vanhemmilla oli usein myös koulussa hyvin menestyviä lapsia. Työttömien lapset tai muuten heikot perheolot omaavilla

lapsilla taas oli koulussa käyttäytymisongelmia ja he usein asennoituivat opiske-
luun ja koulunkäyntiin negatiivisesti.

Opettajien käsitysten mukaan kouluviihtyvyydellä on iso rooli koulumenestyk-
sessä. Opettajat kuitenkin korostivat, että ilman turvallista opiskeluympäristöä ei
koulussa voi tuntea viihtyvyyttä. Viihtyvyyden kautta oppilaat motivoituvat koulu-
käyntiin ja näin myös saavuttavat parempia oppimistuloksia. Viihtyvyyttä lisää-
vänä tekijänä pidettiin kouluun kiinnittymistä ja viihtyvyyden lisäämiseksi opettajat
mielsivät tärkeäksi oppilaiden osallistumisen koulutoimintaan, sillä sitä pidettiin
kouluun sitouttavana ja ryhmän koheesiota lisäävänä tekijänä.

Aineistosta ilmeni, että kouluviihtyvyyteen vaikuttaa opettajien sukupuolittuneet
stereotyyppiset oletukset ja odotukset, alisuoriutumiseen taas vaikuttivat oppilai-
den huoltajien oletukset ja odotukset. Opettajien käsitysten mukaan moni van-
hempi odotti erityisesti tytöiltä koulumenestystä, kun taas poikien kanssa koulu-
menestystä ei nähty yhtä merkityksekkäänä. Osa opettajista pyrki antamaan po-
jille eriyttäviä tehtäviä ja ylipäättäinkin olemaan alisuoriutuneille oppilaille mallina.
Alisuoriutuneita oppilaita pyrittiin kannustamaan, kehumään ja motivoimaan.

Tutkimuskysymykseeni heijastettuna näyttävimmän poikien alisuoriutumisen
syyksi osoittautui Niemivirran (2004) tutkimuksessakin esiin nostamat välttämis-
ja suoritusorientaatiot. Näiden orientaatioiden valossa tarkasteltuna pojat pyrkivät
lähinnä suoriutumaan ja selviytymään koulunkäynnistä mahdollisimman vähällä
vaivalla, vaikka he muuten olisivatkin olleet hyvin kyvykkäitä ja lahjakkaita.

7.3 Temperamentti arvioinnin kohteena

Tutkimukseni toisti aiempaa tutkimustietoa siitä, että temperamentti toimii kou-
lussa koulumenestyksen estäjänä tai mahdollistajana. Tutkimuskyselyn vastaus-
ten mukaan temperamentti joutuukin eritoten vähän opettajakokemusta

omaavilla opettajilla oppilasarvioinnin kohteeksi. Arvioinnissa osaamisen arvioinnin lisäksi arvioidaan myös tuntikäyttäytymistä, tuntityöskentelyä ja oppilaan persoonaa. Tutkimuskyselyyn vastanneista opettajista yksikään ei vastannut toteutavansa arviointia pelkästään osaamisen eli testi- ja koetulosten perusteella. Koulussa eivät menestyneet ne, joiden temperamentti ei soveltunut kouluympäristön odotuksiin. Usein kouluympäristöön soveltumattomat oppilaat olivat poikia.

Tutkimuksessa ilmeni, että arvioinnin koetaan olevan jokseenkin ongelmallista. Esimerkiksi valtakunnalliset arviointikriteerit koettiin liian löyhiksi ja tulkinnanvaraisiksi. Lisäksi, vaikka arviointikriteerejä todettiin jokseenkin ymmärrettävän, silti arviointia suhteutettiin koulun ja luokan tasoon. Tutkimuksessa eräs opettaja käsitti arvioinnin vallankäyttönä, sillä arvioinnin pohjalta luodaan oppilaille kuvaa, millainen hän on. Arvioinnilla onkin todettu olevan yhteys oppilaan minäkuvaan ja käsityksiin omista kyvyistään. Arvioinnin koettiin olevan varsin subjektiivista ja tutkimuskirjallisuudessa onkin nostettu esille, että opettajilla on Suomessa liikaa valtaa päättää, mitä osa-alueita haluavat arviointia toteuttaessaan painottaa. On myös herännyt kysymys, onko arviointi linjassa osaamisen kanssa, sillä koulu-menestys ei korreloi työuran kanssa.

Osa tutkimuskyselyyn vastanneista opettajista selkeästi toimi temperamenttitietoisien kasvatuksen periaatteiden mukaisesti. Tutkimuskyselyssäni heiksi lukeutui erityisesti kokeneet opettajat, jotka olivat opetuskokemuksensa myötä oppineet tunnistamaan erilaisia temperamenttipiirteitä ja niiden vaikutusta oppimiseen ja tuntityöskentelyyn. Opettajat olivatkin oppineet ohjailemaan temperamenttia sen sijaan, että se olisi toiminut yhtä vahvasti arvioinnin kohteena.

8 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mistä sukupuolten välinen ero koulumenestyksessä johtuu yläkoulun opettajien käsitysten mukaan. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivatkin, että oppilaiden asennoitumisella opiskeluun on merkittävä rooli koulumenestyksen kannalta. Opettajat kokivat, että pojat eivät ole valmiita panostamaan, eivätkä koe ehkä yhtä tarpeelliseksi panostaa koulunkäyntiin samoissa määrissä kuin tytöt. Opettajien kokemusten ja käsitysten mukaan eritoten pojat eivät osoita aitoa osaamistaan kokeissa ja testeissä. Tämä johtaa aitoa potentiaalia heikompiin suorituksiin, joka näkyy arvosanoissa. Aiemmissä tutkimuksissa tätä on selitetty muun muassa poikien suoritus- ja välttämisorientoituneella suuntautumisella opiskeluun (ks. Niemivirta 2004; Halinen ym. 2016). Pojat siis kokevat, ettei heidän täydy tai etteivät he halua edes menestyä koulussa keskimääräistä paremmin. Tämä voi opettajien mukaan johtua kulttuurissa elävistä stereotyyppisistä oletuksista ja odotuksista, mitä poikien opiskeluun liittyy. Jatkotutkimusta tarvittaisiinkin siitä, miksi osa oppilaista ei halua panostaa opiskeluun, vaan ennemminkin pyrkii vain suoriutumaan tai selviytymään koulunkäynnistä. Opettajien käsitysten mukaan peruskoulun opetusmenetelmät suosivat paremmin tyttöjä kuin poikia, jonka vuoksi pojat saattavat omata heikomman kouluviihtyvyyden.

Opettajat kokivat suurentuneiden opiskelijaryhmien myötä myös oppilaiden oppimisvalmiuksien tasoerojen laajentuneen. Opettajat kokivatkin ryhmissä olevan hyvin eritasoisia oppilaita, joka näkyi heikommat valmiudet omaavilla esimerkiksi luetunymmärtämisen ongelmina. Heikko lukutaito tuottaa selkeästi etenkin pojille ongelmia koulussa. Tarvitaankin koulun ja kodin välistä yhteistyötä, jotta pojat saadaan innostettua lukemaan myös vapaa-ajalla. Kupiainen ja Pöysä (2018, 2) toivat selvityksessään esille, että lukutaito vaikuttaa merkittävästi kaikissa oppiaineissa pärjäämiseen.

Yhtenä keinona sukupuolten välisten suorituserojen kaventamiseen on vahvistaa

opettajien sukupuolitietoista osaamista, jotta tyttöihin ja poikiin kohdistuvat odotukset olisivat samanlaisia. Toisaalta on aatteellisesti ristiriitaista lähteä ratkaisemaan ongelmia niin, että huomio kiinnitetään toiseen sukupuoleen, sillä silloin toiminnasta tulee sukupuolittunutta. Muutoksia tulisi pystyä tekemään ilman, että mainitaan sukupuolta, jotta puututtaisiin ongelmiin sen sijaan, että luotaisiin uusia. Ongelmien ratkaisemisessa mennään harhaan, jos tytöt ja pojat aletaan ryhmittelemään erillisiksi ryhmiksi. Jos keskitytään tarkastelemaan vain poikia ryhmänä, vaarana on, että sivuutetaan kaikki ne tytöt, joilla myös menee koulussa huonosti. Jatkotutkimuksena kysyisin siis: miten saamme heikosti opinnoissaan menestyvät tytöt ja pojat pärjäämään koulussa paremmin?

Tämä tutkimus osoitti, että vaikka opettajat tietävät, ettei oppilaan temperamenttia tulisi ottaa huomioon arviointia toteutettaessa, silti oppilaan temperamentti usein vaikuttaa oppilaalle annettuun arvosanaan. Muutama tutkimuskyselyyn vastanneista opettajista oli oppinut arviointia suorittaessaan niin sanotusti katsomaan oppilaan temperamentin ohi, mutta nämäkin opettajat myönsivät taidon kehittyneen vuosien kokemuksen ja hyvän oppilastuntemuksen kautta. Jo opettajakoulutuksessa voitaisiinkin pyrkiä tuomaan opettajille uusia työkaluja oman opettamisen ja arvioinnin reflektointiin, jotta välttyttäisiin oppilasarviointia toteutettaessa temperamentin arvioinnilta ja arviointi keskittyisi aitoon oppilaiden osamiseen.

Koko tutkimusprosessin ajan olen lukenut runsaasti koulumenestystä koskevaa tutkimuskirjallisuutta ja seurannut aktiivisesti julkista keskustelua. Niinpä yllätyinkin, kun kukaan tutkimukseen osallistuneista opettajista ei vastauksissaan ottanut esille paljon mediassa keskustelua herättänyttä teknologian ja pelillisyyden hyödyntämistä opetuksessa poikia opiskeluun innostava ja motivoivana tekijänä. Se kuitenkin on mielenkiintoinen näkökulma ja olisi kiinnostavaa tutkia, vaikuttaako runsaampi teknologian käyttö ja pelillisuus positiivisesti poikien kouluviihtyvyyteen ja sitä kautta myönteisesti myös oppimistuloksiin. Olisi mielenkiintoista nähdä, miten vastaavassa tilanteessa kävisi tyttöjen kouluviihtyvyydelle.

Tutkimuksia arvioidaan usein validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden kautta. Validiteetti tarkoittaa tutkimuksen perusteltavuutta eli sitä, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattu (Sarajärvi & Tuomi 2009, 136). Tässä tutkimuksessa olen osoittanut tutkimukseni validiteettia perustelemalla tutkimukselliset valintani, kuvannut keräämäni aineiston tarkasti ja tehnyt analyysin lukijoille selkeään muotoon. Olen käyttänyt tutkimuksessani autenttisia lainauksia aineistosta, jotta lukijalla olisi mahdollista erottaa, mihin aineistosta tehdyt tulkinnat perustuvat. Näin lukija pystyy myös tutkijan lisäksi arvioimaan tutkimuksen tulkinnallisten valintojen perusteltavuutta ja arvioimaan niiden vakuuttavuutta. Ahosen (1994, 129) mukaan laadullisen tiedon luotettavuutta tarkasteltaessa kysymys on ennen muuta tulkintojen validiteetista eli tutkijan tekemien merkityskategorioiden tulkitsemisestä.

Reliabiliteetti tarkoittaa tutkimustulosten toistettavuutta ja sen arvioiminen on laadullisessa tutkimuksessa määrällistä tutkimusta haastavampaa ja jokseenkin ongelmallista, sillä laadullisessa aineistonkeruussa ei ole käytettävissä yhtä selviä mittareita, eikä käsityksiä tutkittaessa tuloksia voida toistaa täysin samoin. Reliabiliteetin luonnehdintaa on kuitenkin lavennettu laadullista tutkimusta arvioidessa koskemaan toimintatapojen huolellisuutta, aineistonkeruun johdonmukaisuutta ja ylipäättään koko tutkimuksen huolellista toteuttamista (Lindblom-Yläne ym. 2013, 133). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt tekemään aineistonkeruusta mahdollisimman ilmiön kannalta tärkeää tietoa tuottavan testaamalla ensin kyselylomakkeen. Testivastausten avulla pystyin kartoittamaan kysymystenasettelun ymmärrettävyyden ja se antoi vinkkejä myös kyselyn jäsentelyyn.

Koko tutkimusprosessin ajan olen pyrkinyt kriittisyyteen, objektiivisuuteen sekä teorian ja aineiston kommunikoitavuuteen. Tutkimuksen laadukkuus edellyttääkin tutkijalta jatkuvaa omien valintojen ja tulkintojen pohtimista ja kyseenalaistamista. Ahosen (1994, 130) mukaan fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan pohtia aitouden ja relevanssin kriteerien kautta. Esimerkiksi koskeeko aineisto tutkijan ja tutkittavien kannalta samaa asiaa ja vastaavasti vastaavatko aineistosta muodostamat kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä (Ahonen

1994, 130). Koska laadullisen tutkimuksen tekoon liittyy aina tutkijan omaa tulkintaa, ei voida olla varmoja siitä, että tutkija on päässyt eläytymään tutkittavien elämissä maailmaan. Olen kuitenkin pyrkinyt suhtautumaan aineistoa analysoidessani aineistoon avoimesti ja pyrkinyt tietoisesti karsimaan omien käsitysten ja kokemusten vaikutusta aineiston analysointiin.

Tehty tutkimus täyttää aitouden kriteerin, jos aineiston hankinnassa vallitsee intersubjektiiivinen luottamus ja yhteisymmärrys (Ahonen 1994, 130). Uskon, että tutkimuksessa vallitsi intersubjektiiivinen luottamus ja yhteisymmärrys, sillä pyrin vastaajille ja rehtoreille kirjoittamassani saatekirjeessä tuomaan esiin tutkittavan aiheen ja tutkimukselliset motiivini. Puolestaan relevanttiutta pohdittaessa tarkastellaan, onko aineisto relevanttia tutkimuksen teorian kannalta ja ovatko tutkimuksessa muodostetut kategoriat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta. Relevanssi toteutuu, jos tutkija pitää koko tutkimusprosessin ajan teoreettiset lähtökohtansa johdonmukaisesti mielessään. (Ahonen 1994, 130.) Tutkimuksessani olen ujuttanut suurimman osan aihetta koskevaa teoriaa analyysilukujen joukkoon, jotta käyttämäni teoria olisi mahdollisimman hyvin linjassa aineistosta tutkimuskysymysten valossa merkityksellisiksi poimitujen käsitysten kanssa.

Kokonaisuudessaan koulumenestyksen tarkasteleminen opettajien näkökulmasta käsin oli mielenkiintoista ja opettavaista. Koska heikko koulumenestys on monisyinen ilmiö, tarvitaan lisää monitieteistä tutkimusta, mutta myös toimenpiteitä, jotta vuosia jatkunut sukupuolien välinen osaamiseron kasvaminen saataisiin katkaistua. Ongelman purkaminen vaatii koulumaailman rakenteellisten ratkaisujen tarkastelua, mutta huomiin on otettava myös koulun ulkopuoliset tekijät kartoittaessa oppilaiden osaamista, sillä yhteiskunnalliset tekijät voivat olla poikien tyttöjä heikomman koulumenestyksen taustalla.

Lähteet

Ahonen, Sirkka 1994. Fenomenografinen tutkimus. Ahonen, Sirkka; Saari, Seppo; Syrjälä, Leena & Syrjäläinen, Eija. Teoksessa laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy.

Ahtiainen, Raisa; Hienonen, Ninja; Hotulainen, Risto; Kortesoja, Laura & Kupiainen Sirkku 2018. Osa 2 tilanne yläkoulussa. Teoksessa Kupiainen, Sirkku (toim.) & Pöysä, Sanni. Tytöt ja pojat koulussa – Miten selittää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 36/2018. Helsinki: Valtionneuvoston kanslia.

Bertaux, Daniel 1981. Biography and society: the life history approach in the social sciences. Sage: Beverly Hills (CA).

Cross, L. H & Frary, R. B 1999. Hodgebodge grading: Endorsed by students and teachers alike. Applied measurement in education 12(1), 53–72.

Guskey, T. R. & Bailey, J. M. 2001. Developing grading and reporting systems for student learning. California: Corwin Press.

Ervasti, Anu-Elina 2018. Asiantuntija: Naisopettajakin osaa kohdata poikaoppilaat. Helsingin Sanomat 26.11.2017. Saatavilla verkossa: <https://yrittysarkisto-sa-noma-fi.ezproxy.ulapland.fi/article/HSHS20171126ITA1A012KOT0071/SFNfMjAxN19fXzFfcGlzYS10dXR-raW11c18tUFZN> (Luettu 1.12.2017).

Halinen, Irmeli; Hotulainen, Risto; Kauppinen, Eija; Niilivaara, Päivi; Raami, Asta & Vainikainen Mari-Pauliina 2016. Ajattelun taidot ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Heikkinen, Hannu; Huttunen, Rauno; Niglas, Katrin & Tynjälä, Päivi 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36 (5), 340–354. Saatavilla verkossa: <http://www.cs.tlu.ee/~katrin/wp/wp-content/uploads/2013/11/Kartta-kasvatustieteen-maastosta.pdf> (Luettu 20.2.2018.)

Heikkilä, Tarja 2014. Tilastollinen tutkimus. 9. painos. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Hirsjärvi, Sirkka 2004. Aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätökset. Teoksessa Tutki ja kirjoita. 10. painos. Helsinki: Tammi, 209–215.

Huhtala, Mikko & Lilja, Kari 2008. Ongelmalliset oppijat. Helsinki: Edita Prima Oy.

Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162–173.

Kalalahti, Mira 2014. Muuttuvat koulutusmahdollisuudet – Nuorten sosiaaliset hierarkiat ja koulumenestys. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2014:14. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Keltikangas-Järvinen, Liisa 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, Liisa & Mulla, Sari 2014. Maailman paras koulu? Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, Liisa 2016. Temperamentin arvioinnista osaamisen tunnistamiseen. Teoksessa Ahtola, Annarilla (toim.) Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keogh, Barbara 2003. Temperament in the classroom: Understanding individual differences. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Kumpulainen, Timo 2017. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Opetushallitus raportit ja selvitykset 2017:2. Helsinki: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Kumpulainen, Timo 2014. Opettajat Suomessa 2013. Opetushallitus koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Kupiainen, Sirkku & Pöysä, Sanni 2018. Tytöt ja pojat koulussa – Miten selittää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 36/2018. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Lindblom-Ylänne, Sari; Paavilainen, Eija; Pehkonen, Leila & Ronkainen, Suvi 2013. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOY.

Marton, Ference. 1988. Phenomenography: A Research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) Qualitative research in education: Focus and methods. London: The Falmer Press, 141–161.

Mattila, Leena 2010. Perusopetuksen äidinkielen ja matematiikan päättöarvosanat. Lisensiaatintutkimus. Helsingin yliopisto: Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.

Mullola, Sari 2012. Teachability and school achievement. Is student temperament associated with school grades? Research Report 341. Helsinki: Department of Teachers Education.

Mullola, Sari; Rajava, Niklas; Lipsanen, Jari; Alatupa, Saija; Hintsanen, Mirka; Jokela, Markus & Keltikangas-Järvinen, Liisa 2012. Gender differences in teachers' perceptions of students' temperament, educational competence, and teachability. *British Journal of Educational Psychology*. 82(2), 185–206. The British Psychological Society.

Murto, Pentti 1999. Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Minedu 2018. Saatavilla verkossa: <http://minedu.fi/pisa> (Luettu 2.1.2018).

Niemivirta, Markku 2004. Habits of mind and academic endeavors. The correlates and consequences of achievement goal orientations. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia n:o 196. Helsinki: Yliopistopaino. Saatavilla verkossa: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.452.7651&rep=rep1&type=pdf>

Niikko, Anneli 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Ouakrim-Soivio, Najat 2013. Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Opetushallitus raportit ja selvitykset 2013:9. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.

Parkkinen, Pia 2017. Matematiikan opettaja: Oppilaiden taidoissa voi olla seitsemän vuoden ero, kutosen suoriutujalle sisällön oltava eri kuin kymppin oppilaalle. YLE 21.11.2017. Saatavilla verkossa: <https://yle.fi/uutiset/3-9941954> (Luettu 24.11.2017).

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. 2 § Opetuksen tavoitteet. Valtion säädöstietopankki Finlex. <http://www.finlex.fi>, ajantasainen lainsäädäntö. (Viitattu 13.5.2018).

Rissanen, Riitta 2006. Fenomenografia. Kokonaisuudesta Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen

tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla verkossa: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> (Luettu 25.3.2018).

Romakkaniemi, Juho 2018. Peruskoulun suuntaa on muutettava – keskeisissä aineissa on palattava johdonmukaiseen opiskeluun ja selkeään numeroarvosteluun. Helsingin Sanomat 18.05.2018. Saatavilla verkossa: <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005684005.html> (Luettu 18.05.2018).

Sarajärvi, Anneli & Tuomi, Jouni 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tilastokeskus. Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkajulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla verkossa: http://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tie_001_fi.html (Luettu 7.8.2018).

Tuomivaara, Timo 2005. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Saatavilla verkossa: <http://www.mv.helsinki.fi/home/ttuomiva/Y125luku6.pdf> (Luettu 20.5.2018).

Uljens, Michael 1989. Fenomenografi. Forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Valli, Raine 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Wallius, Anniina 2017. Suomi ja Viro rinta rinnan Euroopan parhaat uusimmissa Pisa-tuloksissa. Saatavilla verkossa: <https://yle.fi/uutiset/3-9940240> (Luettu 25.11.2017).

Webropol 2017. Käyttöopas. Saatavilla verkossa: <http://www.webropol.com/materiaalit/w-pol.pdf> (Luettu 6.12.2017).

Liitteet

Liite 1 Saatekirje

Hei!

Teen kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa kasvaneesta tyttöjen ja poikien välistä eroista koulumenestyksessä. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, mikä selittää poikien tyttöjä heikompaa koulumenestystä. Ohjaajanani toimii kasvatustieteen yliopistonlehtori KT Outi Kyrö-Ämmälä.

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen tyttöjen ja poikien koulumenestystä yläkouluissa. Poikien koulumenestys on huonontunut tyttöihin verrattuna viimeisen kymmenen vuoden aikana. Pojat ovat ennen olleet tyttöjä parempia matematiikassa ja vähintäänkin yhtä hyviä muissakin aineissa. Nyt tytöt ovat jokaisessa oppiaineessa parempia ainakin Pisa-tutkimuksien valossa. Suomen tytöt ovat OECD-vertailussa erinomaisia, mutta asiassa on myös kääntöpuoli: tyttöjen ja poikien välillä ei ole missään muussa OECD:n jäsenmaassa yhtä suuria suorituseroja kuin Suomessa. Aiheen tutkimuksen tarvetta korostaa kuluneen vuoden runsas julkinen keskustelu.

Kerään tutkimusaineiston sähköisellä kyselyllä Webropol-kyselytyökalun avulla. Kysely sisältää suurimmaksi osaksi avoimia kysymyksiä, jotta opettajien omat kokemukset ja näkemykset ilmiöstä pääsevät esille. Kysymysten vastauspituus on vapaamittainen.

Käsittelen kyselyn vastauksia ja tutkimuksen tuloksia täysin anonymisti, noudattaen tieteellisen tutkimuksen eettisiä periaatteita. Vastaajat eivät ole tunnistettavissa tutkimuksessa esitettävistä tuloksissa.

Kyselyyn pääset tästä: <https://link.webpolsurveys.com/S/2FA864A41B0D0055>
Annan mielelläni lisätietoja tutkimuksestani sähköpostitse. Lämmin kiitos osallistumisestasi Sinulle!

Ystävällisin terveisin,

Laura Tervo

lautervo@ulapland.fi

Lapin yliopisto



Liite 2 Kyselylomakkeen kysymykset

Taustatiedot

1. Sukupuoli?
2. Kuinka monta vuotta olet toiminut opettajana?

Motivaatio/Kouluviihtyvyys

3. Mitkä oppilaaseen liittyvät tekijät tekevät opetuksesta mielestäsi haastavan? Entä vaivattoman?
4. Tutkimusten mukaan tytöt ovat poikia innokkaampia opiskelemaan (THL 2016). Mistä luulet tämän johtuvan?
5. Millainen merkitys kouluviihtyvyydellä on mielestäsi oppilaiden koulumenestyksen kannalta?
6. Mitä oppilaiden koulumenestys tarkoittaa omassa työssäsi?
7. Miten opettajana voisit edistää nimenomaan poikien koulussa menestymistä?

Oppilasarviointi

8. Mitä tekijöitä otat oppilasarvioinnissa huomioon?
9. Mitä erinomaisen arvosanan saaminen edellyttää?
10. Ovatko arviointikriteerit mielestäsi täsmällisiä ja riittäviä? Perustele.
11. Millainen merkitys oppilaan temperamentilla on arvioinnissa?
12. Miten toteutat arvioinnin, kun koet oppilaan alisuoriutuneen jaksolla?
13. Millaisia eettisiä ongelmia oppilasarviointiin mielestäsi liittyy?
14. Vapaa sana