

”OLEN PALJON MUUTAKIN KUIN KOHTALAINEN TODISTUS”

Mikä on ominaista lukiossa menestyville tytöille?

Kaija Norrbygård & Nina Wevar

Jyväskylän yliopisto
Chydenius-Instituutti
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma
Syksy 1999

SISÄLLYS	1
TIIVISTELMÄ	3
1 JOHDANTO	4
2 KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ	6
2.1 Koulumenestys	6
2.2 Luokaton lukio	10
3 MENESTYVIEN TYTTÖJEN OMINAISPIIRTEITÄ	12
3.1 Menestyvät ja lahjakkaat nuoret	12
3.2 Lahjakkaat tytöt ja naiset	15
3.3 Tyttöjen minäkuva ja itsetunto	17
3.4 Tytöt ja harrastukset	18
4 TYTÖT JA KOULU	21
4.1 Tytöt ja koulun piilo-opetussuunnitelma	21
4.2 Tyttöjen toiseus koulussa	24
4.3 Oppimistyylit	26
5 TYTTÖJEN KOULUTUSVALINNAT	31
5.1 Lukioon valikoituminen	31
5.2 Jatko-opinnot	35
5.3 Opintojen ohjaus lukiossa	36
6 TYTTÖJEN KOULUMENESTYKSESTÄ	38
6.1 Koulumenestys, ainevalinnat ja viihtyvyys lukiossa	38
6.2 Koulumenestys, lahjakkuus ja sosiaalinen tausta	40
6.3 Koulumenestys suhteessa oppilasarvioinnin kriteereihin	41
6.4 Koulumenestys ja ammattisuunnitelmat	42
7 TUTKIMUSONGELMAT	46
8 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	47
8.1 Tutkimuksen kohdejoukko	47
8.2 Tutkimuksen kulku	52
8.3 Tutkimuksen tiedonhankinnan keinot	54
8.3.1 Teemahaastattelu	55
8.3.2 Kyselylomakkeet	57
8.4 Aineiston käsittely	59
8.4.1 Fenomenografinen tutkimusote	61
8.4.2 Grounded theory	64
8.5 Tutkimuksen luotettavuus	66

9 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA ANALYSOINTI	69
9.1 Menestyvät tytöt	69
9.2 Lukio-opiskelu ja menestyvät tytöt	72
9.2.1 Lukioon valikoituminen	72
9.2.2 Ainevalinnat lukiossa	74
9.2.3 Tyttöjen kotona käyttämä aika koulutyöhön	75
9.2.4 Opintojenohjaus	77
9.2.5 Jatko-opinnot lukion jälkeen	78
9.2.6 Oppimistyyli suhteessa koulumenestykseen ja toiveammattiin	79
9.3 Lukiossa menestyvien tyttöjen persoonallisuuden piirteitä	81
9.3.1 Tyttöjen minäkuva ja koulumenestys	81
9.3.2 Harrastukset koulumenestyksen taustalla	83
9.3.3 Tyttöjen sosiaaliset suhteet	84
9.3.4 Tyttöjen kuusi valintaa Bellin mukaan	85
9.3.5 Tyttöjen mielipiteitä tasa-arvon toteutumisesta lukiossa	87
9.3.6 Yhteenveto	88
10 POHDINTA	91
LÄHTEET	95
LIITTEET	103

TIIVISTELMÄ

Norrbygård Kaija & Wevar Nina. 1999. ”Olen paljon muutakin kuin kohtalainen todistus” – Mikä on ominaista lukiossa menestyville tytöille? Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen Pro gradututkielma. S. 109.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää lukiossa menestyville tytöille ominaisia piirteitä. Pyrimme saamaan selville, kuinka sosiaalinen tausta vaikuttaa koulussa menestymiseen. Meitä kiinnosti myös millaisena oppimisympäristönä koulussa menestyvät tytöt kokivat lukion. Yhteiskunnassa vallitsee käsitys, että koulumenestyjät ovat ”lukutoukkia”. Tutkijoina meitä kiinnosti selvittää, pitääkö tämä käsitys paikkansa näiden tyttöjen kohdalla vai ovatko he aktiivisia harrastajia. Lisäksi tutkimme onko oppimistyyllillä yhteyttä koulumenestykseen.

Tutkimuksemme kohderyhmänä oli kuusi Pietarsaaren suomenkielisen lukion tyttöä, jotka aloittivat opiskelun syksyllä 1996. He kaikki tulivat valituksi tutkimuksemme yleisen koulumenestyksen perusteella. Tytöt vastasivat avoimia kysymyksiä sisältäviin lomakkeisiin ja heitä haastateltiin teemakysymysten avulla. Lisäksi he tekivät oppimistyylejä kartoittavan testin. Saatuja tuloksia tarkasteltiin kvalitatiivisesti fenomenografisin ja grounded theoryn mukaisin menetelmin.

Yhteistä kaikille tutkimuskohteillemme oli, että koulumenestys jatkui koko lukiossa opiskelun ajan. Lisäksi kaikki olivat valinneet laajan matematiikan, fysiikan ja kemian kursseja, koska he pitivät sitä tulevaisuuden kannalta hyödyllisenä. Ylioppilaskirjoitusten kynnyksellä kaikkien jatkokoulutuspaikka oli selkiytynyt; kaikki halusivat opiskelemaan korkeakouluun.

Kuudesta työstä neljä tuli perheistä, joissa vanhemmat olivat korkeasti koulutettuja. Kaikilla tutkimuksen tytöillä oli paljon erilaisia harrastuksia. Ketään heistä ei voi mielestämme asettaa ”lukutoukan” muottiin. Näiden koulussa menestyvien tyttöjen oppimistyyleistä hallitsevin oli divergentti oppimistyyli, joka esiintyi puolella tytöistä. Loput kolme tyttöä kuuluivat kukin omaan ryhmäänsä oppimistyylin suhteen.

Luokattoman ja kurssimuotoisen lukion nämä tytöt kokivat mielekkäänä oppimisympäristönä. Ilmeisesti tällainen lukio sopii sellaisille opiskelijoille, jotka haluavat suunnitella oman lukujärjestyksensä, ainevalintansa sekä aikataulunsa.

Hakusanat: koulumenestys, tytöt, luokaton lukio, oppimistyylit

1 JOHDANTO

Kesäisin kirjastot täyttyvät ylioppilaista, jotka valmistautuvat yliopistojen tai korkeakoulujen pääsykokeisiin. Sanomalehdissä ilmoitellaan preppauskursseista, joiden hinnat ovat suhteettoman korkeita. Mutta mitäpä ei oltaisi valmiita tekemään sen eteen, että korkeakoulun ovet avautuisivat jo ensi yrittämällä tuoreelle ylioppilaalle. Sellaisella opiskelijalla, jolla on hyvä ylioppilastodistus, on paremmat mahdollisuudet tässä kilpailussa.

Hyvä ylioppilastodistus ei vaadi mitään erityistä lahjakkuutta, vaan kovalla työnteollakin voi saavuttaa hyvän koulumenestyksen. Vaikka tutkimustulokset osoittavatkin, että koulumenestyksellä ja kodin korkealla sosiaalisella taustalla on selvä yhteys, niin alemmistakin yhteiskuntaluokista tulevilla lapsilla on mahdollisuus menestyä koulussa. Koulumenestys ei vaadi jatkuvaa työskentelyä kouluun liittyvien asioiden parissa, vaan aktiivinen harrastaminen vapaa-aikana on hyvänä vastapainona koulutyölle.

Tämän tutkimuksen kohteena ovat tytöt, jotka menestyvät hyvin lukiossa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää niitä yhteisiä tekijöitä, jotka edesauttavat heidän koulumenestystään. Tutkimus on luonteeltaan sekä kuvailevaa että

vertailevaa. Vaikka koulussa menestyminen vaatii eri ihmisiltä erilaista työpanosta, voidaan silti löytää menestymään auttavia yhdistäviä tekijöitä.

Teoriaosassa on tutustuttu eri tutkijoiden esittämiin näkemyksiin siitä, mitä vaaditaan koulumenestykseen ja mihin kaikkeen koulumenestys on vaikuttamassa, jos tarkastellaan lukiolaisten opiskelua sekä tulevaisuutta. Tyttöjen antamia vastauksia kyselylomakkeisiin sekä haastattelun teemakysymyksiin on verrattu eri tutkijoiden esittämiin näkemyksiin.

Vaikka tiedettäisiin, mitkä tekijät ovat edesauttamassa koulumenestykseen, niin sekään ei aina riitä. Joskus opiskelijalla on olemassa kaikki menestymiseen tarvittavat osaset, mutta ne eivät jostain syystä loksahda kohdalleen. Tärkeintä on löytää omat vahvuutensa ja hyödyntää niitä sekä opiskelussa että yleensäkin elämässä.

2 KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ

2.1 Koulumenestys

Oppiminen koulussa perustuu kognitiivisiin taitoihin, mutta koulutehtävistä suoriutuminen perustuu persoonallisuus- ja ympäristötekijöihin. Koulusaavutusten muotoutumisessa on oppilaan arvoilla, asenteilla ja harrastuksilla keskeinen asema. (Heinonen 1972, 134.)

Jos oppilas harrastaa vapaa-aikanaan paljon liikuntaa, on liikunta koulussakin hänen suosikkiaineensa ja hänellä on siinä yleensä hyvä arvosana. Samoin on muidenkin aineiden kanssa, jos oppilaat niitä harrastavat tai ovat niistä muuten kiinnostuneita. Kodin arvoilla on varmastikin suuri merkitys lasten arvoille. Jos kodissa arvostetaan lukemista ja kirjoja, lapsikin oppii arvostamaan lukemista.

Opettajien mielestä oppilaiden koulumenestystä edistää eniten se, jos heillä on seuraavanlaisia ominaisuuksia luonteenpiirteissä: hellittämättömyys, teräväpäisyys, kunnianhimo ja korkea vaatimustaso. Koulumenestykseen posi-

tiivisesti vaikuttava ominaisuus on lisäksi sopeutumiskyky. Persoonallisuudeltaan tasapainoisen oppilaan koulumenestys on yleensä hyvä. Menestymisen takeena on emotionaalinen stabiliteetti. Koulutodistuksen keskiarvo on huomattavasti parempi sellaisella oppilaalla, joka on tasapainoinen persoonallisuudeltaan, kuin muilla oppilailla. Samoin kuin menestyminen yhteiskunnan johtopaikoilla, edellyttää koulussakin menestyminen aloitekykyä, päättelytaitoa ja kykyä kestää stressiä. Jos oppilas ei kestä henkistä painetta, hän hermostuu kokeessa eikä saa niissä tietojensa edellyttämiä arvosanoja. (Ihalainen 1977, 50; Paslikka 1982a, 11-12; Takala 1968, 171.)

Älykkyyks ei siis opettajienkaan mielestä ole se ainoa taie koulumenestykselle. Sopeutumiskyky on juuri tytöille ominaista. (Tarmo 1992, 286-290.) He tekevät niin kuin opettaja sanoo. Tytöille on ominaista syrjään vetäytyminen ja epäsuora aggressio. Stressi on astunut myös koulumaailmaan. Lapset joutuvat monien vaatimusten eteen, ja heikoimmille saattaa syntyä paineita työmäärän kasvaessa. Jos lapsi jo koulutien alkaessa leimataan huonoksi, niin tulevaisuus ei näytä kovin lupaavalta.

Oppilaan oppimishaluun ja menestymiseen vaikuttaa paljolti se, minkä verran hänellä on luottamusta itseensä. Kouluarvioinnin perusteella oppilas havaitsee itsensä joko hyvin menestyväksi, keskinkertaiseksi tai heikoksi määrätystä aineesta, jopa koko koulutyössä. Arvioinnit saavat oppilaan ennen pitkää omaksumaan itsestään ja mahdollisuuksistaan oman käsityksensä. Koulumenestys ei ole taie positiivisesta minäkäsityksestä, mutta lisää sen mahdollisuutta. Jatkuvat epäonnistumiset ja frustraatiot koulussa vastaavasti takaavat sen, että yksilö mitä todennäköisemmin kehittää itselleen kielteisen minäkuvan. Läpi elämän ulottuvan opiskelun kannalta on tärkeää, että jo kouluiässä muodostisi positiivinen asenne uuden oppimista kohtaan. (Lepistö & Skyttä 1972, 89-91, 100-101; Mietintö 1970, 51.)

Menestyminen koulussa edellyttää tietynlaista tehokkuutta, sillä koulu suosii edelleenkin nopeita ja ahkeria oppilaita. Koulutehtävistä nopeasti selviytyvä oppilas tekee yleensä älykkään vaikutuksen opettajaan. Matemaattisesti lahjakas lapsi taas voi olla ymmärtämättä opettajan puhetta sen vuoksi, että on hidas. Toinen oppilas saattaa olla matemaattisesti lahjakas, mutta tekee te-

htävät hitaammin, opettaja ei saa hänestä välttämättä sellaista käsitystä, että hän olisi älykäs. (Paslikka 1982a, 12.)

Oppikirjojen tehtävät on valitettavan usein laadittu siten, että ne seuraavat tiettyä kaavaa. Kun osaa sijoittaa asiat viivoille oikeaan järjestykseen, niin tuloksetkin tulevat automaattisesti oikein. Oppisisältöä ei kuitenkaan aina tällä systeemillä ymmärretä. Mitä nopeampi oppilas on, sitä älykkäämmältä hän vaikuttaa. Koulumenetyks voidaan määritellä myös oppilaan kyvyksi täyttää koulun tiedolliset vaatimukset. Opettaja arvostelee kuinka hyvin oppilaat ovat täytäneet koulun heille asettamat vaatimukset. (Blomqvist 1958, 36-37.)

Koulumenestyksestä voidaan puhua myös käsitteellä koulusaavutus. Koulusaavutukset ilmenevät oppilaan koulussa osoittamassa käyttäytymisessä sekä käyttäytymisen muutoksissa. Tällöin käyttäytyminen tarkoittaa oppilaan kaikkea toimintaa koulussa; muun muassa vastaamista kokeissa ja oppitunneilla, käyttäytymistä ja huolellisuutta, toimintaa liikunnan, taideaineiden ja käytännöllisten aineiden parissa. (Holm & Järvenpää 1984, 28.)

Mielestämme koulusaavutukset ovat laajempi ja yksilöllisempi käsite mittaamaan koulun tavoitteita. Koululle asetettujen tavoitteiden mittaaminen kohdistuu vain oppilaiden tietojen ja taitojen arviointiin, koska niiden mittaaminen numeroin on vaivattomampaa kuin asennemuutosten taikka luonteenpiirteiden arviointi.

Tässä tutkimuksessa käytämme koulumenestyksen mittana todistuksen keskiarvoa. Keskiarvot ja yleisarvosanat pyrkivät antamaan kokonais- tai yleiskuvan kognitiivisista tiedoista ja taidoista. Keskiarvo kertoo kuitenkin vain yleisen osaamisen tason, eiä siinä huomioida erityisosaamista tai –heikkouksia. Tyttöjen ja poikien keskiarvoja tarkasteltaessa tytöt ovat ryhmänä poikia parempia. (Gordon & Lahelma 1994, 127.) Lukion aikana sukupuolten väliset keskiarvojen erot kuitenkin kapenevat opintojen edetessä.

Oppilasarviointi on pedagogisesti tärkeä osa opetussuunnitelmaa. Oppilaiden menestymistä koulussa määritellään arvioinnin avulla. Arviointi tarkoittaa suppeimmassa merkityksessään juuri oppimistulosten arviointia. Uuden opetus-

suunnitelman (1994) mukaan jatkuva arviointi on olennainen osa kehittyvän kouluyhteisön toimintaa. Arvioinnin tehtävänä on edistää oppilaan kasvua opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti.

Oppilaan koulumenestyksen mittarina käytetään tavallisesti opettajan antamia arvosanoja. Arvostelu tapahtuu tällöin yleensä jonkin asteikon avulla. Oppilas saa arvosanan, joka on ilmaistu joko numeroina tai sanallisesti. Olennaista on se, että eri arvosanat tarkoittavat toisistaan kvantitatiivisesti eroavia asteita: toinen arvosana on parempi kuin toinen.

Koulun arvojärjestelmä on myös luokittelun väline. Kulttuurisen uusintamisen teorioiden näkökulmasta alistetut yhteiskuntaryhmät saadaan kokemaan yhteiskunnan valtarakenteen säilyminen hyväksyttävänä arvosanojen ja todistusten välityksellä. Bourdieu (1985, 223) toteaa, että arvosanajärjestelmä on kaunisteleva yhteiskunnallinen luokitus, joka pyrkii muuttamaan luokkaerot älykkyyseroiksi, lahjakkuudeksi tai luonnollisiksi eroiksi.

Oppilasarviointia tarkastellaan erityisesti valikoinnin näkökulmasta. Toimivatko todistukset ja arvosanat välineenä, jonka kautta sukupuolen mukainen valikointi ja luokittelu toteutuu ja koetaan oikeudenmukaiseksi? Peruskoulun päättövaiheessa ja ylioppilaskirjoituksissa arvosanojen valikoiva merkitys on suurin. (Lahelma 1992, 101.)

Mielestämme arviointi on kehittynyt myönteisempään suuntaan, sillä oppilaan itsearviointille on annettu yhä tärkeämpi osa. On päästy pois puhtaasta numeroarvostelusta ja pyritty keskittymään monipuoliseen arviointiin. Sanallinen arviointi antaa oppilaalle laajemman kuvan hänen taidoistaan kuin numeroarvostelu ja onkin hyvä, että numeroarvostelu on siirretty ala-asteella mahdollisimman myöhäiseen vaiheeseen. Lukiossa numeerinen arviointi on säilytetty sen vuoksi, että jatkokoulutuspaikkoja haettaessa se helpottaa oppilaiden vertailukelpoisuutta.

2.2 Luokaton lukio

Tutkimuksemme tytöt opiskelevat Pietarsaaren suomenkielisessä lukiossa, joka on luokaton sekä kurssimuotoinen. Kerrommekin tässä tarkemmin sellaisesta koulumuodosta. Oppilaiden lukion käyntiaika voi vaihdella kahdesta neljään vuoteen. Erillisellä päätöksellä se voi olla pitempikin. Kurssien suorittamista ei sidota vuosiluokkiin, ja kunkin aineen opiskelun eteneminen on muista aineista riippumatonta. Oppilas ei voi edetä yksittäisen aineen opiskelussa, mikäli hänellä on hylätty arvosana kahdesta perättäisestä kurssista. Tämä etenemiseste poistuu, kun oppilas korottaa jomman kumman hylätyn arvosanan.

Ennakoiva mielikuva luokattomuudesta sisältää usein suuria odotuksia mahdollisuuksista itse säädellä opiskelunsa sisältöä ja siihen käytettävää aikaa. Kun nuori voi itse päättää opiskeluohjelmastaan, se innostaa lukioon siirtyvää pohtimaan omia tavoitteitaan ja edellytyksiään. Peruskoulussa valmiin ohjelman mukaan työskentelemään totuneet nuoret kokevat luokattoman lukion tarjoaman vapauden todellisena luottamuksen osoituksena. Lukion opettajat lähestyvät oppilaitaan enemmän tasavertaisina ja odottavat heiltä aikuismaisempaa käyttäytymistä. Myös se, että nuori voi itse säädellä omaa työtään, koetaan erityisen motivoivana. Tämä oppilaiden yleinen kokemus luo perustan myös opettajan ja oppilaiden toimivalle yhteistyölle koulutyön suunnittelussa. (Huttunen & Välijärvi 1993, 30.)

Parhaimmillaan luokaton lukio antaa suuret mahdollisuudet opiskelun ja opetuksen kehittämiseksi myönteiseen suuntaan. Se auttaa löytämään vaihtoehtoisia ratkaisuja opiskelussa eri kursseilla ja laajemmin koko lukion raamien sisällä ja tekee mahdolliseksi pitkällekin viedyt yksilölliset ratkaisut. Luokaton lukio antaa kaikenkaikkiaan väljemmät puitteet opinnoille. Uskomme, että nuorten opiskelumotivaatiota parantaa mahdollisuus säädellä omaa työtään. Luokattomassa lukiossa opiskelevalta oppilaalta edellytetään oma-alotteisuutta sekä vastuuntuntoa omista tekemisistä; kurssi-kokonaisuudet tulisi jakaa tasaisesti koko opiskeluajalle

Lukion kurssimuotoinen opetussuunnitelma mahdollistaa opetuksen joustavat järjestelyt ja valinnaisuuden toteuttamisen yksilöllisistä intresseistä lähtien (Vuorinen & Välijärvi 1994). Jakso-opetukseen siirtyminen merkitsee opetusajan keskittämistä ja vuosittaisen työskentelyn rytmittämistä uudella tavalla jaksoittain vaihtuvine työjärjestyksineen. Luokattomuus lisää puolestaan nuorten mahdollisuuksia säädellä lukio-opiskeluun käytettävää aikaa (2 - 5 vuoden välillä) ja päättää opintojen sisällöstä kunkin jakson aikana. Lukiolaisten omien kokemusten pohjalta heillä on luokattomuuden ansiosta paremmat mahdollisuudet järjestää oma opiskelunsa (Välijärvi 1993a).

3 MENESTYVIEN TYTTÖJEN OMINAISPIIRTEITÄ

3.1 Menestyvät ja lahjakkaat nuoret

Suomalaisessa keskustelussa koulumenestyksen selitykset on tapana jakaa kahteen: todellisiin eli kyvyn mukaisiin ja eri tavoilla näennäisiin selityksiin. Kun aidon menestyksen katsotaan perustuvan viattomaan ja synnynnäiseen lahjakkuuteen, nojaa epäaito menestys ”koulukyvykkyyteen”, jonka dopingkeinoina ovat ahkeruus, muisti ja kiltteys. Etenkin tyttöjen koulumenestystä selitetään näennäisillä tekijöillä. Tytöt menestyvät ”vääristä” syistä. (Räty, Pölönen, Pölönen & Snellman 1995.)

Kaikki eivät voi olla synnynnäisesti lahjakkaita ja siksi onkin hyvä, että oppilaat voivat ahkeruudellaan ja työnteollaan korvata tämän puutteen. Uskomme, että jokaisella oppilaalla on olemassa koulussa menestymiseen tarvittavat resurssit. Peruskoulussa ja lukiossakin vielä arvioidaan oppimista lähes pelkästään kokeiden perusteella. Vaikka oppilas ei olisikaan lahjakas, voi hän menestyä kokeissa ahkeralla työnteolla ja sen kautta menestyä koulussa. Tällöin ei mielestämme voida puhua ”vääristä” syistä. Jatkokoulutuspaikkoja haettaessa ketään ei kiinnosta, onko arvosanat hankittu lahjakkuudella vai ahkeruudella.

Amerikkalaiset tutkijat puhuvat "kykypelistä" kuvatessaan psykometrisen älykkyyskäsityksen seurauksia koulunkäynnille. Tällöin oppilaan tavoitteena on todistaa muille, ettei häneltä puutu koulun arvostamaa sisäistä kykyä, älykkyyttä. Kykypelissä oppilaan suhde työntekoon käy pulmalliseksi: ahkeruus ja epäonnistuminen on kartettava yhdistelmä, sillä se tulkitaan merkiksi vähäisestä älystä. Siksi ei ehkä kannatakaan ponnistella, tai kannattaa vähätellä tehtyä työtä. Voidaan myös asettaa niin korkeita tavoitteita, että niissä epäonnistuminen on hyväksyttävää. Voidaan myös asettaa niin helppoja tavoitteita, että ne varmistavat tuloksen. Kaikki nämä ovat oppimisen kannalta haitallisia tekoja. Kun suhteellisessa arvostelussa epäonnistuminen on sääntö, puolet on tavaltaan tuomittu pärjäämään toista puolta huonommin. Differentiaalinen kykypeli jakaa monta huonoa korttia: kun menestyt, voit menestyä "vääristä" syistä. Kun epäonnistut voit epäonnistua "oikeista" syistä. (Convington 1992)

Älykkyydellä ja koulumenestyksellä ei ole kovinkaan suurta yhteyttä toisiinsa. Mielestämme yksilö voi kovalla työllä tasapainottaa puuttuvaa älykkyyttään. Työillä tämä näkyy tunnollisuutena sekä kovana työntekona. Lisäksi ahkeruus, tarkkaavaisuus ja sisukkuus ovat ominaisuuksia, jotka vaikuttavat myönteisesti koulussa menestymiseen. Koulussa hyvin menestyvät ovat usein muita itsevarmempia ja vähemmän neuroottisia (Ylinentalo 1966, 26-28). Keskeistä menestymiselle oppilaan kannalta ovat tiedon ja ymmärtämisen halu, ympäristön tutkiminen ja ymmärtäminen, uteliaisuus sekä halu ottaa asioista selvää.

Etenkin tytöt usein vähättelevät esimerkiksi valmistautumistaan kokeisiin epäonnistumisen pelossa. On helpompi selittää muille epäonnistumistaan, kun on kertonut lukeneensa todella vähän. Ympäristön paine ja odotukset aiheuttavat sen, että tavoite asetetaan todellisia mahdollisuuksia alemmaksi. Epäonnistumisen mahdollisuus on ennakoitu, eikä jouduta julkiseen häpeään. Tulosten vertailu luokkakavereiden kanssa saattaa olla melko julmaakin. Saattaa olla itsetuntoa koetteleva kokemus selitellä kavereille, miksi epäonnistuminen tapahtui juuri tällä kerralla, vaikka koekin oli niin helppo.

Mihaly Csikszentmihalyi (1993) kysyy, mikä motivoi lahjakasta nuorta ponnistelemaan lahjakkuutensa viljelemiseksi korkeatasoisiksi taidoiksi. Hänen havaintojensa mukaan lahjakkuutensa menestykselliseksi suorituksiksi kehittäneet

nuoret olivat harjoittaneet lahjojaan kurinalaisesti ja pitkäjänteisesti vuosien ajan. Näiden nuorten ajattelulle ja toiminnalle oli luonteenomaista:

- ❖ sinnikäs ja tuloksiin tähtäävä toiminta
- ❖ avoimuus uusille ja erilaisille kokemuksille
- ❖ valmius kohdata vaativia haasteita ja kehittää niiden edellyttämiä taitoja
- ❖ kyky nauttia lahjakkuuden tuomista välittömistä palkkioista ja mielihyvystä sekä samanaikaisesti ponnistella pitkän aikavälin odotusten toteutumiseksi
- ❖ täydellinen uppoutuminen tehtävään siinä määrin, että ajantaju ja väsymyksen tunne katoavat.

Olemme Csikszentmihalyin kanssa samaa mieltä siitä, että lahjakkuus sekä koulussa menestyminen vaativat ponnisteluja ja kunnianhimoa sekä pitkäjänteisyyttä. Pelkkä lahjakkuus ei vielä riitä. Vaatimustasoaan pitää osata nostaa jatkuvasti, jotta taidot kehittyisivät. Jos tavoitteet on asetettu pitemmälle aikavälille, muutama epäonnistuminen ei silloin vaikuta kokonaisuuteen. On tärkeää osata nauttia myös pienemmistä onnistumisista, jotta jaksaisi suorittaa prosessin loppuun. Jos on motivoitunut ja innostunut johonkin tehtävään, niin jo pelkkä tekeminen on sinänsä palkitsevaa.

Lahjakkuuden kehittyminen vaatii usein lapselta jo varhain mittavaa emotionaalista, kognitiivista ja motivationaalista panostusta. Vähin mitä koululta voidaan odottaa lahjakkuuden tukemisessa, on pyrkimys raivata esteitä yksilön kehitykseltä, myös silloin kun se ilmenee poikkeuksellisen nopeana edistymisenä, sekä halu ohjata lahjakkaan oppilaan psyykkistä energiaa yksilön itsensä ja yhteiskunnan kannalta myönteisiin päämääriin. (Csikszentmihalyi 1993.)

Koulun tulisi mahdollisimman varhaisessa vaiheessa huomioida lahjakkaankin lapsen yksilölliset tarpeet ja eriyttää opetus sen mukaisesti. Ei ole mielekasta harjoitella asioita, jotka jo hallitsee, vaan opetuksen tulisi tarjota jatkuvia haasteita. Näin yksilö voi kehittää taitojaan ja osaamistaan yhä edelleen. Jos opetus on riittävän haasteellista ja kuitenkin palkitsevaa, niin oppilaan motivaatiokin säilyy.

3.2 Lahjakkaat tytöt ja naiset

Vaikka tyttö tai nainen olisikin lahjakas, sitä ei yhteiskunnassamme saa näyttää. Älykkyyden sijaan tytön kannattaa olla mieluummin sosiaalisesti suosittu. Tyttöjen kiltteyttä palkitaan; jos he ovat aktiivisia ja menestyviä, heitä pidetään helposti epänaïvisina. Seurauksena tästä saattaa olla torjunta vastakkaisen sukupuolen osalta. Jos tyttö ei menesty kaikessa mihin ryhtyy, hän pitää itseään heikkokökyisenä.

Tytöt ja naiset kärsivät Uusikylän (1994) mukaan useammin kuin miehet perfektionismista. He uskovat, että heidän täytyy opinnoissaan ja myös ulkonäössään olla täydellisiä. Pyrkiminen täydellisyyteen aiheuttaa mm. sen, että tytöt asettavat itselleen epärealistisen vaativia tavoitteita. Pienikin epäonnistuminen masentaa perfektionistin. Tutkijat puhuvat "huijarisyndroomasta", joka saa tytön uskomaan, että menestyminen johtuu aina jostain ulkopuolisesta tekijästä, kuten sattumasta tai onnesta.

Uusikylän (1994) kirjassa esitellään lisäksi tyttöjen kuusi valintaa Bellin mukaan. Monipuolisesti lahjakkaat tytöt alkavat noin kymmenvuotiaina menettää itsetuottamustaan, tulla itsekriittisiksi ja alentaa vaatimustasoaan sopeutuakseen sovinnaisiin sosiaalisiin odotuksiin. Alisuoriutuminen on huipussaan noin 12-15-vuotiailla. Seuraavassa on tyypillisiä valintoja, joiden kanssa tytöt joutuvat tekemisiin:

Tyttöjen kuusi valintaa:

1. Älykäs vai sosiaalinen?

Perinteisesti on parempi, jos tyttö on sosiaalinen ja suosittu kuin että hän on liian älykäs.

2. Hiljainen vai itseään korostava?

Tutkimusten mukaan tytöt kiittävät menestyksestään ulkoisia tekijöitä, kuten onnea tai muiden apua. Pojat taas ajattelevat, että menestys johtuu kovasta työstä tai omasta lahjakkuudesta.

3. Epäonnistuminen vai täydellisyys?

Tytöt odottavat itseltään täydellisiä suorituksia eri kouluaineissa ja tulkitsevat pienenkin epäonnistumisen heikkokykyydeksi.

4. "Kauneus" vai "rumuus" ?

Nykyaikana etenkin mainonta tukee käsitystä siitä, että naisen on menestyäkseen oltava kaunis. Tytöt ovat jo varhain tietoisia ja kiinnostuneita ulkonäöstään. Tytöt arvelevat myös, että se on elämässä menestymisen kannalta tärkeämpi asia kuin ponnistelu.

5. Passiivinen vai aktiivinen?

Opettajat rankaisevat tyttöjä liiasta osallistumisesta ja tiukasta omien mielipiteiden puolustamisesta; passiivisuus palkitaan.

6. Sopeutua vai tulla rangaistuksi?

Monet naistutkijat korostavat sitä, että tyttöjen on viisainta sopeutua vallitseviin oloihin. Vaihtoehtona on ympäristön antama rangaistus, paheksunta tai epäsuosio.

Bellin mukaan tytöt tarvitsevat jatkuvaa ohjausta tullakseen tietoisiksi edellisistä ongelmista. Tytöt olisi saatava vakuuttuneiksi siitä, että heilläkin on oikeus käyttää lahjojaan ja menestyä. Vika ei ole tytöissä, vaan ympäristössä. Ei ainoastaan koulussa, vaan koko yhteiskunnassamme vallitsevat stereotyyppiset sukupuoliroolit, joita mm. lehdistö ja mainonta välittävät. Tyttöjä kasvatetaan perinteisesti kilteiksi eli muista riippuvaisiksi sekä epävarmoiksi. Tytöt eivät saa olla liian aktiivisia. Tyttö, joka kyselee ja väittää vastaan, leimataan helposti röyhkeäksi ja epäkohteliaaksi, jopa epänaiseksi. Tytöt saattavat pelätä menestymistä. He saattavat uskoa, että menestymisestä seuraa kavereiden hyljeksintää sekä torjuntaa vastakkaisen sukupuolen taholta.

Myös vanhempien, ystävien ja koulun tyttöihin kohdistamat ristiriitaiset odotukset voivat johtaa siihen, että tytöt haluavat peittää lahjakkuutensa ja hukkaavat lahjakkuuspotentiaalinsa (Raehalme 1996.). Menestymisen pelko on myös ominaista monille lahjakkaille tytöille. Koska aggressiivisuus, kilpailullisuus ja

älykkyys mielletään perinteisesti miehisiksi ominaisuuksiksi, tytöt eivät halua menestyä kilpailutilanteessa, sillä he pelkäävät menestyksen tuhoavan naisellisuutensa.

3.3 Tyttöjen minäkuva ja itsetunto

Lahjakkuuden kehittymiseen vaikuttaa keskeisesti minäkuva, jolla tarkoitetaan yksilön subjektiivista käsitystä itsestään. Yksilö pyrkii toisaalta säilyttämään minäkuvansa muuttumattomana, toisaalta taas hän pyrkii kehittämään ja muuttamaan sitä. Minäkuvaan liittyy keskeisesti itsetunto, joka on yksilön sisäinen voimavara ja jonka varassa itsetunto säilyy eheänä muutoksissa. (Keltikangas-Järvinen, 1994.)

Minäkuvan kehittymiselle peruskoulun aloittamisajankohta on erityisen tärkeä. Jos opettaja kiinnittää huomionsa vain ekaluokkalaisen heikkouksiin, lapselle muodostuu helposti sellainen minäkuva, että hän on huono eikä opi mitään. Tällaista minäkuvaa on vaikea rikkoa myöhemmin. Lapsi alistuu kohtaloonsa. Opettajan olisikin syytä huomioida oppilaan vahvuudet ja korostaa niitä. Näin lapselle syntyy myönteinen minäkuva ja oppimismotivaatiokin kohoaa.

Yksilö käy läpi eri kehitysvaiheita, jotka muuttavat hänen ajatteluaan ja elämäntilannettaan. Nuoruudessa minäkäsitys vahvistuu ja on varsin myönteinen huolimatta psyykkisistä muutoksista ja uudesta elämäntilanteesta. Suunnitellessaan tulevaisuuttaan nuori joutuu pohtimaan omien kykyjensä ja mahdollisuuksiensa lisäksi minäkuvaansa. Mielestämme on tärkeää, että vanhemmat ovat kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä, ajatuksista, ystävistä ja elämästä yleensäkin, sillä se vaikuttaa olennaisesti nuoren minäkuvan kehittymiseen. Myös opettajalla on keskeinen rooli myönteisen minäkuvan muodostumiselle. Oppilaan tulee saada työskennellä omalla persoonallisella tavallaan ja kokea aikaansaamisen iloa; opintosuoritukset eivät ole kaikki kaikessa. Mitä parempi minäkäsitys nuorilla on, sitä paremmin he viihtyvät koulussa (Aho 1983, 83) ja myös opiskelumotivaatio on myönteisesti yhteydessä koulumenestykseen.

Oppimismotivaation ja -strategioiden lisäksi koulutusta koskevat arvot ja asenteet ovat osa psyykkistä järjestelmää, joka säätelee yksilön opiskelua ja koulutusta. Kaikki nämä psyykkisen järjestelmän osat säätelevät sitä, mitä tavoitteita yksilö koulutukselleen asettaa (ammatin hankkiminen, opiskelu tiedon itsensä vuoksi, kehittyminen ihmisenä, yhdessäolo muiden kanssa) ja miten hän asettamiinsa päämääriin pyrkii. Kullakin yksilöllä on hänelle ominainen käsitys itsestään oppijana, eräänlainen akateeminen minäkäsitys, joka ohjaa odotuksia, valintoja ja ratkaisuja. Minäkäsitys muuttuu ja kehittyy elämän kuluessa. Ympäristötekijöillä, mutta ennen kaikkea kotitaustaan liittyvillä tekijöillä (vanhempien koulutus, ammatti- ja kasvatusasenteet) on monien tutkimusten mukaan voimakas yhteys yksilön käsitykseen itsestään oppijana. (Kuusinen & Korkiakangas 1993, 58.)

Koulussa menestyvillä tytöillä ja naisilla saattaa olla huono itsetunto, jota aiheuttaa ympäristön ristiriitaiset odotukset. Toisaalta tytöiltä odotetaan naisellisia ominaisuuksia, kuten altruismia ja hoivaamistarvetta, mutta toisaalta myös menestymistä ja suoriutumista. Naisten tulee hoitaa koti ja lapset, pitää huolta kunnostaan ja ulkonäöstään sekä menestyä työssään. Aikaisemmin naiset eivät osallistuneet yhtä aktiivisesti työelämään kuin tänä päivänä; aikaa jäi enemmän itselle. Moderni yhteiskunta asettaa naisille uusia ja taas uusia vaatimuksia, joten nainen ei koe olevansa riittävä ja itsetuntokin tuntuu heikolta, jos ei pysty vastaamaan ajan haasteisiin.

3.4 Tytöt ja harrastukset

Vanhemmat vaikuttavat voimakkaasti siihen, millaisten harrastusten pariin lapsia rohkaistaan. Tuntuu luontevalta kannustaa tyttöjä harrastamaan balettia tai ratsastusta, kun taas poikia ohjataan joukkuepelien pariin. Jo ympäristö määrittelee, mitkä harrastukset ovat "sopivia" kummallekin sukupuolelle; yksinkertaisesti pääsee vähemmällä eikä joudu kiusatuksi, kun pysyy oman sukupuolensa mukaisissa harrastuksissa.

Aika on kaikkien toimintojen edellytys ja se on keskeinen ulottuvuus hahmotettaessa ihmisen toimintaa ja sitä ohjaavia psyykkisiä prosesseja. Nuoruus on ratkaisevaa aikaa ajankäyttötottumusten ja harrastusten muotoutumisen kannalta. Vapaa-ajaksi on määritelty yleensä se aika, joka jää välttämättömien fysiologisten tarpeiden tyydyttämisen ja yhteiskunnan säätelemän ajankäytön ulkopuolelle (Rauste-von Wright & Kauri 1980). Yhteiskunnan määrittelemä ajankäytön säätely tapahtuu tutkimuksen kohdejoukon osalta pääasiallisesti koululaitoksen taholta. Useissa tutkimuksissa on todettu tyttöjen ja poikien harrastusten ja varsinkin niiden sisällöllisen suuntautumisen eroavan toisistaan (Eskola 1979; Nummenmaa & Vanhalakka-Ruoho 1985; Rauste-von Wright & Kauri 1980). Eroavuudet ovat havaittavissa jo varhaisnuorilla ja ne voimistuvat iän myötä.

Lukiolaisten vapaa-ajan harrastukset näyttävät olevan kiinteästi yhteydessä sukupuoleen (Lairio 1988). Myös useissa ulkomaisissa nuorten harrastustutkimuksissa on saatu tätä tukevia tuloksia (Chafetz 1974, 82; Maccoby & Jacklin 1975, 277-278). Harrastusten yleisen suuntautumisen tarkastelu osoitti tyypillisten tyttöjen vapaa-ajan toimintojen kohdistuvan kulttuurisiin harrastuksiin ja erilaisiin kotikeskeisiin toimintoihin. Poikien harrastukset suuntautuvat enemmän ns. populaarikulttuuriin sekä urheiluun. Ilmeisesti harrastusten eriytyminen sukupuolen mukaan on yhteydessä siihen, että tyttöjä ohjataan enemmän sosiaalisiin ja kotisidonnaisiin toimintoihin, poikia taas liikunnallisuuteen ja urheiluharrastusten pariin (ks. Arffman & Brunell 1983, 46-56).

Hyvä koulumenestys ei vaadi välttämättä kokopäivätoimista opiskelua ja vapaa-ajan harrastuksista pidättäytymistä. Hyvin menestyneet oppilaat käyttävät heikosti menestyviä enemmän aikaansa kirjoittamiseen, kaunokirjallisuuden lukeamiseen sekä kotitöihin. Sitä vastoin sosiaaliseen kanssakäymiseen, lähinnä oleskeluun ulkona kavereiden kanssa sekä populaarikulttuurin harrastamiseen ja joukkuepeleihin heikosti menestyneet oppilaat käyttävät enemmän aikaansa. (Lairio 1988.)

On tärkeää, että nuorella on harrastuksia. Harrastukset ohjaavat yksilön haakeutumista samanhenkisten kavareiden seuraan myös varsinaisen harrastamisen ulkopuolella. Jos nuorella ei ole ohjattua vapaa-ajan toimintaa, hän saattaa

helpommin ajautua viettämään aikaansa ”epämääräisessä” seurassa. Kun lapsi on vielä pieni, vanhemmat tietoisesti ohjaavat häntä erilaisten harrastusten pariin ja sitä kautta varmistavat ja toivovat, että vielä murrosiässäkin lapsi viettää vapaa-aikaansa turvallisessa seurassa.

Kaiken kaikkiaan harrastukset vaikuttavat myönteisesti koulumenestykseen. Harrastukset voivat vaikuttaa joko fyysisesti tai psyykkisesti yksilön myönteiseen työnteko- ja opiskelumotivaatioon. Nuoren persoonallisuuden monipuolinen kehittyminen edellyttää aktiivisuutta myös vapaa-aikana. Vapaa-ajan harrastukset ovat vaikuttamassa myös nuoren ammatinvalintoihin.

4 TYTÖT JA KOULU

4.1 Tytöt ja koulun piilo-opetussuunnitelma

Koulua voidaan pitää lapsen ensimmäisenä työpaikkana. Sen aikana hän omaksuu arvoja ja asenteita, jotka ovat sidoksissa hänen omaan sukupuoleensa. Vaikka koulun opetussuunnitelmat ovat samanlaiset tytöille ja pojille, yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja asenteet ohjaavat poikien ja tyttöjen ainevalintoja koulussa. Tytöt valitsevat usein "naisellisina" ja pojat "miehisinä" pidettyjä oppiaineita. Ja tämän vuoksi tytöt usein valitsevatkin tekstiilityön, kielet ja lyhyen matematiikan, pojat puolestaan valitsevat teknisen käsityön, tietotekniikan, laajan matematiikan sekä fysiikan. Koulun ainevalinnat vaikuttavat myöhemmin myös mahdollisuuksiin hakeutua jatkokoulutukseen. Jos lukiossa ei ole opiskellut matematiikan laajempaa oppimäärää ja fysiikkaa, on vaikea jatkaa opiskeluaan teknisillä ja monilla luonnontieteellisillä aloilla. Näillä aloilla työskenteleekin pääasiassa miehiä. (Gordon & Lahelma 1991, 160-161.)

Koulu omilla käytännöillään vahvistaa lasten käsityksiä paikoistaan yhteiskunnassa. Koulun työnjako on usein sellainen, että koulun siivouksesta, ruokahuollosta ja terveydenhuollosta huolehtivat naiset, kun taas miehet työskentelevät tehtävissä, jotka liittyvät koulun johtamiseen ja tekniikkaan. Naisopettajat

ovat useimmissa aineissa enemmistönä. Näin koulu vahvistaa lapsen jo kotonaan omaksumia käsityksiä siitä, mikä on sopivaa pojille ja mikä tytöille. (Puhakka 1998, 53-54.)

Tarmo (1992) on puolestaan haastatellut opettajia ja selvittänyt tyttöjen ahkeruuden ja huolellisuuden syitä. Tyttöjen hyvät työtavat, ahkeruus ja huolellisuus johtuvat toisaalta ympäristötekijöistä ja toisaalta synnynnäisistä tai kehitykseen liittyvistä tekijöistä, mutta myös näyttämisen halusta, jopa mielistelystä. Tyttöjen motivaation syitä eivät haastatellut opettajat sen kummemmin pohtineet. Oli itsestään selvää, että tytöt tekevät kyselemättä, kiinnostipa tekeminen heitä tai ei.

Gordon, Lahelma, Puhakka ja Tarmo ovat kaikki tutkimuksissaan havainneet, että yhteiskunnassamme vallitsee sukupuolten välinen eriarvoisuus, jonka tunnusmerkit alkavat näkyä jo ennen kouluun tuloa ja vahvistuvat entisestään siellä. On hyvä, että jo peruskoulussa esimerkiksi käsitöitä ei ole enää jaoteltu tekniseen- ja tekstiilikäsityöhön, vaan kaikki oppilaat opiskelevat samoja asioita sukupuolesta riippumatta. Myös lukiossa on pakollisia kursseja fysiikasta ja kemiasta, joiden kautta myös tytöt saattavat innostua ja huomata, että nämä aineet eivät olekaan niin vaikeita. Näiden oppiaineiden kautta koululla on mahdollisuuksia vaikuttaa sukupuolineutralismin toteutumiseen.

Tytöiltä odotetaan tietynlaista käyttäytymistä koulussa. Pojille sallitaan asioiden kyseenalaistaminen Jos tyttöjä palkitaan kiltistä käyttäytymisestä, tuntuu ymmärrettävältä, että he panostavat juuri tällaiseen käyttäytymiseen. Taustalla saattaa olla vaikuttamassa koulun piilo-opetussuunnitelma, jonka mukaan tytöjä ja poikia kohdellaan eri tavoin. Koko kulttuurimme sisältää arvoja ja asenteita, jotka määräävät, miten tyttöjen ja poikien tulee käyttäytyä.

Sekä opettajat että heidän oppilaansa ovat sitä mieltä, että tytöt tekevät tehtävänsä, lukevat läksynsä ja osaavat vastata opettajan esittämiin kysymyksiin. Tytöt eivät aseta opetusta ja opettajan auktoriteettia kyseenalaiseksi. Leiwo ja Evans (1992) ovat kuitenkin havainneet, että tytöt ovat luokassa aktiivisia ja he

tekevät yhtä paljon aloitteita kuin pojatkin. Tyttöjen vuorovaikutus on vain enemmän koulukäyttäytymisen mukaista, liittyy enemmän opetussisältöihin ja sisältää vähemmän häirintää kuin poikien vuorovaikutus. Myös tytöt protestoivat ja vastustavat koulua - tosin siten ettei se häiritse muita.

Tarmon mukaan koulumenestystä selitetään pääasiassa toimintatapojen perusteella. Tyttöjen koulumenestys kytketään usein heidän käytökseensä, ei saavutuksiin. Tyttöjen tai naisten onnistumista selitetään satunnaisilla syillä, esimerkiksi onnella tai yrittämisellä. Barbara Houstonin (Tarmo 1992, 284) mukaan sukupuolineutralismilla on etunsa pyrittäessä tasa-arvoon; tällöin sukupuoli ei ole enää opetusohjelmiin osallistumisen peruste tai este. Tyttöille ja naisille ominaisempina pidetään syrjään vetäytymistä ja epäsuoraa aggressiota, joka Lagerspetzin (Tarmo 1992, 289) mukaan on kypsyneempi, aikuiselle ominaisempi aggression muoto kuin suora aggressio.

Kurssimuotoinen lukio tukee sukupuolineutralismia. Sukupuolella ei ole mitään merkitystä valittaessa kursseja, vaan oppilas voi valita sellaisia kursseja, joista on hänelle hyötyä tai jotka häntä muuten kiinnostavat. Toivottavasti tämä osaltaan on vaikuttamassa siihen, että tyttöjä ei automaattisesti pidetä kielistä kiinnostuneina ja poikia matematiikasta kiinnostuneina.

Vaikka uskoisimme sukupuolten tasa-arvoon ja koulujen sukupuolineutraalisuuteen, kohdistamme tyttöihin ja poikiin erilaisia odotuksia. Kouluja voidaan analysoida instituutioina Evansin luoman sukupuolten työjärjestyksen - gender agendan - avulla. Kouluissa on käytäntöjä, jotka tuottavat erilaisia feminiinisuuden ja maskuliinisuuden muotoja ja asettavat oppilaat ja opettajat vallan rakenteisiin ja sukupuolen mukaiseen työnjakoon ja toimintaan koulussa. Tarmon mielestä myös piilo-opetussuunnitelma (Broady, 1986) opettaa oppilaille jotain sellaista, joka ei ole koulun virallisten tavoitteiden mukaista. Opetukseen ja oppimiseen sisältyy piilotettuja viestejä sukupuolesta.

4.2 Tyttöjen toiseus koulussa

Gordon ja Lahelma (1992) pohdiskelevat artikkelissaan tyttöjen asemaa opetuksessa ja koulutuksessa. Tyttöjen menestys koulutuksessa tukee käsitystä heidän valmiuksistaan selviytyä modernissa yhteiskunnassa. Tytöt ovat kiinnostuneempia jatko-opinnoista korkeakoulutasolla.

Yhteiskunnassamme annetaan arvostushierarkiassa korkeampi painoarvo maskuliinisuudelle. Koulutus on näin ollen erilainen resurssi tytöille ja pojille. Tytöt viihtyvät kouluissa keskimäärin paremmin ja arvostavat koulutusta enemmän kuin pojat. He ovat kouluissa poikia huomaavaisempia ja yhteistyöhaluisempia, koska luokkahuoneen ihmissuhteet ovat heille tärkeitä. He näkevät opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen ihmissuhteena. Tytöt ovat oppineet ottamaan toiset huomioon, joten he eivät halua loukata opettajaa. Tarve olla kiilti, kehittyä tytöille voimakkaammaksi kuin pojille osittain sen vuoksi, että aikuiset toimivat vuorovaikutustilanteissa tyttöjen ja poikien kanssa eri tavoin.

Verrattaessa mies- ja naisvaltaisia työaloja arvostus näkyy myös palkkaeroina. Vaikka naiset ovatkin keskimääräisesti paremmin koulutettuja, heillä on usein huonompi palkka kuin miehillä, joilla ei ole yhtä pitkää koulutusta takanaan. Naisvaltaiset alat ovat yleensäkin vähemmän arvostettuja kuin miesvaltaiset. Tämän pohjalta on helpompi ymmärtää myös koulussa vallitsevia sukupuoli-käytäntöjä.

Gordon ja Lahelma painottavat, että kulttuurissamme elää voimakas näkemys, jonka mukaan pojat ovat lahjakkaampia kuin tytöt, vaikka menestyisivät koulussa huonommin. Poikien etevämyys voidaan osoittaa arvottamalla poikien kiinnostuksen kohteita ja heidän useammin valitsemiaan aineita tyttöjen valitsemia aineita korkeammalle. Sukupuolineutraalit pääsykriteerit jatko-opintoihin eivät erittele tyttöjä ja poikia - mutta ne erittelevät oppiaineita. Laajan matematiikan ja laajan fysiikan opiskelusta saa lisätukea useimmille aloille pyrittäessä,

ylimääräisistä kielistä taas ei mitään. Tasaisesti korkeat arvosanat eivät paina niin paljon kuin ”oikeat” valinnat.

Tytöt tiedostavat valintojen tärkeyden ja valitsevat pitkän matematiikan ja fysiikan vain siitä syystä, että niistä on hyötyä tulevaisuuden jatko-opinnoissa. Oppilaan, jolle tulevaisuuden suunnitelmat ovat selkiytyneet, on helppo valita monilukuisten kurssien joukosta ne ”oikeat”. Oppilaanohjauksessa tulisi myös painottaa valintojen merkitystä suhteessa korkeisiin arvosanoihin, kun puhutaan oppilaan jatko-opinnoista.

Vaikka tytöillä on keskimäärin paremmat arvosanat kuin pojilla peruskoulun ja lukion päättövaiheessa, jäävät tytöt useammin haluamiensa koulutusalojen ulkopuolelle. Esimerkiksi vuonna 1980 laudatur-arvosanan kirjoittaneista miehistä oli viiden seuraavan vuoden aikana sijoittunut korkeakouluihin 87 %, yhtä hyvin menestyneistä tytöistä 67 %. Koulutuspolitiikassa on löydetty keinoja, joilla hyvin menestyneet pojat voidaan arvioida paremmiksi kuin hyvin menestyneet tytöt. Lahjakkuutta määritellään fysiikan, vaan ei ranskan kielen kannalta keskeiseksi jatkokoulutuksessa. (Gordon & Lahelma 1992, 315.)

Todistukset muodostavat merkittävän osan sisäänpääsykriteeristöissä sekä keskiasteen ammatilliseen koulutukseen että korkeakouluihin. Kuitenkaan arvosanojen merkitys ei ole suoraviivainen. Kaikilla suurimmilla miesenemmistöisillä aloilla painotetaan päästötodistuksen arvosanoista niitä, joissa poikien suhteellinen menestys on paras, eli matematiikkaa, fysiikkaa ja joskus käsitöitä. Tytöt valitsevat lukiossa poikia harvemmin laajat kurssit matematiikassa ja fysiikassa keskimäärin poikia paremmista arvosanoista huolimatta. Koulumenestyksen ja ainevalintojen yhteisvaikutus tuottaa erilaisia valmiuksia tytöille ja pojille. Valintakriteerit jatkokoulutukseen määrittyvät tämän yhteisvaikutuksen perusteella. Käytännössä laajan matematiikan ja fysiikan opiskelu on suurten kurssimäärien vuoksi vaihtoehto ylimääräisille kielille ja reaaliaineille, jotka usein kiinnostavat tyttöjä. Koulun oppilaanohjauksessa näkemyksiä ei kyseenalaisteta. (Lahelma 1992, 108-116.)

4.3 Oppimistyyli

Yksilön oppiminen on yhteydessä siihen, miten hän aikaisemman tiedon varassa prosessoi uutta informaatiota. Oppilaan asennoituminen opiskeluun on suhteellisen riippumaton ajasta ja tehtävän luonteesta. Oppimistyyleiksi nimitetään yksilön pysyväisluonteisia tapoja, joilla hän suhtautuu uuteen tietoon. Oppimistyyli viittaavat yksilölle ominaisiin, erilaisissa oppimistilanteissa ilmeneviin informaation prosessoinnin muotoihin tai tapoihin. Oppimistyyli on ihmisen tyyppilinen tai totuttu ongelmanratkaisu-, ajattelu-, havaitsemis- ja muistamistapa. (Kuusinen & Korkiakangas 1993, 52.)

Monissa tutkimuksissa on saatu selville, että oppimistyyllillä on suuri merkitys kasvatuksessa ja opetuksessa. Alan tutkimus on kuitenkin enemmän kartoittavaa kuin käytäntöön soveltavaa. (Leino & Leino 1990, 83.) Koulun ja opetuksen tulee olla joustavaa ja mukautuvaa, koska oppilailla on erilaisia oppimistyylejä. Opettajan työ on entistä haastavampaa, jos hän huomioi yksilöllisyyden lisäksi oppilaiden erilaiset oppimistyyli.

Lapsen fyysinen ja motorinen, havaitsemis- ja ajattelutoiminta sekä kielellinen ja sosiaalinen kehitys vaikuttavat lapsen oppimistyylin kehitykseen. Erityisesti lapsen vanhemmat ja ympäristö vaikuttavat tähän kehitysprosessiin. Tyylien kehitykseen liittyvät myöhemmin etenkin koulu ja sen oppimistilanteet. (Leino & Leino 1990, 58.)

Oppimistyyliä voidaan mielestämme luonnehtia tavaksi, jolla oppilas käyttää henkisiä kykyjään sekä prosessoi tietoa. On hyödyllistä, jos yksilö kykenee vaihtelevaan ongelmanratkaisutapaansa tilanteen ja tehtävän mukaan. Oppimistyylien perusteella oppilaita ei siis voida jaotella tiettyihin pysyviin ryhmiin. Erilaisten oppimistyylien tiedostaminen auttaa eriyttämisessä ja oppilaan yksilöllisyyden huomioon ottamisessa.

Oppimistyyliä voidaan luonnehtia spontaanisuudella, jolla tehtävää ja tilannetta käsitellään. Tämä tiedostamaton spontaanisuus vaikuttaa yksilön toimintaan oppimisessa ja opetuksessa, ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, ammattitoiveissa ja muissa vastaavissa kysymyksissä. (Messick 1987,56; Leino & Leino 1990, 36-38.)

Oppimistyylien pohjalta voidaan kehittää erilaisia opetusmenetelmiä, joiden avulla sekä oppilaiden että opettajien itsetuntemus lisääntyy. Jos oppimis- ja opetustyyli eivät sovi yhteen, saattaa ilmetä oppimisvaikeuksia. Opettajan tiedostaessa oppimistyylien kirjon sekä huomioimalla nämä omaa opetustyötä suunniteltaessa, voidaan vähentää oppimisvaikeuksia. Kun opettaja tuntee oman oppilaidensa tyyliä, hän voi joustavasti käyttää eri opetusmenetelmiä erilaisten oppilaiden kanssa.

Oppilaan oppimaan oppiminen edistyy, jos opettaja kykenee ohjaamaan oppilasta hänen oppimistyyliinsä. Omien strategioiden ja tyylien tiedostaminen on tarpeellista opiskelun suunnittelemiseksi, odotusten muodostamiseksi ja tulosten arvioimiseksi. Tiedostaminen auttaa yksilöä kiinnittämään huomiota ja korjaamaan heikkoja kohtiaan. (Leino & Leino 1990, 84, 126.)

Monet tutkijat ovat löytäneet positiivisia yhteyksiä ammatin ja oppimistyylin välillä (Kolb ym. 1984 & Witkin ym. 1977). Oppimistyyli voi olla yhteydessä ammatinvalintaan. Oppimistyylien ja ammatinvalinnan suhde on vuorovaikutuksellinen. Mielestämme oppimistyyli voi vaikuttaa ammatinvalintaan ja ammattitaidot voivat puolestaan vahvistaa oppimistyyliä.

Oppimistyylien yhteyttä ammatinvalintoihin on tutkittu usein suhteessa persoonallisuudenpiirteiden eroihin. Kolb (1984) on tarkastellut erikoistumisen, uran ja ammatinvalinnan yhteyksiä oppimistyylijärjestelmään. Hän on kuvannut tiedonhankintatyyliä introvertit versus ekstravertit havainnoijat ja introvertit versus ekstravertit järkeilijät.

Introvertti havainnoija eli divergoija korostaa havaintojen tekoa ja reflektiivistä pohdintaa. Divergoijat on yhdistetty idealismiin, joka vastaa tieteenalalla humanis-sosiaali-tieteitä. Ekstravertti havainnoija on akkomodoija, joka korostaa havainnon tekoa aktiivisesti kokeillen; hän on myös toiminnan ihminen. Akkomodoijat on yhdistetty pragmatismiin, mikä vastaa tieteenalalla sosiaalitieteitä. (Kolb 1984, 77-78, 109-125.)

Introvertti järkeilijä on assimiloija, joka korostaa induktiivista päättelyä ja teorian muodostusta. Hän on asiakeskeinen ja tarkka teorian logiikasta. Assimiloijat on yhdistetty materialismiin, mikä edustaa tieteenalalla matemaattisluonnontieteellisiä tieteitä. Ekstravertti järkeilijä on puolestaan konvergoija. Hän pitää ongelmanratkaisusta, päätöksenteosta ja käytännön sovelluksista. Konvergoijat on yhdistetty realismiin, joka edustaa tieteenalalla luonnontieteitä. Oppimiskokemukset yhdessä oppimistyylien kanssa vaikuttavat positiivisesti opintojen valintaan sekä työkokemuksiin, jotka taas vahvistavat tiettyä oppimistyyliä. (Kolb 1984, 77-78, 82-84, 109, 125.)

Oppimistyylejä tutkineen Kolbin (1984) mukaan oppimisella tarkoitetaan tietojen prosessoimista. Oppimistyyllillä hän tarkoittaa sitä, miten yksilö käsittelee uutta tietoa. Perimämme, aikaisemmat kokemuksemme sekä ympäröivän yhteiskuntamme asettavat vaatimukset vaikuttavat myös oppimistyyleihimme. Kolb jakaa oppimistyyliä neljään eri ryhmään: konvergentti oppimistyyli, divergentti oppimistyyli, assimiloiva sekä akkomodoiva oppimistyyli. Meillä jokaisella on piirteitä näistä kaikista oppimistyyleistä, mutta yksi ryhmä on voimakkaampi.

Konvergenttien oppijoiden oppimiskyvyt ovat abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen toiminta. Näiden ihmisten paras voima on ideoiden käytäntöön soveltaminen. Tällainen henkilö selviytyy parhaiten tilanteista, missä on ennalta sovitut "oikeat" ratkaisut tai kysytään suoraan vastausta. Tämän tyylin henkilö selviytyy järkeilyn avulla, oletamus-johtopäätös logiikalla. Konvergentit eivät ole kovinkaan tunteellisia. He ovat kiinnostuneempia enemmän asioista kuin ihmisistä. Tutkimuksissa konvergenttia oppimistyyliä kutsutaan insinöörien oppimistyyliksi. (Kolb 1984, 77-78.)

Divergentti on parhaimmillaan konkreettisessa kokemisessa ja ajattelukykyä vaativassa reflektiivisessä pohdinnassa. Tällaisen henkilön paras voima on kuvittelukyky. Tyyli on divergentti siksi, koska tällainen henkilö selviytyy parhaiten tilanteissa, joissa tarvitaan ideoiden yleistämistä, kuten aivoriihi. Tutkimusten mukaan divergentit ovat kiinnostuneita ihmisestä, he ovat tunteellisia ja kuvittelukykyisiä. He ovat kiinnostuneita kulttuurista ja ovat usein asiantuntijoita taiteessa, heillä on usein humanistinen ja "vapaiden taiteiden" tausta. Neuvonantajat, organisaatioiden kehittäjät ja asiantuntijat sekä henkilöstöjohtajat ovat usein divergenttejä oppimistyyliltään. (Kolb 1984, 77-78.)

Assimiloivien määräävä oppimiskyky on abstrakti käsitteellistäminen ja reflektiiva pohdinta. Tällaisen henkilön paras voima on kyky luoda teoreettisia malleja. Henkilö on pätevä järkeilyssä ja erilaisten havaintojen yhdistämisessä kokonaisuudeksi. Kuten konvergentti myös assimiloija ei ole kiinnostunut ihmisistä, vaan abstrakteista malleista. Päinvastoin kuin konvergoija, assimiloija ei ole kiinnostunut teorioiden käytäntöön soveltamisesta. Assimiloijalle on tärkeämpää, että teoria on looginen kuin sen tosiasioihin sopiminen. Siten assimiloijat ovat usein perustieteiden parissa ja matemaattisuutta edellyttävissä tehtävissä. He ovat useimmiten suuntautuneet pikemminkin tutkiskeluun kuin suunnitteluun. (Kolb 1984, 77-78.)

Akkomodoijalla on vastakkaiset vahvuudet kuin assimiloijalla. Akkomodoivat ovat parhaimmillaan konkreettisten kokemusten ja aktiivisen toiminnan parissa. Akkomodoijan vahvuutena on tehdä asioita - toteuttaa suunnitelmat käytännössä ja kokeilla uusia asioita. He ovat riskinottajia enemmän kuin muut oppimistyylit. Tämä tyyli on nimetty myös mukautuvaksi, sillä he sopeutuvat hyvin muutokseen. Jos teoria ei sovi tosiasioihin, mukautuja hylkää sen ja ratkoo ongelmat yrityksen ja erehdyksen avulla. Hän luottaa tiedon osalta muutenkin ihmisiin enemmän kuin analyyttisiin kykyihinsä. Mukautujat ovat mielellään ihmisten parissa, mutta vaikuttavat usein kärsimättömiltä ja määräileviltä. Koulutusala on usein tekninen tai käytännönläheinen. (Kolb 1984, 77-78.)

Meidänkään mielestämme oppimistyyleillä ei ole suoraa yhteyttä koulumenestykseen. Tyylit voivat kuitenkin vaikuttaa koulusuoriutumiseen sosiaalisten mieltymysten kautta. Tyyliltään erilaiset oppilaat suosivat erilaisia työskentelymuotoja. Siksi joustava työskentelytapojen soveltaminen oppitunneilla voi tasoiittaa oppilaiden eroja ja parantaa oppimistuloksia. Oppilaiden motivaatioon, opiskeluorientoitumiseen ja koulusuoritusten paranemiseen vaikuttaa myönteisesti monipuolinen opetusmenetelmien käyttö.

5 TYTTÖJEN KOULUTUSVALINNAT

5.1 Lukioon valikoituminen

Peruskoulussa menestyminen johtaa usein siihen, että seuraavaksi opiskelupaikaksi valitaan lukio. Yhä suurempi osa tytöistä hakeutuu sinne opiskelemaan. Vanhempien sosiaalisella taustalla on selkeä yhteys lukioon valikoitumiseen. Korkeasti koulutetut vanhemmat ovat mallina omille lapsilleen, kun peruskoulun jälkeen mietitään jatko-opintoja. Lukio voi antaa oppilaalle myös lisäaikaa, jos hän ei vielä tiedä, mihin ammattiin haluaisi.

Jos nuori valitsee lukion ammatillisten oppilaitosten sijasta, merkitsee se erilaista ammatillista sitoutumista. Lukiolla on koulutuspoliittisesti tärkeä asema, sillä lukioon tulevilla opiskelijoilla on enemmän mahdollisuuksia valintoihin kuin muilla samanikäisillä nuorilla. Ensimmäiset koulutuksen valintaan liittyvät päätökset nuori joutuu tekemään tietyissä koulutusjärjestelmän taitekohdissa, peruskoulun ja lukion päättövaiheessa. Nuorelta siis odotetaan varsin aikaisessa vaiheessa ratkaisevia, tulevaisuuteen vaikuttavia päätöksiä. (Lairio 1988, 89.)

Peruskoulun oppilaista suurin osa hakeutuu joko lukioon tai ammatilliseen koulutukseen. 1960-luvulla tytöt eivät hakeutuneet yhtä rohkeasti lukioon kuin tänä päivänä. 1970-luvulla peruskoululaisista tytöistä suurempi osa kuin pojista

aikoi lukioon. Tytöistä suurin osa hakeutui lukioihin, kauppappilaitoksiin, kotitalousalan oppilaitoksiin, kansanopistoihin sekä sairaanhoitoalalle. Pojat puolestaan hakeutuivat ammattikouluihin sekä maa- ja metsätalousalalle. Tytöt perustelevat valintaansa tulevilla jatko-opinnoilla, ammatinvalinnan lykkäämisellä, koulussa viihtymisellä ja vanhempien toiveilla sekä varattomuudella ja menestymättömyydellä. (Tarmo 1986, 67-68.)

Lukio voidaan kokea itseisarvona tai välineenä pääsulle muihin tavoitteisiin. Nuorilla on erilaisia odotuksia siitä, mitä lukio tarjoaa tulevaisuutta ajatellen. Osa oppilaista koki lukion mahdollisuutena siirtää jatko-opintoja koskevaa päätöksen tekoa. Heiltä puuttuivat omaa ammatillista tulevaisuutta koskevat suunnitelmat ja he kohdistivat odotuksia lukioon tämän ongelman ratkaisemiseksi. Osalle oppilaista taas lukio oli luonnollinen jatko peruskouluopinnoille, joten ratkaisua ei tarvinnut erityisesti pohtia todellisena valintatilanteena. Suurelle osalle näistä nuorista lukio oli ollut pitkään itsestään selvä valinta, jonka rinnalle ei asetettu muita vaihtoehtoja. Hyvin pienelle ryhmälle syynä lukioon hakeutumiselle oli oman henkisen pääoman kartuttaminen, yleissivistyksen hankkiminen. (Lairio 1998, 90-91.)

Lukion aloittavat Lahelman (1992) mukaan sukupuolesta riippumatta useammin hyvin, kuin huonosti peruskoulussa menestyneet oppilaat. Kaiken kaikkiaan lukion aloittavilla tytöillä on keskimäärin hieman poikia paremmat peruskoulun päästötodistuksen arvosanat sekä lukuaineissa että kaikissa aineissa. Tyttöjen koulumenestys on lukiossakin keskimäärin poikien menestystä parempi. Kun kriteerinä käytetään yleisarvosanaa, menestyvät tytöt myös ylioppilastutkinnossa keskimäärin paremmin kuin pojat.

Lukioon hakeutuvat Lahelman, Lairion sekä Tarmon mukaan jo peruskoulussa hyvin menestyneet oppilaat, joista enemmistö on tyttöjä. Lukiota ei itsessään pidetä merkittävänä koulutuspaikkana, vaan se lähinnä tarjoaa mahdollisuuden jatko-opintoihin tai antaa lisäaikaa pohtia tulevaisuuden suunnitelmia. Lukiovalinnan perusteet ovat useimmiten nuorille lähinnä välineellisiä. Harva nuori hakeutuu lukioon vain kehittääkseen itseään. Vanhempien vaikutus on todella

suuri, kun lapsi suunnittelee opintojaan peruskoulun jälkeen. Toisaalta vanhemmat saattavat pitää itsestäänselvyytenä lukio-opintoja ja sitä kautta ohjaavat nuorta tekemään tiettyjä valintoja, eivätkä ota huomioon nuoren todellisia kiinnostuksen kohteita.

Lukioon siirtyneiden lahjakkuutta ja sosiaalista taustaa tutkinut Kuusinen (1985) on saanut selville, että sosiaalisella taustalla on voimakas yhteys lukioon haakeutumiseen. Tytöistä 62 % jatkoi peruskoulun jälkeen lukiossa. Ylimmän sosiaaliluokan tytöistä jatkoi 89 % lukiossa. Kaiken kaikkiaan tyttöjen siirtyminen lukioon oli runsaampaa kuin poikien kaikissa sosiaaliluokissa. Vaikka lahjakkuudella on oma osuutensa lukioon siirtymisellä, sosiaalisen taustan vaikutus on kuitenkin vielä suurempi. Myös Isoaho, Kivinen ja Rinne (1990) ovat tutkineet nuorten koulutuksen ja kotitaustan välisiä yhteyksiä. Tutkimus osoitti, että mitä korkeampi vanhempien koulutustaso oli, sitä todennäköisemmin nuori haakeutui lukioon. Monet lukiolaisten vanhemmista työskentelevät johtavassa asemassa tai ylempinä toimihenkilöinä.

Hautamäki (1984) on tutkinut koulutukseen valikoitumisessa vanhempien välitystehtävää. Vanhemmat välittävät lapsilleen kulttuuriperintöään sekä opastavat yhteisissä toiminnoissa lapsiaan laajempien, sosiaaliselle luokalle ominaisten toimintojen hallintaan. Akateemisesti ei-kunnianhimoiset tytöt ja akateemisesti kunnianhimoiset tytöt kuuluvat Hautamäen luomaan typologiaan, jonka hän loi tutkittuaan edelleen tyttöjen ja poikien koulutusvalintoja toimintaympäristön, sosiaalisen taustan ja persoonallisuuskehityksen valossa. Akateemisesti ei-kunnianhimoiset tytöt ovat lähtöisin ei-akateemisista kodeista. Heidän menestymisodotuksensa ovat poikiin verrattuna hyvin vähäisiä. Näiden tyttöjen kodeilta puuttuu koulustraditio: vanhempien koulutustaso on matala. Akateemisesti kunnianhimoisilla tytöillä koti tarjoaa optimaalisen toimintaympäristön oppimiseen. Akateemisten perinteiden kodeista tulee tyttöjä, joilla on korkeat arvosanat sekä verbaalista että loogista päättelykykyä. (Hautamäki 1984.)

Eri sosiaaliluokat arvostavat koulutusta eri tavalla: ylempien ryhmien mielestä koulutus on tulevaisuuden kannalta tärkeää, alemmat ryhmät pitävät koulutusta

"välttämättömänä pahana", työnteko on tärkeämpää. Toisaalta mielestämme osa alempien ryhmien vanhemmista haluaa, että heidän lapsensa saisivat paremman koulutuksen kuin he nuoruudessaan ja siten " pärjäisivät" vanhempiaan paremmin. Lasten sosiaalinen asema kohoaisi ehkä myös ylöspäin.

Kodissaan lapsi on vanhempiensa mielipiteiden alaisena muun muassa sen suhteen, mitä vaatimuksia ja minkä arvon he asettavat koulutyölle. Koulumieli-syys-käsitteellä tarkoitetaan sitä, miten paljon vanhemmat ovat valmiita tekemään lastensa sivistyksen hyväksi: kuinka paljon he antavat tukea ja pyrkivät auttamaan lasta eteenpäin. Vanhempien tuki voi olla vaikkapa läksyjen luvun ohjausta tai ylimääräistä opetusta. (Holm & Järvenpää 1984, 31.)

On tärkeää, että vanhemmat rohkaisevat ja tukevat lasta koulunkäynnissä. Se auttaa lasta menestymään koulussa. Jos vanhemmat ovat kiinnostuneita lastensa opinnoista ja arvostavat lastensa tekemisiä, heidän koulumielisyytensä siirtyy lapsiinkin. Hyvät vanhemmat pystyvät tukemaan lastensa kehitystä sekä tiedollisella että tunne-elämän alueella. Jos vanhemmat eivät kykene tukemaan lastensa tunne-elämää, seurauksena saattaa olla lasten tunne-elämän ja tiedollisen kehityksen puutteet, jotka saattavat johtaa alisuoriutumiseen koulussa ja aikuisena työelämässä (Männikkö 1998, 50.).

Kuten Lammi, Holm, Järvenpää ja Männikkö ovat korostaneet vanhempien ja kodin merkitystä lasten myönteiselle asennoitumiselle kouluun myös mekin pidämme sitä merkittävänä tekijänä. Koti on ensisijainen arvojen välittäjä, mutta sillä on myös päävastuu kasvatuksesta. Lapsi aistii helposti kodin ilmapiiristä koulumieli-syysyyden tai -kielteisyyden. Jos koulua arvostetaan kotona lapsen työpaikkana, niin lapsikin suhtautuu koulutyöhönsä vakavammin. Tämä luo pohjaa myös yleensäkin asennoitumiselle työntekoon.

5.2 Jatko-opinnot

Ylioppilaat omaksuvat ajatuksen lyhyestä tai pitkästä koulutuksesta jo lukion alkuvaiheessa, mikä myöhemmin ohjaa heidän opinto- ja ammattiuran muotoutumista (Harvey 1985). Alkuvaiheessa yksilö pyrkii hahmottamaan tulevaa sosiaalista asemaansa jatko-opintoihin liittyvin odotuksin ja suunnitelmin. Niissä heijastuu kotitaustan, kykytekijöiden, persoonallisuuden piirteiden ja kouluasenteiden vaikutus. Myös yksilön uraa koskevat koulun vaatimukset ja rutiinit sekä opettajien suorittama arvostelu ilmenevät näissä suunnitelmissa (Vrt. Willis 1984.).

Kun nuori suunnittelee koulutustaan, hän mielestämme joko pohtii koulutuksen antamaa hyötyä tai eliminoi itselleen sopimattomia vaihtoehtoja päätyäkseen lopulta sopivimpaan. On mielenkiintoista, että vaikka tytöt käyvätkin lukion poikia useammin, he päätyvät lyhyempään lukion jälkeiseen koulutukseen kuin pojat. Tytöt saattavat jo lukion aikana ennakoida tulevaa perheen perustamista ja äiti roolia, sen vuoksi he kiirehtivät ammatin hankkimista lyhyemmän koulutuksen avulla. Tytöt joutuvat kilpailemaan hakeutuessaan naisvaltaisille opiskelualoille, koska pyrkijöitä on niin paljon. Silloin ylioppilastodistus on eduksi, miltei vaatimus tiettyjen koulutusalojen kovassa karsinnassa.

Ammatinvalintaan saattaa liittyä seuraavanlaisia tekijöitä Wernerssonin (1983, 16) mukaan:

- ❖ yksilön persoonallisuus: vaikuttavatko kulttuurissa vallitsevat naista koskevat stereotypiat tyttöjen ammattitöiveisiin niin, että he valitsevat ihmisläheisiä ammatteja?
- ❖ koulumenestys voi innostaa hakeutumaan tietylle alalle: menestyminen tietyissä kouluaineissa voi olla ehtona pääsylle haluttuun oppilaitokseen.
- ❖ ammatinvalinnanohjaus: ohjataanko nuoria valitsemaan perinteisiä naisammatteja vai esitelläkö heille ammattivaihtoehtoja sukupuolesta riippumatta?

Jos tarkastelemme sellaista ihmisläheisiä aloja kuten esimerkiksi terveydenhoito- sekä opetusala, voimme huomata, että suurin osa näiden alojen työntekijöistä on naisia. Toisaalta näidenkin naisvaltaisten työyhteisöjen johtotehtävissä työskentelee miehiä. Jo pienten lasten leikeissä näkyvät miesten ja naisellisten ammattien stereotyyppiat, joita lapset omaksuvat televisiosta, lehdistä, mainoksista ja lähiympäristöstä.

Jos oppilas on kiinnostunut jostakin oppiaineesta, hän yleensä myös menestyy siinä. Tuntuukin luonnolliselta, että tulevaisuuden ammatti liittyy tähän aihepiiriin. Menestyminen oppiaineessa vahvistaa oppilaan käsitystä siitä, että jatko-opinnotkin sujuvat hyvin. Opiskelu on motivoituneempaa, jos oppilas on kiinnostunut aiheesta.

5.3 Opintojen ohjaus lukiossa

Oppilaanohjaus on käsitteenä melko uusi, 1970-luvun koulunuudistusten mukanaan tuoma osa koko peruskoulun oppilashuollon kehittämistä. Oppilashuoltokomitea (1973, 68) asetti oppilashuollollisen toiminnan tavoitteeksi seuraavat:

- ❖ oppilaan kaikenpuolisen hyvinvoinnin ja tasapuolisen kehityksen edistämisen
- ❖ koulunkäynnin ja oppimisen sekä oppimisvaikeuksien voittamisen edistämisen
- ❖ koulutuksellisen ja yhteiskunnallisen tasa-arvon toteuttamisen
- ❖ koulun viihtyisyyden ja turvallisuuden lisäämisen.

Yhtenä keskeisenä toimintamuotona näiden tavoitteiden saavuttamisessa on oppilaanohjaus. Oppilashuoltokomitean (1973) mukaan oppilaanohjauksen tavoitteiden pitäisi olla samanlaiset kaikilla kouluasteilla. Tavoitteiden painotuksissa ja sisällöissä voi olla ikäkausien ja kouluasteiden mukaisia eroja. Uudistetulle lukiolle asetettujen tavoitteiden tukemiseksi luotiin keskiasteen oppilaanohjausjärjestelmä. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (1985, 409-413)

todetaan oppilaanohjauksen olevan kaikille yhteinen oppiaine, jonka toteuttamisesta vastaavat pääasiassa opinto-ohjaajat ja luokanvalvoja. Oppilaanohjausta annetaan lukion kunkin luokan ohjelmaan kuuluvilla oppilaanohjaustunneilla, henkilökohtaisena ja pienryhmäohjauksena, tiedotustoiminnan avulla sekä avustamalla oppilaiden jatkokoulutukseen hakeutumista.

Jos tyttö aikoo valita ammatin tai koulutuspaikan, joka on miesvaltainen, se vaatii paljon rohkeutta sekä hyvää itsetuntoa. Mielestämme tiedotusvälineet korostavat esimerkiksi kuvissaan stereotyyppisiä perinteisistä mies- ja naisammateista; sairaanhoitaja kuvataan aina naisena, pankinjohtajana on esitteissä mies. Vaikka nyky-yhteiskunnassa tytöillä onkin mahdollisuus hakeutua miesvaltaisille aloille, ja siihen usein kannustetaankin, niin toisaalta hyväksyttävää on pitäytyä vanhoissa ja turvallisissa valinnoissa. Jos tulevaisuudensuunnitelmat ovat selkeät, niin on helppo valita juuri niitä aineita, joita opiskelu halutulla alalla edellyttää. Opinto-ohjaajalta vaaditaan avarakatseisuutta ja asian-tuntemusta, jotta hän esittelisi tytöille kaikki mahdolliset vaihtoehdot huomioiden kunkin henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet. Opinto-ohjaajan tulee jatkuvasti kehittää omia valmiuksiaan sekä lisätä tietopohjaansa. Koska opintojenohjaus on tulevaisuuteen suuntautuvaa toimintaa, tarvitsee opintojen ohjaaja työssään teoreettista näkemystä inhimillisen kehityksen kulusta sekä siitä yhteiskunnallisesta tilanteesta, jossa nuoret joutuvat tulevaisuudessa elämään.

6 TYTTÖJEN KOULUMENESTYKSESTÄ

6.1 Koulumenestys, ainevalinnat ja viihtyvyys lukiossa

Nuorten ainevalinnat lukiossa ovat Välijärven ja Tuomen (1995) mukaan voimakkaasti yhteydessä sukupuoleen ja aiempaan opintomenestykseen. Vanhempien koulutustausta, koulun maantieteellinen sijainti ja opetuskieli myös heijastuvat eräiltä osin valintoihin. Tyttöjen halukkuus laajoihin matemaattis-luonnontieteellisiin opintoihin on poikia vähäisempää opinnoissaan parhaiten menestyneitä lukuun ottamatta. Fysiikassa ero on suurimmillaan. Kodin akateeminen koulutustausta rohkaisee keskitasoisesti ja sitä paremmin menestyneitä tyttöjä muita useammin valitsemaan laajoja oppimääriä näissä aineissa.

Uskomme, että korkeammin korkeasti koulutettujen vanhempien arvostukset ja kokemukset vaikuttavat myös lasten tulevaisuuden suunnitelmiin. He kannustavat ja osaavat myös neuvoa, mihin aineisiin kannattaa panostaa tulevaisuutta silmällä pitäen. Koulussa menestyvien lasten vanhemmat luottavat myös lasten omiin kurssivalintoihin, vaikka ovat toki niistä useimmiten kiinnostuneita.

Lukion oppimisympäristön arvioinneissa on tyttöjen ja poikien välillä systemaattisia eroja. Tytöt arvioivat poikia myönteisemmin lukion ilmapiiriä ja viihtyvyyttä. Tytöt kokevat vaikuttamisen mahdollisuutensa poikia paremmaksi. Tytöt kokevat opetuksesta välittyvän kuvan syvällisemmäksi, jäsentyneemmäksi ja elämänläheisemmäksi kuin pojat.

Tyttöjen on helppo sopeutua lukioon oppimisympäristönä, koska he eivät kyseenalaista koulun sääntöjä tai käytäntöjä. He ajattelevat sääntöjen olevan välttämättömiä organisaation sujuvalle toiminnalle. Peruskoulun opintomenestys heijastuu voimakkaasti ja systemaattisesti lukiolaisten arviointeihin ja asenteisiin. Heikosti viihtyvien ja opiskelunsa epämiellyttäväksi kokevien osuus lisääntyy opintomenestyksen heiketessä. Hyvä menestys ennakoi opetuksen kokemista muita yleisemmin henkilökohtaisesti merkitykselliseksi ja oman tulevaisuuden kannalta tärkeäksi. Hyvin menestyneet kokevat omat vaikuttamisen mahdollisuutensa muita suuremmiksi ja he pitävät opittavasta välittyvää mielikuvaa muita useammin syvällisenä sekä mieleenpainuvana. Hyvä menestys ennakoi myös muita useammin hyviä ja läheisiä suhteita opettajiin.

Luokattomissa lukioissa opiskelijoiden näkemykset oppimisympäristöstään ja kouluelämän laadusta ovat luokallisia kouluja myönteisempiä. Luokattomissa kouluissa opiskelevat arvioivat valtansa huomattavasti muita suuremmaksi. Omille valinnoille jää tilaa ja opiskelijoiden näkemysten koetaan ohjaavan merkittävästi koulun työn järjestämistä. Viihtyvyys on luokallisia kouluja parempi ja opiskelu arvioidaan yleisemmin henkilökohtaisesti merkitykselliseksi. Työskentelyn suunnitelmallisuus ja tehokkuus todetaan luokattomissa kouluissa muita kouluja useammin tyypilliseksi piirteeksi. Suhteet opettajiin arvioidaan jonkin verran paremmiksi kuin luokallisissa kouluissa. (Väljærvi & Tuomi 1995.)

Monikaan oppilas ei lukiota aloittaessaan tiedä, että kannattaa valita määrättyjä kursseja, jos aikoo jatkaa tietyissä jatkokoulutuspaikoissa. Oppilaanohjaajan tehtävä olisi informoida kurssivalintojen merkityksestä suuntauduttaessa eri aloille. Useimmat tytötkin valitsisivat laajan matematiikan ja fysiikan, jos olisivat tietoisia näiden aineiden painoarvosta

6.2 Koulumenestys, lahjakkuus ja sosiaalinen tausta

Kuusinen (1986) on tutkinut lahjakkuuden ja sosiaaliluokan yhteyttä koulumenestykseen pitkittäistutkimuksessa, johon kuului 281 poikaa ja 308 tyttöä. Koulumenestyksen mittana oli peruskoulun yhdeksännen luokan kaikkien aineiden keskiarvo. Tulokset osoittivat, että lahjakkuuden lisäksi koulumenestykseen vaikuttaa voimakkaasti oppilaiden vanhempien sosiaalinen asema. Koulu näkyy suosivan ylä- ja keskiluokasta tulevia ja syrjivän alemmista sosiaaliryhmistä tulevia oppilaita. Kuusinen jakoi sosiaaliset ryhmät seuraavasti:

- 1) ylin sosiaaliluokka eli korkea-asteen koulutuksen saaneet
- 2) keskimäinen ryhmä eli keskiasteen koulutuksen saaneet
- 3) alin ryhmä eli pelkästään perusasteen koulutuksen suorittaneet

Tutkimuksessa kävi ilmi, että koulumenestys oli yhteydessä lahjakkuuteen eri tavoin eri sosiaaliryhmissä. Sukupuolten välillä ei tässä suhteessa ollut kuitenkaan suuria eroja. Selkein yhteys menestymisen ja lahjakkuuden välillä oli keskimäisessä sosiaaliryhmässä. Ylimmissä sosiaaliryhmissä lahjakkaat menestyivät hyvin koulussa. Lahjakkuuden puute ei ylimmässä sosiaaliryhmässä ollut koulumenestyksen puute. Kuusinen toteaa myös, että sukupuolesta riippumatta oppilaiden jakautuminen hyvin, keskitasoisesti ja huonosti menestyvien ryhmiin on yhteydessä oppilaan lahjakkuuteen ja hänen vanhempiansa koulutustason ja ammatillisen aseman määrittämään sosiaaliryhmään. Ylimmässä sosiaaliryhmässä oli havaittavissa koulumenestyksen jakaumissa tilastollisesti merkitsevä älykkyydestä riippumaton vaikutus, jonka mukaan ylimmän sosiaaliluokan lapset menestyvät koulussa lahjakkuudesta riippumatta. Vanhempien sosiaalisen taustan yhteyttä koulumenestykseen Kuusinen on tutkinut muun muassa Willisin (1984) pohjalta. Tarkastelussaan Kuusinen sanoo lisäksi, että analyysi tukee näkemystä, jonka mukaan hyvän menestymisen tausta on se, että valitsee ”hyvin koulutetut, suurituloiset vanhemmat”. Oppilaan koulumenestykseen vaikuttaa Lamminkin (1974, 59) mukaan vanhempien sosiaalinen asema. Mitä korkeampi isän sosiaalinen asema oli sitä parempi oli lapsen koulumenestys ja

päinvastoin. Hänen mukaansa myös kodin korkea tulotaso vaikutti lapsen koulumenestykseen parantavasti.

Ylemmästä sosiaaliryhmästä tulevat lapset voivat pitää vanhempiaan esikuvinaan, jotka ovat opiskelleet korkeakouluissa, hankkineet hyvän ammatin ja pärjäävät elämässä. Tämän vuoksi ylemmän sosiaaliluokan lapset pitävätkin opiskelua lukiossa ja sen jälkeen korkeakoulussa luonnollisena vaihtoehtona. Heillä ei myöskään ole pelkona taloudelliset vaikeudet opiskeluaikana, koska he voivat luottaa vanhempiensa taloudelliseen tukeen. Toisaalta alemmista sosiaaliryhmistä tulevat oppilaat saattavat menestyä koulussa juuri sen vuoksi, että haluavat saavuttaa paremman aseman yhteiskunnassa. Heillä on "näyttämisen halua".

Isän koulutus ennustaa nuoren valikoitumista eri oppilaitoksiin. Pelkän perusasteen koulutuksen saaneiden isien vuonna 1985 tutkinnon suorittaneista lapsista 72 % suoritti tutkintonsa ammatillisissa oppilaitoksissa, 21 % lukioissa ja vain 6 % korkeakouluissa. Kun isä on saanut korkean asteen koulutuksen, lapsista 18 % oli suorittanut tutkinnon korkeakoulussa. (Isoaho, Kivinen & Rinne 1990, 21.)

Isän koulutustason perusteella on siis melko helppo ennustaa, minkä asteen kouluun lapset jatkavat. Kuusinen ja Isoaho, Kivinen sekä Rinne ovat tulleet tutkimuksissaan samaan tulokseen; mitä koulutetummat vanhemmat, sitä koulutetumpi lapsestakin tulee.

6.3 Koulumenestys suhteessa oppilasarvioinnin kriteereihin

Tyttöjen hyviä todistusarvosanoja on tulkittu osoitukseksi siitä, että tyttöjen arvosanat perustuvat osittain kiltteyteen ja sopeutuvuuteen, naiselliseen stereotyyppiaan alistumiseen. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että todistusarvosanoja annettaessa tulee ottaa huomioon myös oppilaan kokonaiskehityksen kannalta merkittävien, yleisten kasvatustavoitteiden saavuttaminen. Tällaisia ovat: yritteliäisyys, vastuuntuntoinen suhtautuminen koulu-

työhön, aktiivinen osallistuminen tuntityöskentelyyn, säännöllinen ja huolellinen opiskeluun kuuluvien tehtävien suorittaminen sekä kyky ja halu yhteistyöhön. Näillä tulee olla vaikutusta silloin, kun joudutaan harkitsemaan heikkojen ja välttävien arvosanojen antamista. Sen sijaan kiitettäviä ja tyydyttäviä arvosanoja annettaessa nämä otetaan huomioon vain rajatapauksissa (PEOPS 1985, 30.).

Edellä mainitut ominaisuudet viittaavat moraalisiin työvalifikaatioihin. Ne ovat aktiivista tuntityöskentelyyn osallistumista lukuun ottamatta useiden tutkimusten mukaan tyypillisempiä tytöille kuin pojille. Jos arviointiohjeet vaikuttavat opettajien arvostelukäytäntöön, se voi johtaa tyttöjen arvosanojen keskimääräiseen nousuun sekä vähäisempään hajontaan, koska kasvatustavoitteiden suuntaista toimintaa palkitaan nimenomaan arvosteluasteikon alapäässä, mutta ei yläpäässä. Opettajan tapa suhtautua poikiin enemmän yksilöinä ja tyttöihin ryhmänä heijastunee myös arvioinnissa. Koulun kasvatustavoitteiden suuntaisten toimintatapojen palkitseminen nimenomaan arvosteluasteikon alapäässä heijastaa naisellisuutta muilla kriteereillä kuin hyvillä arvosanoilla. Koulutuspoliittisessa keskustelussa on kysytty, mittaako koulun oppilasarviointi yhteiskunnan ja työelämän kannalta vääriä asioita, palkitseeko se liiaksi kiltteyttä ja tottelevaisuutta. Tällaisiin kysymyksenasetteluihin voidaan yhdistää näkemykset tyttöjen kiltteydestä ja tottelevaisuudesta ja tiedot heidän keskimäärin poikia paremmasta koulumenestyksestään. (Lahelma 1992, 107-108.)

6.2 Koulumenestys ja ammattisuunnitelmat

Useiden eri tutkimusten mukaan koulussa hyvin menestyvät lapset tulevat kodeista, joissa vanhemmat ovat korkeasti koulutettuja. Kodin kasvatus tukee nuorten ammatinvalintaa samaan suuntaan eli hakeutumaan opiskelemaan korkeakouluihin. Kotikasvatus ohjaa myös tällaisten lasten käyttäytymistä nimenomaan sellaiseksi, jota koulussa arvostetaan. Lapset ymmärtävät myös koulutuksen merkityksen tulevaisuuteensa nähden. Pitkäaikainen korkeakou-

lutus nähdään luonnollisena koulutusväylänä perheissä, joissa isä sekä äiti ovat opiskelleet korkeakouluissa.

Yksilön toimintaympäristöstä riippuu, minkälaisia asioita arvostetaan ja mistä on etua omallekin menestymiselle. Menestymiseen vaikuttavat resurssit nähdään pääomana, jonka yksilö on saanut osittain perintönä, perheessä kasvatuksena sekä koulussa ja jota hän voi itse edelleen kartuttaa kentällä kamppailemalla muiden siellä toimivien kanssa. (Bourdieu & Passeron 1977, 71-89.)

Sosiaalinen tausta ja valikoituminen ylempiin koulutusväyliin ovat yhteydessä keskenään. Bourdieun mukaan koulutuksessa menestyvät väistämättä ylempimistä sosiaaliluokista tulevat lapset, koska he ovat jo kotikasvatuksessaan omaksuneet koulun kannalta edullisen kulttuurin. Tämä ilmenee koulussa oikeanlaisina suhtautumis- ja toimintatapoina sekä asenteina koulutyöhön. Ylempien sosiaaliluokkien lapsilla on siis menestymisen kannalta oikeanlainen habitus. Ihmiset toimivat sosiaalisilla kentillä pyrkien vahvistamaan niitä ominaisuuksia, jotka kullakin kentällä ovat arvokkaita. Kentällä tarkoitetaan jotakin sosiaalisen toiminnan aluetta, kuten koulutusta, työelämää tai kulttuuria. Kullakin kentällä on omat sääntönsä, jotka myös määräävät, mitä kyseisellä kentällä arvostetaan eniten. (Bourdieu & Passeron 1977, 71-89.)

Koulutusta arvostavasta kodista tullut nuori hakeutuu mitä todennäköisimmin jatko-opiskelemaan ja ymmärtää myös koulutuksen merkityksen sijoittautumisessaan työmarkkinoille. Koulutuksella on suuri merkitys yksilön elämälle, koska se vaikuttaa suoraan hänen mahdollisuuksiinsa valita itselleen ammatti ja edetä valitulla ammattialalla. Vanhemmat vaikuttavat lastensa koulutustavoitteisiin rohkaisemalla ja kannustamalla heitä pyrkimään eteenpäin. Vanhempien vaikutus nuoren ammatilliseen socialisaatioon on suurin juuri ennen aikuisikää keski-nuoruudessa (Mortimer, Lorence & Kumka 1986, 79).

Vanhempien oma koulutustausta on yhteydessä nuoren koulutustavoitteisiin. Enemmän koulutusta saaneiden vanhempien lapset asettavat omat koulutustavoitteensa korkeammalle kuin vähän kouluja käyneiden vanhempien lapset (Ki-

vinen & Rinne 1991, 64-68). Työläiskodeista lähtöisin olevat nuoret päätyvät usein ammatilliseen koulutukseen, koska heiltä puuttuu tietoja omista mahdollisuuksistaan kouluttautua. Kotona heitä ei usein rohkaista hakeutumaan yliopistoihin tai korkeakouluihin (Käyhkö & Tuupanen 1996).

Perhe vaikuttaa nuoren ammatillisiin suunnitelmiin ja koulutustavoitteisiin myös Jalkasen mukaan (1990, 90-93). Tyttöjen ammattisuunnitelmilla oli enemmän yhteyttä vanhempien ammattiin kuin poikien suunnitelmilla. Isän ammatin ja nuoren ammattisuunnitelman edellyttämän koulutustason ja alan todettiin korreloivan enemmän keskenään kuin äidin ammatin. Vanhempien vaikutus ammattisuunnitelmiin oli selkein ylemmissä sosiaaliryhmissä, sillä vanhemmat pitivät lukiota varmimpana valintana pyrittäessä arvostettuun asemaan yhteiskunnassa (Väljærvi 1988, 8). Ylioppilasisien lapset aikoivat kolme kertaa useammin kouluttautua korkeakoulutasolle kuin muut (Kosonen 1988, 100). Hyvin koulutettujen vanhempien lapset valitsivat lukiossa muita useammin laajoja oppimääriä ja ylimääräisen kielen. Erityisen selvästi vanhempien vaikutus näkyi peruskoulussa hyvin menestyneitten tyttöjen ainevalinnoissa (Väljærvi & Tuomi 1995, 14.)

Vanhempien koulutuksen yhteydet tyttöjen ja poikien koulutustavoitteisiin ja ammattisuuntautumiseen ovat osittain roolispesifejä: isällä näyttäisi olevan suurempi vaikutus nuoren koulutustavoitteisiin (Treiman & Terrell 1975) ja äidillä suuntautumiseen toisen sukupuolen ammattiin. Lisäksi koulutetut vanhemmat, etenkin koulutetut äidit, kannustavat tyttäriään ei-perinteisiin valintoihin (Jenkins 1989; Nummenmaa 1992).

Tutkimukset, joista edellä on kerrottu antavat ymmärtää, että vanhempien koulutuksella ja kodin koulumielisyydellä on vaikutusta siihen, kuinka pitkälle lapsi kouluttautuu. Uskomme, että yleisesti ottaen koti ja vanhemmat vaikuttavat lastensa ammatinvalintaan, mutta emme korostaisi pelkästään isän tai äidin vaikutusta. Kuten Bordieu totesi, kullakin sosiaalisella kentällä, tässä tapauksessa perheellä, noudatetaan sääntöjä, jotka myös määräävät arvostusten kohteita. Ylempien sosiaaliluokkien perheissä arvostetaan korkeaa koulutusta,

ja tämän vuoksi lapsiakin rohkaistaan hakeutumaan yliopistoon tai muuhun korkeakouluun.

7 TUTKIMUSONGELMAT

Pääongelma

Mitä yhteisiä piirteitä on lukiossa menestyvillä tytöillä?

Alaongelmat

Kuinka tyttöjen sosiaalinen tausta vaikuttaa koulumenestykseen?

Millaisena oppimisympäristönä koulussa menestyvät tytöt kokivat lukion?

Ovatko koulussa menestyvät tytöt "lukutoukkia" vai aktiivisia harrastajia?

Onko oppimistyyllillä yhteyttä koulumenestykseen?

Tutkijoilla oli jo ennestään jonkin verran tietoa siitä, millaisia oppilaita lukiossa menestyvät tytöt ovat. Halusimme tässä tutkimuksessa rajata pääongelman siihen, mitkä tekijät yhdistävät tutkimuskohteitamme. Analyysin jälkeen voisimme tiivistettynä kertoa, millainen on lukiolaistyttö, joka pärjää hyvin koulussa. Alaongelmat muotoutuivat pääongelman ympärille. Aiempien tutkimusten pohjalta valitsimme tekijöitä, joilla saattaisi olla yhteyttä koulumenestykseen. Selvitetyämme ensin vastaukset alaongelmiin, löytäisimme sitten vastauksen myös pääongelmaan.

8 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

8.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukkona on kuusi Pietarsaaren suomenkielisen lukion tyttöä, jotka menestyvät hyvin koulussa. Soitimme syksyllä 1996 lukion äidinkielen opettajalle ja pyysimme häneltä yhteystiedot kuudesta sellaisesta työstä, jotka yleisen koulumenestyksen perusteella ovat menestyviä. Otimme jokaiseen tyttöön yhteyttä henkilökohtaisesti saadaksemme tietää heidän halukkuutensa osallistua tutkimukseen. Kaikki olivat halukkaita, joten suoritimme teemahaastattelun syksyllä 1996. Lisäksi tytöt vastasivat samana syksynä lomakkeeseen, joka sisälsi avoimia kysymyksiä. Haastattelun ja kyselyn tarkoituksena oli selvittää koulussa menestyvien tyttöjen perhetaustaa, harrastuksia, ystävyyssuhteita sekä opiskelutyyliä. Tutkimuksen pohjalta tehtiin keväällä 1997 pro seminaari -tutkielma. Jo silloin tutkittavilta kysyttiin heidän halukkuuttaan osallistua jatkotutkimuksiin. Kaikki olivat edelleen halukkaita jatkamaan, joten keväällä 1999 jatkoimme tutkimustamme tavoitteenamme syventää ja laajentaa aihepiiriä. Ylioppilas keväänä 1999 tytöt vastasivat avoimiin kysymyksiin, jotka koskivat lukio-opiskelua sekä tulevaisuuden suunnitelmia. Tämän lisäksi samana keväänä he tekivät oppimistyylejä kartoittavan testin (Kolb 1984.). He ovat kaikki aloittaneet opiskelun lukiossa vuonna 1996 ja suorittaneet ylioppilaskirjoituk-

set keväällä 1999. Tytöistä on käytetty seuraavia nimimerkkejä tutkimuksen aikana: Emma, Nukka, Ronja, Roosa, Ada sekä Laura.

Seuraavassa on lyhyt esittely kustakin työstä saamamme aineiston pohjalta:

Emma

Emma on 19-vuotias opiskelijatyttö. Hänen perheeseensä kuuluu isä, äiti, pikkukuveli ja pikkusisko. Isä on koulutukseltaan opettaja ja äiti puolestaan lastentarhanopettaja. Emmalla on kolme hyvää ystävää. He kaikki käyvät samaa koulua. Tytöt tekevät yhdessä läksyjä ja viettävät muutenkin paljon aikaa yhdessä. Myös lenkkeily kuuluu heidän harrastuksiinsa. Emma soittaa pianoa. Soittotunnit ovat saaneet jäädä, koska koulu vie niin paljon aikaa. Emma on liikunnallinen tyttö: hän käy aerobicissa ja step upissa viikottain. Liikuntaa Emma harrastaa, koska se pitää hänet virkeänä.

Emma aloittaa läksyjen tekemisen heti kotiin tultuaan. Välillä hän syö ja katsoo televisiota mutta jatkaa sitten edelleen läksyjen parissa. Läksyihin menee kahdesta kolmeen tuntiin aikaa päivittäin. Kokeisiin Emma kertoo lukevansa hurjasti. Hän aloittaa lukemisen jo hyvissä ajoin ennen koeviikkoa. Jos koealue ei ole erityisen laaja, Emma lukee sen läpi kahteen tai useampaan kertaan. Jos koealue on laajempi, hän lukee sen kertaalleen läpi.

Emma on suorittanut tähän mennessä 80 kurssia ja keskiarvo on 9,2. Kurkseista Emma on valinnut ensin pakolliset kurssit. Valinnaisia kursseja ovat saksa sekä psykologia. Emmen mielestä sellainen oppilas, joka lukee, menestyy lukiossa. Lukioon Emma on tullut sen vuoksi, koska se on ainoa tie yliopistoon tai korkeakouluun, joihin Emmakin mielii. Lukion jälkeen Emma haluaa opiskelamaan ammattikorkeakouluun tai kauppakorkeakouluun.

Nukka

Nukan perheeseen kuuluu isä, äiti ja viisi lasta. Nukalla on kaksi siskoa ja kaksi veljeä. Hän on 19-vuotias. Äiti työskentelee opettajana ja isä on puolestaan eri-

koislääkäri. Nukalla on yksi hyvä ystävä ja sen lisäksi muitakin kavereita. Heidän kanssaan Nukka viettää aikaa arkisin sekä viikonloppuisin.

Nukka on musikaalinen tyttö. Hän soittaa mielellään kitaraa. Nukka maalaa myös mielellään. Nukalla on eri kaverit koulussa ja koulun ulkopuolella. Hän liikkuu erilaisissa sfääreissä, ja tämä näkyy myös kavereissa. Suurin osa kavereista on tyttöjä.

Nukka tekee läksyjään kahdesta kolmeen tuntiin illassa. Nukka ei tee läksyjään kotona, vaan hän menee kahvilaan. Kotona ei voi keskittyä läksyihin, koska siellä on niin paljon muuta tekemistä. Kokeisiin Nukka alkaa valmistautua jo viikkoa ennen varsinaista koeviikkoa. Nukka lukee vähän kerrallaan ja koetta edeltävänä iltana hän lukee enemmän.

Kurssit Nukka on valinnut sillä perusteella, että niistä on hyötyä tulevaisuudessa. Oma kiinnostus on myös vaikuttanut kurssien valintaan. Tähän mennessä kursseja on suoritettu 80 ja keskiarvo on 9,8. Laajan matematiikan Nukka on valinnut juuri sen vuoksi, että siitä on tulevaisuudessa hyötyä opiskelupaikkaa hakiessa.

Nukan mielestä sellainen oppilas, joka tekee töitä, menestyy lukiossa. Nukka on tullut lukioon sen vuoksi, koska hän ei ole kiinnostunut työttömyyskortistoon joutumisesta. Nukan lempiaineita ovat luonnontieteet. Lukion jälkeen Nukka haluaa opiskelemaan kemiantekniikkaa Otaniemeen.

Ronja

Ronja on paljasjalkainen pietarsaarelainen. Isä on kirvesmies ja äiti siivoaja. Ronjalla on yksi isovelji. Ronjalla on omasta mielestään ihania ystäviä. Heitä on samassa jengissä 15 kaverusta; sekä tyttöjä että poikia. Sama porukka on yhdessä sekä koulussa että koulun ulkopuolella. Nuoret tapaavat kokoontua seurakunnan nuorisokämpässä. Toiminta ei kuitenkaan ole keskittynyt uskonnon ympärille. Joukossa on kaikenlaisia nuoria

Harrastuksia Ronjalla on monenlaisia; hän käy kuntosalilla, soittaa pianoa, lukee. Harrastuksiinsa Ronja käyttää runsaasti aikaa. Harrastukset auttavat Ronjaa rentoutumaan ja koulukin unohtuu. Pianon soittoa Ronja on opiskellut konservatoriossa. Soitosta hän ei kuitenkaan ajattele ammattia, se on mukava harrastus.

Normaalisti Ronja tekee läksynsä heti koulun jälkeen. Aikaa kuluu puolesta tunnista tuntiin. Jos on jotain vaativampaa läksyä, aikaa saattaa kulua enemmänkin. Joskus on kuitenkin mentävä ensin harrastamaan, ja läksyt saavat odottaa. Reaaliaineiden kokeisiin Ronja valmistautuu hyvissä ajoin. Hän lukee ensin pienempiä kokonaisuuksia tunnin verran illassa ja kertaa koetta edeltävänä iltana koko koealueen läpi. Kielten kokeisiin ja ainekirjoitukseen ei mene niin paljon aikaa.

Kurssinsa Ronja on valinnut oman kiinnostuksensa pohjalta. Hän on keskittynyt reaaliaineisiin. Kurseja on suoritettu 75 ja keskiarvo on 9,0. Ronjan mielestä sellainen oppilas, joka on oma-aloitteinen ja jolla on omia tavoitteita, menestyy lukiossa. Ronja on itse valinnut lukion, koska hän rakastaa opiskelua. Lukio antaa myös lisää aikaa miettiä, jos ei tiedä vielä aivan tarkkaan tulevaisuuden suunnitelmiaan. Lukio on myös edellytys korkeakouluopinnoille. Ronja aikoo lukion jälkeen lukemaan joko englantilaista filologiaa tai suomen kieltä.

Roosa

Roosa on 19-vuotias tyttö. Hänen vanhempansa ovat eronneet jo kauan sitten. Roosin perheeseen kuuluu äiti sekä tämän miesystävä. Äiti työskentelee aluehälytyskeskuspäivystäjänä ja isäpuoli on terveyskeskuslääkäri. Roosalla on suuri ystäväpiiri. Joukkoon mahtuu myös muutama niin sanottu parempi ystävä, joille voi uskoutua. Ystäviensä kanssa Roosa viettää paljon aikaa.

Roosa kirjoittelee paikallislehden nuortenosastoon artikkeleita. Hän käy myös englannin kielen keskustelukerhossa. Matkustelu on myös tärkeä asia Roosin elämässä. Hän on ollut kesäoppilasvaihdossa Yhdysvalloissa. Kreikkaa hän on kolunnut useammankin kerran. Lukeminen kuuluu Roosin lempipuuhiin, mutta opiskelulta ei jää aina aikaa mielenkiintoisten kirjojen lukemiseen.

Läksyt Roosa tekee nopeasti, juuri ennen kuin menee nukkumaan. Aikaa läksyjen lukemiseen menee puolesta tunnista puoleentoista tuntiin. Kokeisiin Roosan ei tarvitse lukea paljon. Hänellä on hyvä muisti ja hän yrittää kuunnella tunneilla mahdollisimman tarkkaan opetusta. Reaalikokeita varten hän kirjoittelee esseitä mahdollisista koekysymyksistä. Kokeisiin lukemisen hän aloittaa omasta mielestään liian myöhään. Matematiikan kokeisiin valmistautumisessa isäpuolesta on suuri apu.

Kurssit Roosa on valinnut oman kiinnostuksensa pohjalta. Valintoihin on vaikuttanut myös se, että kursseista saattaa olla hyötyä tulevaisuudessa. Kursseja Roosalle on kertynyt 80 ja keskiarvo on 9,1. Lukiossa Roosan mielestä pärjää sellainen oppilas, joka jaksaa olla mukana. Lukion jälkeen Roosa haluaa lukemaan yhteiskuntahistoriaa tai sosiologiaa Helsingin yliopistoon. Ensin hän pitää kuitenkin väli vuoden ja lähtee kansainväliseen työvaihtoon ulkomaille.

Ada

19-vuotiaan Adan perheeseen kuuluu isä, äiti ja pikkuveli. Isä on mennyt suoraan peruskoulusta työelämään. Äiti on käynyt ammattikoulun. Adan ystäväpiiriin kuuluu paljon koulukavereita. Pari läheisempää kaveriakin löytyy. Ystäviensä kanssa Ada viettää paljon aikaa.

Läksyjen kimppuun Ada ei hyökkää heti koulun jälkeen, vaan hän syö ensin, katselee televisiota. Aikaa Adalta menee läksyjen tekemiseen pari tuntia. Kokeisiin Ada alkaa valmistautua jo pari viikkoa aikaisemmin.

Pakollisten kurssien lisäksi Ada on valinnut sellaisia kursseja, joista on hyötyä tulevaisuudessa. Tämän vuoksi hän opiskelee pitkää matematiikkaa, fysiikkaa ja kemiaa, vaikka ne eivät häntä henkilökohtaisesti viehätä. Kursseja on kertynyt 80 ja keskiarvo on 9,0.

Adan mielessä lukiossa pärjää, jos on ahkera ja tunnollinen. Lukioon Ada halusi opiskelemaan, koska ammattikoulu tai kauppaoppilaitos eivät häntä kiinnostaneet. Lukion jälkeen Ada hakee Vaasan yliopiston humanistiseen tiedekuntaan opiskelemaan.

Ada harrastaa liikuntaa; step up ja aerobic ovat ohjelmassa viikottain. Lukeminen kuuluu myös Adan harrastuksiin. Tämän lisäksi hän on pöytälaatikkorunoilija.

Laura

Laurakin on täyttänyt yhdeksäntoista vuotta. Hänen perheeseensä kuuluu äiti, isä ja neljä sisarusta. Isä on lukiossa opettajana ja äiti on kielenkääntäjä. Laura harrastaa lukemista ja lenkkeilyä. Hän käy myös maalauskerhossa kerran viikossa. Kerho on työväenopiston järjestämä

Läksyt Laura tekee sitten kun viitsii, vaikka ne kannattaisi tehdä heti koulun jälkeen. Läksyihin kuluu pari tuntia aikaa. Kokeisiin valmistautuminen jää yleensä edelliseen päivään, vaikka Laura päättäisi aloittaa valmistautumisen ajoissa. Lukioon Laura tuli sen vuoksi, koska hän ei ollut aivan varma tulevaisuuden suunnitelmistaan.

Kursseja Laura on suorittanut 90 ja keskiarvo on 9,1. Kurssit hän on valinnut oman kiinnostuksensa pohjalta. Mutta lisänä on myös pitkä matematiikka ja fysiikka, koska niistä saattaa olla hyötyä tulevaisuuden opiskeluja ajatellen. Laura haluaisi Turkuun lukemaan terveyden biotieteitä ja biologiaa sekä biokeemiaa. Kuvataidelinja jossain kansanopistossa saattaisi myös kiinnostaa.

8.2 Tutkimuksen kulku

Pitkittäistutkimuksemme ensimmäinen vaihe suoritettiin siis syksyllä 1996 tyttöjen ollessa lukion ensimmäisellä luokalla. Kumpikin tutkija haastatteli kolmea tyttöä. Yhteen haastatteluun kului aikaa tunnin verran. Haastattelu toteutettiin seuraavien teemojen pohjalta:

1. Perhetausta
2. Harrastukset
3. Ystäväpiiri

4. Opiskelutyyli

5. Tulevaisuus

Haastattelu toteutettiin tyttöjen koululla, Pietarsaaren suomenkielisessä lukiossa, yhden päivän aikana. Koululta oli varattu erillinen tila haastattelulle. Haastattelutilanteessa toinen tutkijoista kontrolloi, että kaikki teemat tuli varmasti käytyä läpi. Tämän vuoksi pidimmekin tarpeellisena, että molemmat tutkijat olivat mukana haastattelutilanteessa. Haastattelussa käytetyt teemat valitsimme perehdyttyämme koulumenestystä koskeviin tutkimuksiin ja muuhun kirjallisuuteen. Osa teemoista nousi henkilökohtaisen kiinnostuksemme pohjalta. Haastattelun yhteydessä tytöille jaettiin kyselylomake (liite 1), jolla pyrittiin kartoittamaan koulumenestyksen syitä. Lisäksi halusimme selvittää, mikä on tyttöjen senhetkinen koulumenestys keskiarvon perusteella.

Kyselyn avulla halusimme myös osittain varmistaa tutkimuksen luotettavuutta sekä teemahaastattelussa kyselyjä asioita kuten koulussa menestymisen syitä sekä opiskelutyyliä. Mukana oli myös avoimia kysymyksiä, joilla puolestaan halusimme selvittää tyttöjen käsityksiä esimerkiksi ulkonäöstä, epäonnistumisten syistä sekä tulevaisuuden haaveista. Tämän pohjalta valmistui 1997 Jyväskylän yliopiston Chydenius-Instituutissa Pro seminaari -tutkielma ”Ehkä mä olen vähän fiksu”. Tutkielman valmistuttua tytöt saivat lukea työn ja arvioida sen totuudenmukaisuutta kirjallisesti (liite2).

Koska tytöt olivat kiinnostuneita osallistumaan mahdolliseen jatkotutkimukseen, otimme heihin yhteyttä syksyllä 1998 ja varmistimme heidän osallistumisensa tulevan kevään jatkotutkimukseen. Tytöt sitoutuivat kirjallisesti olemaan mukana Pro gradu -työssämme.

Keväällä 1999 ylioppilaskirjoitusten kynnyksellä tytöt saivat täytettäväkseen avoimia kysymyksiä sisältävän lomakkeen (liite3). Koska olimme jo aikaisemmassa tutkielmassa selvittäneet tyttöjen perhetaustan, harrastukset, sosiaaliset suhteet sekä koulukokemuksia, päätimme laajentaa aihepiiriämme enemmän käytännön lukio-opiskelun, siellä menestymisen sekä tulevaisuudensuunnitelmien suuntaan. Kysymykset koskivat tyttöjen mielipiteitä lukiossa menestymisestä sekä luokattomasta ja kurssimuotoisesta lukiosta. Lisäksi kysyimme tule-

vaisuudensuunnitelmia koskien ammatinvalintaa ja siihen liittyvää opintojen ohjausta. Meitä kiinnosti myös tutkimuskohteittemme mielipiteet lukion piilopetussuunnitelmasta sekä siitä, toteutuuko heidän mielestään lukiossa sukupuolten välinen tasa-arvo. Samalla kertaa tytöt tekivät Kolbin oppimistyylejä kuvaavan testin (liite 4), koska meitä kiinnosti oppimistyylien ja koulumenestyksen välinen yhteys. Koska kyseessä on koulumenestystä koskeva pitkittäistutkimus tytöt ilmoittivat myös suorittamiensa kurssien kokonaismäärän sekä viimeisimmän keskiarvonsa. Näin pystymme vertailemaan, säilyykö koulumenestys läpi koko lukion. Kaikki tytöt palauttivat molemmat lomakkeet huolellisesti täytettyinä.

8.3 Tutkimuksen tiedonhankinnan keinot

Laadullinen aineisto on ulkoasultaan pelkkää tekstiä, joka on syntynyt tutkijasta riippuen tai riippumatta. Tutkijasta riippuen syntyvät erilaiset haastattelut ja havainnoinnit, tutkijasta riippumatta taas henkilökohtaiset päiväkirjat, omaelämäkerrat ja kirjeet sekä muu kirjallinen ja kuvallinen aineisto. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma parhaimmillaan elää tutkimushankkeen mukana. Tällä tarkoitetaan sitä, että kvalitatiivisilla menetelmillä saavutetaan usein ilmiöiden prosessiluonne. Avoin tutkimussuunnitelma korostaa tutkimuksen eri vaiheiden, kuten aineistonkeruun, analyysin, tulkinnan ja raportoinnin kietoutumista yhteen. Laadullisessa tutkimuksessa tulkinta jakautuu koko tutkimusprosessiin eikä sitä ole aina helppo pilkkoa toisiaan seuraaviin vaiheisiin. Tutkimussuunnitelmaa tai jopa tutkimusongelman asettelua saattaa joutua tarkistamaan aineistonkeruun kuluessa ja tutkielman kirjoittaminen voi vaatia palautusta alkuperäiseen aineistoon. (Eskola & Suoranta 1998, 15-16.)

Tässä laadullisessa tutkimuksessa on muotoiltu pää- ja sivuongelmat, mutta koska aiomme analysoida aineiston fenomenografisesti, tutkimusongelmat eivät välttämättä pysy samoina. Aineisto on hankittu sekä kyselylomakkeiden että teemahaastattelun avulla. Täydensimme sitä myös oppimistyylejä käsittelevällä testillä, joka pohjautuu Kolbin alkuperäiseen oppimistyylytettiin. Halusimme li-

sätä tutkimuksen luotettavuutta juuri sillä, että hankimme aineiston useammalla eri menetelmällä.

8.3.1 Teemahaastattelu

Teemahaastattelu sopii erityisen hyvin laadulliseen tutkimukseen, koska siinä haastattelun aihepiirit ovat tiedossa, mutta kysymyksiä ei ole muotoiltu kovin tarkasti. Tutkijan on mahdollista koko haastattelun ajan tarkentaa ja selventää kysymyksiään.

Haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa ja siinä suhteessa se onkin ainutlaatuinen tiedonkeruumenetelmä. Haastattelu on yhdenlaista keskustelua. Yleensä keskustelussa molemmat osapuolet ovat tasa-arvoisia kysymysten asettamisessa ja vastausten antamisessa. Haastattelua ohjaa sen sijaan haastattelija. Kun haastatellaan jotain tutkimusta varten, haastattelulla on tavoitteet ja sen avulla pyritään saamaan mahdollisimman luotettavaa ja pätevää tietoa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 204.)

Tavallisesti haastattelulajeja voidaan jaotella sen mukaan, miten strukturoitu ja muodollinen haastattelutilanne on. Yksi ääripää on täysin strukturoitu haastattelu, jossa ennalta laaditut kysymykset esitetään tietyssä järjestyksessä. Toinen ääripää on strukturoimaton, täysin vapaa haastattelu, jossa haastattelijalla on mielessään vain tietty aihe tai alue, ja keskustelu käydään vapaasti rönsoillen tämän aihepiirin sisällä. Tutkimushaastattelut voidaan jakaa kolmeen ryhmään: strukturoitu haastattelu eli lomakehaastattelu, teemahaastattelu ja avoin haastattelu. Seuraavassa tarkastelemme teemahaastattelua tarkemmin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 204.)

Teemahaastattelu on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto. Teemahaastattelussa on tyypillistä, että haastattelun aihepiirit ovat tiedossa, mutta kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa ja järjestystä. Teemahaastattelua käytetään

paljon kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, koska se hyvin vastaa monia kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 36.)

Teemahaastattelu sopii käytettäväksi, kun halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita. Tämä on suosittu haastattelumuoto, kun tutkitaan ilmiötä, josta haastateltavat eivät ole päivittäin tottuneet keskustelemaan. Menetelmälle on tyypillistä, että keskustelu kohdistetaan tiettyihin teemoihin. Lähtökohtana on kunnioittaa tutkittavan omaa kokemusta inhimillisestä elämästä. Haastattelu voi muodostua myönteiseksi vuorovaikutustilanteeksi, mikä tuottaa iloa haastateltavalle. Kaikissa haastattelutilanteissa on tärkeää, että haastateltavan ja haastattelijan välille syntyy mahdollisimman avoin, lämmin ja luottamuksellinen suhde. (Hirsjärvi & Hurme 1982.)

Kun käytetään teemahaastattelua, on suunnitteluvaiheen tärkeimpiä tehtäviä haastatteluteemojen suunnittelu. Teoriaan ja tutkimustietoon perehdyttäessä hahmottuvat tutkittavat ilmiöt ja niitä kuvaavat peruskäsitteet. Haastattelurunkoa laadittaessa ei tehdä yksityiskohtaista kysymysluetteloa vaan teema-alueuettelo. Tällöin teema-alueet ovat yksityiskohtaisempia kuin ongelmat, toiminnan kannalta ne ovat niitä alueita, joihin haastattelukysymykset kohdistuvat. Haastattelutilanteessa ne ovat haastattelijan muistilistana ja ohjaavat myös keskustelua. Teema-alueet operationaalistetaan itse haastattelutilanteessa kysymyksillä. Sekä tutkittava että tutkija toimivat teemahaastattelussa operationaalistajana. Teema-alueiden pohjalta haastattelijä voi jatkaa ja syventää keskustelua niin pitkälle kuin tarvitaan. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 41-42.)

Valitsimme teemahaastattelun omaan tutkimukseemme, koska siinä voidaan säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastajia myötäillen. Haastatteluaiheiden järjestystä voi vaihdella, samoin on myös enemmän mahdollisuuksia tulkita vastauksia. Teemahaastattelussa tutkijalla on mahdollisuus huomioida tutkittavan äänensävyjä, taukoja, naurahduksia sekä myös jonkin verran eleitä ja ilmeitä. Eli puhe voidaan sijoittaa laajempaan kontekstiin. Hyvää on myös se, että jos haastateltava ei ymmärrä kysymystä, tutkija voi tarkentaa sitä lisäkysymyksin. Koska kohdejoukko oli suhteellisen pieni ja aihepiiri monisäikeinen, teemahaastattelun toteuttaminen tuntui luontevimmalta aineistonhankintamenetelmältä.

8.3.2 Kyselylomakkeet

Osan aineistoamme hankimme kyselylomakkeiden avulla, jotka sisälsivät avoimia kysymyksiä. Kysely onkin survey-tutkimuksen keskeinen menetelmä. Englanninkielinen termi survey tarkoittaa sellaisia kyselyn, haastattelun ja havainnoinnin muotoja, joissa aineistoa kerätään standardoidusti eli kaikilta vastaajilta kysytään jotakin asiaa täsmälleen samalla tavalla. Tutkimussuunnitelmaa tehtäessä kannattaa pohtia, milloin kohdehenkilöiden olisi saatava toimia vapaasti, milloin taas on paikallaan käyttää strukturoidumpia aineiston keruun muotoja. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 189-190.)

Kyselytutkimusten etuna pidetään sitä, että niiden avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto. Kyselymenetelmä säästää myös tutkijan aikaa ja vaivannäköä. Jos lomake on suunniteltu hyvin, aineisto voidaan tallentaa nopeasti sekä analysoida tietokoneiden avulla. Aikataulu ja kustannukset on myös mahdollista arvioida melko tarkasti. Kyselytutkimukseen liittyy kuitenkin myös heikkouksia. Aineistoa pidetään pinnallisena ja tutkimuksia teoreettisesti vaatimattomina. On mahdotonta tietää, kuinka huolellisesti ja rehellisesti vastaajat ovat vastanneet kysymyksiin. Vastausvaihtoehdot saattavat olla epäonnistuneita vastaajan näkökulmasta. Tutkija ei myöskään tiedä, ovatko vastaajat perehtyneet siihen asiaan, josta kysymyksiä on esitetty. Lomakkeen laatiminen vaatii tutkijalta aikaa sekä monenlaista tietoa ja taitoa. Vastaamattomuus saattaa olla joissakin tapauksissa suuri. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 191.)

Kyselytutkimuksen aineistoa voidaan kerätä kahdella päätävällä: postikyselynä tai kontrolloituna kyselynä. Postikyselyssä lomake lähetetään tutkittaville, jotka täyttävät sen itse ja postittavat takaisin tutkijalle. Lomakkeen mukana on lähetettävä palautuskuori, jonka postimaksu on huolehdittu. Postikyselyn etuina ovat sen nopeus ja vaivaton aineiston saanti. Kato puolestaan on postikyselyn suurin ongelma, joka riippuu vastaajajoukosta sekä tutkimuksen aihepiiristä. Jos lomake postitetaan jollekin erityisryhmälle ja jos kyselyn aihepiiri on heidän kannaltaan tärkeä, voidaan odottaa korkeaa vastausprosenttia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 192.)

Kontrolloidun kyselyn muodossa, jota kutsutaan informoiduksi kyselyksi, tutkija jakaa lomakkeet henkilökohtaisesti. Jakaessaan lomakkeet tutkija kertoo tutkimuksen tarkoituksesta, selostaa kyselyä ja vastaa esitettyihin kysymyksiin. Vastaajat täyttävät lomakkeet omalla ajallaan ja palauttavat ne postitse tai johonkin sovittuun paikkaan. Toisessa kontrolloidun kyselyn muodossa, henkilökohtaisesti tarkistetussa kyselyssä, tutkija lähettää lomakkeet postitse, mutta noutaa ne itse määrätyn ajan kuluessa. Hän voi tarkistaa, miten lomakkeet on täytetty sekä myös keskustella lomakkeen täyttämiseen tai tutkimukseen liittyvistä kysymyksistä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 192-193.)

Informoitu kysely oli mielestämme sopivin vaihtoehto tutkimuksemme aineistonhankintamuodoksi, koska kohderyhmä oli niin suppea. Tutkijoiden oli helppo viedä lomakkeet tytöille kouluun ja jakaa ne kaikille henkilökohtaisesti. Tyttöillä ei ollut kovinkaan paljon kysymistä lomakkeesta, joten olimme onnistuneet rajaamaan aihepiirin sekä kysymykset ilmeisesti niin, että ne tuntuivat tytöistä tärkeiltä. Sovimme myös niin, että tytöt palauttavat lomakkeensa äidinkielen opettajalleen, jolta voisimme ne hakea. Sekä ensimmäinen (syksyllä 1996) että toinen kysely (keväällä 1999) toteutettiin samalla tavoin.

Lomakkeiden avulla voidaan kerätä tietoa tosiasioista, käyttäytymisestä ja toiminnasta, tiedoista, arvoista, asenteista, uskomuksista, käsityksistä sekä mielipiteistä. Vastaajia voidaan pyytää myös arvioimaan tai perustelemaan toimintojaan, mielipiteitään sekä vakaumuksiaan. Lomakkeen laadinnalla ja kysymysten tarkalla suunnittelulla voidaan tehostaa tutkimuksen onnistumista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 193.)

Kysymyksiä muotoiltaessa voidaan käyttää yleensä kolmea muotoa: avoimia kysymyksiä, monivalintakysymyksiä tai asteikkoihin perustuvia kysymystyyppejä. Avoimissa kysymyksissä esitetään vain kysymys ja jätetään tyhjä tila vastauksista varten. Monivalintakysymyksissä tutkija on tehnyt valmiit vastausvaihtoehdot ja vastaaja merkitsee lomakkeesta oikean vastausvaihtoehdon. Asteikkoihin perustuvissa kysymyksissä esitetään väittämiä ja vastaaja valitsee niistä sen, miten voimakkaasti hän on samaa mieltä tai eri mieltä kuin esitetty väittämä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 194-196.)

Käytimme kyselylomakkeessamme avoimia kysymyksiä, koska ne antavat vastaajalle paremman mahdollisuuden sanoa, mitä hänellä on todella mielessään. Avoimet kysymykset osoittavat vastaajien tietämyksen aihepiiristä ja kuvaavat myös, mikä on keskeistä vastaajien ajattelussa. Valmiissa vastausvaihtoehtoissa vastaaja ei aina löydä mieleistään vaihtoehtoa ja saattaa tämän vuoksi jättää kokonaan vastaamatta johonkin kysymykseen. Avoimien kysymysten avulla on mahdollista tunnistaa motivaatioon liittyviä seikkoja sekä vastaajan viitekehystä. Koska tiesimme, että kohdejoukkomme tytöt ovat koulussa menestyviä, emme tehneet esitutkimusta, vaan luotimme siihen, että ohjaajamme tarkistama kyselylomake toimii sinällään.

Työillä teettämämme oppimistyytlejä kartoittava kysely perustui 4-portaiseen asteikkoon, jossa vaihtoehdot muodostavat nousevan tai laskevan asteikon (Eskola 1975). Testi perustuu Kolbin oppimistyytlejä luokittelevaan testiin, jonka Annikki Järvinen on soveltanut suomen kielelle sekä Suomen oloihin sopivaksi.

Kolbin tuotteen nimi on Learning Style Inventory (SLI) ja sitä on käytetty kautta maailman niin käytännön päätöksenteon perustana kuin oppimistyylien tutkimuksen instrumenttina. Kolb kehitti testinsä 1970-luvulla (Kolb 1976). Hän itse on todennut, että hän ei halua kehittää vaihtoehtoista oppimisteoriaa, vaan kokonaisvaltaista, kokoavaa näkökulmaa oppimiseen (Miettinen 1998, 86.).

8.4 Aineiston käsittely

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään yleensä pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyden kriteeri ei tällöin olekaan sen määrä vaan laatu. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija lähtee liikkeelle mahdollisimman puhtaalta pöydältä ilman ennakkokäsityksiä tai määritelmiä. Tällaisessa tutkimuksessa käytetään aineistolähtöistä analyysiä eli teoria rakennetaan empiirisestä aineistosta käsin. Vaikka tutkijalla saattaakin olla jonkinlaisia ennako-olettamuksia tutkimuksen tuloksista, se ei saisi rajata tutkimuksellisia toimenpiteitä, vaan tutkijan pitäisi yllättyä ja oppia tutkimuksensa kuluessa. (Eskola & Suoranta 1998, 18-20.)

Laadullisessa tutkimuksessamme on lähtökohtana todellisen elämän sekä tutkimuskohteiden mahdollisimman totuudenmukainen kuvaaminen. Koska arvot muovaavat sitä, mitä ja miten pyrimme ymmärtämään tutkimiamme ilmiöitä, tutkija ei voi sanoutua irti arvolähtökohdista. Myöskään objektiivisuutta ei voida saavuttaa perinteisessä mielessä, sillä tutkija ja se, mitä tiedetään, kietoutuvat tiiviisti toisiinsa. Voimme saada aikaan vain ehdollisia selityksiä rajoittuen tiettyyn aikaan ja paikkaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään pikemminkin löytämään ja paljastamaan tosiasioita kuin todentamaan jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161.)

Laadullinen tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedonhankintaa, ja aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Ihmistä suositaan tiedonkeruun instrumenttina. Tutkijalle ei ole niinkään merkittävää mittausvälineillä hankittu tieto vaan omat havainnot ja keskustelut tutkittavien kanssa. Täydentävää tietoa voidaan hankkia lomakkeiden ja testien avulla. Koska tutkija pyrkii paljastamaan odottamattomia seikkoja, hän ei testaa teoriaa eikä hypoteeseja, vaan tarkastelee aineistoa monipuolisesti sekä yksityiskohtaisesti. Sitä, mikä on tärkeää, ei määrää tutkija, vaan se nousee aineistosta. Aineiston hankinnassa pyritään käyttämään sellaisia metodeja (teemahaastattelu, osallistuva havainnointi ja ryhmähaastattelut), joissa tutkittavien näkökulmat ja "ääni" pääsevät esille. Laadullista tutkimusta tehtäessä tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä. Tutkijan on oltava valmis joustamaan ja muuttamaan suunnitelmiaan olosuhteiden mukaisesti. Tutkijan tulee käsitellä tapauksia ainutlaatuisina ja myös tulkita aineistoa sen mukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 165.)

Kvalitatiivinen tutkimus oli luonteva valinta, koska halusimme tutkia koulussa hyvin menestyviä tyttöjä ja kartoittaa menestymisen syitä. Tällöin tuntui mielekkäältä rajata tutkimuskohteiden määrä mahdollisimman pieneksi eli tässä tapauksessa kuuteen tyttöön. Teemahaastattelun kautta saimme tytöistä henkilökohtaisempaa sekä syvällisempää tietoa, jota pystyimme täydentämään kyselylomakkeiden sekä oppimistyylytестin avulla. Koska olimme aloittaneet tutkimusprojektimme vuonna 1996, meillä oli joitakin ennakko-olettamuksia mahdollisista tyttöjen koulumenestyksen syistä. Tutkimuksemme on joltakin osin ver-

tailevaa, sillä haluamme myös selvittää, mitkä tekijät yhdistävät tyttöjä suhteessa koulumenestykseen. Vaikka olemmekin pyrkineet perehtymään tästä aihepiiristä tehtyihin tutkimuksiin suhteellisen monipuolisesti, uskomme, että tutkimusaineistoa analysoitaessa saattaa nousta esiin uusia näkökulmia.

8.4.1 Fenomenografinen tutkimusote

Käsitlemme omaa tutkimusaineistoamme fenomenografisella tutkimusotteella. Fenomenografian nimi tulee sanoista "ilmiö" ja "kuvata". Fenomenografia tutkii sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Samaa ilmiötä koskevat käsitykset voivat vaihdella henkilöstä toiseen. Käsitysten erilaisuus riippuu eniten yksilön kokemustaustasta. Käsitykset ovat laadullisesti erilaisia, koska niiden viitetausta vaihtelee yksilöstä toiseen. Ihmisten arkikokemuksesta spontaanisti muodostamia käsityksiä voidaan kutsua esikäsitteiksi. Ne toimivat pohjana sille, miten ihminen jatkossa ymmärtää uuden kokemuksen. (Ahonen 1995, 114-115.)

Fenomenografisen tutkimuksen perustana on käsitys ilmiöiden ja ihmisen ajattelun suhteesta ja tiedonmuodostuksen ehdoista. Fenomenografiassa ihminen nähdään rationaalisenä olentona, joka liittää mielessään oliot ja tapahtumat selittäviin yhteyksiin. Hän muodostaa näin koetuista ilmiöistä käsityksiä. Näitä fenomenografit tutkivat empiirisesti ja heitä kiinnostavat ne sisällöllisesti erilaiset tavat, joilla ihmiset käsittävät ympärillä olevan maailman. Fenomenografian mukaan ilmiötä tai ongelmia ei ole olemassa ilman ihmisen ajattelua. On vain yksi maailma, joka ilmenee eri tavoin ihmisten käsityksissä. (Ahonen 1995, 116.)

Fenomenografille ilmiö ja käsitys ovat siis saman asian kaksi puolta. Ilmiö on ihmisen ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta saama kokemus, josta hän rakentaa käsityksen. Ilmiö ja käsitys ovat samanaikaisia ja siksi myös erottamattomia. Käsitys on kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostakin ilmiöstä. Fenomenografialla tarkoitetaan käsitysten tutkimista. Fenomenografit

vertailevat eri ihmisten käsityksiä, mutta myös suhteuttavat yhden ihmisen käsityksiä jostain ilmiöstä hänen muihin käsityksiinsä. (Ahonen 1995, 116-117.)

Tietoteoriassa ja oppimispsykologiassa puhutaan käsitteistä, jotka ovat ajattelukonstruktioita. Niiden pohjana on usein olioita ja tapahtumia koskeva ajattelu. Käsitteen olemassaolo on ulkoisesta, fyysisestä todellisuudesta riippumaton ja siten universaali. Käsitteen nimenä on usein sana, vaikka usein käsite edellyttää monimutkaisempaa ilmaisua. Käsitteiden määrittelyt saattavat erota paljonkin käyttöyhteydestä riippuen. Niillä on kuitenkin jossain määrin konvention luonne: tietty yhteisö on sopinut edellyttävänsä tietyn käsitteen käytöltä joukon yhteisiä ehtoja. Käsitys on dynaaminen ilmiö. Yksilö muuttaa käsityksiään montakin kertaa lyhyen ajan kuluessa. Käsitys on vankempi kuin mielipide, se on konstruktio, jonka varassa ihminen edelleen jäsentää uutta asiaa koskevaa informaatiota. (Ahonen 1995, 117.)

Omassa tutkimuksessamme halusimme selvittää tyttöjen käsityksiä koulumenestyksestä. Tarvitsimme tutkijoina tietoa siis koulumenestyksestä. Perehdyimme aihepiiristä tehtyihin tutkimuksiin sekä teoriataustoihin. Teoreettinen perehtyneisyys tekee tutkijasta tutkimusinstrumentin. Tutkijan mielessä on kysymysten ja erotteluperusteiden avoin ja joustava rakennelma, josta hän voi ammentaa syventäviä haastattelukysymyksiä sekä vastausten luokittelujen perusteita.

Fenomenografisessa tutkimuksessa teoria on erottamaton osa tutkimusprosessia. Teoriaa ei kuitenkaan käytetä käsitysten luokitteluun ennakolta eikä teoriasta johdettujen valmiiden olettamusten testaukseen. Aineistopohjainen teoria, grounded theory, tarkoittaa sitä, että tutkimuksen perusväittämiä ei muotoilla aikaisemman tutkimuksen ja teorianmuodostuksen vaan oman aineiston tulkinnan pohjalta. Tutkija ei testaa muiden teorioita vaan luo oman teorian. Muihin teorioihin tutustuminen tukee kuitenkin tutkijan oman teorian muodostumista. (Ahonen 1995, 123.)

Fenomenografinen tutkimus on empiiristä siinä mielessä, että siinä hankitaan empiirinen aineisto, josta tehdään johtopäätöksiä ja lopulta kuvaus. Ihmisen toiminnan ymmärtämiseksi tarvitaan humanistiselle tutkimukselle ominaista tie-

donmuodostusta. Fenomenografinen tutkimus ei myöskään osittele ihmisen ajattelua ja toimintaa pelkän havainnoinnin tai aikaisemman teorian perusteella. Ihmisen ajattelu ja toiminta on tällaiseen analyttiseen tutkimukseen liian kokonaisvaltaista. Tutkimiseen vaikuttavat myös tutkijan oma subjektiivisuus, hänen aikaisemmat tietonsa sekä odotuksensa. On paras tiedostaa omat lähtökohtansa, tunnustaa se, että ne vaikuttavat aineiston hankintaan ja johtopäätösten tekoon, ja tietoisesti käsitellä niitä. Tällainen hallittu subjektiivisuus on yksi tae tutkimuksen luotettavuudesta. (Ahonen 1995, 122.)

Yksi niistä syistä, miksi valitsimme fenomenografisen tutkimusotteen, on se, että tutkittavan subjektiiviset käsitykset tutkittavasta ilmiöstä (koulumenestyksestä) nousevat paremmin esille. Jokaisella työllä on omat mielipiteensä koulussa menestymisen syistä, mutta aineiston käsittelyn jälkeen mahdollisesti löytyy myös yhteisiä tekijöitä, joita voidaan luokitella ja kehitellä niiden pohjalta uutta teoriaa. Fenomenografia huomioi yksilön henkilökohtaisen näkemyksen asiasta ja sen pohjalta muodostetun käsitteen. Tytöt saattavat selittää koulussa pärjäämistään sillä, että he tekevät paljon työtä. Esimerkiksi yksi tytöistä tekee läksyjä tunnin päivässä ja valmistautuu kokeeseen lukemalla koealueen vain kerran läpi. Toinen puolestaan lukee läksyjä neljä tuntia päivässä ja harjoittelee kokeeseen lukemalla koealueen useampaan kertaan. Molemmat tytöt kuitenkin selittävät menestymistään kovalla työllä, mutta käsitteen "kova työ" merkitys on tytöille erilainen. Käsitteen muodostumiseen vaikuttavat omat aikaisemmat kokemukset, kulttuurin asettamat säännöt sekä yksilön lähiympäristö. Tutkijoina pyrimmekin kuvaamaan laadullisesti tyttöjen erilaisia käsityksiä niiden omista lähtökodista ja niiden omaa logiikkaa noudattaen. Jos asettaisimme käsitykset paremmuus- ja kehittyneisyysjärjestykseen toisiinsa nähden, hukkaisimme helposti niiden sisällöt.

Fenomenografiselta tutkijalta edellytetään ilmaisujen vivahteiden erottamiskykyä, koska tulkinta avaa tutkimushenkilöiden käsitykset asioista merkityssisällöiltään. Vasta sen jälkeen voidaan luokitella merkityssisällöt ja tehdä käsitysten joukko hallittavaksi sekä selittää käsitysten erilaisuutta. Laadullinen tutkimus yrittää tehdä aineistosta löytyneitä merkityksiä ymmärrettäviksi, siksi merkitysten tulkintaa seuraa johtopäätösten teko. Tutkija lähtee ihmisen toiminnan monisäikeisyydestä eikä siksi tyydy ennalta muodostettuihin muuttujiin. Yleensä

laadullisessa tutkimuksessa ei puhuta "syystä" vaan vain yleensä selityksestä. Tällöin halutaan selittää, mistä henkilöiden käsitysten vaihteisuutta on kysymys. (Ahonen 1995, 125-126.)

Ajattelun sisäisten yhteyksien osoittamista fenomenografisessa tutkimuksessa palvelee merkitysluokkien, kategorioiden, muodostaminen. Tutkija päätelee, mitä teoreettisesti merkitsevää ja erilaista tutkimushenkilön ilmaisujen merkityksissä on ja muodostaa niistä kategorioita. Tutkijaa kiinnostaa merkitysten laadullinen erilaisuus eikä niiden määrä tai edustavuus jossain joukossa. Merkityskategoriat tekevät ymmärrettäviksi tutkimushenkilöiden ilmaisuja ja niiden merkityksiä. Merkityskategorioita voidaan edelleen yhdistellä laaja-alaisempiin ylemmän tason kategorioihin, jotka selittävät yleisemmin käsityksiä. Ylemmän tason kategoriat muodostavat tutkijan oman teorian, selitysmallin, tutkittavalle asialle. (Ahonen 1995, 127-128.)

Edellisen perusteella huomataan, miten tärkeää tutkijan on perehtyä aiheesta tehtyihin aiempiin tutkimuksiin. Fenomenografisten kategorioiden muodostaminen on mahdotonta, jos tutkijalla ei ole riittävän laajaa teoriapohjaa. Fenomenografisen tutkimuksen laadullisuus näkyy jälleen siinä, että tutkijaa ei kiinnosta ainoastaan merkitysten määrä vaan niiden erilaisuus.

8.4.2 Grounded theory

Jos tutkimuksessa käytetään grounded theory -otetta, on tutkijan syytä perehtyä aiheesta tehtyihin tutkimuksiin huolella. Tutkijan on myös oltava valmis muuttamaan ja kehittämään teorioita tutkimuksen edetessä. Lopputuloksena saattaa olla myös täysin uusi teoria, vaikka ennakovalmistelut olisivat olleet hyvinkin laajat.

Grounded theory tutkimusotteessa on päämääränä rakentaa tutkimusaineiston pohjalta tutkittavaan ilmiöön luontevasti sopivaa teoriaa. Se on ajattelutapa ja tutkimusmalli, jonka mukaan teorit on rakennettava empiirisen aineiston pohjalta. Keskeisenä ideana tässä aineistolähtöisyydessä on pyrkimys nimenomaan

teorianmuodostukseen. Grounded theoryn avulla ajatellaan olevan mahdollista selittää ja ennustaa ilmiöitä. (Honkonen & Karila 1995, 136.)

Tämän tutkimusotteen lähestymistapaa luonnehtii prosessimaisuus. Tutkimuksen alussa tutkijalle riittää tieto siitä, mistä ilmiökentästä hän on kiinnostunut, eikä tutkija laadi tarkkaa tutkimussuunnitelmaa. Tutkimuksen kysymyksenasettelut sekä laajentuvat että täsmentyvät tutkimusprosessin edetessä. Tutkimustrategian prosessimaisuus ilmenee aineistonhankinnan ja aineiston analyysin vuorovaikutuksellisessa suhteessa. Grounded theoryssa kerätään aineisto ensin kentältä, jonka jälkeen analysoidaan aineistoa ja kehitetään teoria. Teorian ollessa riittävän aineistolähtöistä liitetään siihen kirjallisuuteen pohjautuva omia ideoita sisältävä teoria. Näin ei alueen aikaisempi tutkimustieto häiritse liikaa aineistoon nojaavaa teorian kehittelyä. (Honkonen & Karila 1995, 136-139.)

Grounded theoryn keskeinen menetelmä on jatkuva vertailu. Tämä menetelmä voidaan jakaa eri vaiheisiin. Avoimeksi koodaukseksi voidaan kutsua vaihetta, jolloin alustavien tutkimusideoiden perusteella hankittua aineistoa tarkastellaan luokittelemalla jokainen tapahtuma niin moneen kategoriaan kuin aineisto antaa mahdollisuuden. Näitä muodostuneita kategorioita vertaillaan aineiston sisällä muihin samaan kategoriaan koodattuihin tapahtumaryhmiin. Tämän vertailun tuloksena tutkija alkaa jäsentää ilmiötä kiinnittämällä huomiota kategorian eri ominaisuuksiin. Tätä kutsutaan akselikoodaukseksi. Selektiivisessä koodauksessa tutkija puolestaan valitsee aineistosta esiin nousevan ydinkategorian ja tarkastelee sen suhteita muihin kategorioihin. Keskeisen aineiston keräämisen ja analysoimisen jälkeen kategorioista muodostuu aineistolähtöinen teoria. (Honkonen & Karila 1995, 137-138.)

Grounded theory oli meille tutkijoille hieman oudompi metodi aineistoa analysoitaessa. Kun tutustuimme siihen tarkemmin, halusimme kokeilla sitä aineistoa analysoitaessa, koska aineistomme käsitteli monia eri tekijöitä, joita myöskin voitaisiin luokitella. Teorioihin ja muihin vastaaviin tutkimuksiin oli aihetta tutustua erityisen tarkasti.

8.5 Tutkimuksen luotettavuus

Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta on melko helppo arvioida. Laadullinen tutkimus puolestaan sisältää paljon tutkijan omaa pohdintaa, joten sen luotettavuutta on vaikeampi arvioida. Jos tutkimuskohteita on kuvattu rehellisesti, se lisää omalta osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Jos tutkijan löytämät ilmiöt voidaan vahvistaa muiden tutkimusten tuloksilla, varmuus lisääntyy ennestään. Tutkijan pitää kertoa mahdollisimman tarkasti tutkimuksen kulusta, jotta lukijalle syntyy selkeä kuva siitä, miten tutkimus on suoritettu.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusinstrumentti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Koska kvalitatiiviset tutkimusraportit sisältävät paljon tutkijan henkilökohtaista pohdintaa, aineiston luotettavuutta voi olla vaikea arvioida perinteisin käsitteistöin (validiteetti ja reliabiliteetti).

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 212.) voidaan arvioida kolmella eri tavalla. Laadulliseen tutkimukseen voidaan soveltaa perinteisiä käsitteitä mahdollisuuksien mukaa, vanhoille termeille voidaan kehittää uusia sisältöjä tai vanhat termit hylätään kokonaan ja käytetään täysin uusia termejä. Jos käytetään uusia termejä, tärkeää on se, mikä sisältö niille annetaan.

Puhuttaessa uskottavuudesta luotettavuuden kriteerinä tarkoitetaan sillä sitä, että tutkijan on tarkistettava vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Tutkimuksen uskottavuutta ei voida aina lisätä antamalla tutkittavien arvioida tulkintoja. Tutkimustulosten siirrettävyys on mahdollista tietyin ehdoin, vaikka yleistykset eivät ole mahdollisia todellisuuden monimuotoisuudesta johtuen. Varmuutta tutkimukseen voidaan lisätä ottamalla huomioon myös tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot. Vahvistuvuudella puolestaan tarkoitetaan sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tu-

kea toisista samaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 1998, 212-213.)

Perimmältään tutkimuksen arvioinnin taustalla on kysymys sen sisältämien väitteiden perusteltavuudesta sekä totuudenmukaisuudesta. Luotettavuutta pystytään tarkastelemaan realistiselta, vakuuttavuuden, yhteistoiminnan sekä kritiikin kannalta. Realistisessa luotettavuusnäkemyksessä on kyse siitä, kuinka pätevästi tutkimustekstissä kuvataan tutkimuksen kohdetta. On kuitenkin muistettava erottaa toisaalta aineiston ja toisaalta siitä tehtävien päätelmien luotettavuus. Tutkimuksen käytäntö ja sen tutkimusteksti eivät ole koskaan täysin yhteneviä. Tärkeätä olisi pyrkiä tutkimustekstissä kertomaan mahdollisimman tarkasti siitä, mitä aineistoa kerättäessä sekä sen jälkeen on tapahtunut. (Eskola & Suoranta 1998, 213-214.)

Realistisessa luotettavuusnäkemyksessä käytetään perinteistä validiteetin käsitettä, joka jakautuu ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Sisäinen validiteetti viittaa tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointuun. Se osoittaa myös tutkijan tieteellisen otteen ja tieteenalansa hallinnan voimakkuutta. Ulkoinen validiteetti puolestaan tarkoittaa tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä. Ulkoinen validiteetti on yhteydessä enemmän tutkijaan kuin tutkittavien käyttäytymiseen. Tietty tutkimushavainto on Grönforsin (1982) mukaan ulkoisesti validi silloin, kun se kuvaa tutkimuskohteen täsmälleen sellaisena kun se on.

Relativistinen käsitys luotettavuudesta tarkoittaa sitä että arvioinnin perustana on tutkimusraportti tekstinä. Siihen vaikuttavat yhdessä luettu, koettu, havaittu, luultu, kuviteltu, pohdittu, muistettu ja haaveiltu. Tutkimusteksti toimii tässä tapauksessa arvioinnin mittana ja kontekstina, josta sanat saavat merkityksensä. Tämä ei tarkoita todellisuuden kieltämistä, vaan korostaa sosiaalisen todellisuuden kielellistä rakentumista. (Eskola & Suoranta 1998, 220-221.)

Reflektiivisen käytännön näkökulmasta sekä tutkijat että tutkittavat ovat tutkimuksen tekijöitä. Luotettavuudesta tulee reflektiivisten toimijoiden yhteisten neuvottelujen tulos. Tutkimuksen validiteetille ei voida asettaa mitään ehdottomia ja objektiivisiä kehyksiä. Kun tutkimuksen arvioitavuuskriteerit muuttuvat

mittaustulosten validiteetista kohti tutkijan reflektiivistä keskustelua, kasvattaa se tietysti myös tutkimuksen ajankohtaisuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 224.)

Kun tutkimuksesta puhutaan lukijan näkökulmasta, voidaan arviointia käyttää tällöin tutkimuksen kritiikkinä. Tutkimuksen kohteen oletetaan heijastuvan tutkijalle suoraan ilman välikäsiä. Arvioinnin voidaan nähdä perustuvan tutkimusmenetelmien oikeaoppisen käytön arviointiin. Arviointi on myös rakennettava kritiikkinä jonkin tieteellisen viitekehyksen sisällä. Instrumentalismi puolestaan painottaa tutkimuksen käytännöllistä arvoa. (Hammersley 1992.)

Oman tutkimuksemme luotettavuutta olemme yrittäneet lisätä sillä, että haastattelutilanteessa toinen tutkijoista haastatteli tutkimuskohdetta ja toinen tutkija kontrolloi, että kaikki teemat tulivat käsiteltyä. Avoimien kysymysten käyttäminen kyselylomakkeissa tarjoaa tutkimuskohteille vapaammat kädet vastata kysymyksiin kuin valmiita vastausvaihtoehtoja sisältävät lomakkeet. Vastaukset ovat luotettavampia, koska tytöt saavat perustella mielipiteitään. Teemahaastattelun käyttö lisää luotettavuutta siltäkin osin, että tutkija voi aina tarvittaessa tarkentaa kysymyksiään ja esittää myös lisäkysymyksiä. Kun aineistoa hankitaan useammalla eri tavalla, siitä muodostuu syvempi ja monipuolisempi kuin käytettäessä vain yhtä tapaa.

9 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA ANALYSOINTI

9.1 Menestyvät tytöt

Tutkimuksessamme on käytetty koulumenestyksen mittarina todistuksen keskiarvoa. Esittelemme tyttöjen keskiarvot ensimmäisen luokan syksyllä sekä kolmannen luokan keväällä. Mukana on myös tyttöjen suorittamien kurssien lukumäärä vastaavina ajankohtina.

TAULUKKO 1. Suoritetut kurssit ja keskiarvot.

Nimi	Kurssit -96	Keskiarvo -96	Kurssit -99	Keskiarvo -99
Emma	21	9,3	80	9,2
Nukka	21	9,8	80	9,8
Ronja	20	9,0	75	9,0
Roosa	20	8,9	80	9,1
Ada	19	8,9	81	9,0
Laura	21	9,0	90	9,1

Jos katsotaan tyttöjen suorittamien kurssien määrää syksyllä 1996, niiden määrässä ei ole suuria eroja. Kaikki ovat suorittaneet keskimäärin kaksikymmentä kurssia. Ylioppilaskeväänä 1999 kurssien määrässä on eroja. Ylioppilaskirjoi-
tuksiin vaaditaan vähintään 75 kurssia. Kaikilla muilla tytöillä on yli 75 kurssia paitsi Ronjalla. Laura on suorittanut jopa 90 kurssia. Keskiarvo on ollut syksyllä 1996 keskimäärin yhdeksän paikkeilla. Nukalla se oli kuitenkin lähellä kymmentä, eli 9,8. Nukan ja Ronjan keskiarvot pysyivät samoina sekä lukion aloit-
tamis- että lopettamisvaiheessa. Roosa, Ada ja Laura puolestaan paransivat keskiarvoaan, kun oli tultu kolmannen vuoden kevääseen. Ainoastaan Emman keskiarvo putosi 9,3:sta 9,2:een viimeisen vuoden keväänä.

Tulokset tukevat Kuusisen (1986) käsitystä siitä, että koulumenestys on pysy-
vää ja jatkuvaa. Jo ala-asteella voidaan ennustaa oppilaan koulumenestys hä-
nen silloisten saavutustensa pohjalta. Emme selvittäneet tyttöjen yläasteen
päästötodistusten keskiarvoja, mutta koska he kaikki olivat aloittaneet opiskelun
lukiossa ja heidän keskiarvonsa ensimmäisen jakson jälkeen oli kiitettävän
luokkaa, yläaste oli sujunut varmasti yhtä hyvin.

Menestymistään lukiossa tytöt selittivät syksyllä 1996 seuraavasti:

- "olen fiksu"
- "kova lukeminen, työnteko"
- "olen kiinnostunut uusista asioista"
- "sisälukutaitoni on kiitettävä"
- "jaksan opiskella".

Keväällä 1999 omaa menestymistä selitettiin puolestaan näin:

- "menestykseni on suoraan verrannollinen kovaan työntekoon"
- "oletan sen johtuneen kovasta työstä, nopeasta oppimisesta, hyvästä muistista ja
motivoituneisuudestani"
- "menestymiseni johtui osittain kunnianhimostani, mielenkiintoisia aineita luin
enemmän"
- "menestymiseni on johtunut kuuntelemisesta ja muistista, kotitehtäviä olen laiska
tekemään, mutta olen tarkkaavainen tunnilta"
- "menestys on tullut työllä ja harjoittelulla"
- "olin kiinnostunut asioista, määrätietoinen, ahkera ja lahjakaskin".

Yhteisiä syitä menestymiselle ovat kova työnteko, ahkeruus ja motivaatio. Myös oma kiinnostus vaikuttaa siten, että mielenkiintoisia aineita luetaan enemmän. Vain yksi tyttö selittää pärjäämistään lahjakkuudella. Kuten Tarmo (1992) on todennut, tytöille on tyypillistä hyvät työtavat, ahkeruus ja huolellisuus. Nämä tytöt tekevät tehtävänsä, lukevat läksynsä ja vastaavat opettajan esittämiin kysymyksiin. He ovat aktiivisia tunnilta ja kiinnostuneita asioista. Tyttöjen koulumenestystä selitetään pääasiassa toimintatapojen perusteella, eli heidän menestymisensä kytketään lähinnä käyttäytymiseen, ei saavutuksiin. (Tarmo 1992.) Tutkittavat tyttömme kuitenkin tiedostavat sen, että pelkällä onnella ei lukiossa pärjää:

”...semmonen ahkera, sen tarttee tosi paljon tehdä töitä, sitte tietenkin pitää olla fiksu...”

”...se on ahkera ja tunnollinen. Se tekee läksyt ja lukee kokeisiin ja on hereillä tunnilta...”.

Nimenomaan tyttöjen koulumenestystä selitetään näennäisillä tekijöillä, joita ovat ahkeruus, muisti ja kiltteys (Räty ym. 1995). Vaikka tutkimuksen menestys ei perustukaan lahjakkuudelle, vaan työnteolle ja ahkeruudelle, eivät tytöt itse koe olevansa sen takia mitenkään huonompia. Osa tytöistä selittää menestymistään myös uteliaisuudella ja halulla oppia uusia asioita. Motivaatio onkin mielestämme yksi tärkeimpiä oppimisen edellytyksiä.

Myös Csikszentmihalyin (1993) tutkimustulokset tukevat omassa tutkimuksemme esiin nousutta asiaa; koulussa menestyville tytöille on luonteenomaista toimia sinnikkäästi ja päämäärätietoisesti, he ovat avoimia uusille kokemuksille sekä valmiita kohtaamaan vaativia haasteita pitkänkin aikavälin odotusten toteutumiseksi. Vaikka kaikki tutkimuksen tytöt menestyivät hyvin jo lukion ensimmäisellä luokalla, suurin osa heistä paransi arvosanojaan ylioppilaskirjoitukseen mennessä. He siis tiedostivat arvosanojen merkityksen jatko-opintopaikkaa haettaessa.

Lukion tytöt ovat valinneet siksi, koska haluavat taata itselleen hyvän tulevaisuuden. He tiedostavat sen, ettei vähällä koulutuksella tulevaisuudessa tule saamaan hyvää työpaikkaa. Gordonin ja Lahelman (1992) mukaan tytöt ovat poikia kiinnostuneempia jatko-opinnoista. Tutkimuksen tytöt ovat kaikki mielti-

neet jatko-opintoja jo lukion ensimmäisellä luokalla. Kurssivalintoja on myös tehty sen pohjalta.

9.2 Lukio-opiskelu ja menestyvät tytöt

9.2.1 Lukioon valikoituminen

Jos nuori hakeutuu peruskoulun jälkeen opiskelemaan lukioon, se avaa hänelle monia mahdollisuuksia jatkokoulutusta ajatellen. Suurin osa oppilaista, jotka valitsevat lukion, pitää sitä itsestään selvyytenä, osa taas haluaa siirtää jatko-opintoja koskevaa päätöksentekoa ja hyvin pieni ryhmä valitsee lukion hankkiakseen yleissivistystä. (Lairio 1998, 90-91.)

Syksyllä 1996 toteuttaessamme tutkimuksemme ensimmäistä vaihetta kysyimme tytöiltä syytä, minkä vuoksi he ovat valinneet opiskelupaikakseen lukion. Saimme seuraavanlaisia vastauksia:

"En tiedä, mitä teen tulevaisuudessa."

"Ammattikoulu tai kauppi ei kiinnosta."

"Haluan lukion jälkeen yliopistoon."

"Rakastan opiskelua."

"En ole kiinnostunut työttömyyskortistoon joutumisesta."

"Se on ainoa tie yliopistoon tai korkeakouluun."

Vain yksi tutkimuksen tytöistä halusi siirtää jatko-opintoja koskevaa päätöksentekoa ja oli sen vuoksi valinnut lukion. Opiskelu lukiossa selkeyttikin hänen tulevaisuuden suunnitelmiaan, ja keväällä 1999 hänellä oli selvillä mahdollinen jatkokoulutusala. Kolmelle tytöistä lukio on ollut itsestään selvä vaihtoehto, koska heidän tulevaisuuden suunnitelmansa sitä edellyttävät. Yksi tytöistä haluaa sivistää itseään, koska rakastaa opiskelua eikä tiedä mitä tekisi, jos ei saisi olla koulussa. Tämän tytön vanhemmat ovat heikosti koulutettuja ja ovat kannustaneet tyttärtään opiskelemaan, koska heillä itsellään ei ollut siihen mahdollisuutta. Tässä tapauksessa opiskelu itsessään koetaan palkitsevana ja jo sinällään arvona.

Sosiaalisella taustalla on voimakas yhteys lukioon hakeutumiselle Kuusisen (1985) mukaan. Mitä ylemmältä sosiaaliluokasta oppilas tulee, sitä todennäköisemmin hän jatkaa peruskoulun jälkeen lukiossa. Vaikka lahjakkuus vaikuttaa lukioon siirtymisessä, sosiaalinen tausta vaikuttaa kuitenkin vielä voimakkaammin. Seuraavassa taulukossa selvitämme tyttöjen vanhempien koulutustaustaa.

TAULUKKO 2. Vanhempien koulutustausta ja ammatti.

ISÄN KOULUTUS JA AMMATTI	ÄIDIN KOULUTUS JA AMMATTI
korkeakoulu: lääkäri	korkeakoulu: opettaja
korkeakoulu: opettaja	korkeakoulu: kielenkääntäjä
korkeakoulu: opettaja	korkeakoulu: lastentarhanopettaja
peruskoulu: kirvesmies	peruskoulu: siivooja
korkeakoulu: lääkäri	peruskoulu: aluehälytyskeskuspäivystäjä
peruskoulu: sekatyömies	ammattikoulu: keittäjä

Tyttöjen isistä neljä kuuluu ylimpään sosiaaliluokkaan koulutuksensa perusteella, ja kaksi kuuluu alimpaan sosiaaliluokkaan (Kuusisen jaottelun mukaan). Äideistä puolestaan kolme kuuluu ylimpään, yksi keskimmäiseen ja kaksi alimpaan sosiaaliluokkaan. Taulukkomme tukee niitä tutkimustuloksia, joiden mukaan lukioon valikoitumisella ja vanhempien sosiaalisella taustalla on yhteyttä. Mitä ylempi sosiaalinen status vanhemmilla on, sitä varmemmin lapsi hakeutuu lukioon. Vanhempien vaikutus on suuri, kun lapsi suunnittelee peruskoulun jälkeisiä opintojaan. Jos vanhemmat pitävät lukio-opintoja itsestäänselvyytenä ja ohjaavat sen vuoksi nuorta tekemään tiettyjä valintoja, saattavat nuoren todelliset kiinnostuksen kohteet jäädä huomioimatta.

Nuorten koulutuksen ja kotitaustan välisiä yhteyksiä ovat tutkineet myös Isoaho, Kivinen ja Rinne (1990). Heidänkin tutkimuksensa osoitti, että mitä korkeampi vanhempien koulutustaso oli, sitä todennäköisemmin nuori hakeutui lukioon. Ylemmät sosiaaliryhmät pitävät koulutusta tulevaisuuden kannalta tärkeänä, kun taas alemmat sosiaaliluokat pitävät koulutusta välttämättömänä pahana.

Kuitenkin noin puolet tutkimuksen tytöistä tulee kodeista, jotka eivät kuulu ylimpään sosiaaliluokkaan. Sosiaaliluokan lisäksi koulumenestykseen ja lukioon valikoitumiseen vaikuttaa myös olennaisesti myönteinen asenne koulutyötä kohtaan sekä kannustaminen. Kuten esimerkiksi yhden tutkimukseen osallistuneen tytön kohdalla voitiin huomata, alempaan sosiaaliluokkaan kuuluvat vanhemmat kannustivat tyttärtään opiskelemaan, jotta tämä saavuttaisi paremman yhteiskunnallisen aseman ja pärjäisi elämässään:

"Lue sinä, kun sinulla on mahdollisuus."

9.2.2 Ainevalinnat lukiossa

Sukupuoli ja aiempi opintomenestys vaikuttavat voimakkaasti nuorten ainevalintoihin lukiossa Välijärven ja Tuomen (1995) mukaan. Yleisesti ottaen tytöt valitsevat mieluummin kieliä kuin laajan matematiikan, fysiikan tai kemian. Yhteiskunnassa vallitsevat arvot saattavat ohjata tyttöjä valitsemaan "naisellisina" pidettyjä oppiaineita. Tutkimuksemme kuudesta työstä viisi on valinnut laajan matematiikan, fysiikan sekä kemian kurssit. He perustelevat valintojaan seuraavasti:

"Oman kiinnostuksen ja jatkosuunnitelmieni mukaan."

"...että niistä on ollut hyötyä, vaikken ole ollut kovin innostunut aineesta muuten."

"Arvelin esim. laajasta matematiikasta ja kemiasta olevan hyötyä tulevaisuudessa."

"Joihinkin kouluihin saattaa päästä helpommin, kun on suorittanut kyseiset kurssit."

"Isä neuvoi, että laaja matematiikka on avain moniin eri opiskelupaikkoihin."

Laajat oppimäärät valinneista tytöistä kaikki perustelevat ratkaisuaan sillä, että mahdollisuudet ovat jatko-opintoja ajatellen suuremmat. Vaikka osa tytöistä tiesi etukäteen, että laaja matematiikka, fysiikka tai kemia saattaa tuottaa vaikeuksia, he silti valitsivat nämä kurssit tulevaisuutta silmällä pitäen. Tutkimuksemme perusteella voidaan siis sanoa, että parhaiten menestyvät tytöt valitsevat muita halukkaammin laajoja matemaattis-luonnontieteellisiä opintoja lukiossa. (Vrt. Välijärvi & Tuomi 1995.)

Myös kodin akateeminen koulutausta rohkaisee koulussa menestyviä tyttöjä muita useammin valitsemaan laajoja oppimääriä fysiikassa, kemiassa ja matematiikassa. Puolet tutkimuskohteistamme tulee perheistä, joissa vanhemmat ovat korkeasti koulutettuja (taulukko 2.). Kodin arvostukset vaikuttavat siis lasten tulevaisuuden suunnitelmiin. Koulutetut vanhemmat voivat omien kokemustensa pohjalta neuvoa lapsiaan, mitä kursseja kannattaa valita, jotta jatko-opintopaikka olisi paremmin taattu. Kuten Hautamäki (1984) on todennut, koulutukseen valikoituminen voidaan nähdä vanhempien välitystehtävänä.

9.2.3 Tyttöjen kotona käyttämä aika koulutyöhön

Tyttöjen koulumenestystä selitetään Tarmon (1992) mukaan usein toimintatapojen perusteella. Heidän koulumenestyksensä kytketään käytökseen, ei saavutuksiin. Tytöt tekevät tehtävänsä, lukevat läksynsä ja osaavat vastata opettajan esittämiin kysymyksiin. Tyttöjen hyvät työtavat, ahkeruus ja huolellisuus johtuvat osittain ympäristötekijöistä ja osittain synnynnäisistä tai kehitykseen liittyvistä tekijöistä, mutta myös näyttämisen halusta jopa mielistelystä. Tytöt tekevät kyselemättä, kiinnostipa tekeminen heitä tai ei. Tyttöjen vuorovaikutus on enemmän koulukäyttäytymisen mukaista, liittyy enemmän opetussisältöihin ja sisältää vähemmän häirintää kuin poikien vuorovaikutus.

Tutkimuksessamme koulumenestyksensä syiksi kaikki tytöt kertoivat kovan työnteon, ahkeruuden ja tunnollisuuden. Kysyimme tytöiltä kuinka he valmistautuvat kokeisiin ja kuinka paljon he käyttävät päivittäin aikaa läksyihin.

TAULUKKO 4. Kokeisiin ja läksyihin käytetty aika.

NIMI	LÄKSYT tuntia/vrk	KOKEET
Ada	2-3	Valmistautuminen alkaa 2 viikkoa ennen koetta.
Roosa	½ - 1 ½	Kertaa tunnilla opitut asiat
Ronja	½ - 1	Kertaa tunnin illassa ja edellisiltana koko koealueen läpi.
Laura	2	Lukee koko edellisen päivän.
Nukka	2-3	Kertaa viikon ajan ja viimeisenä iltana enemmän.
Emma	2-3	Lukee koealueen läpi kahteen tai useampaan kertaan.

Kaikki tytöt kertoivat koulumenestyksensä syyksi kovan työnteon ja ahkeruuden. Mielenkiintoista oli kuitenkin huomata, kuinka paljon kotona koulutyöhön käytetty aika vaihteli. Puolet tytöistä käytti päivittäin kahdesta kolmeen tuntia läksyihin ja loppuilla käytetty aika vaihteli puolesta tunnista puoleentoista tuntiin. Kokeisiin valmistautuminen vaihteli myös melkoisesti. Ada aloitti valmistautumisen jo hyvissä ajoin ja käytti tutkimuksen tytöistä eniten aikaa kertaamiseen. Lauralta lukeminen jää hyvistä suunnitelmista huolimatta aina edellispäivään. Muut tytöt sijoittuvat Adan ja Lauran välimaastoon valmistautumisessaan kokeisiin.

Erytispiirteenä läksyjenteosta voimme mainita Nukan. Hän ei tee läksyjään kotona vaan kahvilassa, koska kotona löytyy aina jotain muuta tekemistä. Siksi on parempi mennä kahvilaan ja keskittyä siellä vain olennaiseen eli läksyihin. Roosa puolestaan kertoi harjoittelevansa reaaliaineiden kokeisiin kirjoittamalla esseitä: "Joskus tämä menee nappiin ja silloin tulee täydet pisteet!"

Vaikka kaikkien tyttöjen mielestä heidän koulumenestyksensä takana on kova työ ja ahkeruus, tyttöjen läksyihin käyttämä aika vaihteli suuresti. "Kova työ" näyttääkin merkitsevän eri asiaa tytöstä riippuen. Samoin oli kokeisiin valmis-

tautumisen kanssa; kaikki lukivat kokeisiin ahkerasti omasta mielestään, vaikka käytetty aika vaihteli päivästä kahteen viikkoon.

9.2.4 Opintojenohjaus

Tytöt viihtyvät lukiossa yleisesti ottaen hyvin ja arvioivat ilmapiiriä ja viihtyvyyttä myönteisesti. Luokattomissa lukioissa oppimisympäristö ja kouluelämän laatu ovat opiskelijoiden mielestä myönteisempiä kuin luokallisissa kouluissa. Omille valinnoille jää tilaa ja opiskelijoiden omat näkemykset ohjaavat koulun työn järjestämistä. Kurssien valinnoissa oppilas ei kuitenkaan pärjää yksin, vaan tarvitsee opinto-ohjaajan apua. Opinto-ohjaajan tehtävänä onkin informoida kurssi- valintojen merkityksestä suuntauduttaessa eri aloille. Oppilaanohjaus on kaikille yhteinen oppiaine, jota voidaan toteuttaa henkilökohtaisena tai pienryhmäohjauksena. Vaikka tytöt ovat viihtyneet lukiossa hyvin, opintojenohjaukseen he ovat suhtautuneet melko kriittisesti.

"Ohjausta oli koko lukion aikana vähän ja siitäkin suurin osa täysin mielenkiinnontonta."

"Opo -tunnit ovat melko turhia."

"Mielestäni opinto-ohjaajan tulee neuvoa ja ottaa selvää asioista eikä olettaa, että oppilas jo tietää kaiken tarpeellisen."

"Opon tunnit olivat melko hyödyttömiä."

"Koin opintojenohjauksen melko turhaksi."

"Olisin toivonut, että opo olisi ollut hiukan kiinnostuneempi asioistani ja auttanut minua ottamaan selvää mahdollisimman laajasti opiskelulinjoista, jotka saattaisivat olla mielenkiintoisia."

Kaikki tutkimuksen tytöt ovat siis kokeneet opintojenohjaustunnit melko hyödyttöminä. Tämä saattaa johtua siitä, että tytöillä on ollut selkeät suunnitelmat jatko-opinnoistaan. Toisaalta opintojenohjaaja ei ole tyttöjen mielestä täyttänyt hänelle asetettuja odotuksia kurssi- sekä ammatinvalinnan suhteen. Nämä menestyneet tytöt ovat kuitenkin osanneet valita hyödyllisiä kursseja, johtuen henkilökohtaisesta kiinnostuksestaan – tai huolimatta siitä. Kurssien valintaan ovat vaikuttaneet myös vanhemmat sekä kaverit. Opintojenohjaajaa kukaan tutkimuskohde ei mainitse tässä yhteydessä. Vaikka tytöt käyttäytyvät koulussa so-

peutuvasti ja sääntöjä noudattaen, opintojenohjausta kohtaan he ovat esittäneet mielestämme melko ankaraa kritiikkiä. Tytöt viihtyivät hyvin luokattomassa ja kurssimuotoisessa lukiossa, mutta opintojenohjaus ei heidän mielestään toiminut odotetulla tavalla koulussa.

9.2.5 Jatko-opinnot lukion jälkeen

Ammatinvalintaan vaikuttavat kulttuurissamme vallitsevat naista koskevat stereotyyppit. Tällöin tyttö valitsee tyypillisiä "naisellisia" ammatteja. Myös koulumestys jossain tietyssä aineessa voi innostaa hakeutumaan tälle alalle. Ammatinvalinnanohjauksella voidaan suunnata nuori valitsemaan perinteinen naisammatti tai esitellä hänelle ammattivaihtoehtoja sukupuolesta riippumatta. Kysyimme tytöiltä lukion ensimmäisellä luokalla heidän tulevaisuuden ammatiaan. Meitä kiinnosti tietää, onko toiveammatti vaihtunut lukion loppuvaiheessa. Opilailta on usein selvillä jo lukion alkuvaiheessa, millaiseen koulutukseen he hakeutuvat. Kun nuori suunnittelee koulutustaan, hän pohtii siitä saamaansa hyötyä tai karsii itselleen sopimattomia vaihtoehtoja päätyäkseen sopivimpaan. Alkuvaiheessa yksilö hahmottaa tulevaa sosiaalista asemaansa jatko-opintoihin liittyvin odotuksin ja suunnitelmin. Niihin heijastuvat kotitausta, kykytekijät, persoonallisuudenpiirteet sekä kouluasenteet. Seuraavassa vertaamme tyttöjen toiveammatteja lukion aloittamis- ja päättämisvaiheessa.

TAULUKKO 3. Tyttöjen toivealat.

NIMI	SYKSY 1996	KEVÄT 1999
Ada	Ei selvillä	Humanistinen tiedekunta, englantia pääaineena
Roosa	Historian opettaja	Valtiotieteellinen tiedekunta, historia tai sosiologia
Ronja	Psykologi	Englantilainen filologia tai suomen kieli
Emma	Lakimies	Kauppakorkeakoulu
Nukka	Luonnontieteiden professori	Kemian tekniikka
Laura	Kuvaamataito	Terveystieteet tai kuvataidelinjat

Aloitettaessa lukiota viisi tytöistä pystyi nimeämään alan tai ammatin, jossa tulevaisuudessa haluaisivat työskennellä. Tytöt osasivat kertoa hyvinkin tarkasti toiveammattinsa. Kolmessa vuodessa toiveammatti on vaihtunut toivealaan. Tyttöjen tietous eri koulutusalojen tarjoamista mahdollisuuksista on lisääntynyt. Heille on ilmeisesti selkiytynyt, että he haluavat opiskella tiettyä alaa eivätkä tiettyä ammattia. Ada haki lukiosta jatkoaikaa tulevalle ammatinvalinnalleen. Keväällä 1999 hänelle oli selvinnyt haluamansa jatkokoulutusala eli lukio oli antanut hänelle kaivattua lisäaikaa. Roosa, Nukka ja Laura ovat muuttaneet osittain toivealojaan. Toisaalta toiveammatti on pysynyt samana, mutta toisaalta sitä on laajennettu samansuuntaisilla aloilla. Ronja ja Emma ovat vaihtaneet ammattitoiveensa täysin uusiin. Lukion alussa heillä oli täsmällinen ammatti mielessä, kun taas ylioppilaskirjoitusten aikaan ammatti oli vaihtunut täysin uuteen alaan. Yhteistä kaikille tytöille on kuitenkin se, että he ovat valinneet lukion aloittamisvaiheessa pitkän koulutuksen eli korkeakoulun. Lukion päättyessä tilanne on pysynyt muuttumattomana korkeakoulun suhteen.

9.2.6 Oppimistyyli suhteessa koulumenestykseen ja toiveammattiin

Oppimistyyliä tutkinut Kolb (1984) jakaa ne neljään eri ryhmään: konvergentti, divergentti, assimiloiva sekä akkomodoiva oppimistyyli. Yksilön oppimistyyllillä tässä yhteydessä tarkoitetaan sitä, miten yksilö käsittelee uutta tietoa. Perimä, aikaisemmat kokemukset sekä ympäröivän yhteiskuntamme vaatimukset muovaavat oppimistyyliämme. Halusimme tutkia, onko koulumenestyksellä ja oppimistyyllillä yhteyttä. Lisäksi meitä kiinnosti tietää, onko oppimistyyllillä yhteyttä toivealaan. Teetimme tytöillä Kolbin kehittämän ja Annikki Järvisen soveltaman testin, joka kartoittaa oppimistyyliä.

Tytöistä Ada, Emma sekä Roosa ovat divergenttejä oppijoita. Tällaisille henkilöille on tärkeää kokea konkreettisesti asioita sekä pohtia niitä. Divergentit ovat tunteellisia ja kuvittelukykyisiä sekä kiinnostuneita ihmisestä ja kulttuurista. Siis puolet tytöistä kuuluu oppimistyyliältään tähän ryhmään. Nukka on akkomodoiva, Laura konvergentti ja Ronja puolestaan assimiloiva oppija. Akkomodoijalle on tyypillistä toteuttaa suunnitelmat käytännössä ja kokeilla uusia asioita. Hän on

riskinottaja, joka ratkoo ongelmat "kantapään kautta" ja sopeutuu hyvin muutoksiin. Laura, joka on konvergentti puolestaan selviytyy tilanteista järkeilyn avulla ja osaa soveltaa ideoita käytäntöön. Assimiloiva oppija kykenee luomaan teoreettisia malleja. Hän on lisäksi hyvä järkeilemään sekä yhdistämään erilaisia havaintoja kokonaisuudeksi.

Vaikka tutkimuskohteistamme puolet kuuluu divergenttien oppijoiden ryhmään, on tulos vain suuntaa-antava, koska yksilö saattaa vaihtaa oppimistyyliään tilanteen edellyttämällä tavalla. Se, että yksilö kykenee vaihtelevaan ongelmanratkaisutapaansa tilanteen ja tehtävän mukaan, on hyödyllistä sekä kertoo metakognitiivisten taitojen hallinnasta. Testi kertoo siis sen, mikä on tyttöjen ominaisin tapa suhtautua uuteen tietoon. Kiinnostavaa oli huomata, että loput kolme tyttöä kuuluivat kaikki eri ryhmiin. Koska tutkimuksen otos oli näinkin pieni, ei voida yleistää, että oppimistyyllillä ja koulumenestyksellä olisi suurtakaan yhteyttä. Tutkimustulos vahvistaa käsitystä siitä, että menestyvät tytöt ovat kaikki omia persoonallisuuksiaan myös mitä tulee oppimistyyliin.

Ammatinvalinnalla ja oppimistyyllillä on todettu olevan positiivisia yhteyksiä (Kolb 1984). Kullekin oppimistyyli-ryhmälle on määritelty oma ammattiala, johon tämän ryhmän oppijan kannattaisi suuntautua. Seuraavaksi tarkastelemme, löytyykö tyttöjen toiveammatin ja oppimistyylin väliltä yhteyttä. Ada, jonka oppimistyyli on divergentti, haluaisi lukemaan englantia humanistiseen tiedekuntaan. Hänen kohdallaan löytyy yhteys oppimistyylin ja toivealan väliltä, sillä divergentti yhdistetään humaanis-sosialisiin tieteisiin. Emmakin on divergoija ja haluaa opiskelemaan kauppakorkeakouluun. Jos hän suuntautuisi kaupallisella alalla neuvonantajan, organisaation kehittäjän tai asiantuntijan sekä henkilöstöjohtajan tehtäviin, hän olisi oppimistyyllinsä mukaisella alalla. Roosa, joka haluaa opiskelemaan historiaa, on myös divergentti. Historiaan liittyvät läheisesti erilaiset kulttuurit sekä taiteet, joista Roosakin on kertonut olevansa kiinnostunut. Tässäkin tapauksessa löytyy yhteys opiskelualan ja oppimistyylin väliltä. Nukka kuuluu puolestaan akkomodoijiin ja haluaa opiskella kemiaa tai kemian tekniikkaa. Kolbin mukaan akkomodoijan koulutusala on usein tekninen tai käytännönläheinen. Nukka on siis suuntautumassa oppimistyyllinsä mukaiselle alalle. Konvergentti Laura haluaisi lukea terveyden biotieteitä, biologiaa tai biokemiaa. Myös kuvataiteet kiinnostavat häntä. Tieteenalalla juuri luonnontieteet

yhdistetään konvergenttiin oppimistyyliin. Ronja oppimistyyli on assimiloiva ja tällaiselle oppijalle sopii työskentely perustieteiden tai matemaattisuutta vaativien tehtävien parissa. Hän haluaa opiskelemaan joko englantilaista filologiaa tai suomen kieltä.

Selvä enemmistö tytöistä näyttää valinneen oppimistyyliään vastaavan jatko-koulutusalan. Oppimistyyli näyttävät siis olevan yhteydessä ammatinvalintaan. Koska tutkimuksen tytöt ovat vasta hakeutumassa toivealalleen, niin ei voida vielä sanoa, toteutuuko lopullisen ammatin ja oppimistyylin välinen yhteys. Oman tutkimuksemme perusteella näkyy toteutuvan Kolbin ja muiden tutkijoiden esittämä näkemys siitä, että ammatin ja oppimistyylin välillä on positiivisia yhteyksiä.

9.3 Lukiossa menestyvien tyttöjen persoonallisuuden piirteitä

9.3.1 Tyttöjen minäkuva ja koulumenestys

Itsetunto on kiinteästi yhteydessä minäkuvan muotoutumiseen. Aho (1983) on tutkimuksessaan todennut, että mitä parempi minäkäsitys nuorella on, sitä parempi on kouluviihtyvyys. Koulumenestykseen vaikuttaa myös nuoren opiskelumotivaatio. Kaikilla tutkimukseemme osallistuneilla tytöillä on suhteellisen terve minäkuva ja hyvä itsetunto. Kyselyssä, jonka toteutimme keväällä 1999, tytöt selittävät omaa menestymistään lukiossa seuraavasti:

"Olen menestynyt kiitettävin arvosanoin."

"Menestyin lukiossa mielestäni todella hyvin."

"Olen menestynyt suhteellisen hyvin."

"Menestyin lukiossa mielestäni melko hyvin."

"Menestyin lukiossa mielestäni hyvin."

"Menestyin mielestäni lukiossa melko hyvin."

Tyttöjen hyvästä itsetunnosta kertovat heidän realistiset mielipiteensä. He eivät vähättele tai liioittele omaa menestymistään. Yksilön minäkuva sekä käsitys itsestä oppijana, ohjaa hänen odotuksiaan, valintojaan ja ratkaisujaan. Tämä

näky myös tyttöjen odotuksissa ylioppilaskirjoitusten suhteen. He odottavat ylioppilaskirjoituksista seuraavanlaisia tuloksia:

"Hyvää, odotukset olivat erittäin korkealla koko lukioaikaisen menestymiseni vuoksi."

"YO -kirjoitukseni menivät suunnilleen niin kuin odotin."

"Kohtalaista, ei mitään älytöntä."

"Kirjoitukset menivät ihan hyvin."

Koska tytöt ovat pärjänneet hyvin läpi koko kouluaikansa, heidän odotuksensa ylioppilaskirjoitusten tulosten suhteen ovat myös myönteiset ja realistiset. Menestymistä ylioppilaskirjoituksissa edesauttaa hyvä itsetunto. Kun oppilas on pärjännyt hyvin jo aiemmissa kokeissa lukioaikana, vahvistuu käsitys menestymisestä myös ylioppilaskirjoituksissa.

Nuori viihtyy koulussa hyvin, jos hänen minäkäsityksensä on myönteinen. Tyttöjen viihtyvyyttä koulussa lisää sekin, että he hyväksyvät sellaisenaan koulu-yhteisön säännöt ja arvomaailman. Vaikka tytöt saattavat kyseenalaistaa joitakin kouluun liittyviä epäkohtia, he tekevät sen mieluummin kohteliaasti ja korrektisti kuin huomiota herättäen. Tytöt ovat viihtyneet kurssimuotoisessa ja luokattomassa lukiossa seuraavin tavoin:

"Luokaton ja kurssimuotoinen lukio on ideana erinomainen....luokaton lukio antaisi paljon vapautta ja mukavasti vastuuta oppilaille, jotka älyvät käyttää tilaisuutta hyväkseen."

"Hyvä systeemi. Pystyi itse vaikuttamaan lukujärjestykseensä."

"Olen aika järjestelmällinen, joten luokattomuus ja koeviikot sopivat minulle hyvin."

"Luokaton lukio antaa paljon vapautta, mutta myös vastuuta. Itse pidin siitä, että kaikilla kursseilla oli eri ihmisiä, ja siten oppi tuntemaan uusiakin tyyppisiä."

"Systeemi on mielestäni hyvä."

Kaikki tutkimuksen tytöt ovat viihtyneet kurssimuotoisessa ja luokattomassa lukiossa hyvin ja arvostavat sen tarjoamaa vapautta sekä mahdollisuuksia valita kursseja oman kiinnostuksensa pohjalta. Tyttöjen mielestä kurssimuotoisuus on ideana hyvä, vaikka se ei heidän oman koulunsa pienuuden vuoksi olekaan toteutunut parhaalla mahdollisella tavalla. Määrätietoiselle opiskelijalle tämän-

kaltainen opiskelu tarjoaa hyvät mahdollisuudet suunnitella omaa lukujärjestystä ja opiskeluaikaansa. Ylioppilaskirjoitukset voi jakaa pidemmälle aikavälille ja siten vähentää niihin liittyviä paineita.

9.3.2 Harrastukset koulumenestyksen taustalla

Tutkimuksemme tytöt ovat lukiolaisia ja tämän vuoksi koulu säätelee heidän vapaa-aikaansa pääasiallisesti. Lukiolaisten vapaa-ajan harrastukset näyttävät olevan kiinteästi yhteydessä sukupuoleen (Lairio 1988). Työille tyypillisiä vapaa-ajan toimintoja ovat kulttuuriset harrastukset ja erilaiset kotikeskeiset toiminnot. Tutkimuskohteittemme harrastukset jakaantuvat seuraavasti:

- ❖ Kirjoittaminen sanomalehteen
- ❖ Englannin keskustelukerho
- ❖ Matkustelu
- ❖ Laulaminen, piirtäminen, lukeminen
- ❖ Kitaran soittaminen, pianon soittaminen
- ❖ Maalaaminen
- ❖ Liikunta
- ❖ "Saippuaopperoiden" katseleminen

Tutkimuksemme perusteella koulussa menestyvät lukiolaistytöt eivät harrasta välttämättä niin paljon kotikeskeisiä toimintoja kuin mitä saattaisi olettaa. Kulttuurissamme näyttää vallitsevan sellainen käsitys, että koulussa menestyvät oppilaat ovat "lukutoukkia" eivätkä jouda harrastamaan muuta kuin lukemista. Mutta kuten Lairiokin (1988) on tutkimuksessaan todennut, hyvä koulumenestys ei vaadi kokopäivätoimista opiskelua. Tutkimuksemme tyttöjen harrastukset suuntautuvat hyvinkin paljon kodin ulkopuolelle. Miltei kaikki tytöt harrastavat liikuntaa, koska "se pitää kunnossa ja on vastapaino koululle". Liikunta auttaa myös rentoutumaan ja unohtamaan koulukiireet.

Tyttöjen harrastukset ovat myös luovia, mikä näkyy soittamisen, laulamisen ja maalaamisen harrastamisena. Tytöt eivät kuitenkaan halua välttämättä näistä

harrastuksista ammattia, vaan haluavat säilyttää ne harrastustasolla. Kuudesta tytöstä neljä kertoi lukevansa kevyempääkin kirjallisuutta koulukirjojen lisäksi. Kaksi puolestaan ilmoitti, että koulukirjoissa riittää enemmän kuin tarpeeksi luettavaa. Tutkijoiden mielestä oli kiinnostavaa kuulla, että tytöt katselevat televisiosta sellaistaakin ohjelmaa kuin "Kauniit ja rohkeat" koulutyön vastapainoksi.

9.3.3 Tyttöjen sosiaaliset suhteet

Lauralla, Roosalla ja Nukalla on "bestikset", joille voi kertoa erityisen tärkeitä asioita. Adalla, Ronjalla sekä Emmalla on puolestaan muutama hyvä ystävä, joiden kanssa he tekevät läksyjä ja viettävät muutenkin paljon aikaa yhdessä. Tämän lisäksi Laura, Ronja, Roosa ja Ada kuuluvat jengiin, joka muodostuu paristakymmenestä tytöstä ja pojasta. Nuoret kokoontuvat seurakunnan nuorisokämpässä, vaikka toiminta ei keskitykään uskonnon ympärille. Etenkin viikonloppuisin ystävykset ovat paljon yhdessä. Nukka on saanut koulusta paljon uusia kavereita. Vapaa-aikaansa hän kuitenkin viettää eri ystäväpiirissä.

Tutkimuksen perusteella tytöillä riittää koulutyön ja harrastusten lisäksi aikaa ystävillekin. Kaikilla tytöillä on useampia ystäviä, mikä kertoo siitä, että he ovat sosiaalisesti avoimia. Tutkimuskohteille oli tyypillistä vaihtelu erilaisten ystävyksien välillä: joskus he valitsivat yhden ystävän seurun, toisinaan taas liittyivät laajoihin, toiminnallisiin ryhmiin. Mielenkiintoista on, että vaikka tytöillä on runsaasti harrastuksia, niin niiden kautta ei ole löytynyt uusia ystävyssuhteita. Lukiossa menestyvien tyttöjen ihmissuhteet näyttävät olevan samanlaisia kuin muidenkin samanikäisten. Ystäviä löytyy koulutovereiden lisäksi myös koulun ulkopuolelta. Ilmeisesti sen vuoksi, että tytöt asuvat niinkin pienessä kaupungissa kuin Pietarsaareissa, osa tytöistä kuuluu vapaa-aikanaanakin samaan porukkaan. Toinen syy saattaa olla se, että tytöt opiskelevat samassa koulussa. Lukioonhan valikoituu tietynlaisia opiskelijoita, joiden mielenkiinnon kohteet saattavat olla samansuuntaisia.

Tytöille läheiset ystävyssuhteet merkitsevät sitä, että he niiden avulla voivat heijastella omaa identiteettiään ja kokeilla uusien tilanteiden hallintaa. Ystävyys-

det puolestaan merkitsevät tytöille yhtymäkohtaa perheen intiimien suhteiden ja nuorisoryhmän ulospäinsuuntautuneiden toimintojen välillä. Tytöille läheiset ystävyysuhteet ovat tärkeitä, koska tytöt etsivät vahvistusta identiteetilleen luomalla luottamuksellisen ja intiimin tunnelman tiettyjen toisten ihmisten kanssa. Monesti ystävykset ovat kiinnostuneet samantapaisista harrastuksista, asuvat toistensa lähistöllä, ovat samanikäisiä sekä omaavat samantyyppisen perhetaustan. Ennen kaikkea ystävän pitää olla luotettava ja säilyttää ystäväysten väliset salaisuudet. (Aapola 1992, 83-87.)

9.3.4 Tyttöjen kuusi valintaa Bellin mukaan

Lehdistö ja mainonta välittävät stereotyyppisiä sekä niiden mukaisia viestejä, joiden mukaan tytön ei sovi olla liian aktiivinen. Kyselevä ja vastaan väittävä tyttö leimataan röyhkeäksi ja epäkohteliaaksi - myös epänaiseelliseksi. Tytöt kärsivät poikia useammin perfektionismista. He asettavat itselleen epärealistisen vaativia tavoitteita. Etenkin mainonta ruokkii sitä käsitystä, että naisen on oltava kaunis menestyäkseen. Kysyimme lukiolaistytöiltä, onko älykkäälle naiselle haittaa kauniista ulkonäöstä. Viisi tyttöä kuudesta oli sitä mieltä, että hyvästä ulkonäöstä ei ole haittaa. Kaikki tytöt olivat myös kiinnostuneita omasta ulkonäöstään:

"Ympäristö velvoittaa meitä olemaan nuoren ja raikkaan näköisiä."

"Ainahan sitä seuraa, minkä näköinen on tänään..."

"Haluan pitää ulkonäöstä huolta ja olla itselleni mieleisen näköinen."

Kun kysyimme, kumpi on elämässä menestymisen kannalta tärkeämpää, ulkonäkö vai ponnistelu, vastasivat kaikki tytöt: "ponnistelu". Ulkonäkö näyttäisi olevan tärkeää tytöille, mutta pelkästään sen avulla ei elämässä menestyä.

Menestyvätkö tytöt muiden avulla, vai onko kaikki onnen kauppaa? Pojat selittivät usein menestymistään kovalla työllä sekä omalla lahjakkuudellaan. Tutkimuksemme tytöt selvittävät omaa menestymistään seuraavasti:

"Olen fiksu."

"Kova lukeminen, työnteko."

"Olen kiinnostunut uusista asioista."

"Sisälukutaitoni on kiitettävä."

"Jaksan opiskella."

Kaikki tytöt ovat samoilla linjoilla vastauksissaan kuin pojat. Muiden avusta tai onnesta ei puhuta yhtään mitään. Bellin (Uusikylä 1994) mukaan näiden tyttöjen pitäisi olla hiljaisia, mutta he ovatkin itseään korostavia. Perinteinen naissukupuolirooli on alkanut väistyä. Tämä näkyy myös siinä, että tytöistä viisi puolustaa tiukasti omaa mielipidettään tunnilla. Tytöt ovat myös aktiivisia.

Halusimme myös selvittää, onko tytöillä taipumusta perfektionismiin. Kysyimme heiltä, haluavatko he menestyä hyvin kaikissa aineissa vai ainoastaan mielestään tärkeimmissä. Neljä kuudesta tytöstä halusi menestyä hyvin kaikissa aineissa. Vain kaksi tyttöä tyytyisi menestymään mielestään kiinnostavimmissa eli tärkeimmissä aineissa. Perfektionisteja ollaan siis edelleenkin - ainakin näiden tyttöjen joukossa.

Epäonnistumisesta tytöistä neljä syytti itseään seuraavasti:

"Tulokset eivät vastaa tavoitteita."

"Pettää itsensä."

"Ei yritä tarpeeksi."

"Alittaa omat tavoitteensa"

Kaksi tyttöä oli hiukan eri mieltä. Toisen mielestä epäonnistuminen kuuluu lukiin, sillä kokeen voi aina uusia. Toinen tyttö puolestaan sanoi: "Epäonnistuminen on myös oppimista. Jossain on parantamisen varaa." Epäonnistumisen siis suurin osa tytöistä tulkitsee omaksi syykseen. Se on Bellinkin (Uusikylä 1994) mukaan heikkokyykyisyyttä.

Naistutkijat ovat korostaneet, että tyttöjen on viisainta sopeutua vallitseviin oloihin. Kysyimme, miten tytöt suhtautuisivat kaljuksi ajeltuun tyttöön. Puolet oli sitä mieltä, että kaljupäinen tyttö on "hieman omituinen, yrittää olla kova, erikoinen, kummallinen". Toinen puoli tytöistä ajatteli päinvastoin:

"Hän on ainutlaatuinen ja uskaltaa olla erilainen."

"Ihailisin tytön rohkeutta."

"Minusta kaljussa tytössä ei ole mitään omituista."

"Pään ajeleminen vaatii rohkeutta, ihailen häntä."

Puolet tytöistä on siis sitä mieltä, kärjistettynä sanoen, että tyttöjen ei tarvitse sopeutua vallitseviin oloihin. Toinen puoli taas kannattaa sopeutumista vallitseviin oloihin. He ilmeisesti pelkäävät, että ympäristö rankaisee sopeutumaton tyttoa paheksunnalla tai epäsuosiolla. Tutkimuksemme siis osoittaa, että tytöt ovat alkaneet muuttaa käyttäytymistään aktiivisemmaksi sekä vähemmän sopeutuvaksi. Voidaan olettaa, että median luomat stereotypiat naisista ja tytöistä ovat myös muuttumassa tähän samaan suuntaan. Koska tytöt uskaltavat puolustaa mielipiteitään tunnilla, heidän ei tarvitse pelätä leimautumista röyhkeiksi tai epänaisselliseksi. Nykypäivän lukio on siinä suhteessa edistyksellinen, että tytöiltä hyväksytään tällainen käytös. On hyvä, että yhteiskunnassamme on alettu arvostaa oman mielipiteen ilmaisunvapautta sekä rohkaista siihen.

9.3.5 Tyttöjen mielipiteitä tasa-arvon toteutumisesta lukiossa

Aloittaessaan koulun lapsi omaksuu arvoja ja asenteita, jotka ovat sidoksissa hänen omaan sukupuoleensa. Yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja asenteet ohjaavat poikien ja tyttöjen ainevalintoja koulussa, vaikka koulun opetussuunnitelmat ovatkin samanlaiset tytöille ja pojille. Koulu omilla käytännöillään vahvistaa lapsen käsityksiä paikastaan yhteiskunnassa. Koulussa naiset hoitavat siivouksen, ruokahuollon ja terveydenhoidon, kun taas miehet työskentelevät johtajina tai teknisillä aloilla. Myös piilo-opetussuunnitelma (Broady 1986) opettaa oppilaille jotain sellaista, joka ei sisälly koulun virallisiin tavoitteisiin. Opetukseen ja oppimiseen sisältyy piilotettuja viestejä sukupuolesta.

Kysyimme sekä tutkimuksemme ensimmäisessä että toisessa vaiheessa tytöiltä, miten heidän mielestään sukupuolten välinen tasa-arvo toteutuu lukiossa. Ensimmäisellä luokalla kaikki kokivat tasa-arvoisuuden toteutuvan lukiossaan paitsi Laura. Hänen mielestään opettajat kohtelivat oppilaita eri tavalla riippuen koulumenestyksestä tai "pärstäkertoimesta". Ensimmäisellä luokalla korostui myös se, että oppilaita kohdeltiin enemmän aikuismaisesti kuin peruskoulussa. Tutkijoina meitä kiinnosti tietää, mikä tilanne on kolmen lukuvuoden jälkeen.

Kaikkien mielestä sukupuolineutralismi toteutui edelleenkin koulu yhteisössä, vaikka jotkut tytöistä olivatkin huomanneet pieniä epäkohtia.

"Ehkä joillakin opettajilla on ihan pieniä eroja, mutta riippuu ihan henkilöistä ja siitä miten käyttäytyy muuten."

"Toki poikien oletetaan yhä olevan parempia matemaattisissa aineissa ja tyttöjen kielissä."

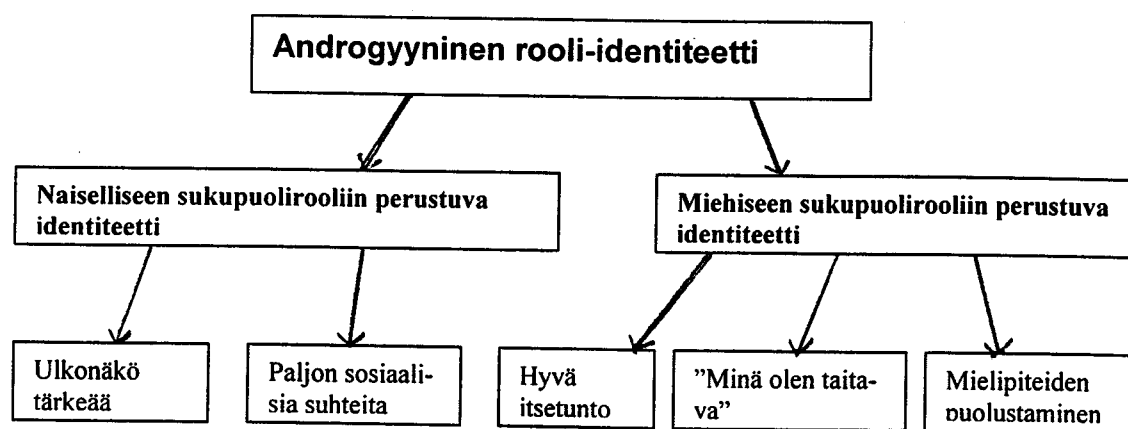
"Tietysti on selvää, että fysiikan tunnit kiinnostavat poikia ja ihmissuhdekurssit tyttöjä."

Kun kouluja analysoidaan sukupuolten työjärjestyksen, gender agendan, avulla huomataan koulussa olevan käytäntöjä, jotka tuottavat erilaisia feminiinisuuden ja maskuliinisuuden muotoja sekä asettavat oppilaat ja opettajat sukupuolen mukaiseen työnjakoon ja toimintaan koulussa. Tyttöjen vastaukset ilmaisevat juuri tätä. Vaikka he ensin vastauksissaan kehuivat sukupuolten välistä tasa-arvoa, niin he jatkaessaan vastausta tiedostamattaan "pyörsivät" kantansa. Jos kouluissa todella haluttaisiin toteuttaa sukupuolten välistä tasa-arvoa, pitäisi avoimesti keskustella aiheesta ja siitä, kuinka se käytännössä toteutuu. Näin epäkohdat tulisivat selkeämmin näkyviin ja niihin voitaisiin myös puuttua.

9.3.6 Yhteenveto

Koska tarkastelimme aineistoamme käyttäen grounded theory –menetelmää, huomasimme, että tytöiltä löytyi sellaisia positiivisia piirteitä, jotka olivat ominaisia joko naiselliselle tai miehiselle sukupuoli-identiteetille. Naisellisia piirteitä olivat ulkonäön tärkeä merkitys, laaja sosiaalinen verkosto sekä itsensä syyttäminen epäonnistumisesta. Tyypillisiä miehisiä piirteitä puolestaan olivat hyvä itsetunto, omien mielipiteiden puolustaminen sekä vaatimusten asettaminen itselle. Kun yksilö on omaksunut itselleen androgynisen sukupuoliroolin, se eroaa naisellisesta naisesta siinä, että hänen näkemyksensä omasta suorituskyvystä on toisenlainen. Hän suhtautuu omiin kykyihinsä myönteisemmin ja luottaa voimakkaammin taitoihinsa selviytyä ongelmista. Androgyninen toi-

mintakenttä on väljempi ja siten edellytykset toteuttaa sisäisiä voimavaroja ovat suuremmat. (Eliasson & Carlsson 1993, 35-39.)



KUVIO 1. Tyttöjen naiselliset ja miehiset ominaisuudet.

Jos ihminen on androgynisesti suuntautunut, hänessä voivat myönteisiä miehisä piirteitä tasapainottaa myönteiset naiselliset piirteet; yhteys omiin tunteisiin sekä syvät tunnesiteet muihin ihmisiin. Tällainen henkilö saattaa valita kiinnostukseensa pohjautuen epätavallisen ammatin.

Jos yksilö on psykologisesti androgyni, se merkitsee molemmille sukupuolille sitä, että he voivat toteuttaa sisäisiä voimavarojaan antamatta perinteisten rooli-identiteettien kehysten rajoittaa itseään. Tutkimuksemme tyttöjen kohdalla tämä näkyy esimerkiksi siinä, että tytöt ovat valinneet kurssit laajasta matematiikasta, fysiikasta ja kemiasta. Yksi tytöistä kaavaili lisäksi jatko-opintoja pääaineenaan kemia, joka ei välttämättä ole perinteisesti tyttöjen valitsema ala. Osa tytöistä selitti myös epäonnistumista kokeissa sillä, että kysymykset oli laadittu väärin, aikaa ei ollut lukemiseen tarpeeksi, koe on ollut liian vaikea. Tytöt eivät siis enää syytä itseään epäonnistumisesta.

Lukio-opintojen myötä menestyvät tytöt ovat ilmeisesti muuttumassa kohti androgynistä rooli-identiteettiä. Naisten huono itseluottamus on hankittu kasvatuksen seurauksena. He eivät ole oppineet tai heidän ei ole annettu tunnistaa omia

menestymisiään tai iloita niistä. Rakentamalla vaiheittain ja järjestelmällisesti tosiasioihin pohjautuvan itseluottamuksen pystytään muuttumaan kohti androgyynistä sukupuolirooliin perustuvaa identiteettiä. Minäkuvan täytyy ankkuroitua omaan pätevyyteen, ei ennakoimattomiin tekijöihin, jotka ovat oman hallintakyvyn ulkopuolella.

10 POHDINTA

Tutkimuksemme aihe oli helppo valita, koska olimme tehneet näistä kuudesta työstä jo pro seminaari –tutkielman. Halusimme laajentaa ja syventää aihepiiriämme ja vertailla joitakin asioita pitkittäistutkimuksen avulla. Mielenpitoethän saattavat muuttua kolmen vuoden aikana. Tutkimuksemme pääongelmana oli löytää hyvin menestyviä tyttöjä yhdistäviä tekijöitä, joita löytyi seuraavasti:

- korkeasti koulutetut vanhemmat
- laajan matematiikan sekä fysiikan ja kemian kurssit
- jatko-opintoala selvillä
- hyvä minäkuva
- harrastuksia paljon
- hyvä sosiaalinen verkosto
- jatkuva koulumenestys.

Kaikkien tyttöjen keskiarvo oli 9,0 tai sitä korkeampi keväällä 1999. Suurin osa tytöistä oli jopa nostanut keskiarvoaan lukio-opiskelun aikana. Tutkimustuloksemme vahvisti sitä käsitystä, että koulumenestys on jatkumo, joka voidaan ennustaa jo ala-asteelta lähtien. Tytöt osasivat lisäksi itsekkin odottaa hyviä tuloksia ylioppilaskirjoituksista aikaisemman koulumenestyksen perusteella.

Lukioon tytöt olivat tulleet, koska halusivat opiskelemaan yliopistoon tai korkeakouluun. Laaja matematiikka, kemia ja fysiikka kuuluivat kurssivalintoihin miltei jokaisella tutkimuskohteella, koska niistä tiedettiin olevan hyötyä tulevaisuu-

dessa kamppailtaessa jatkokoulutuspaikoista. Nämä samat kurssit oli valittu senkin uhalla, että ne saattaisivat sujua huonommin ja alentaa todistuksen keskiarvoa. Opintojen ohjaus ei ollut auttanut tyttöjä paljonkaan kurssivalinnoissa eikä myöskään jatko-opintopaikkoja selvitettäessä. Luokattomassa ja kurssi-muotoisessa lukiossa kaikki tutkimuksemme tytöt olivat kuitenkin viihtyneet hyvin. Oli vapaus itse valita kurssinsa ja kantaa vastuu omasta lukujärjestyksestään. Ilmeisesti menestyvät oppilaat viihtyvät juuri tämän vuoksi kurssimuotoisessa koulussa.

Jatko-opintoalakin oli selkiytynyt kaikille tytöille lukion aikana. Kaikki olivat edelleen hakeutumassa pääasiallisesti yliopistoon tai korkeakouluun. Osa tytöistä oli muuttanut ensimmäisen luokan toiveammatin toiseen. Oppimistyylyt tukivat myös tyttöjen valintoja tulevien opintoalojen suhteen. Vaikka puolet tytöistä kuului divergenttien oppijoiden ryhmään, loput kolme kuuluivat kaikki omaan ryhmäänsä; assimiloiviin, akkomodoiviin sekä konvergentteihin oppijoihin.

Tyttöjen minäkuva oli säilynyt myönteisenä koko lukio-opintojen ajan, koska opiskelukin oli sujunut hyvin. Menestymistään tytöt selittivät kuitenkin vaatimattomasti, vain yksi uskalsi myöntää olevansa lahjakas. Tutkijoista oli mukavaa kuulla, että kaikki tytöt vastasivat olevansa onnellisia ja tyytyväisiä ylioppilaskirjoitusten tuloksiin. Myös niiden eteen kaikki olivat tehneet kovasti töitä.

Tutkimme myös tyttöjen sosiaalista taustaa. Suurin osa heistä kuului ylempään tai keskiluokkaiseen perheeseen sosiaaliselta taustaltaan. Tutkimusten mukaan koulumenestys on sitä parempi, mitä ylemmästä sosiaaliluokasta oppilas tulee. Onneksi tyttöjen joukosta löytyi myös pari poikkeusta; ”tavalliset duunari” –vanhemmat ovat kannustaneet tytärtään opiskelemaan, ja koulumenestyskin on ollut kiitettävä. Kotona käytetään kuitenkin melko vaihtelevasti aikaa läksyihin ja kokeisiin, vaikka kaikki tytöt ”tekevät kovasti töitä”.

Läksyjen lisäksi tytöiltä riittää aikaa myös monipuolisiin harrastuksiin. Liikunta oli erityisen suosittua vastapainona koulutyölle. Myös luovat harrastukset ovat nimenomaan menestyvien nuorten harrastuksia. Osa tutkimuskohteistamme harrasti maalaamista, soittamista sekä runojen kirjoittamista. Sosiaalisiin suh-

teisiin käytettiin myös reilusti aikaa. Kaikilla tytöillä tuntui riittävän harrastusten lisäksi aikaa kavereille, joten mistään "lukutoukista" ei voida näiden tyttöjen kohdalla puhua.

Menestyäkseen koulussa tytöt ovat valmiita ahkeroimaan. Jos koe menee pieleen, suurin osa tytöistä syyttää itseään. Opimme jo varhain roolikasvatuksesamme tavan selittää ja tulkita menestymisiämme tai vastoinkäymisiämme. Niemenomaan naisellinen suhtautumistapa selittää epäonnistumista sanomalla "minä olen huono". Tasa-arvo toteutuu kuitenkin lukiossa tyttöjen mielestä ihan mallikkaasti. Piilo-opetussuunnitelma vaikuttaa kuitenkin edelleen, koska yksi tytöistä sanoi, että poikien edellytetään pärjäävän matemaattisissa aineissa ja tyttöjen kielissä sekä ihmissuhteisiin liittyvissä aineissa.

Tutkimuksen luotettavuutta paransi se, että tutkimusmenetelminä käytettiin teemahaastattelua, avoimia kysymyksiä sekä oppimistyylyttestiä. Aineistoa pystyttiin keräämään näin monipuolisesti. Koska tutkimuskohteita oli vain kuusi, tutkijoiden oli helppo porautua heidän ajatteluunsa ja maailmankuvaansa. Pitkittäistutkimus antoi tutkijoille mahdollisuuden tutustua tyttöihin pidemmällä aikavälillä. Tutkimuksen kuluessa tytöistä sai paremman ja luotettavamman kuvan. Vertaisryhmän käyttö olisi kuitenkin paikallaan, jos tutkimusta haluttaisiin edelleen jatkaa ja syventää. Tutkimuksen luotettavuus lisääntyisi, jos voitaisiin selvittää, ovatko jotkut tekijät tyypillisiä juuri menestyville tytöille vai tytöille yleensäkin. Laadullisen tutkimuksen kohdalla on kuitenkin melko vaikeaa pohtia tutkimuksen luotettavuutta, koska tutkimus sisältää melko paljon tutkijoiden omaa pohdintaa.

Tutkimuksemme ei varsinaisesti ole lisännyt uutta tietoa aihepiiristä, mutta se on vahvistanut jo aikaisemmin saman aihepiirin ympäriltä tehtyjen tutkimusten tuloksia. Ilmeisesti modernit, menestyvät tytöt ovat alkaneet vähitellen muuttua "miehiseen" suuntaan eli kohti androgyynistä rooli-identiteettiä. Tällöin he ovat omaksuneet myönteisiä piirteitä sekä naisellisesta että miehisestä sukupuoliroolista.

Oppimistyylejää kartoittava testi oli mielenkiintoinen ja ajatuksia herättävä. Tyttöjen jatko-opintoalat osuivat hyvin yhteen Kolbin ehdottamien alojen kanssa.

Jos opettajilla sekä opinto-ohjaajilla olisi enemmän tietoa oppilaiden oppimistyyleistä, se voisi edesauttaa koulutyöskentelyä sekä oppilaan ammatinvalintaa. Ainakin tämän tutkimuksen tytöt suhtautuivat melko kriittisesti koulunsa opintojenohjaukseen.

Saimme seurata tyttöjen koulumenestystä koko lukio-opiskelun ajan. Olisikin mielenkiintoista tutkia, miten tyttöjen käy jatkossa. Pääsevätkö he haluamalleen alalle opiskelemaan? Jatkuuko menestys edelleenkin yliopistossa tai korkeakoulussa? Pitkittäistutkimuksen kolmas vaihe voitaisiin toteuttaa vaikkapa viiden vuoden kuluttua.

Koulumenestys on tärkeä asia, mutta pelkästään hyvillä arvosanoilla ei pärjää. Tutkijoiden onkin helppo yhtyä tyttöjen mielipiteisiin koulumenestyksen merkityksestä elämässä:

"Täytyy olla aloitekykyinen ja luova ja rohkea, ei ainoastaan ahkera tai lahjakas."

"Sosiaalisia taitoja ei opi lukemalla."

"Ihmistä ei pidä arvostella pelkän koulutodistuksen perusteella, todellinen luonne ja älykyys paljastuu täysin muista asioista."

"Koulumenestys ei takaa menestystä kaikilla muilla elämän aloilla."

"Vain murto-osaa kaikesta opitusta tulee tarvitsemaan."

"Olen paljon muutakin kuin kohtalainen todistus."

LÄHTEET

Aapola, S. 1992. Helsinkiläistyttöjen ystävyysuhteet: ihanteina itsenäisyys, läheisyys ja monipuolisuus. Teoksessa: S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, S. Saari: *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: West Point Oy.

Aho, S. 1983. Oppilaiden koulussa kokema stressi sekä sen yhteydet työrauhahäiriöihin ja oppituloksiin. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia A 90.

Arffman, I. & Brunell, V. 1983. Sukupuolten psykologisista eroavuuksista ja niiden syistä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 238.

Blomqvist, J. 1958. Kvarsittning och skolframgång. Stockholm.

Bourdieu, P. 1985. Sosiologian kysymyksiä. Tampere: Vastapaino.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. 1977. *Reproduction in education, society and culture*. Sage studies in social and educational change, volume 5. London: SAGE Publications.

Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Tampere: Vastapaino.

Chafetz, J. Saltzman 1974. *Masculine/feminine or human? An overview of the sociology of sex roles*. Itasca: F. E. Peacock.

Convington, M. 1992. *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. , Rathunde, K. & Whalen, S. 1993. Talented teenagers. The roots of success and failure. New York: Cambridge University Press.

Eliasson, M. & Carlsson, M. 1993. Naisen psykologia. Stockholm: Lademann.

Eskola, A. 1975. Sosiologian tutkimusmenetelmät II. 2. painos. Porvoo: WSOY.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä:Gummerus Oy.

Eskola, K. 1979. Suomalaiset kirjan lukijoina. Helsinki: Tammi.

Gordon, T. & Lahelma, E. 1994. Koulutuksen rakenteet. Teoksessa: T. Takala (toim.) Kasvatussosiologia. Juva: WSOY.

Gordon, T. & Lahelma, E. 1992. Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa: S.Näre & J.Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Gordon, T. & Lahelma, E. 1991. Koulutus ja sukupuoli. Teoksessa: T. Takala (toim.) Kasvatussosiologian perusteet. Juva: WSOY.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.

Hammersley, M. 1992. What's wrong with ethnography? London & New York: Routledge.

Harvey, M.J. 1985. Leaving or staying on at high school as a career decision-making process. Australian Journal of Education 29 (3), 266-278.

Hautamäki, A. 1984. Lukioon lähtö ja sosiaaliluokka. 11-17 -vuotiaiden nuorten itsesäätelyn ja ympäristöhallinnan kehitys kodin toimintaympäristön valossa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 24.

Heinonen, V. 1972. Peruskoulumme oppilaat. Jyväskylä: Oy Keskisuomalainen.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Hirsjärvi, S & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Kyriiri Oy.

Holm, L. & Järvenpää, L. 1984. Harrastukset ja koulumenestys. Pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Honkonen, R. & Karila K. 1995. Grounded theory ja analyyttinen induktio opiskelijatutkimuksessa. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B 13. Tampere: Jäljennepalvelu.

Huttunen, I. & Välijärvi, J. 1993. Lukion oppimisympäristön uudistaminen luokattomuutta hyödyntäen. Opetushallituksen julkaisusarjat 26. Kehittämissarja. Helsinki: Opetushallitus.

Ihalainen, V. J. 1977. Peruskoulun neljännen luokan oppilas. Porvoo: WSOY.

Isoaho, H., Kivinen, O. & Rinne, R. 1990. Nuorten koulutus ja kotitausta. Nro 171. Tutkimuksia/Tilastokeskus. Helsinki: Tilastokeskus: Hakapaino.

Jalkanen, H. 1990. Undergraduates' career expectations and opportunities. Teoksessa: M. Volanen & H. Jalkanen (toim.) Youth, education and youth culture. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Theory into practice 40. Jyväskylän yliopisto.

Jenkins, S. R. 1989. Longitudinal prediction of women's careers: psychological, behavioral and social-structural influences. Journal of Vocational Behavior 34, 204-235.

- Keltikangas-Järvinen, L. 1994.** Hyvä itsetunto. Porvoo: WSOY.
- Kivinen, O. , Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985.** Koulun käytännöt: koulutus-sosiologinen tarkastelu. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, Julkaisusarja A: 105.
- Kolb, D. A. 1984.** Experiental learning. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Kolb, D. A. 1976.** The learning style inventory: Technical manual. Boston: Mc-Ber and Company.
- Kosonen, P. 1988.** Lukioaika nuorten koulutustavoitteiden muovaajana. Teoksessa: M. Volanen & H. Jalkanen (toim.) Koulutuksen kuninkaat ja kulkurit. Lukio, ylioppilaat ja nuorisoasteen koulutus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B, Teoriaa ja käytäntöä 24, Jyväskylän yliopisto.
- Kuusinen, J. 1985.** Lukioon siirtyneiden lahjakkuus ja sosiaalinen tausta. Sosiologia 22 (3), 193-195.
- Kuusinen, J. 1986.** Koulumenestys, lahjakkuus ja sosiaalinen tausta. Kasvatus 17 (3), 196-197.
- Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. 1993.** Oppimistyyli. Teoksessa: J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY.
- Käyhkö, M. & Tuupanen, P. 1996.** Työläisperheestä opintielle - reproduktion ilmeneminen nuorten elämässä. Teoksessa: A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. Vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Lahelma, E. 1992.** Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmasa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 132. Helsinki: Yliopistopaino.

- Lairio, M. 1988.** Nuoruusiän kehitystehtävät ja oppilaanohjaus. Sosiaalisesti määräytyneiden kehitystehtävien ratkaiseminen lukion aloitusvaiheessa ja opinto-ohjaajien käsityksiä toimenkuvastaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 19.
- Lammi, M-L. 1974.** Lapsen kotiympäristö ja koulumenestys. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu.
- Lehtovaara, M. 1995.** Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B 13. Tampere: Jäljennepalvelu.
- Leino, A-L. & Leino J. 1990.** Oppimistyyli. Teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Leiwo, M. & Evans, T. 1992.** Tytöt ne mutisee mekkoonsa. Teoksessa: S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Lepistö, V. & Skyttä, K. 1972.** Heikot sortuu jo koulutiellä. Keuruu: Otava.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985.** Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. 1975.** The psychology of sex differences. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Messick, S. 1987.** Structural Relationships Across Cognition, Personality and Style. In Snow, R.E., Farr, M.J. (toim.) Aptitude, Learning and Instruction. Vol 3: Cognitive and Affective Process Analyses. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Mietintö, 1970.** Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I A 4, Helsinki.

- Miettinen, R. 1998.** Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. *Aikuiskasvatus* 2 (18), 97.
- Mortimer, J., Lorence, J. & Kumka, D. 1986.** *Work, family and personality: Transition to adulthood.* Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Männikkö, K. 1998.** Tunneäly - periytyvä lahjakkuuden laji vai kasvatuksen tulos? Teoksessa: A. Malin & K. Männikkö (toim.) *Älykkyys valoa ja varjoja.* Juva: WSOY.
- Nummenmaa, A. R. & Vanhalakka-Ruoho, M. 1985.** Toisen sukupuolen ammattiin suuntautuminen. Ammatti, sukupuoli ja työmarkkinat tutkimusprojektin loppuraportti. *Työvoimapolitiittisia tutkimuksia* 55. Helsinki: Työvoimaministeriö, suunnitteluosasto.
- Nummenmaa, A. R. 1992.** Toisen sukupuolen ammatti nuoren koulutusvalintana. *Työpolitiittisia tutkimuksia* 31. Työministeriö. Helsinki.
- Oppilashuoltokomitean mietintö. Komiteanmietintö 1973.** Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pasliikka, K. 1982 a.** "Koulumenestys I". *Pirkka* 8, 11-13.
- Pasliikka, K. 1982b.** "Koulumenestys II". *Pirkka* 9, 10-13.
- PEOPS, 1985.** Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 1994.** Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Puhakka, H. 1998.** Naisten elämäkulku nuoruudesta aikuisuuteen - koulutuksen merkitys elämäkulussa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 42. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

- Rantalaiho, K. 1964.** Oppikoulumenestyksen tekijöitä. Tampereen yhteiskunnallinen korkeakoulu. Psykologian pro gradu -työ.
- Rauste-von Wright, M-L. & Kauri, L. 1980.** Nuorison ihmis- ja maailmankuva IX. Nuorten toiminnasta: vapaa-ajan harrastukset. Turun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 44.
- Räty, H., Pölönen, P., Pölönen, K. & Snellman, L. 1995.** Älyllisen kyvyn määrittely ja oppilasarvostelu - historiallisia näkökohtia. *Psykologia* 30 (3), 179-185.
- Takala, A. & Takala, M. 1968.** Lapsuuden psykologia. Porvoo: WSOY.
- Tarmo, M. 1986.** Tytöt ja pojat koulututkimuksen valossa. Jyväskylä: kasvatus-tieteiden tutkimuslaitos.
- Tarmo, M. 1992.** Tytöt ne mutisee mekkoonsa. Teoksessa: S. Näre & J. Lähteenmaa. (toim.) *Letit liehumaan*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Treiman, D. J. & Terrell, K. 1975.** Sex and the process of status attainment: comparison of working women and men. *American Sociological Review* 40, 174-200.
- Uusikylä, K. 1994.** Lahjakkaiden kasvatus. Juva: WSOY.
- Wernersson, I. 1983.** Könroller och tidiga föreställningar om yrkesval. Göteborgs Universitetet. Pedagogiska Institutionen. Rapporter 5.
- Willis, P. 1984.** Koulun penkiltä palkkatyöhön? Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt? Tampere: Vastapaino.
- Witkin, H.A., Moore, C.A., Goodenough D.R. & Cox, P.W. 1977.** Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles and their Educational Implications. *Review of Educational Research* 47.

- Vuorinen, R. & Välijärvi, J. 1994.** Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen. Helsinki: Painatuskeskus.
- Välijärvi, J & Tuomi, P. 1995.** Lukio nuorten valintojen ja oppimisen ympäristönä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 60.
- Välijärvi, J. 1993.** Kurssimuotoisuus opetussuunnitelman moduulirakenteen sovelluksena lukiossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 54.
- Välijärvi, J. 1988.** Lukion yleissivistävän tehtävän muuttuminen. Teoksessa: M. Volanen & H. Jalkanen (toim.) Koulutuksen kuninkaat ja kulkurit. Lukio, ylioppilaat ja nuorisoasteen koulutus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B, teoriaa ja käytäntöä 24. Jyväskylän yliopisto.
- Välijärvi, J. 1988.** Jaksomuotoinen opetus lukion yleissivistävän tradition kehittäjänä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia.
- Ylinentalo, O. 1966.** Persoonallisuusinventatio 10-14 vuoden ikäisille. Kasvatustieteen tutkimuskeskus 24. Jyväskylä.

LIITTEET

Liite 1

VASTAA SEURAAVIIN KYSYMYKSIIN!

1) Onko älykkäälle naiselle haittaa kauniista ulkonäöstä?

2) Miksi sinä menestyt lukiossa?

3) Haluatko menestyä hyvin kaikissa aineissa vai vain mielestäsi tärkeimmissä?

4) Mitä epäonnistuminen mielestäsi on (lukio-opiskelussa) ?

5) Kumpi elämässä on tärkeämpää menestymisen kannalta: ulkonäkö vai ponnistelu?

6) Oletko kiinnostunut ulkonäöstäsi?

7) Puolustatko tiukasti omaa mielipidettäsi esim. ryhmäkeskustelussa tunnilla?

8) Miten suhtaudutaan tyttöön, joka on ajellut päänsä kaljuksi?

9) Miten itse suhtautuisit tällaiseen tyttöön?

10) Kerro millainen on onnellinen , nuori tyttö (ikäisesi)!

Liite 2

KERRO MITÄ MIELTÄ OLET TUTKIMUKSESTAMME!

.....
.....
.....
.....
.....
.....

TUNNISTITKO ITSESI TYTTÖJEN JOUKOSTA?

.....
.....
.....
.....

**USKALTAISITKO TULEVAISUUDESSA OSALLISTUA JOHONKIN
VASTAAVAAN TUTKIMUKSEEN?**

.....
.....
.....
.....
.....

MUUTA KOMMENTOITAVAA?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

SUURKIITOKSET AVUSTASI!

Terveisin tutkijat.

Liite 3

Nimimerkkisi: _____

1. Miten menestyt mielestäsi lukiossa? Mistä se johtuu mielestäsi? _____

2. Kannattaako lukio suorittaa mielestäsi hyvin? Perustele! _____

3. Mitkä tekijät vaikuttavat mielestäsi lukiossa menestymiseen? _____

4. Mitkä ovat tulevaisuudensuunnitelmasi yo-kirjoitusten jälkeen? _____

5. Millaisena koit luokattoman ja kurssimuotoisen lukion? _____

6. Millä perusteella sinä olet valinnut kurssisi? _____

7. Saitko tukea opintojenohjauksessa lukio-opiskeluusi ja ammatinvalintaan? _____

8. Miten olet valmistautunut yo-kirjoituksiin? _____

9. Millaista tulosta odotat yo-kirjoituksista? _____

10. Riittääkö koulumenestys menestymiseen myös muussa elämässä? _____

11. Toteutuuko sinun mielestäsi lukiossa sukupuolten välinen tasa-arvo? Perustele! _____

Liite 4

HEI! KEKSI ITSELLESI NIMIMERKKI JA KIRJOITA SE TÄLLE
VIIVALLE _____

SEURAAVASSA SINULTA KYSYTÄÄN SUHTAUTUMISTASI OPPIMISEEN YHDEKSÄN ERI
KYSYMYKSEN AVULLA. NUMEROI SINUUN PARHAITEN SOPIVIN VAIHTOEHTO
NUMEROLLE NELJÄ, SEURAAVAKSI PARHAITEN SOPIVA KOLMOSELLA ... JA VÄHITEN
SOPIVA YKKÖSELLÄ.

1)

- Lähestymistapani oppimiseen liittyviin tehtäviin on valikoiva.
- Lähestymistapani oppimiseen liittyviin tehtäviin on tunnusteleva.
- Lähestymistapani oppimiseen liittyviin tehtäviin on paneutunut.
- Lähestymistapani oppimiseen liittyviin tehtäviin on käytännöllinen.

2)

- Lähestymistapani uuteen tietoon on utelias.
- Lähestymistapani uuteen tietoon on sisällöllinen.
- Lähestymistapani uuteen tietoon on tarkasteleva.
- Lähestymistapani uuteen tietoon on puolueeton.

3)

- Lähestymistapani oppimiseen on tunnepohjainen.
- Lähestymistapani oppimiseen on seuraileva.
- Lähestymistapani oppimiseen on pohtiva.
- Lähestymistapani oppimiseen on toiminnallinen.

4)

- Suhtaudun uusiin tilanteisiin ja ympäristöihin hyväksyvästi.
- Suhtaudun uusiin tilanteisiin ja ympäristöihin ottaen riskejä.
- Suhtaudun uusiin tilanteisiin ja ympäristöihin arvioiden.
- Suhtaudun uusiin tilanteisiin ja ympäristöihin tietoisesti.

5)

- Olen työskentelijänä vaistonvarainen.
- Olen työskentelijänä tuottelias.
- Olen työskentelijänä johdonmukainen.
- Olen työskentelijänä kyselevä.

6)

- Ajattelutapani tekemissäni tehtävissä on abstrakti.
- Ajattelutapani tekemissäni tehtävissä on tarkkaileva.
- Ajattelutapani tekemissäni tehtävissä on konkreettinen.
- Ajattelutapani tekemissäni tehtävissä on aktiivinen.

7)

- Suhtaudun tehtäviini ”tässä ja nyt”-periaatteella.
- Suhtaudun tehtäviini arvioivasti.
- Suhtaudun tehtäviini keskittyen tulevaisuuteen.
- Suhtaudun tehtäviini soveltavasti.

8)

- Opin parhaiten kokemalla.
- Opin parhaiten havainnoimalla.
- Opin parhaiten käsitteellistämällä.
- Opin parhaiten kokeilemalla.

9)

- Ohjaan muita osaamassani asiassa eläytyen.
- Ohjaan muita osaamassani asiassa etäisyyttä ottaen.
- Ohjaan muita osaamassani asiassa järkeillen.
- Ohjaan muita osaamassani asiassa vastuuntuntoisesti.

VOISITKO LISÄKSI KERTOA, MONTAKO KURSSIA OLET TÄHÄN MENNESSÄ
SUORITTANUT JA MIKÄ ON

KESKIARVOSI.....KIITOS.