

OPPILAAN SUKUPUOLEN MERKITYS OPETTAJAN
TOIMINNALLE LUOKAN VUOROVAIKUTUKSESSA

Juha Nieminen

Tero Vienola

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2013

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Nieminen, J. & Vienola, T. 2013. Oppilaan sukupuolen merkitys opettajan toiminnalle luokan vuorovaikutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma, 86 s.

Tutkimuksemme tavoitteena oli tutkia opettajan kokemuksia oppilaan sukupuolen merkityksestä opettajan toiminnalle, kun keskiössä on luokan vuorovaikutus. Halusimme selvittää, kohtelee ko opettaja oppilaitaan tasa-arvoisesti ja tasapuolisesti palautteen annon ja osallistamisen sekä ohjauksen suhteen. Pyrimme myös avaamaan opettajan kokemusta siitä, miten hän tiedostaa sukupuolen merkityksen ja oman toimintansa välisen yhteyden, kun keskiössä on luokan vuorovaikutus.

Tutkimuksemme kohteina olivat neljä Keski-Suomen alueen neljättä luokkaa ja näiden luokkien opettajat. Aineistonkeruumenetelminä käytimme opettajien haastatteluita ja opettajan toiminnan havainnointia strukturoitua havainnointilomaketta käyttäen. Analyysivaiheessa tarkastelimme aineistosta esiin nousseita tuloksia suhteessa aikaisempiin tutkimustuloksiin.

Jokainen tutkimukseemme osallistunut opettaja painotti oppilaan yksilöllistä kohtaamista. Kolme neljästä opettajasta kertoi, ettei ota oppilaan sukupuolta lainkaan huomioon opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Tutkimuksemme mukaan pojat saivat lähes kaikkea opettajan huomiota tyttöjä enemmän. Erityisesti opettajan antama kielteinen palaute kohdistui pääosin poikiin. Naisopettajat käyttivät kosketusta oppilaisiin huomattavasti mieskollegoitaan useammin.

Tutkimuksessamme emme ottaneet huomioon oppilaiden näkökulmia ja mielenkiintoisimpana jatkotutkimusaiheena pidämme oppilaiden ajatuksien tutkimista sukupuolen merkityksestä opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa.

Asiasanat: oppilaan sukupuoli, oppilaiden sukupuolierot, luokan vuorovaikutus, opettajan toiminta

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	6
2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET KÄSITTEET.....	8
2.1 SUKUPUOLEN KÄSITE.....	8
2.1.1 Biologinen sukupuoli.....	8
2.1.2 Sosiaalinen sukupuoli.....	9
2.2 SUKUPUOLTEN VÄLISET EROT.....	11
2.2.1 Sukupuolierot kognitiivisissa taidoissa.....	11
2.2.2 Sukupuolierot koulussa.....	13
2.2.3 Sukupuolierot temperamentissa	13
2.3 TASA-ARVO	14
2.3.1 Tasa-arvo lainsäädännössä.....	14
2.3.2 Tasa-arvo koulussa	15
2.3.3 Tasa-arvo- ja sukupuolietoisuus opettajankoulutuksessa – TASUKO-hanke.....	17
2.3.4 Yhteenvetoa sukupuolten tasa-arvoiseen kohteluun liittyvistä käsitteistä.....	18
2.4 SUKUPUOLI JA LUOKAN VUOROVAIKUTUS.....	19
2.4.1 Opettajan antama palaute ja oppilaan sukupuoli	20
2.4.2 Opettajien käsityksiä oppilaiden sukupuolieroista koulussa.....	21
3 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	23
4 TUTKIMUSMETODIIKKA	24
4.1 TAPAUSTUTKIMUS	24
4.2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	25
4.3 AINEISTONKERUUMENETELMÄT.....	26
4.3.1 Observointi	26
4.3.2 Haastattelu	31
5. TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI.....	33

5.1 HAVAINNOINTIAINEISTON ANALYYSI	33
5.2 HAASTATTELUAINEISTON ANALYYSI.....	33
5.3 REFLEKTIIVINEN KIRJOITTAMINEN OSANA AINEISTON ANALYYSIÄ	34
6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	36
6.1 OMIA ENNAKKOKÄSITYKSIÄMME TUTKIMUSTEEMAN LIITTYEN	36
6.2 AINEISTONKERUUN LUOTETTAVUUS	36
6.3 TRIANGULAATIO	37
6.4 TUTKIMUKSEN ETIIKKA.....	38
7 LÖYTÖJÄ OPPILAAN SUKUPUOLEN MERKITYKSESTÄ OPETTAJAN TOIMINNALLE LUOKAN VUOROVAIKUTUKSESSA.....	40
7.1 HANNA-KAISAN OPETTAJAPROFIILI JA HÄNEN LUOKKANSAN KUVAUS	41
7.1.1 Hanna-Kaisan kokemus oppilaan sukupuolen merkityksestä hänen omalle toiminnalleen opettajana	41
7.1.2 Tytöt ja pojat Hanna-Kaisan luokan vuorovaikutuksessa – kohtelee ko opettaja tyttöjä ja poikia tasa-arvoisesti ja tasapuolisesti?	42
7.1.3 Tiedostaako Hanna-Kaisa suhtautumisensa tyttöihin ja poikiin?	47
7.1.4 Yhteenvetoa oppilaan sukupuolen merkityksestä Hanna-Kaisan toiminnalle	47
7.2 ANNAN OPETTAJAPROFIILI JA HÄNEN LUOKKANSAN KUVAUS	48
7.2.1 Annan kokemus oppilaan sukupuolen merkityksestä hänen omalle toiminnalleen opettajana	48
7.2.2 Tytöt ja pojat Annan luokan vuorovaikutuksessa – kohtelee ko opettaja tyttöjä ja poikia tasa-arvoisesti ja tasapuolisesti?.....	49
7.2.3 Tiedostaako Anna suhtautumisensa tyttöihin ja poikiin?	54
7.2.4 Yhteenvetoa oppilaan sukupuolen merkityksestä Annan toiminnalle	54
7.3 TAPANIN OPETTAJAPROFIILI JA HÄNEN LUOKKANSAN KUVAUS	54

7.3.1 Tapanin kokemus oppilaan sukupuolen merkityksestä hänen omalle toiminnalleen opettajana	55
7.3.2 Tytöt ja pojat Tapanin luokan vuorovaikutuksessa – kohteleeko opettaja tyttöjä ja poikia tasa-arvoisesti ja tasapuolisesti?.....	55
7.3.3 Tiedostaako Tapani suhtautumisensa tyttöihin ja poikiin?	60
7.3.4 Yhteenvetoa oppilaan sukupuolen merkityksestä Tapanin toiminnalle	60
7.4 HEIKIN OPETTAJAPROFIILI JA HÄNEN LUOKKANSÄ KUVAUS	61
7.4.1 Heikin kokemus oppilaan sukupuolen merkityksestä hänen omalle toiminnalleen opettajana	61
7.4.2 Tytöt ja pojat Heikin luokan vuorovaikutuksessa – kohteleeko opettaja tyttöjä ja poikia tasa-arvoisesti ja tasapuolisesti?.....	62
7.4.3 Tiedostaako Heikki suhtautumisensa tyttöihin ja poikiin?	66
7.4.4 Yhteenvetoa oppilaan sukupuolen merkityksestä Heikin toiminnalle	66
7.5 YHTEENVETO OPPILAAN SUKUPUOLEN MERKITYKSESTÄ TAPAU SOPETTAJIEN TOIMINNALLE	67
7.5.1 Opettajan kokemus oppilaan sukupuolen merkityksestä hänen omalle toiminnalleen opettajana	67
7.5.2 Tytöt ja pojat luokan vuorovaikutuksessa – kohteleeko opettaja tyttöjä ja poikia tasa-arvoisesti ja tasapuolisesti?	68
7.5.3 Tiedostaako opettaja suhtautumisensa tyttöihin ja poikiin?	73
7.5.4 Yhteenveto oppilaan sukupuolen merkityksestä tapausopettajien toiminnalle	73
8 POHDINTA.....	75
8.1 POHDINTAA TUTKIMUKSEMME LÖYDÖISTÄ	75
8.2 TUTKIMUKSEN YLEISTETTÄVYYS JA KÄYTTÖKELPOISUUS ..	78
8.3 JATKOTUTKIMUKSET	79
LÄHTEET	81
LIITE 1 HAVAINNOINTITÄULUKKO.....	86

1 JOHDANTO

”Pojat ovat äänekkäitä ja vilttejä. Tytöt ovat puolestaan hiljaisia ja rauhallisia.” Tämä on yleinen väite, johon olemme törmänneet ihmisten arkipuheessa, kun olemme keskustelleet lasten koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Kasvatusalan kirjallisuudesta nousee esiin samankaltaisia tuloksia. Onko todella näin? Ovatko pojat niin sanotusti poikia ja tytöt tyttöjä? Mikä merkitys oppilaan sukupuolella on opettajan toiminnalle?

Suomessa on viime vuosikymmenten aikana tehty runsaasti kasvatuksen ja sukupuolen tutkimusta. Opettajien ja oppilaiden käsityksiä sukupuolieroista ovat tutkineet muun muassa Likitalo-Lehtinen (1998) ja Lampela (1995). Sukupuolen merkitystä opetuksessa ja kasvatuksessa ovat tutkineet Lahelma ja Gordon (1999) ja Palmu (2003). Lindroos (1997) on tutkimuksessaan keskittynyt oppilaan sukupuolen merkitykseen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa.

Tässä tutkimuksessa halusimme tutkia oppilaan sukupuolen merkitystä opettajan toiminnalle luokan vuorovaikutuksessa. Meitä kiinnosti myös, kohtelee ko opettaja tyttöjä ja poikia sekä tasa-arvoisesti että tasapuolisesti. Lisäksi pyrimme selvittämään, tiedostaako opettaja oman toimintansa tyttöjen ja poikien suhteen. Teimme tutkimuksen havainnoimalla neljää Jyväskylän seudun alakoulun neljättä luokkaa ja haastattelemalla luokkien opettajia.

Pidimme aihetta mielenkiintoisena, koska uskoimme opettajien toimivan tyttöjen ja poikien suhteen tietoisesti tai tiedostamatta eri tavalla. Tutkimuksen avulla halusimme myös avartaa omaa näkemystämme tasa-arvoisesta ja tasapuolisesta koulusta. Toivoimme tutkimuksen auttavan meitä tulevana luokanopettajina toimimaan mahdollisimman tasapuolisesti kumpaakin sukupuolta kohtaan. Mielestämme kaikkia oppilaita pitää kohdella tasapuolisesti, mutta tämä ei välttämättä tarkoita sitä, että jokaisen yksilön kohdalla toimittaisiin samalla tavalla. Ennen tutkimuksen aloittamista oma ajatuksemme oli, että tyttöjen ja poikien kanssa tulee

toimia eri tavoin. Erilaisiksi heidät tekevät jo synnynnäiset biologiset eroavaisuudet.

Aiheemme tärkeyttä tukee hyvin Lahelman saama palaute hänen itse pitämältään tasa-arvokurssilta. Kurssilaiset totesivat, että tasa-arvokurssin tulisi olla pakollinen kaikille opettajille. Sukupuoli jää usein vaille huomiota koulun kulttuurissa ja opettajankoulutuksessa. (Lahelma 2006, 208–209, 211.) Mielestämme jokaisen kasvattajan tulisi pohtia sukupuolen merkitystä lapsen kasvatuksessa. Toivomme, että tämä tutkimus herättää ajatuksia lukijassa ja auttaa häntä refleктоimaan toimintaansa kasvattajana.

2 TUTKIMUKSEN TEORETTISET KÄSITTEET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme kannalta tärkeimpiä teoreettisia käsitteitä. Huttunen (1990) on kirjassaan jakanut sukupuolen käsitteen biologiseen ja sosiaaliseen sukupuoleen. Seuraavaksi kuvailemme tätä jakoa. Käsittelemme myös sukupuoli- ja sukupuolirooli-identiteetin muodostumista sekä kerromme lyhyesti sosiaalisen sukupuolen kehittämisestä. Tarkastelemme sukupuolten välisiä eroja kognitiivisissa taidoissa, koulusuoriutumisessa ja temperamentissa. Pohdimme myös sukupuolten välistä tasa-arvoa lainsäädännön ja koulun näkökulmasta. Lopuksi esittelemme ”Tasa-arvo- ja sukupuolietoisuus opettajankoulutuksessa – TASUKO” -hankkeen.

2.1 Sukupuolen käsite

Suomen kielen sana sukupuoli on käsite, jolla on selvästi sekä biologinen että sosiaalinen merkityksensä. Sen sijaan englannin kielessä sukupuoleen viitataan sanoilla ”sex” ja ”gender”. Ensimmäistä käsitettä (”sex”) käytetään puhuttaessa sukupuolten biologisista ja fyysisistä eroavaisuuksista; jälkimmäistä käsitettä (”gender”) käytetään tarkasteltaessa sukupuolta sosiaalisesta näkökulmasta. (Huttunen 1990, 6; Lahelma 1992, 6–7.)

2.1.1 Biologinen sukupuoli

Biologinen sukupuoli (”sex”) voidaan määritellä joko geneettisesti kromosomeista käsin, hormonaalisesti androgeenien ja estrogeenien suhteella tai somaattisesti fysiologisten ja anatomisten piirteiden avulla (Money & Ehrhardt 1972, 2; Hyyppä 1996, 15). Biologinen sukupuoli viittaa naisten ja miesten ruumiillisiin eroihin eli biologisiin ominaisuuksiin (Gordon & Lahelma 1999, 154). Se ymmärretään yleensä muuttumattomaksi ominaisuudeksi, joka on saatu syntymässä (Huttunen 1990, 7). Tyttöjen ja poikien jo varhain tunnistettavat erot perustuvat

aivojen toiminnan erilaisuuteen sekä hormonaalisiin ja rakenteellisiin eroihin (Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1994, 10; Sinkkonen 2006, 24–25).

2.1.2 Sosiaalinen sukupuoli

Sosiaalinen sukupuoli ("gender") on perinteisesti jaettu kahteen eri kategoriaan: miehekäs eli maskuliininen ja naisellinen eli feminiininen. Tutkijoiden mukaan sosiaalisesta sukupuolesta voidaan erottaa vielä androgyyninen luokka sekä mahdollisesti myös eriytymättömien luokka. Androgyyninen henkilö edustaa molempia sukupuolirooleja; hänellä on selvästi sekä maskuliinisia että feminiinisiä luonteenpiirteitä ja käyttäytymismalleja. Hänen sukupuoli-identiteettinsä ei ole yksiselitteisesti miehekäs tai naisellinen. Eriytymättömillä henkilöillä on maskuliinisia ja feminiinisiä luonteenpiirteitä, mutta heillä on androgyyneihin verrattuna näitä molempia piirteitä vähemmän. (Huttunen 1990, 8, 26, 30–31; Hyypä 1996, 15.)

Maccoby (1966) määrittelee sukupuoliroolin niiden odotusten ja normien summaksi, joita ympäristö kohdistaa henkilön persoonallisuuteen ja sosiaaliseen käyttäytymiseen hänen sukupuolensa vuoksi (Huttunen 1990, 9).

Sukupuoli- ja sukupuolirooli-identiteetti. Huttusen (1990) mukaan kirjallisuudessa sukupuoli- ja sukupuolirooli-identiteetit ymmärretään epätäsmällisesti usein jopa synonyymeiksi. Näin tehtäessä hämärretään ero biologisen ja sosiaalisen sukupuolen välillä. Yksilön sisäistä pysyvää subjektiivista käsitystä omasta biologisesta sukupuolesta kutsutaan sukupuoli-identiteetiksi. Se määrää yksilön suuntautumisen miesten ja naisten luokkaan. Sukupuoli-identiteetti on keskeinen osa yksilön minäkuvaa. Sukupuoli-identiteetti ja biologinen sukupuoli ovat harvoin eriäviä. Sukupuolirooli-identiteetti viittaa henkilön käsitykseen omasta sosiaalisesta sukupuolesta eli maskuliinisuudestaan ja feminiinisydestään. Sukupuolirooli-identiteetti muodostuu jo varhain

lapsuudessa ja on suhteellisen pysyvä yksilön ominaisuus. (Huttunen 1990, 15–16, 41.)

Sosiaalisen sukupuolen kehittyminen. Sosiaalinen sukupuoli on tulosta oppimisesta (Huttunen 1990, 41). Lapsen sosiaalisen sukupuolen muodostumista voidaan lähestyä ainakin kolmesta eri näkökulmasta. Näitä ovat sosiaalisen ja kognitiivisen sekä psykoanalyttisen oppimisen näkökulmat.

Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan tytöt oppivat feminiinisen ja pojat maskuliinisen roolin, koska he joutuvat seuraamaan stereotyyppistä toimintaa (Likitalo & Lehtinen 1998, 16). Lapsi ottaa todennäköisesti mallia henkilöstä, joka huolehtii hänestä ja on hänen kanssaan, varsinkin samaa sukupuolta olevalta vanhemmaltaan. Vanhemmat eivät kuitenkaan ole erityisasemassa, vaan roolimalleina toimivat yhtä hyvin myös kaverit, opettajat ja sarjakuvasankarit. (Huttunen 1990, 46.)

Kognitiivisen oppimisen teoria rakentuu oletukselle, jossa lapselle muodostuu kognitiivinen sukupuoli-identiteetti ennen käsitystä sukupuolen pysyvyydestä. Lapsi pystyy tekemään sukupuolen välisiä erotteluja jo alle kaksivuotiaana, mutta nämä erottelut muodostuvat Kohlbergin (1966) mukaan pysyviksi vasta kolme-viisi -vuotiaana. Vasta silloin lapsi oppii sukupuolen pysyväksi ominaisuudeksi, johon ei voi vaikuttaa esimerkiksi pukeutumisella tai hiusmallia muuttamalla. Kun lapsen sukupuoli-identiteetti on tarpeeksi kehittynyt, hän alkaa arvostaa yhä enemmän niitä toimintoja, joita ympäristö luokittelee tyypillisiksi toiminnoiksi hänen sukupuolelleen. Mitä paremmin lapsi onnistuu jäljittelemään sukupuolensa mukaista käyttäytymistä, sitä varmempi hän on sukupuoli-identiteetistään. Tietoisuus sukupuoli-identiteetistä laajenee vähitellen sukupuolirooli-identiteetiksi. (Huttunen 1990, 50.)

Psykoanalyttinen oppimisen teoria selittää lapsen sukupuolirooli-identiteetin muodostumisen *samaistumisen* käsitteen avulla. Samaistuminen ei ole pelkästään jäljittelyä, vaan se on syvällisempi

prosessi, joka edellyttää henkilöiden välistä läheistä suhdetta. Lapsi pyrkii muovautumaan mallihenkilön kaltaiseksi. (Huttunen 1990, 43.)

2.2 Sukupuolten väliset erot

Sukupuolten eroista on tehty paljon tutkimuksia monesta eri näkökulmasta. Tutkimustuloksissa esiintyy usein ristiriitaisuuksia monista testimenetelmistä johtuen, joten niiden yleistäminen on vaikeaa. (Konsi 2010, 306.) Seuraavaksi erittelemme sukupuolierot kognitiivisissa taidoissa sekä koulusuoriutumisessa ja temperamentissa.

2.2.1 Sukupuolierot kognitiivisissa taidoissa

Likitalo-Lehtinen (1998, 18) tuo esille ajatuksia 1940-luvulta, jolloin Termain tutki liki kuuttatuhatta kouluikäistä ja totesi tutkimuksen jälkeen tyttöjen ja poikien välisen persoonallisuuden kehityksen erot niin suuriksi, että *”on ajan tuhlausta enää enempää hankkia todisteita”*. 1970-luvulla Eleanor Maccoby ja Carol Jaclin keskittyivät lasten älykkyyteen, suoriutumiseen ja sosiaaliseen käyttäytymiseen analysoiden noin 1500 aiheeseen liittyvää tutkimusta. Likitalo-Lehtinen (1998, 18) tuo artikkelissaan esille seuraavia heidän analyysinsä mukaisia sukupuolten välisiä eroja:

1. Tyttöjen verbaalinen lahjakkuus on poikien vastaavaa korkeammalla tasolla. Varhaislapsuudessa tyttöjen kielelliset kyvyt kehittyvät poikia nopeammin, mutta noin 5-11-vuotiaina pojat ovat kyvyiltänsä lähes saavuttaneet tytöt. Tämän jälkeen tyttöjen kyvyt lisääntyvät poikiin nähden aikuisikään saakka.
2. Murrosiässä ja aikuisina pojat ovat tyttöjä parempia avaruudellisessa hahmottamisessa. Näin ei kuitenkaan ole lapsuudessa.

3. Pojat ovat matemaattisesti tyttöjä lahjakkaampia noin 12 ikävuoden jälkeen, joskin ero on pienempi kuin avaruudellisessa hahmottamisessa.
4. Pojat ovat tyttöjä aggressiivisempia. Erot näkyvät jo noin 2-2,5 -vuotiaina ja erot on todettu kaikissa kulttuureissa. Vaikka poikien aggressiivisuus iän myötä vähenee, he kuitenkin pysyvät tyttöjä ja naisia aggressiivisempina.

Komsi (2010, 306–307) on tehnyt tutkimuskatsauksen seuraavista kansainvälisistä tutkimuksista: (Rojahn ja Naglieri 2006, 253, 258–260; Strand, Deary ja Smith 2006, 468, 474–475; Carr, Steiner, Kyser ja Biddlecomb 2008, 72–73). Komsin mukaan näissä tutkimuksissa todettiin seitsenvuotiaiden amerikkalaispoikien suosivan enemmän päässä laskustrategiaa tyttöjen käyttäessä apunaan mieluummin kynää ja paperia. Matematiikan kokonaisuosaamisessa eroja ei kuitenkaan löydetty. Komsi toteaa katsauksessaan poikien paremman määrällisen hahmottamisen ja jo aiemmin mainitsemaamme hiukan korkeamman avaruudellisen hahmottamiskyvyn.

Komsin (2010) katsauksen mukaan tytöt on puolestaan todettu paremmiksi kielellisissä tehtävissä ja peruslaskutoimitusten suorittamisissa. Kuitenkin sukupuolierojen havaitseminen älykkyydessä ja niiden yleistäminen on verrattain hankalaa. Esimerkiksi noin 80000 amerikkalaislasta käsittäneen tutkimuksen mukaan 6-17 -vuotiailla ei havaittu huomattavia eroja ei-kielellisten kykyjen kehityksessä missään ikäluokassa. Yli 320000 brittilästä käsittävä tutkimus osoitti 11–12 -vuotiaiden älykkyydestien tulokset samantasoisiksi. Sekä huonoimmat että parhaimmat tulokset kaikissa tehtävissä olivat pojilla. (Komsi 2010, 306–307.)

Naglierin ja Rojahnin tekemässä yli kaksi tuhatta 5–17-vuotiasta amerikkalaislasta käsittävässä tutkimuksessa tytöt olivat poikia parempia toiminnan huolellisessa suunnittelussa ja säätelyssä, tarkkaavaisuudessa

ja keskittymisessä sekä hiukan parempia myös lyhytkestoista muistia mittaavissa tehtävissä (Naglieri & Rojahn 2001, 433–436).

2.2.2 Sukupuolierot koulussa

On yleisesti tiedetty, että tytöt menestyvät koulussa poikia paremmin (Lahelma 2009, 136). Lapsen älykyys ennustaa hänen koulumenestystään. Se millaisia arvosanoja hän saa, ei ole kuitenkaan sama asia kuin hänen pistemääränsä älykkyystesteissä. (Komsu 2010, 307.) Sukupuolierot keskimääräisen koulusuoriutumisen tasossa eivät johdu poikien tai tyttöjen älykkyyseroista. Poikien on yleisesti kuitenkin todettu saavan tyttöjä huonompia arvosanoja ainakin vielä alakoulussa, vaikka he suoriutuisivat älykkyystesteistä tyttöjen kanssa samalla tasolla. (Freund, Holling & Preckel 2007, 195.)

2.2.3 Sukupuolierot temperamentissa

Muiden sukupuolierojen tavoin temperamenttia ja persoonallisuutta on tutkittu paljon, mutta niiden eroista on hankala tehdä yleistyksiä erilaisten teoreettisten viitekehysten, määritelmien ja mittausten vuoksi. (Komsu 2010, 309.) Tutkimuksissa todetaan tyttöjen pystyvän hallitsemaan toimintaansa ja tunneilmaisujaan poikia paremmin, ainakin alaluokilla. Pojat hakevat voimakkaita ärsykeitä ja ovat keskimäärin fyysisesti tyttöjä aktiivisempia. Tytöt voivat puolestaan olla hiukan pelokkaampia. (Else-Quest, Hyde, Goldsmith & Van Hulle 2006, 62–66.)

Keltikangas-Järvisen (2004) mukaan poikien ja tyttöjen välillä on löydetty joitakin temperamenttieroja, mutta tuloksista ei voi vetää pitäviä johtopäätöksiä niiden hajanaisuuden vuoksi. Selkein ero tytöillä ja pojilla on saatu motorisessa aktiivisuudessa, joka on pojilla korkeampaa. Keltikangas-Järvisen mukaan kannattaa huomioida, että tyttöjen ja poikien samat temperamenttipiirteet näyttäytyvät erilaisina sen mukaan, millaista käytöstä heiltä odotetaan. Yhteiskunnan rooliodotusten vuoksi aktiivinen poika tulkitaan reippaaksi ja rohkeaksi, kun taas samanlainen tyttö saatetaan tulkita hyökkääväksi. (Keltikangas-Järvinen 2004, 203.)

Lapsen temperamentti ja persoonallisuus vaikuttavat koulusuoriutumiseen. Naglierin ja Rojahnin (2001) mukaan pohdittaessa temperamentin ja koulusuoriutumisen yhteyttä on syytä huomioida koulutehtävien luonne: koulutehtävissä tarvitaan tarkkaavaisuutta ja keskittymistä, informaation vastaanottamista, analysointia ja muistamista sekä oman toiminnan suunnittelua ja säätelyä. Temperamentin voidaan olettaa vaikuttavan näihin työskentelyn kannalta tärkeisiin prosesseihin erityisesti alaluokilla. (Komsa 2010, 309).

2.3 Tasa-arvo

Sukupuolten tasa-arvon edistäminen ja toteuttaminen on yksi suomalaisen koulu yhteisön keskeisimmistä arvoista. Nämä tavoitteet on kirjattu opetussuunnitelmiin, koululakiin ja tasa-arvolakiin, joihin sitoutuminen on jokaisen opettajan lakisääteinen velvollisuus. (Tainio, Palmu & Ikävalko 2010, 14.) Seuraavaksi käsittelemme sukupuolten välistä tasa-arvoa lainsäädännön ja koulun näkökulmasta. Lopuksi esittelemme myös opetusministeriön rahoittaman ”Tasa-arvo- ja sukupuolietoisuus opettajankoulutuksessa – TASUKO” -hankkeen.

2.3.1 Tasa-arvo lainsäädännössä

Tasa-arvopoliitikka on 1960-luvun loppupuolelta lähtien korostanut pohjoismaissa sukupuolten välistä tasa-arvoa muun muassa koululainsäädännössä ja opetussuunnitelmissa. 1980-luvun alussa Suomi allekirjoitti Yhdistyneiden kansakuntien naisten syrjinnän poistamista koskevan yleissopimuksen, jonka pohjalta eduskunta hyväksyi tasa-arvolain vuonna 1986. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 27.) Laissa sanotaan tasa-arvon toteuttamisesta koulutuksessa ja opetuksessa seuraavasti:

Viranomaisten ja oppilaitosten sekä muiden koulutusta ja opetusta järjestävien yhteisöjen on huolehdittava siitä, että naisilla ja miehillä on samat mahdollisuudet koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen sekä että opetus, tutkimus ja oppiaineisto tukevat tämän lain tarkoituksen toteutumista. (609/1986, 5 §)

Sukupuolten välisen tasa-arvon tavoite on ollut lainsäädännössämme kohta jo 40 vuoden ajan. Kesäkuussa 2005 vahvistettiin viimeisin tasa-arvolaki, jossa muun muassa täsmennettiin oppilaitosten velvollisuuksia tasa-arvon huomioon ottamisessa. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 28.)

2.3.2 Tasa-arvo koulussa

1960- ja 70-lukujen tasa-arvokeskustelu toi koulutukseen sukupuolineutraalisuuden, jossa kaikki sukupuoliset erot pyrittiin hävittämään (Vuorikoski 2003, 142). Sukupuolineutraalisti ajattelevat opettajat eivät ota oppilaan sukupuolta huomioon opetusta suunnitellessaan tai toteuttaessaan. Samaan aikaan he kuitenkin puhuvat kilteistä ja tunnollisista tytöistä sekä villeistä, mutta myös reippaista pojista, jotka vaativat opettajan huomiota. Työrauhan ylläpidossa opettaja kohdistaa poikiin enemmän huomiota kuin tyttöihin. Opettajilla on siis selkeät stereotyyppiset käsitykset tytöistä ja pojista. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 26.) Myös Vuorikosken (2003, 141) mukaan koulussa tehdään jatkuvasti erotteluita tyttöjen ja poikien välillä. Lisäksi oppilaat jaetaan ”kunnollisiin” ja ”ei niin kunnollisiin” oppilaisiin. Pojat ovat poikia. He voivat olla villejä ja huudella sopimattomia. Tytön ideaalinen malli on vuorostaan ahkera ja tunnollinen.

Koulun toimintakulttuuriin kuuluu usein normaalistaminen ja tasapäistäminen. Normaalistaminen koulussa pyrkii häivyttämään sen tosiasian, että koulu erottelee ja luokittelee oppilaita. Sukupuolen tiedostaminen koulussa on tärkeää, sillä koulu on merkittävä yhteiskunnan arvojen edistäjä. Opettajan toiminnalla on merkitystä siihen, millaisena tytöt ja pojat näkevät itsensä. Tasa-arvokeskustelussa on tärkeää muistaa, ettei pyrkimyksellä tasa-arvoon ole tarkoitus tehdä tytöistä ja pojista samanlaisia. Opetuksessa tulee ottaa huomioon oppilaan sukupuoli. Esimerkiksi: tyttöjä tulisi rohkaista, etteivät he jää poikien varjoon tarpeidensa kanssa, ja poikia tulisi opettaa odottamaan omaa vuoroaan. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 26.)

Opettajankoulutusta, jossa puhutaan mieluummin oppilaista, ei työistä ja pojista, voidaan pitää sukupuolineutraalina. Sukupuolineutraaliutta pidetään tasa-arvona. Opettajat uskovat kohtelevansa eri sukupuolia samalla tavalla. Opettajat kohtaavat oppilaansa yksilöinä, ja jos oppilaita kohdellaan eri tavoin, syynä eivät ole sukupuoliset tekijät vaan oppilaiden yksilölliset piirteet, kuten älykkyys, motivaatio tai asenteet. Sukupuolelle ei haluta antaa liikaa merkitystä koulussa. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 34–35.)

Sukupuoliherkässä pedagogiikassa oppilaat otetaan huomioon erilaisina yksilöinä, mutta myös oman sukupuolensa edustajina. Tasa-arvo ja tietoisuus eroista kuuluvat sukupuoliherkän pedagogiikan vaatimuksiin. Erotietoisuus tarkoittaa kykyä nähdä oppilaiden yksilölliset käytöstavat ja tilannekohtaisuus. Tytöt ja pojat nähdään tasa-arvoisina sukupuoliherkässä pedagogiikassa. **Tasa-arvopedagogiikassa** oppilaille annetaan monipuolisia haasteita ja kehittymismahdollisuuksia joiden on tarkoitus lujittaa yksilön itsearvostusta yhteisön sisällä. (Reisby 1999, 15, 29.)

Tasa-arvo opetussuunnitelmassa ja piilo-opetussuunnitelmassa

Peruskoulun opetussuunnitelmassa sanotaan seuraavasti:

Perusopetuksen avulla lisätään alueellista ja yksilöiden välistä tasa-arvoa. Opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppijat ja edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnassa sekä työ- ja perhe-elämässä. (OPS 2004, 14.)

Vaikka koulun tasa-arvovelvoite on todettu virallisissa koulukeskusteluissa moneen kertaan ja vaikka opettajat vannovat tasa-arvon nimeen, kertoo koulun arki jotain aivan muuta. Koulujen opetussuunnitelmissa tasa-arvotavoitteet jäävät usein itsestäänselvyyksiksi. Opettajien ei ole tapana pohtia tai määritellä näitä tavoitteita. Usein tasa-arvotavoitteet saattavat jäädä opettajan henkilökohtaiseksi asiaksi, jonka suhteen opettaja on vapaa toimimaan haluamallaan tavalla, tai olla toimimatta ollenkaan. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 37.)

Perusopetussuunnitelman taustalla toimii myös niin sanottu piilopetussuunnitelma, jolla viitataan siihen, mitä julkilausutuista tavoitteista huolimatta koulun arjessa todellisuudessa opitaan. Koulu välittää piilopetussuunnitelman avulla oppilaille stereotyyppistä kuvaa miehestä ja naisesta, mikä omalla tavallaan uusintaa yhteiskunnallista työnjakoa miesten ja naisten välillä. (Lahelma 1992, 41; Syrjäläinen & Kujala 2010, 26–27.)

2.3.3 Tasa-arvo- ja sukupuolietietoisuus opettajankoulutuksessa – TASUKO-hanke

Opetusministeriön rahoittaman vuosina 2008–2011 olleen hankkeen tarkoituksena oli edistää tasa-arvo- ja sukupuolietietoisuutta koskevaa kehittämistyötä kaikissa opettajankoulutusta antavissa yliopistoissa. Hankkeessa olivat mukana yliopistojen suomen- ja ruotsinkieliset lastentarhanopettajan-, luokanopettajan-, aineenopettajan- ja erityisopettajankoulutuksen sekä opinto-ohjaajakoulutuksen laitokset ja yksiköt sekä harjoittelukoulut. Hankkeen tavoitteena oli, että yliopistot olisivat sitoutuneet hankkeen aikana opettajien koulutuksen tasa-arvo- ja sukupuolietietoisuutta koskevaan jatkuvaan kehittämistyöhön. (TASUKO:n www-sivut)

TASUKO-hankkeen tavoitteena oli myös vaikuttaa opettajakoulutuslaitosten opetussuunnitelmiin. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksen mukaan sukupuolietoinen tasa-arvokasvatus on jäänyt heidän opettajankoulutuksessaan vähäiseksi, eikä se ole mahtunut laitoksen opetussuunnitelmaan. Aiheesta ei ole järjestetty opintojaksoja tai -kokonaisuuksia vaan se on tuotu esille enemmänkin läpäisyperiaatteella, jolloin vastuu on jäänyt yksittäisten toimijoiden varaan. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 34.)

Aloitimme opinnot Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa syksyllä 2008, emmekä olleet tutustuneet TASUKO-hankkeeseen ennen pro gradu -tutkielmamme tekoa, saati sitten edes tienneet sen

olemassaolosta. Tämä kuvastaa hyvin sitä, miten hanke on ollut esillä omassa koulutuksessamme.

2.3.4 Yhteenvetoa sukupuolten tasa-arvoiseen kohteluun liittyvistä käsitteistä

Sukupuolisensitiivisyyden käsitteellä tarkoitetaan sukupuolinäkökulman huomioon ottamista kaikessa toiminnassa. Sukupuolisensitiivinen ihminen tunnistaa omassa toiminnassaan tiedostamattomia tekijöitä, jotka vaikuttavat hänen suhtautumiseensa miehiin ja naisiin. Kyky sukupuolisensitiivisyyteen on sukupuolten välisen tasa-arvon toteutumisen edellytys. Sukupuolisensitiivinen opettaja omaa teoreettista tietoa sukupuolisosialisaatiosta, sukupuolijärjestelmästä ja tasa-arvolainsäädännöstä, hän osaa myös hyödyntää tietojaan kohdatessaan opiskelijoita ja oppilaita. Hän tiedostaa omat uskomuksensa ja olettamuksensa sekä osaa reflektoida tulkintojaan. Sukupuolisensitiivinen opettaja osaa tunnistaa miesten ja naisten tarpeiden ja viestintätapojen erilaisuutta, havainnoida sukupuoli-identiteetin rakentumista ja havaita epätasa-arvoista kohtelua. Sukupuolisensitiivinen opetus pyrkii tekemään näkyviksi usein itsestään selviltä tuntuvat sukupuolierot, jotta niihin liittyviin eriarvoisuuksiin voitaisiin puuttua. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 31.)

Sukupuolineutraalisuus tarkoittaa sitä, että sukupuolten välisiä eroja ei tunnusteta tai tunnusteta eikä niitä välttämättä haluta ottaa huomioon. Sukupuolineutraalisuuden kohdalla puhutaan myös sukupuolisokeudesta. Sukupuoli on edelleen vaikea aihe kouluissa, eivätkä opettajat mielellään puhu sukupuolten välisistä eroista, vaan painottavat ennemminkin yksilöiden ominaisuuksia. Tutkijoiden mukaan opettajien vahva sukupuolineutraalisuus vaikuttaa negatiivisesti sukupuolten väliseen tasa-arvoon koulussa. Tasa-arvomyytti piilottaa koulussa vallitsevia sukupuolijakoja, jotka peittyvät esimerkiksi opetussuunnitelman kauniisiin tavoitelauselmiin. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 32.)

Sukupuolistereotypiat ovat odotuksia ja käsityksiä siitä, miten miesten ja naisten, tai tyttöjen ja poikien odotetaan esimerkiksi käyttäytyvän ja

pukeutuvan. Sukupuolistereotyyppiat ovat voimakkaasti kulttuurisidonnaisia ja usein tiedostamattomia itsestäänselvyyksiä. Tyypillisiä stereotyyppioita ovat esimerkiksi seuraavat: miehet ja pojat ovat loogisempia, parempia johtotehtävissä, rationaalisempia, levottomampia ja karskimpia kuin naiset ja tytöt, jotka ovat puolestaan tunteellisempia, hillitympiä, kiltimpiä, hellempiä ja hoivaavampia. Kun stereotyyppioihin liittyy vallan momentti, ne voivat ylläpitää ja lisätä eriarvoisuutta. Toisaalta myönteisesti ajateltuna tytön tai pojan voi olla helpompi rakentaa omaa sukupuolista identiteettiään niiden avulla. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 3233.)

2.4 Sukupuoli ja luokan vuorovaikutus

Gordon ja Lahelma (1999) ovat koonneet kirjallisuudesta havaintoja luokahuoneen vuorovaikutuksesta. Koonnin perusteella pojat saavat yleisesti ottaen tyttöjä enemmän opettajan huomiota – niin kiitosta kuin moitteitakin. Pojat ovat oppitunneilla äänessä tyttöjä enemmän. Pojat itse ottavat puheenvuoron tai opettaja kysyy heiltä, vaikka he eivät olisi viitanneet. Tytöt saavat puheenvuoron yleensä viitattuaan. Joissakin tutkimuksissa on myös havaittu, että tytöt vastaavat useimmin läksyjen kuulustelukysymyksiin, kun taas pojat osallistuvat enemmän vapaaseen keskusteluun. Pojat saavat yleensä hauskimmat ja vaativimmat kysymykset ja tehtävät tunneilla. Pojat myös keskeyttävät tyttöjä useammin puheenvuoroja ja häiritsevät tunnin kulkua. Jotkut tutkimukset myös osoittavat poikien saavan enemmän myönteistä palautetta hyvistä suorituksista, kun taas tyttöjen saama palaute liittyy hyvää käytökseen. Gordonin ja Lahelman koonnissa poikien koulun normeista poikkeavaa käytöstä katsotaan helpommin läpi sormien verrattuna tyttöjen käytökseen. (Gordon & Lahelma 1999, 180.)

Palmu (2003, 165.) kertoo, miten opettajat yläkoulussa usein jopa huomaamattaan ryhmittelevät oppilaitaan puhutteluilla *tytöt* ja *pojat* sukupuolisiin kategorioihin silloinkin, kun varsinaisen puhuttelun kohteena on vain muutama oppilas. Pojat saavat tyttöjä enemmän opettajan huomiota. Jotkut opettajat myös tiedostavat toimintansa. Tytöt, joiden

koulumenestys on heikko, jäävät kouluongelmaisten poikien varjoon. (Lahelma 2009, 144–145.)

Ruddock (1994) on esitellyt kirjassaan opettajan suhtautumista tyttöihin ja poikiin. Hänen mukaansa sukupuolten eriarvoisuuden vahvistaminen koulussa tapahtuu usein huomaamatta. Se voi tapahtua suoraan, jolloin opettajat suhtautuvat tyttöihin ja poikiin eri tavalla. Vahvistaminen voi olla myös epäsuoraa. Silloin opetuksessa ylläpidetään perinteistä kuvaa naisista ja miehistä sekä heidän ominaisuuksistaan. Opettaja ei useinkaan puutu tilanteeseen, jossa eriarvoisuuden ehkäisy olisi tarpeen. (Lampela & Lahelma 1996, 229.)

Lampela (1995) tutki haastattelemalla yläasteen, lukion ja ammatillisen oppilaitosten opettajien ja rehtoreiden sekä koulutoimenjohtajien ja opetuspäälliköiden näkemyksiä oppilaiden sukupuolen merkityksestä. Enemmistö tutkimuksessa mukana olleista vastasi, ettei oppilaan sukupuolella ole merkitystä heidän työskentelylleen. Oppilaiden sukupuolta ei pidetä merkityksellisenä, vaan pikemminkin halutaan puhua oppilaista ja yksilöistä, ei tytöistä ja pojista. (Lampela 1995, 70.)

Lampelan (1995) tutkimuksessa oli myös niitä, jotka eivät kieltäneet sukupuolen merkitystä vaan myönsivät tyttöjen ja poikien väliset erot. Erityisesti naisopettajien mukaan pojat vaativat opettajilta tyttöjä enemmän. Poikien todettiin aiheuttavan tyttöjä enemmän häiriöitä oppitunneilla ja heidän katsottiin tarvitsevan enemmän toiminnallisuutta. Tyttöjä puolestaan pidettiin poikia tunnollisempina ja kiltimpinä. (Lampela 1995, 70.)

2.4.1 Opettajan antama palaute ja oppilaan sukupuoli

Lahelma (1992) on koonnut eri maissa tehtyjä ja eri-ikäisiä lapsia koskevia tutkimustuloksia, jotka kertovat poikien olevan luokkahuoneen keskiössä. He saavat opettajalta tyttöjä enemmän sekä myönteistä että kielteistä huomiota. (Lahelma 1992, 25.) Sukupuolta opetusdiskurssissa käsittelevässä Lindroosin (1997) tutkimuksessa alakoulun opettajat

myönsivät opetuksen kulkevan usein poikien ehdoilla, koska nämä olivat tyttöjä aktiivisempia. Tutkimuksen mukaan pojat puhuvat tunteilla tyttöjä enemmän ja heitä myös arvioitiin tyttöjä enemmän. Pojat saivat huomiota ”niin hyvässä kuin pahassakin”. Opettajat loivat poikiin läheisemmän ja vuorovaikutuksellisemman suhteen. Opettajat antoivat poikien keskeyttää itsensä ja antoivat näille enemmän tunteisiin liittyvää palautetta kuin tytöille. (Lindroos 1997, 169–171.)

Lindroosin (1997) mukaan opettajan antamassa palautteessa oli eroja tyttöjen ja poikien välillä. Opettaja viittasi pojan vastaukseen eri tavoin kuin tytön. Tyttöjen vastauksiin viitattiin toistamismielessä, kun osa oppilaista ei kuullut vastausta. Pojan vastaukseen opettaja saattoi viitata pitkänkin aikavälin kuluttua. Tämän Lindroos tulkitsi arvostukseksi. Tytön vastaukseen viittaaminen oli opettajalla puolestaan sisällöllisesti merkityksetöntä rutiinia. (Lindroos 1997, 171.)

Huumori on opettajan tapa ylläpitää hyvää ilmapiiriä luokassa. Lindroosin (1997) tutkimus osoitti opettajan käyttäneen huumoria eri tavoin tyttöjen ja poikien välillä. Opettajat ”heittivät huulta” herkemmin poikien kanssa ja antoivat pojille tyttöjä enemmän emotionaalista palautetta, joka oli usein myös huumorilla höystetty. (Lindroos 1997, 171.)

Sekä Lampelan (1995) että Lindroosin (1997) tutkimuksista nousi esiin myös opettajan kielenkäyttöön liittyviä eroja; erityisesti miesopettajien kohdalla poikien kanssa käytettävä kieli oli suurempaa ja räväkämpää kuin tyttöjen kanssa. (Lampela 1995, 44, 70; Lindroos 1997, 171.)

2.4.2 Opettajien käsityksiä oppilaiden sukupuolieroista koulussa

Parker-Pricen ja Claxtonin (1996) tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia opettajien sukupuolistereotypiaa. Tutkimuksen tarkoituksena oli myös selvittää opettajien uskomuksia siitä, mitä heidän oma sukupuolensa merkitsee samaa sukupuolta olevien oppilaiden toiminnalle. Tutkimus tehtiin, jotta voitaisiin edistää keskustelua siitä, miten sukupuolinen stereotypisointi vaikuttaa oppilaiden koulusuorituksiin.

Tutkimukseen osallistuneista opettajista suurin osa työskenteli alakoulussa. Heidän keski-ikänsä oli 41 vuotta ja työvuosia heille oli kertynyt keskimäärin 15 vuotta. Suurin osa opettajista ei ollut koskaan osallistunut minkäänlaiseen sukupuolisensitiivisyyttä koskevaan koulutukseen tai kurssiin. Tutkimukseen osallistuneita opettajia pyydettiin pisteyttämään 32 oppilaan luonteenpiirrettä skaalalla 1-7, jossa ykkösen merkitsi *lähimpänä poikaa* ja seitsemän *lähimpänä tyttöä*.

Parker-Pricen ja Claxtonin (1996, 6-7) tutkimuksen mukaan mies- ja naisopettajilla on erilaiset käsitykset joidenkin luonteenpiirteiden ja temperamenttierojen esiintymisestä tyttöjen ja poikien kohdalla. Kumpikin opettajasukupuoli ajattelee, että oppilailta vastakkaisen sukupuolen käyttäytymistä ohjaa tälle synnynnäiset ominaisuudet, eikä niinkään ympäristön vaikutukset.

Tutkimuksen mukaan opettajat ovat kriittisempiä omaa sukupuoltaan edustavia oppilaita kohtaan. Naisopettajat näkevät tytöillä olevan enemmän ongelmia faktojen muistamisessa ja matematiikassa. Tytöt ovat naisopettajien mielestä myös vähemmän avuliaita. Miesopettajat puolestaan näkevät pojat tyttöjä kilpailunhaluisempina. Naisopettajien mukaan tässä asiassa ei ole niinkään eroja sukupuolten välillä.

Seuraavassa luvussa esittelemme tutkimuksemme teoriataustaan ja omaan kiinnostukseemme pohjautuen tutkimuksemme tavoitteet ja tehtävät.

3 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksemme tavoitteena on kuvata oppilaan sukupuolen merkitystä opettajan toiminnalle luokan vuorovaikutuksessa.

Tutkimuksen tehtävänä on:

1. Tutkia opettajan kokemuksia oppilaan sukupuolen merkityksestä opettajan omalle toiminnalle luokan vuorovaikutuksessa.
2. Tutkia, kohtelee ko opettaja oppilaitaan tasa-arvoisesti ja tasapuolisesti luokan vuorovaikutuksessa.
3. Tutkia opettajan kokemusta siitä, miten hän tiedostaa sukupuolen merkityksen ja oman toimintansa välisen yhteyden luokan vuorovaikutuksessa.

Luokan vuorovaikutuksen olemme rajanneet opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen ja siinä opettajan suulliseen palautteeseen, nonverbaaliin palautteeseen ja siihen, miten opettaja osallistaa ja ohjaa oppilaitaan.

Vastauksia tutkimustehtäviimme etsimme havainnoimalla neljän opettajan oppitunteja sekä haastatteleamalla heitä. Kuvaamme tutkimusmetodiikkaamme tarkemmin seuraavassa luvussa.

4 TUTKIMUSMETODIIKKA

Tutkimuksemme tavoitteena oli saada tietoa oppilaan sukupuolen merkityksestä opettajan toiminnalle. Pro gradu -tutkielman rajallisen aikaresurssien vuoksi emme pystyneet tekemään pitkittäistutkimusta, joten valitsimme tutkimuksemme lähestymistavaksi tapaustutkimuksen.

4.1 Tapaustutkimus

Kasvatustieteellisessä tapaustutkimuksessa tutkimuksen kohteena on tietyssä ympäristössä tapahtuva käytännön toiminta, jota tutkimalla meillä on mahdollisuus ymmärtää entistä syvemmin opetusta ja kasvatusta. Tutkimuksessamme kiinnostuksen kohteena on havainnoitavien luokkien toiminta. Tapauksina tutkimuksessamme ovat neljä luokanopettajaa ja heidän toimintansa. Tapaustutkimuksemme avulla tarkastelemme niitä merkityksiä, joita opettaja antaa omalle toiminnalleen omassa ympäristössään. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 10–11, 13.)

Tapaustutkimus soveltuu tutkimustarkoitukseemme hyvin, koska se pyrkii vastaamaan kysymyksiin *miten* ja *miksi* (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 10). Omassa tutkimuksessamme olemme pohtineet, miten oppilaan sukupuoli on yhteydessä opettajan toimintaan ja miksi opettaja toimii niin kuin toimii. Keräsimme aineistomme havainnoimalla sekä haastattelemalla opettajia. Tällainen eri aineistonkeruumenetelmien käyttö samassa tutkimuksessa on tyypillinen tapaustutkimuksen piirre (Yin 2003, 85).

Tapaustutkimuksemme kohdistuu nykyhetkeen ja pyrimme siinä kuvaamaan yksityiskohtaisesti tavallista kouluarkea (Yin 2003, 13). Pyrimme pitämään tutkimustilanteen mahdollisimman normaalina luokkatilanteena, joten tyydyimme ainoastaan tarkkailijan rooliin, emmekä puuttuneet oppitunteihin millään tavoin.

Tutkijan on tärkeää tiedostaa oma arvomaailmansa ja tuoda se myös tutkimuksessa esiin. Olimme tutkimuksessa mukana omina

persooninamme ja oma arvomaailmamme oli yhteydessä sekä havaintoihimme että niiden tulkintoihin, joita havainnoistamme muodostimme. (Syrjälä ym. 1995, 14–15.)

4.2 Tutkimuksen toteutus

Suoritimme tutkimuksemme laadullisen tutkimuksen periaatteita noudattaen. Kokosimme tutkimuksemme aineiston aidossa luokkatilanteessa omien havaintojemme ja tutkittavien kanssa käymiemme keskustelujen avulla. Halusimme itse toimia tiedonkeruun välineenä, koska silloin pystymme sopeutumaan vaihteleviin luokkatilanteisiin paremmin verrattuna muihin mittausvälineisiin, kuten esimerkiksi kynäpaperi -testeihin. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 164.)

Tutkimushenkilöiden valinta ja kuvaus

Lähetimme sähköpostia Jyväskylän alueen neljänsien luokkien luokanopettajille ja kartoitimme opettajien halukkuutta osallistua tutkimukseemme. Lisäksi kartoitimme mahdollisten tutkimukseen mukaan tulevien opettajien luokkien sukupuolijakaumaa. Halusimme, että havainnoimiemme opettajien sukupuolijakaumat olisivat tasaisia.

Keräsimme aineiston havainnoimalla kahden miesopettajan ja kahden naisopettajan oppitunteja. Mielestämme neljäsluokkalaiset oppilaat olivat sopivimpia tutkimuskohteita tutkimukseemme, koska he eivät ole enää alkuopetuksessa, jossa sukupuoliroolit eivät ole vielä välttämättä kovin näkyviä. Toisaalta suurin osa neljäsluokkalaisista ei ole saavuttanut murrosikää, joten oletamme heidän kehityksensä olevan mahdollisimman tasaisen. Viides ja kuudesluokkalaisista osa on jo selkeästi murrosiässä ja heidän henkinen kehityksensä on eri vaiheessa, kun taas osalla ei murrosikä ole vielä alkanut. Tutkimuksemme kannalta on olennaista, että myös observointiluokkiemme sukupuolijakaumat ovat mahdollisimman tasaiset. Koska selvää sääntöä tutkimukseemme soveltuvasta luokkien sukupuolijakaumasta ei ollut, vedimme rajat omien päätelmiemme pohjalta. Jouduimme esimerkiksi hylkäämään luokan, jossa oli tyttöjä 14 ja

poikia 8. Valitsimme tutkimukseemme luokan, jossa oli poikia 13 ja tyttöjä 9.

4.3 Aineistonkeruumenetelmät

Aineistonkeruumenetelmiämme olivat havainnointi eli observointi ja haastattelu. Observoinnin avulla pääsimme näkemään asiat luonnollisessa luokan vuorovaikutustilanteessa. Havainnoinnin jälkeen suoritimme havainnointiluokkien opettajille pienimuotoisen haastattelun, koska halusimme tietää, miksi he toimivat, kuten toimivat.

4.3.1 Observointi

Tutkimustilanteen suoralla observoinnilla on monta etua. Havainnoimalla opetustilanteita pystyimme ymmärtämään ilmiötä syvemmin kuin pelkän haastattelun avulla olisi ollut mahdollista. Suoran havainnoinnin ansiosta meidän ei tarvinnut tukeutua tiedonhankinnassa niin paljoa aikaisempiin käsityksiin kirjallisuudessa, vaan muodostimme omat käsityksemme havainnoinnin kautta. Observoimalla meillä oli myös tilaisuus nähdä opettajien mahdolliset rutiinit, jotka ovat heille itselleen tiedostamattomia. (Patton 2002, 261–262.)

Tutkimusongelmamme oli sellainen, että havainnointi ilman osallistumista oli paras tapa saada haluttu tieto. Ilman osallistumista tapahtuvan havainnoinnin periaate on ”oppia katselemalla”. Tutkimuksemme aineistonkeruuvaiheessa rooliksemme muodostui osallistumattoman havainnoitsijan ja muistiinpanojen kirjoittajan rooli. Havainnointitilanteessa meidän ja havainnointikohteiden välinen vuorovaikutus ei ollut tutkimuksen tiedonhankinnan kannalta merkittävää. (Grönfors 1985, 88, 90.) Usein havainnointiin liittyy myös kohteiden yksityiskohtaisempi haastattelu, jonka suoritimme jokaisen observointijakson lopussa. Saimme lisää tietoa tutkittavasta tapauksesta vertaamalla haastatteluaineistoa havainnointiaineistoon (Grönfors 1985, 90). Koska meitä oli kaksi tutkijaa,

saimme luotettavamman havainnointiaineiston kuin yhden tutkijan havainnoilla olisi ollut mahdollista saavuttaa (Yin 2003, 93).

Observoimme jokaista luokkaa kaksi – kolme päivää, jotka koostuivat seitsemästä – kahdeksasta lukuaineiden oppitunnista. Uskoimme saavuttavamme saturaation havainnointiaineiston suhteen kyseisellä tuntimäärällä. Saturaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa havainnointiaineistosta ei saa enää uutta tietoa tutkimustehtävään; eli aineisto alkaa toistaa itseään (Tuomi & Sarajärvi 2011, 87).

Valitsimme observoitaviksi tunneiksi lukuaineiden oppitunteja, koska halusimme rajallisen havainnointituntimäärämme vuoksi oppituntien kirjon olevan melko vähäinen ja mahdollisimman samankaltainen observointiluokkiemme välillä. Emme valinneet tutkimukseemme taito- ja taideaineita, koska usein kyseisiä aineita opettaa joku toinen koulun opettaja.

Observointilomake

Observoinnin työkaluksi suunnittelimme havainnointilomakkeen. Lomakkeen teossa hyödynsimme Törmän (2011, 316) tekemää observointilomakerunkoa, jota hän käytti tutkiessaan opettajan oppilaille antamaa palautetta. Poimimme Törmän tekemästä observointirungosta omaan tutkimukseemme sopivimmat luokat ja lisäsimme lomakkeeseen omien käsitystemme ja kokemustemme mukaisesti mielestämme aiheemme kannalta tärkeitä luokkia. Kyseessä oli fokusoitu havainnointi (ks. Hopkins 2008, 88–89).

Ennen varsinaista havainnointia testasimme havainnointilomaketta Jyväskylän Normaalikoulun neljännellä luokalla. Tämän jälkeen keskustelimme seminaariryhmämme jäsenten kanssa havainnoistamme ja mahdollisista muutoksista lomakkeeseemme. Havaintojen ja keskustelujen perusteella teimme parannuksia lomakkeeseemme (ks. Liite 1, 86). Lisäsimme lomakkeeseen seuraavat luokat: *hyväksyvä palaute, antaa apua pyydettyäessä, koulukeskustelu ja yleinen keskustelu*.

Observointilomakkeemme kolmeksi pääluokaksi muodostuivat opettajan antama verbaalinen ja nonverbaalinen palaute sekä lasten osallistaminen ja ohjaus. Havaintoja tehdessämme pidimme tärkeänä opettajan puheen intonaatiota. Intonaatio vaikutti olennaisesti siihen, miten luokittelimme opettajan palautteet ja ohjauksen. Valitettavasti intonaatio ei tule esille kirjoitetusta tekstistä.

Verbaalinen palaute sisälsi muun muassa hyväksyvän, kannustavan ja kiittävän palautteen. Myös kiellot ja moitteet kuuluivat verbaaliseen palautteeseen. Nonverbaalisen palautteen jaoin myönteiseen ja kielteiseen palautteeseen. Myönteiseen palautteeseen kuuluivat esimerkiksi opettajan naurahdus, peukun näyttäminen ylöspäin ja pään nyökkäys. Kielteinen palaute sisälsi esimerkiksi pään pudistamisen ja opettajan niin sanotun pedagogisen katseen. Osallistamiseen ja ohjaukseen kuuluivat esimerkiksi käskyt ja pyynnöt, yksilöllinen ohjaus sekä puheenvuorojen antaminen.

Olimme erottaneet havainnointilomakkeessa opettajan ja oppilaan välisen tunnin aiheeseen liittyvän keskustelun ja yleisen keskustelun. Yleiseen keskusteluun katsoimme kuuluvaksi kaikenlaisen muun kuin tunnin aiheeseen liittyvän keskustelun opettajan ja oppilaan välillä. Havainnointiemme ydin oli opettajien pojille ja tytöille antama huomio. Tämä tapahtui havainnoimalla opettajan palautteenantoa, ohjausta ja osallistamista.

Teimme molemmat omat havaintomme omiin lomakkeisiimme. Olimme sijoittuneet eri puolilla luokkaa nähdäksemme mahdollisimman hyvin luokan tapahtumat. Jos toinen meistä ei havainnut jotakin tapahtumaa, saattoi toinen havaita sen. Jokaisen observointitunnin jälkeen kävimme keskustelun, jossa päätimme jokaisen havainnon lopullisen kategorian. Lopuksi kokosimme lomakkeet yhdeksi tuloslomakkeeksi.

Seuraavaksi esittelemme taulukoissa 1 ja 2 yksityiskohtaisemmin observointilomakkeemme sisällön. Olemme koonneet seuraamiltamme oppitunneilta esimerkkejä opettajien antamasta verbaalisesta ja

nonverbaalisesta palautteesta (taulukko 1) sekä opettajan toteuttamasta oppilaiden osallistamisesta ja ohjauksesta (taulukko 2).

TAULUKKO 1. Opettajien palautteet

Palauteluokat	Palaute-esimerkit
Verbaalinen palaute	
Hyväksyvä palaute	"Okei." "hmm" "Jes!" "Kyllä." "Joo." "Hyvä." "Ei ihan metässä olla."
Kannustava palaute	"Hyvä vinkki!" "Hienoa!" "Vau!" "Todella hyvä!" "Oot tehny paljon!" "Sähän oot ollu nopee!"
Kiittävä palaute	"Ope nostaa oppilaan ajatuksen esille." "Kiitos!" "Nyt tuli hyvä kysymys!"
Keskusteleminen (koulu)	"Keskustelua tehtävästä." "Aikatauluista."
Ei palautetta	"Pitkä lasku, ei palautetta." "Huonon vastauksen sivuuttaminen."
Kielto	"Älä keiku!" "Ei välkälle!" "Hiljaa!" "Nyt et lähe enää minnekään!" "Lopeta ääntely!" "Ei lähdetä vielä!" "Shyy!" "Ei pöydälle!" "Äläpä rummuta!" "Äläs huutele!"
Moite	"Mites se hyvä kuuntelija?" "Pekka, ei enää!" "Moitteita mölyämisestä." "Viittaa "Neidit!" "Nyt häiritset jatkuvasti." "Viittaamalla!" "Onko Lindalla ongelma?" "Kävellen!" "Ei puhella!" "Nyt ei ole musatunti." "Et sä kuunnellu?"
Nonverbaalinen palaute	
Myönteinen palaute	"Nauru." "Peukku." "Nyökkäys."
Kielteinen palaute	"Pedagoginen katse." "Sormen heilutus." "Ope ottaa tavaran pois oppilaalta."
Oppilaan koskettaminen	"Oppilaan ohjaaminen paikalleen." "Hiljennys" "Rauhoittaminen."

TAULUKKO 2. Esimerkkejä opettajien toteuttamasta oppilaiden osallistamisesta ja ohjauksesta.

Opettajan toiminta	Esimerkit
Osallistaminen/ ohjaus	
Pyytää tekemään jtk.	”Vaihtakaa vihkoja.” ”Mieti.” ”Tuu lähemmäs!” ”Käännytkö eteenpäin.” ”Kuunteletko nyt?” ”Kuunteleppas.” ”Poistu luokasta, ole hyvä.” ”Ota esille.” ”Tuuppas odottamaan.” ”Pyyhi ja kirjoita.” ”Kirja pois!” ”Tuuppa paikalle.”
Käskee tekemään jtk.	”Älä puutu!” ”Laske kynä kädestä!” ”Rauhotu!” ”Istu!” ”Tuu paikalle!” ”Kuuntele Pertti!”
Yksilöllinen ohjaus (kesk)	”Kirjota tohon ja tohon.” ”Ope kysyy yksilöllisesti onko läksyt tehty.”
Antaa apua pyydettyä	”Oppilas viittaa, ope antaa apua.” ”Ope kiertelee luokassa ja auttaa.”
Keskusteleminen (yleinen)	”Onko Rikullakin?” ”Mistäs arvasit?” ”Keskustelua koirasta.”
Antaa mahdollisuuden esiintyä luokalle	”Piirostehtävä taululle.” ”Pääsee lukemaan luokalle.” ”Pääsee näyttämään kohteita kartalle.”
Vastuullisen tehtävän antaminen	
Saa puheenvuoron	

Havainnointilomakkeen arviointia

Kaikkien observointituntien jälkeen arvioimme havainnointilomakkeen (ks. Liite 1, 86) toimivuutta ja mietimme, miten se olisi voinut toimia vieläkin paremmin. Oppiaineissa paremmin pärjäävät saivat kyllä opettajan huomiota, mutta se ei näy havainnointilomakkeissamme. Tämä johtuu siitä, että emme merkinneet *yksilölliseen ohjaukseen* mitään silloin, kun opettaja kävi oppilaan luona vain tarkistamassa, miten tämän työskentely sujuu, antamatta ohjausta.

Toinen parannusehdotus tuli mieleemme sellaisissa tilanteissa, joissa opettaja kysyi oppilaalta, joka ei viitannut. Tällaiset havainnot merkitsimme

lomakkeessamme kohtaan *saa puheenvuoron*. Jälkikäteen ajateltuna lomakkeessa olisi voinut olla erikseen kohdat, joissa opettaja antaa puheenvuoron viittaavalle oppilaalle ja oppilaalle, joka ei viittaa.

Mielestämme lomakkeesta jäi vielä puuttumaan verbaalisesta palautteesta *korjaavan ja hylkäävän palautteen* luokat. Kyseisiä palautteita ei kuitenkaan esiintynyt kaikkien havainnoitavien tuntien aikana montaakaan. Tilanteissa, joissa opettaja korjasi oppilaan vastausta tai ei hyväksynyt niitä lainkaan, kirjasimme palautteen *hyväksyvään palautteeseen*. Tällainen palaute oli esimerkiksi *"Ei ihan metässä olla."*

Yleinen huomiomme opettajien observointeja tehdessämme oli, että opettajan koko luokalle antama palaute ja ohjaus olivat melko vähäistä ja ne koskivat yleensä yleisiä toimintaohjeita koko luokalle kuten *"Avaa kirja sivulta 99"* tai *"Merkitse läksy sivulta 8"*.

4.3.2 Haastattelu

Observoinnin päätteeksi halusimme pitää jokaiselle tutkimukseen osallistuvalla luokan opettajalle lyhyen yksilöhaastattelun. Haastattelussa meillä oli mahdollisuus toistaa ja selventää kysymyksiä sekä käydä keskustelua haastattelemamme opettajan kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2011, 73). Pyrimme selvittämään, ovatko opettajan omat ajatukset linjassa hänen toimintansa kanssa ja miten hän toimii tyttöjen ja poikien suhteen. Halusimme pitää haastattelun avoimena, jolloin tutkittavien opettajien näkökulmat ja "ääni" pääsevät oikeuksiinsa.

Käytimme tutkimuksessamme puolistrukturoitua teemahaastattelua, joka on Hirsjärven ym. (2009, 208) mukaan lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto; aihepiiri ja teema ovat haastateltavien tiedossa, mutta kysymysten tarkkaa muotoa ja järjestystä ei ole etukäteen määriteltä.

Havainnointivaiheessa haastateltavat opettajat tiesivät tutkimuksemme liittyvän luokan vuorovaikutukseen. Ennen haastattelua kerroimme opettajille tarkan tutkimustehtävämme ja annoimme heille hetken aikaa jäsenellä ajatuksiaan kyseisestä teemasta. Hirsjärven ja Hurmeen (2000,

48) mukaan teemahaastattelu eroaa esimerkiksi avoimesta haastattelusta siten, että siinä ei voi kysellä aivan mitä tahansa. Asetimme haastattelukysymykset tutkimuksemme tarkoituksen ja tutkimustehtävän mukaan.

Kehittämissuhteita haastatteluihin

Jokaisen haastattelun jälkeen näytimme opettajille, millaisia havaintoja olimme merkinneet heidän yksittäisistä tunneistaan. Haastatteluaineistoja analysoitaessa huomasimme, että olisi ollut mielenkiintoista koota jokaisen opettajan kohdalla kaikki havainnot yhteen yhdeksi lomakkeeksi jo ennen haastattelua ja kysyä haastattelussa opettajan omia tulkintojaan tekemistämme havainnoista. Tätä kautta olisimme voineet ymmärtää opettajien toimintaa paremmin, eivätkä havainnoista tehdyt tulkintamme olisi jääneet pelkästään oman tulkintamme varaan.

5. TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI

Analysoimme jokaisen opettajan havainnointi- ja haastatteluaineiston erikseen. Havainnointiaineiston analysoimme määrällisesti ja haastatteluaineiston laadullisesti. Kuvaamme seuraavissa kappaleissa tarkemmin havainnointiaineiston ja haastatteluaineiston analyysien kulun.

5.1 Havainnointiaineiston analyysi

Kokosimme jokaisen opettajan havainnointilomakkeet yhdeksi lomakkeeksi ja laskimme tehdyt havainnot opettajan antamasta palautteesta ja osallistamisesta jokaiseen sarakkeeseen erikseen. Laskimme kaikista havainnoista prosenttiosuudet, joita vertasimme luokkien sukupuolijakaumista laskemiimme prosenttiosuuksiin. Tuloksissa pyrimme nostamaan havainnointiaineistosta esiin mielestämme merkittäviä huomioita. Näitä havaintoja peilasimme tutkimuskysymyksiimme ja aikaisempaan teoriaan.

5.2 Haastatteluaineiston analyysi

Analysoimme haastatteluaineistot laadullisen tutkimuksen perinteisen analyysitavan mukaisesti (ks. Tuomi & Sarajärvi 2011, 91–93). Tallensimme ja litteroimme kaikki opettajien haastattelut analyysin pohjaksi. Luimme litteroimamme aineiston ja pyrimme etsimään ja luokittelemaan aineistosta tutkimustehtävienne pohjalta seuraavia asioita:

- 1) Mikä merkitys oppilaan sukupuolella on opettajan toiminnalle?
- 2) Kohteleeke opettaja oppilaita tasa-arvoisesti ja tasapuolisesti?
- 3) Kokeeko opettaja haasteita tasapuolisessa suhtautumisessa sukupuolten välillä?

4) Tiedostaako opettaja oman suhtautumisensa tyttöihin ja poikiin?

Jätimme haastatteluaineistoista huomioimatta yllä olevien kysymysten ulkopuolelle jäävät teemat. Tutkimusraportissamme analysointi näyttäytyy tutkimuskysymyksiin vastaamisena haastatteluista poimittujen esimerkkien kautta sekä mahdollisuuksien mukaan teoriaan peilaamisena.

5.3 Reflektiivinen kirjoittaminen osana aineiston analyysiä

Tutkimuksemme analyysiä voidaan tarkastella reflektiivisen kirjoittamisen kautta. Reflektiivisen kirjoittamisen eri tasot auttavat lukijaa refleктоimaan omaa toimintaansa kasvatustyössään kohdatessaan tyttöjä ja poikia. Pyrimme tukemaan lukijan teknisen, tulkinnallisen ja kriittisen tason reflektiota. (ks. Syrjälä ym. 1995, 37; Törmä 2011, 33–34.)

Teknisen tason reflektiossa kuvaamme opettajan vuorovaikutusta suhteessa tyttöihin ja poikiin. Esimerkiksi havainnointiaineiston pohjalta kuvaamme, millaista verbaalista ja nonverbaalista palautetta opettaja antoi tytöille ja pojille ja kuinka paljon. Tämän teknisen tason reflektion tavoitteena on, että lukija saisi aineksia arvioida omaa toimintaansa, kun hän toimii luokassa tyttöjen ja poikien kanssa. (Törmä 2011, 33.) Toivomme, että tämän avulla lukija saisi toimintamalleja kohdella tyttöjä ja poikia tasapuolisesti luokan vuorovaikutuksessa.

Tulkinnallisella tasolla tarkastelemme oppilaan sukupuolen merkitystä opettajan ajattelulle ja toiminnalle hänen aikaisempien kokemustensa ja arvojensa pohjalta. Tässä tutkimuksessa esiin nousee opettajan arvopohja hänen kohdatessaan tyttöjä ja poikia. Keskeiseksi arvoksi nousee tasa-arvon käsite. Tutkimuksessamme pyrimme tuomaan esiin, miten opettaja näkee tyttöjen ja poikien tasa-arvoisen kohtelun omassa ajattelussaan ja toiminnassaan. Tällöin tarkastelemme myös opettajan toiveita, odotuksia ja haasteita hänen kasvatustyössään. (Törmä 2011, 34.) Tällainen pohdinta auttaa Syrjälän ym. (1995, 37) mukaan lukijaa refleктоimaan omia henkilökohtaisia toimintatapojaan ja mahdollisesti muuttamaan niitä.

Kriittisen reflektion tasolla pyrimme katsomaan kriittisesti opettajan toimintaa luokan vuorovaikutuksessa (Törmä 2011, 34). Haluamme pohtia kriittisesti myös tasa-arvokasvatuksen toteutumista opettajankoulutuksessa ja tuoda tämän tutkimuksen kautta välineitä ja puheenvuoron kriittiseen keskusteluun.

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Varsinkin laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on tärkeä ymmärtää tutkimuksen tekijän rooli tutkimuksen keskeisenä tutkimusvälineenä. Tutkijana meidän on tärkeää sisäistää oma subjektiivisuutemme. (Eskola & Suoranta 2005, 210.) Oman tutkimuksemme luotettavuuden lisäämiseksi kerromme omat ennakkokäsityksemme tutkimusaiheesta (Syrjälä ym. 1995, 122). Kuvaamme myös aineistonkeruumme luotettavuutta triangulaation näkökulmasta. Lopuksi pohdimme tutkimuksemme etiikkaa.

6.1 Omia ennakkokäsityksiämme tutkimusteemaan liittyen

Eskolan ja Suorannan (2005, 212) mukaan tutkijoiden ennakkokäsitysten huomioon ottaminen lisää tutkimuksen luotettavuutta. Ennen tutkimustyön aloittamista keskustelimme tutkimusteemasta ja siihen liittyvistä ennakkokäsityksistämme. Meidän molempien mielestä pojat saavat enemmän huomiota luokassa tyttöjen jäädessä hiljaisempina ja rauhallisempina poikien varjoon. Olimme myös sitä mieltä, että opettajien tulisi kohdella tyttöjä ja poikia heille sopivalla tavalla, mutta samalla mahdollisimman tasa-arvoisesti. Täten käsityksemme on sukupuolisensitiivinen (ks. Syrjäläinen & Kujala 2010, 31). Uskomme kuitenkin, että meidän toiminnassamme opettajina näkyy myös lievää stereotypiaa.

6.2 Aineistonkeruun luotettavuus

Havainnointi. Havainnointiaineistomme luotettavuutta lisää suorittamamme pariobservointi (Yin 2003, 93). Olimme sijoittuneet eri puolille luokkaa, joten pystyimme tarkkailemaan opettajaa eri kulmista. Pariobservoinnin avulla meiltä jäi havaitsematta mahdollisimman vähän opettajan toiminnasta. Teimme molemmat omat havaintomme omiin lomakkeisiimme. Jokaisen observointitunnin jälkeen kävimme keskustelun,

jossa päätimme jokaisen havainnon lopullisen kategorian. Näin saimme koottua mahdollisimman totuudenmukaisen havainnointiaineiston.

Haastattelu. Hirsjärven ym. (2009) mukaan haastatteluaineiston luotettavuutta lisää se, että kerrotaan haastattelun olosuhteista ja toteuttamispaikoista. Tämän lisäksi on hyvä kertoa haastatteluihin käytetty aika ja mahdolliset häiriötekijät ja virhetulkinnat. (Hirsjärvi ym. 2009, 232.) Omassa tutkimuksessamme toteutimme haastattelut koulussa rauhallisissa ja hiljaisissa tiloissa ilman häiriötekijöitä. Haastatteluiden luonteen vuoksi niiden kesto jäi melko lyhyeksi vaihdellen kuuden ja kahdeksan minuutin välillä.

6.3 Triangulaatio

Halusimme lisätä triangulaation avulla tutkimuksemme luotettavuutta. Brewerin ja Hunterin (1989) mukaan triangulaatio on eri teorioiden, menetelmien, aineistojen ja tutkijoiden hyödyntämistä samassa tutkimuksessa. Itse lähestyimme aihetta useasta eri näkökulmasta. Tämän ajatellaan lisäävän havaintojen, tulkintojen ja koko tutkimuksen luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 2005, 68.) Triangulaation tarkoituksena on vähentää henkilökohtaisia ennakkoluulojamme ja nostaa tutkimustyö yksimetodisuuden rajoitusten yli. Triangulaation käyttö ei kuitenkaan automaattisesti lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkijoiden on oltava tarkasti perillä triangulaation tarjoamista mahdollisuuksista ja rajoituksista (Knafl & Breitmayer 1991, 237–238).

Denzin (1978, 295) on jaotellut neljä tutkimuksen triangulaatiotapaa: 1) teoriatriangulaatio, 2) tutkijatriangulaatio, 3) menetelmätriangulaatio ja 4) aineistotriangulaatio. Edellä mainituista tässä tutkimuksessa käytössämme oli kolme ensimmäistä, jotka **muodostavat yhdessä triangulaation**.

Teoria. Aineiston analyysiä tehdessämme ja tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia koostaessamme käytimme tutkimustietoa sukupuolieroista kognitiivisissa taidoissa, koulusuoriutumisessa ja temperamentissa. Hyödynsimme myös tutkimuksia opettajien käsityksistä sukupuolieroista ja

niiden ilmenemisestä sekä opettajien oppilaille antamaa palautetta koskevia tutkimuksia. Käsittelimme myös erilaisia sukupuolierojen ja sukupuoli-identiteetin rakentumista teoretisoivia malleja.

Tutkija. Teimme pro gradu -tutkielmamme parityönä, joten hyödynsimme tutkijatriangulaatiota koko tutkimuksen ajan. Suunnittelimme ja toteutimme yhdessä kaiken; tutkimuskysymykset, teoreettisen viitekehyksen, aineiston hankintatavat sekä aineiston tulkinnat ja pohdinnan. Havainnoinnissa tutkijatriangulaatiosta oli erityisesti hyötyä. Kaksi havainnoijaa havaitsee enemmän kuin yksi, joten aineistosta saa tätä kautta luotettavamman.

Menetelmä. Hankimme tietoa tutkimuksemme aiheesta kahta eri menetelmää käyttäen. Keräsimme aineiston havainnoimalla ja haastatteleamalla.

Tulemme käsittelemään lisää tutkimuksen luotettavuutta käyttökelpoisuuden ja yleistettävyyden kannalta pohdintaluvussa.

6.4 Tutkimuksen etiikka

Eettiset kysymykset seuraavat tutkimuksessamme mukana pitkin matkaa tutkimussuunnitelman tekemisen, aineiston keruun, analyysin, tulkinnan ja raportoinnin aikana.

Lankshear ja Knobel (2004, 103–113) ovat koonneet seuraavia laadullisen tutkimuksen eettisiä periaatteita:

- pätevä tutkimussuunnitelma
- suostumus tutkimukseen osallistuvilta henkilöiltä
- vältetään vilppiä
- ei tungetella
- varmistetaan luottamuksellisuus

- kenellekään ei saa aiheutua haittaa tutkimuksesta
- osoitetaan kunnioitusta
- vältetään pakottamista ja manipulaatiota
- annetaan tutkittaville jotakin takaisin

Peilaamme seuraavassa Lankshearin ja Knobelin kokoamia eettisiä periaatteita omaan tutkimukseemme. Pyrimme olemaan aiheuttamatta haittaa kenellekään tutkimuksessa mukana olleelle henkilölle. Minimoimme opettajille ja oppilaille tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvan häiriön olemalla havainnointitilanteissa ainoastaan ulkopuolisia tarkkailijoita. Teimme ennen aineiston keruuta tutkimussuunnitelman, jota hyödynsimme tutkimusta tehdessämme. Emme pakottaneet ketään opettajaa osallistumaan tutkimukseemme, vaan kysyimme heidän halukkuuttaan ja suostumustaan osallistua tutkimukseen. Osoitimme niin opettajille kuin oppilaillekin kunnioitusta ja noudatimme tutkimusta tehdessämme rehellisyyttä. Käsittelimme kaikki tutkimuksessamme mukana olleet koulut, luokat, opettajat sekä oppilaat anonyymeinä. Teimme tämän asian selväksi ennen tutkimuksemme aineistonkeruun aloittamista kaikille tutkimukseemme osallistuneille henkilöille. (Lankshear ja Knobel 2004, 103–113.)

Kerroimme opettajille ja oppilaille tutkivamme luokassa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Vasta kaikkien havainnointituntien jälkeen, kuitenkin ennen haastattelua paljastimme opettajille tarkemmin tutkimuksemme aiheen. Tämän teimme siksi, että halusimme opettajan toiminnan olevan mahdollisimman normaalia tehdessämme havaintoja luokassa. Uskomme, että varsinkin haastattelu antoi opettajalle sysäyksen reflektoida omaa toimintaansa suhteessa tyttöihin ja poikiin. (Lankshear ja Knobel 2004, 103–113.)

7 LÖYTÖJÄ OPPILAAN SUKUPUOLEN MERKITYKSESTÄ OPETTAJAN TOIMINNALLE LUOKAN VUOROVAIKUTUKSESSA

Tutkimuksessamme pyrimme kuvaamaan neljän tapausopettajan kohdalla oppilaan sukupuolen merkitystä heidän omalle toiminnalleen. Olemme muodostaneet aineiston pohjalta jokaisesta opettajasta tutkimustehtävienne suuntaisesti opettajaprofiilin. Näissä kuvauksissa käsittelemme aluksi oppilaan sukupuolen merkitystä opettajan toiminnalle. Seuraavaksi pohdimme opettajan toimintaa luokan vuorovaikutuksessa palautteen ja osallistamisen sekä ohjaamisen suhteen. Tätä kautta tarkastelemme, kohteleeke opettaja molempia sukupuolia sekä tasa-arvoisesti että tasapuolisesti. Tässä kohdassa käsittelemme jokaiselta opettajalta ensimmäiseksi hänen oppilailleen antamansa suullisen palautteen, toiseksi nonverbaalisen palautteen ja kolmanneksi opettajan toteuttaman oppilaiden ohjaamisen ja osallistamisen. Jokaisen opettajan kohdalla on esimerkkejä hänen antamastaan palautteesta ja ohjauksesta. Tämän jälkeen käsittelemme profiileissa, tiedostaako opettaja oman toimintansa ja oppilaan sukupuolen välisen yhteyden. Tässä kohtaa tuomme esiin omat analyysimme havaintoaineistomme pohjalta.

Lopuksi teemme yhteenvedon jokaisen opettajan kohdalla seuraavien teoriataustaamme liittyvien käsitteiden (ks. Syrjäläinen & Kujala 2010, 31–33) kautta:

- a) Sukupuolineutraalinen opettaja,
- b) sukupuolisensitiivinen opettaja,
- c) sukupuolistereotyyppisesti ajatteleva opettaja

7.1 Hanna-Kaisan opettajaprofiili ja hänen luokkansa kuvaus

Hanna-Kaisa on toiminut 12 vuotta opettajana. Hän on nuorin tutkimukseemme osallistuneista opettajista. Hanna-Kaisa kertoi tuntevansa oppilaansa hyvin. Hän vaikutti rennolta ja helposti lähestyttävältä. Tarvittaessa hän oli kuitenkin oppilaitaan kohtaan hyvin jämäkkä. Luokassa oli 13 poikaa ja 9 tyttöä. Oppilaat istuivat neljän hengen ryhmissä. Luokassa oli yksi poika, jolla oli paljon haasteita keskittymisessä ja hän vei käytöksellään opettajan aikaa selvästi muita enemmän. Muutoin oppilaat olivat havaintojemme mukaan energisiä, mutta melko rauhallisia.

7.1.1 Hanna-Kaisan kokemus oppilaan sukupuolen merkityksestä hänen omalle toiminnalleen opettajana

Haastattelussa Hanna-Kaisa kertoi, että oppilaan sukupuolella on merkitystä hänen toiminnalleen. Palautteen antamisessa hän kuitenkin korosti enemmänkin oppilaan persoonan vaikutusta sukupuolesta riippumatta. Myös oppilaan heikko taitotaso lisää Hanna-Kaisan mukaan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta.

Hanna-Kaisa: Varmaan tulee sitte annettua voimallisemmin palautetta semmoselle lapselle, joka ylipäättään tuntuu että tarvii tukee ja myönteistä palautetta... Kyllä musta tuntuu, ettei oo välttämättä sukupuoleen liittyvää (palautteen antaminen) vaan ihan ylipäättään lapsen persoonaan, että mitä se tarvii.

Hanna-Kaisa kertoi, että aktiivisemmat oppilaat saavat enemmän puheenvuoroja kuin passiiviset oppilaat. Omien havaintojemme mukaan aktiivisemmat oppilaat saivat täten enemmän myös palautetta.

Hanna-Kaisa: Tietenki myös se oppilaan aktiivisuus sukupuolesta riippumatta vaikuttaa siihen (puheenvuoron antamiseen).

Hanna-Kaisa totesi käyttävänsä poikien kohdalla koskettamista rauhoittamis- ja ohjaamiskeinona selvästi enemmän kuin tyttöjen kohdalle.

Hanna-Kaisa: Tollasessa ohjaustilanteessa huomaa sen, että poikiin tulee useemmin esimerkiksi käytettyä kosketusta. Ku liikkuu luokassa ja sillai. Jos on esimerkiksi jotain häiriöä, niin käy koskettamassa. En tiä mistä se johtuu, että tyttöjä ei läheskään niin paljon käy (koskettamassa). Toki saattaa olla, että on myös rauhallisempia tyttöjä, mutta kyllä mun luokasta löytyy myös hyvin puheliaita tyttöjä.

Hanna-Kaisa pyrkii tarjoamaan kummallekin sukupuolelle mielekästä toimintaa. Hänen mukaansa pojat innostuvat fyysisestä tekemisestä ja tytöt pitävät enemmänkin ryhmätöistä. Reisbyn (1999, 30) mukaan opettajan tulisikin tuntea tyttöjen ja poikien erilaiset toimintatavat eri tilanteissa ja tukea yhteisöllisyyden ja yhteisen vastuun tunnetta sekä rohkaista aktiiviseen toimintaan eri sukupuolet huomioiden.

Hanna-Kaisa: Niinku ylipäätänsä toimintaa pyrkii miettimään sitä sillä tavalla, että olis niinku, koska kyllä sukupuolella kuitenkin ero on, nii että olis molemmille mielekästä toimintaa. Eli on siis sekä tekemistä, semmosta fyysistä tekemistä välillä, että on selkeesti pojille mieluisaa, miksei myös tytöille. Ja sitte taas tytöt tykkää, musta tuntuu että usein kaikista ryhmätyöntyyppisistä asioista. Kyl mä pyrin niinku siihen, että ottaisin molemmat sukupuolet huomioon.

Hanna-Kaisa totesi eri sukupuolten olevan erilaisia. Tämän takia hän pyrkii toimimaan eri tavoin tyttöjen ja poikien kanssa. Seuraavassa Hanna-Kaisa kertoo siitä, miten esimerkiksi riitojen selvittämistilanne voi olla erilainen tyttöjen ja poikien kanssa.

Hanna-Kaisa: Kyllä mä oon sitä mieltä, että me erilaisia ollaan. Jos ajatellaan joku riidanselvittämistilanne esimerkiksi, niin kyllä se on ihan erilainen se tilanne tyttöjen kanssa, ku mitä se on poikien kanssa. Pojilla se tulee aika selkeästi, että paukutetaan, miten se homma meni. Että tytöistä saa kyllä onkia ja yrittää olla aika hienovarainenkin. Ja sitte ku saadaan se asia sieltä esille, nii sitte itketään. Se on monesti suoraviivasempaa se toiminta poikien kanssa, mitä tyttöjen kanssa.

7.1.2 Tytöt ja pojat Hanna-Kaisan luokan vuorovaikutuksessa – kohtelee ko opettaja tyttöjä ja poikia tasa-arvoisesti ja tasapuolisesti?

Poikia Hanna-Kaisan luokasta oli 59 % ja tyttöjä 41 %. Saamiamme havainnointituloksia tulkittaessa on syytä ottaa huomioon yhden pojan

saama erityishuomio opettajalta. Tämä näkyy erityisesti yksilöllisessä ohjauksessa, oppilaan koskettamisessa ja moitteessa.

Hanna-Kaisan verbaalinen palaute

Havaintojemme mukaan Hanna-Kaisan luokassa pojat saivat koko verbaalisesta palautteesta 67 % ja tytöt 33 %. Pojat saivat 82 % Hanna-Kaisan antamasta kannustavasta palautteesta (*Vau! Todella hyvä! Hyvä Teemu, teet tosi hyvin!*). Tämä oli selkeä ero, vaikka kannustavaa palautetta Hanna-Kaisa antoi havaintojemme mukaan vain 11 kertaa. Pojat saivat myös hyväksyvää palautetta tyttöjä enemmän (*Kyllä. Joo.*). Kaikesta annetusta verbaalisesta palautteesta pojat saivat lähes kolmasosan ja tytöt alle viidesosan. Hanna-Kaisa jätti palautetta tytöt ja pojat yhtä monta kertaa. Koska poikia oli 18 prosenttiyksikköä enemmän, jäivät tytöt suhteessa useammin ilman palautetta. Pojat saivat kieltoja ja moitteita huomattavasti enemmän kuin tytöt. Kaikki Hanna-Kaisan antamat neljä kieltä (*Hiljaa! Nyt et lähe enää minnekään!*) suuntautuivat pojille. Erityisesti pojille suunnatun moitteen (*Viittaa! Nyt häiritset jatkuvasti.*) osuus koko Hanna-Kaisan verbaalisesta palautteesta oli suuri, sillä joka kymmenes suullinen palaute oli pojille annettu moite. Seuraavassa olemme koonneet taulukkoon 3 Hanna-Kaisan antaman suullisen palautteen. Prosenttiosuudet on laskettu aluksi koko verbaalisesta palautteesta ja sen jälkeen alaluokkoittain.

TAULUKKO 3. Hanna-Kaisan verbaalisen palautteen jakautuminen

	Havaintojen yhteiskappale-määrä	Poikien saama %-osuus verbaalisesta palautteesta	Tyttöjen saama %-osuus verbaalisesta palautteesta
Verbaalinen palaute	171	67,3 %	32,7 %
Hyväksyvä palaute	84	31,0 %	18,1 %
Kannustava palaute	11	5,3 %	1,2 %
Kiittävä palaute	3	1,2 %	0,6 %
Keskusteleminen (koulu)	34	12,4 %	7,0 %
Ei palautetta	14	4,1 %	4,1 %
Kielto	4	2,3 %	0 %
Moite	21	10,5 %	1,8 %
		Poikien saama %-osuus havainnoista	Tyttöjen saama %-osuus havainnoista
Verbaalinen palaute	171	67,3 %	32,7 %
Hyväksyvä palaute	84	63,1 %	36,9 %
Kannustava palaute	11	81,8 %	18,2 %
Kiittävä palaute	3	66,7 %	33,3 %
Keskusteleminen (koulu)	34	64,7 %	35,3 %
Ei palautetta	14	50,0 %	50,0 %
Kielto	4	100 %	0 %
Moite	21	85,7 %	14,3 %

Hanna-Kaisan nonverbaalinen palaute

Havaintojemme mukaan Hanna-Kaisan luokassa pojat saivat koko nonverbaalisesta palautteesta 88 % ja tytöt 12 %. Kaikki kielteiset nonverbaalit palautteet (*Ope ottaa tavaran pois oppilaalta, ”pedagoginen katse”*.) kohdistuivat poikiin, myönteisten palautteiden (*Nauru, peukku*.) jakautuessa tasan. Hanna-Kaisa käytti koskettamista rauhoittamis- ja

ohjaamiskeinona erityisesti pojille. HavaitSIMME yhteensä 47 oppilaisiin tapahtunutta kosketusta. Näistä 89 % kohdistui poikiin. Seuraavassa olemme koonneet taulukkoon 4 Hanna-Kaisan antaman nonverbaalin palautteen.

TAULUKKO 4. Hanna-Kaisan nonverbaalisen palautteen jakautuminen

	Havaintojen yhteiskappale määrä	Poikien saama %-osuus nonverbaalista palautteesta	Tyttöjen saama %-osuus nonverbaalista palautteesta
Nonverbaalinen palaute	59	88,1 %	11,9 %
Myönteinen palaute	4	3,4 %	3,4 %
Kielteinen palaute	8	13,6 %	0 %
Oppilaan koskettaminen	47	71,2 %	8,5 %
		Poikien saama %-osuus havainnoista	Tyttöjen saama %-osuus havainnoista
Nonverbaalinen palaute	59	88,1 %	11,9 %
Myönteinen palaute	4	50,0 %	50,0 %
Kielteinen palaute	8	100 %	0 %
Oppilaan koskettaminen	47	89,4 %	10,6 %

Hanna-Kaisan toteuttamaan oppilaiden osallistamiseen ja ohjaukseen liittyvä palaute

Hanna-Kaisa osallisti tai ohjasi poikia kaksi kertaa enemmän kuin tyttöjä. Hanna-Kaisan oppitunneilla pojat saivat kaksi kolmasosaa opettajan antamista puheenvuoroista. Tämä oli neljäsosa kaikesta osallistamisesta ja ohjauksesta. Pojat saivat myös yksilöllistä ohjausta (*Kirjota tohon ja tohon.*) kaksi kertaa enemmän kuin tytöt. Poikia pyydettiin (*Kuunteleppas. Poistu luokasta, ole hyvä.*) ja käskettiin (*Älä puutu! Laske kynä kädestä!*)

huomattavasti tyttöjä enemmän tekemään jotain. Seuraavassa olemme koonneet taulukkoon 5 Hanna-Kaisan toteuttaman oppilaiden osallistamisen ja ohjauksen.

TAULUKKO 5. Hanna-Kaisan oppilaiden osallistamisen ja ohjauksen jakautuminen

	Havaintojen yhteiskappalemäärä	Poikien saama %-osuus osallistamisesta / ohjauksesta	Tyttöjen saama %-osuus osallistamisesta / ohjauksesta
Osallistaminen/ ohjaus	213	66,2 %	33,8 %
Pyytää tekemään jtk.	24	8,5 %	2,8 %
Käskää tekemään jtk.	7	2,3 %	0,9 %
Yksilöllinen ohjaus (kesk)	61	19,2 %	9,4 %
Antaa apua pyydettyessä	32	9,4 %	5,6 %
Keskusteleminen (yleinen)	3	0,5 %	0,9 %
Antaa mahdollisuuden esiintyä luokalle	7	1,9 %	1,4 %
Vastuullisen tehtävän antaminen	0	0 %	0 %
Saa puheenvuoron	79	24,4 %	12,7 %
		Poikien saama %-osuus havainnoista	Tyttöjen saama %-osuus havainnoista
Osallistaminen/ ohjaus	213	66,2 %	33,8 %
Pyytää tekemään jtk.	24	75,0 %	25,0 %
Käskää tekemään jtk.	7	71,4 %	28,6 %
Yksilöllinen ohjaus (kesk)	61	67,2 %	32,8 %
Antaa apua pyydettyessä	32	62,5 %	37,5 %
Keskusteleminen (yleinen)	3	33,3 %	66,7 %
Antaa mahdollisuuden esiintyä luokalle	7	57,1 %	42,9 %
Vastuullisen tehtävän antaminen	0	0 %	0 %
Saa puheenvuoron	79	65,8 %	34,2 %

Hanna-Kaisan luokassa oli poikia enemmän kuin tyttöjä. Poikien saama suurempi huomio ei kuitenkaan johdu täysin heidän lukumäärästään luokassa, vaan pojat olivat yleisesti tyttöjä aktiivisempia ja saivat tätä kautta enemmän opettajan huomiota.

7.1.3 Tiedostaako Hanna-Kaisa suhtautumisensa tyttöihin ja poikiin?

Havaintojemme ja haastattelun mukaan Hanna-Kaisan toiminta ja ajatukset toiminnasta olivat linjassa keskenään. Hän itse kertoi tiedostavansa jossain määrin toimintansa, mutta totesi sen olevan myös välillä tiedostamatonta. Hän tiedosti myös sen, että pojat saavat enemmän huomiota ja näin myös tapahtui käytännössä.

Hanna-Kaisa: Osittainhan se on tiedostamatonta ja osittain tietenkin tiedostettua.

Hän kertoi kokevansa jossain määrin haasteita tasapuolisessa suhtautumisessa sukupuolten välillä. Aineistosta näkyi poikien saama palaute, jota on enemmän.

Hanna-Kaisa: Joo, kyllä mä tietyllä tapaa koen. Tytöt hyvin helposti jää vähän niinku siihen, koska hommat sujuu aika hyvin monesti nii aika usein jää ehkä vähä pienempään asemaan siinä palautteen antamisessa ja muussa. Mutta ihan tarkotuksella siis, nyt oon järjestäny työille omaa askartelupajaa ja muuta. Ja pojille omia pelejä ja tämmöstä näin. Ja mun mielestä on hirveen hyvä, että luokkaa opettaa sekä nais- että miesopettajia, nähään asiat niin erilailla.

Hanna-Kaisa tiedosti palautteen ja osallistamisen erilaiset mahdollisuudet ja pyrki tietoisesti järjestämään erilaista toimintaa tytöille ja pojille.

7.1.4 Yhteenvetoa oppilaan sukupuolen merkityksestä Hanna-Kaisan toiminnalle

Havaintojemme ja haastattelun perusteella Hanna-Kaisa vaikutti sukupuolisensitiiviseltä (ks. Syrjäläinen & Kujala 2010, 31) opettajalta. Hanna-Kaisa otti sukupuolinäkökulman huomioon toiminnassaan ja tunnisti omassa käyttäytymisessään tiedostamattomia tekijöitä, jotka vaikuttivat hänen suhtautumiseensa tyttöihin ja poikiin. Hän tiedosti omat

uskomuksensa ja olettamuksensa sekä osasi reflektoida tulkintojaan. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 31.)

Kinnusen ja Seppäsen (2009) tutkimuksessa haastateltujen opettajien mukaan emotionaalinen läheisyys ja oppilaan koskettaminen limittyvät sukupuoleen ja seksuaalisuuteen. Oppilaiden koskettaminen koetaan kuitenkin ristiriitaisesti; toiset koskettavat osoittaakseen läheisyyttä ja välittämistä, toiset kavahtavat koskettamista ja pyrkivät emotionaaliseen etäisyyteen. (Kinnunen & Seppänen 2009, 8–9.) Havaintojemme ja Hanna-Kaisan omien sanojen mukaan hän käytti tietoisesti koskettamista etenkin rauhoittamiskeinona.

7.2 Annan opettajaprofiili ja hänen luokkansa kuvaus

Anna on työskennellyt 29 vuotta opettajana. Hänen opetustyyhinsä oli mielestämme hyvin opettajajohtoista. Anna vaikutti olevan hyvin empaattinen ja lempeä oppilailleen. Anna oli opettanut luokkaansa jo ensimmäisestä luokasta lähtien ja hän tunsikin oppilaansa omien sanojensa mukaan erittäin hyvin. Luokassa oli 8 poikaa ja 10 tyttöä ja oppilaat istuivat pareittain. Luokka oli havaintojemme mukaan rauhallinen, eikä kukaan oppilaista vienyt opettajan erityishuomiota. Luokassa oli yksi liikuntarajoitteinen oppilas, jolla oli oppitunneilla henkilökohtainen avustaja. Näin ollen hän ei vienyt opettajalta muita oppilaita enemmän aikaa.

7.2.1 Annan kokemus oppilaan sukupuolen merkityksestä hänen omalle toiminnalleen opettajana

Anna kertoi haastattelussa, että hän ei ainakaan tiedosta oppilaan sukupuolella olevan merkitystä hänen toiminnalleen opettajana. Annalla on kuitenkin takanaan jo pitkä ura opettajana ja hän tunnusti, että ennen tytöt ja pojat olivat erilaisempia kuin nykyajan lapset. Anna myönsi tämän myös vaikuttaneen hänen aikaisempaan toimintaansa opettajana.

Anna: Periaatteessa toivoo ainakin, että sillä (oppilaan sukupuolella) ei oo merkitystä tai en oo ainakaan ajatellu

tietosesti, että kohtelisin tyttöjä silkkihansikkain ja poikia kovakourasesti tai ankarammin. Että ku jotenkin tuntuu, että nykyajan, varsinkin ku mulla on niin pitkän ajan varmaan kaksyt vuotta sitten olikin toisin, ku nykyajan lapset on aika tasa-arvoisia ja on niinku urheilullisia ja ns. tämmösiä reippaita tyttöissäkin ja on myös käytöshäiriöisiä tytöissä ja on niinku tällasta. Ni se ei enää mee niin ehkä että tytöt on just semmosia ja pojat on tämmösiä.

Anna: Kyl mä tiedän niinku uran aikana on ollu sellasia tilanteita, oon sallinu jotain enemmän pojilta tai sitten tyttöjä suosinu jossain.

Anna totesi, että hänen tytöille ja pojille antamassaan palautteessa on pieniä eroja, vaikka hän korostikin ajattelevansa palautteen antamisessa enemmänkin oppilaan yksilöllisiä eroja kuin sukupuolta.

Anna: Voihan siinä (palautteen annossa) jotain eroa olla. Mä edelleenkin mietin enemmänkin yksilön kannalta ku pojan ja tytön.

Anna: Ehkä joku kielellinen, että käyttää just jotain sellasta sanaa, mikä on poikien maailmaa lähellä. Puhuu pojille ehkä vähän eri termeillä kun taas tytöille.

Anna kertoi pohtivansa, milloin ei ole enää soveliasta pitää oppilaita sylissä, varsinkin kun kyseessä on naispuolinen opettaja ja poikaoppilas. Anna toi esille, että hänen opettamisissaan luokissa pojista löytyivät ne herkimmät yksilöt.

Anna: Ykskin poika, joka mielellään vielä viime vuonna (3. luokalla) istu sylissä tehtävien jälkeen..... Hän halus läheisyyttä. Mitä vanhemmaks ne tulee ni sit rupee tulee se, että ku on naisopettaja, ni onks se ihan ookoo, että vielä isommatkin pojat istuu mun sylissä. Toisaalta mä oon kolmen lapsen äiti, että mulle se on itelle luontevaa, mutku sitten ei koskaa tiiä, mitä sitten muualla ajatellaan. Sit voi olla hyvinkin taas tyttöissäkin semmosia herkkiä, mut ehkä mulla herkimmät lapset on poikia, joilla on se itku ja lohdutustarve.

7.2.2 Tytöt ja pojat Annan luokan vuorovaikutuksessa – kohtelee ko opettaja tyttöjä ja poikia tasa-arvoisesti ja tasapuolisesti?

Annan luokassa poikia oli 44 % ja tyttöjä 56 %. Poikien alhaisempi lukumäärä täytyy ottaa huomioon tuloksia tarkasteltaessa. Anna käytti välillä puheenvuoroja jakaessaan arvontaa hyödykseen: Hän oli kirjoittanut

jokaisen oppilaan nimen erilliselle lapulle ja laittanut laput purkkiin. Purkista hän sitten arpoi puheenvuoroja nostamalla lappuja. Emme merkinneet arpomalla jaettuja puheenvuoroja havainnointilomakkeisiin. Merkitsimme kuitenkin Annan antamat palautteet näistä puheenvuoroista.

Annan verbaalinen palaute

Annan verbaalisesta palautteesta kaksi kolmasosaa oli hyväksyvää palautetta (*Okei. <hmm>. Jes!*) Tästä pojille suuntautui 8 prosenttiyksikköä enemmän kuin tytöille. Pääsääntöisesti pojat saivat enemmän suullista palautetta kuin tytöt. Erityisesti pojat saivat tyttöjä enemmän kieltoja (*Älä keiku! Ei välkälle!*) ja moitteita (*Mites se hyvä kuuntelija? Pekka, ei enää!*). Olemme koonneet seuraavassa taulukkoon 6 Annan antaman suullisen palautteen.

TAULUKKO 6. Annan verbaalisen palautteen jakautuminen

	Havaintojen yhteiskappalemäärä	Poikien saama %-osuus verbaalisesta palautteesta	Tyttöjen saama %-osuus verbaalisesta palautteesta
Verbaalinen palaute	228	56,1 %	43,9 %
Hyväksyvä palaute	149	35,5 %	29,8 %
Kannustava palaute	21	5,3 %	3,9 %
Kiittävä palaute	2	0,9 %	0 %
Keskusteleminen (koulu)	27	6,6 %	5,3 %
Ei palautetta	20	4,4 %	4,4 %
Kielto	2	0,9 %	0 %
Moite	7	2,6 %	0,4 %
		Poikien saama %-osuus havainnoista	Tyttöjen saama %-osuus havainnoista
Verbaalinen palaute	228	56,1 %	43,9 %
Hyväksyvä palaute	149	54,4 %	45,6 %
Kannustava palaute	21	57,1 %	42,9 %
Kiittävä palaute	2	100 %	0 %
Keskusteleminen (koulu)	27	55,6 %	44,4 %
Ei palautetta	20	50,0 %	50,0 %
Kielto	2	100 %	0 %
Moite	7	85,7 %	14,3 %

Annan nonverbaalinen palaute

Havaintojemme mukaan Anna antoi nonverbaalista palautetta (10 kpl) huomattavasti vähemmän kuin suullista palautetta (228 kpl). Annan nonverbaalisesta palautteesta 80 % suuntautui pojille. Nonverbaaliset kielteiset palautteet (*'Pedagoginen' katse. Sormen heilutus.*) kohdistuivat Annan verbaalisen palautteen tapaan poikiin. Annan muun muassa oppilaan paikalleen ohjaamiseen käyttämät kosketukset suuntautuivat 75-

prosenttisesti poikiin. Taulukossa 7 esittelemme seuraavaksi Annan antaman nonverbaalin palautteen.

TAULUKKO 7. Annan nonverbaalisen palautteen jakautuminen

	Havaintojen yhteiskappale määrä	Poikien saama %-osuus nonverbaalista palautteesta	Tyttöjen saama %-osuus nonverbaalista palautteesta
Nonverbaalinen palaute	10	80,0 %	20,0 %
Myönteinen palaute	0	0 %	0 %
Kielteinen palaute	2	20,0 %	0 %
Oppilaan koskettaminen	8	60,0 %	20,0 %
		Poikien saama %-osuus havainnoista	Tyttöjen saama %-osuus havainnoista
Nonverbaalinen palaute	10	80,0 %	20,0 %
Myönteinen palaute	0	0 %	0 %
Kielteinen palaute	2	100 %	0 %
Oppilaan koskettaminen	8	75,0 %	25,0 %

Annan toteuttamaan oppilaiden osallistamiseen ja ohjaukseen liittyvä palaute

Havaintojemme mukaan Annan oppilaiden osallistamisesta ja ohjauksesta 55 % kohdistui poikiin. Suurin ero sukupuolien välille tuli ilmi yksilöllisen ohjauksen määrässä, josta pojat saivat 70 %. Annan opettajajohtoinen opetustyyli näkyi suurena puheenvuorojen jakamismääränä oppilaille. Kaikista tekemistämme Annan osallistamiseen ja ohjaukseen liittyvistä havainnoista 85 % oli puheenvuorojen antamista. Näistä 54 % annettiin pojille. Seuraavassa taulukossa 8 esittelemme Annan oppilaiden

osallistamisen ja ohjauksen jakautumisen määrät tyttöjen ja poikien suhteen.

TAULUKKO 8. Annan oppilaiden osallistamisen ja ohjauksen jakautuminen

	Havaintojen yhteis-kappale-määrä	Poikien saama %-osuus osallistamisesta / ohjauksesta	Tyttöjen saama %-osuus osallistamisesta / ohjauksesta
Osallistaminen/ ohjaus	240	54,6 %	45,4 %
Pyytää tekemään jtk.	7	1,3 %	1,7 %
Käskää tekemään jtk.	0	0 %	0 %
Yksilöllinen ohjaus (kesk)	23	6,7 %	2,9 %
Antaa apua pyydetessä	5	1,3 %	0,8 %
Keskusteleminen (yleinen)	1	0 %	0,4 %
Antaa mahdollisuuden esiintyä luokalle	1	0 %	0,4 %
Vastuullisen tehtävän antaminen	0	0 %	0 %
Saa puheenvuoron	203	45,4 %	39,2 %
		Poikien saama %-osuus havainnoista	Tyttöjen saama %-osuus havainnoista
Osallistaminen/ ohjaus	240	54,6 %	45,4 %
Pyytää tekemään jtk.	7	42,9 %	57,1 %
Käskää tekemään jtk.	0	0 %	0 %
Yksilöllinen ohjaus (kesk)	23	69,6 %	30,4 %
Antaa apua pyydetessä	5	60,0 %	40,0 %
Keskusteleminen (yleinen)	1	0 %	100 %
Antaa mahdollisuuden esiintyä luokalle	1	0 %	100 %
Vastuullisen tehtävän antaminen	0	0 %	0 %
Saa puheenvuoron	203	53,7 %	46,3 %

Vaikka Annan luokassa poikia oli lukumääräisesti vähemmän, pojat saivat silti yleisesti tyttöjä enemmän huomiota.

7.2.3 Tiedostaako Anna suhtautumisensa tyttöihin ja poikiin?

Annan haastattelusta kävi ilmi, että hän tiedostaa toisinaan odottavansa erilaista käytöstä tytöiltä kuin pojilta. Anna kertoi kuitenkin, ettei hän tiedosta oppilaan sukupuolella olevan merkitystä hänen toiminnalleen. Havaintojemme mukaan pojat saivat Annan luokassa enemmän huomiota. Mielestämme tähän saattaa osaltaan vaikuttaa esimerkiksi temperamenttierot sukupuolten välillä. (ks. Keltikangas-Järvinen 2004, 203.)

Anna: Kyllä mä varmaan tiedostan, että tytöiltä saattaa odottaa niinku erilaista käytöstä kuin pojilta. Että pojat on poikia... huumorin suhteen esimerkiks, että pojat möläyttelee... mut mulla on kyllä muutamia tyttöjäkin, joilla sitten niin sanotusti tilanne hajoo...

Anna: Periaatteessa toivoo ainakin, että sillä (oppilaan sukupuolella) ei oo merkitystä tai en oo ainakaan ajatellu tietosesti.

7.2.4 Yhteenvedoa oppilaan sukupuolen merkityksestä Annan toiminnalle

Annan haastattelusta paljastui hänen lievä, kuitenkin tiedostettu sukupuolistereotypiansa (ks. Syrjäläinen & Kujala 2010, 32), kun hän kertoi odottavansa tytöiltä ja pojilta erilaista käytöstä. Anna ei tunnustanut, että oppilaan sukupuolella olisi merkitystä hänen toiminnalleen. Havaintoaineistomme kuitenkin kertoi, että pojat ovat Annan luokkahuoneen keskiössä. Se, mistä tämä poikien esillä olo johtui, ei selviä tästä tutkimuksesta. Oletamme siihen liittyvän yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja biologisia tekijöitä.

7.3 Tapanin opettajaprofiili ja hänen luokkansa kuvaus

Tapani on toiminut 24 vuotta opettajana. Hän oli hyvin rauhallinen ja hänen toimintansa vaikutti tarkkaan harkitulta. Luokassa oli 8 poikaa ja 7 tyttöä ja oppilaat istuivat 5–6 hengen ryhmissä. Oppilaat olivat havaintojemme mukaan hyvin rauhallisia, eivätkä aiheuttaneet häiriötä

luokan työrauhassa. Kukaan oppilaista ei myöskään vienyt opettajan erityishuomiota.

7.3.1 Tapanin kokemus oppilaan sukupuolen merkityksestä hänen omalle toiminnalleen opettajana

Tapani kertoi haastattelussa, ettei oppilaan sukupuoli vaikuta hänen toimintaansa. Sanojensa mukaan Tapani kohtaa oppilaansa enemmänkin yksilöinä, jolloin hän ottaa huomioon oppilaan taitotason ja tämän tuen tarpeen.

Tapani: Ei se mun mielestä oo mikään semmonen määräävä tekijä. Voin sanoa, että tuki ja huomio keskittyy niihin, ketkä on niitä tuen tarpeessa olevia. Että olkoon sitte tyttö tai poika.

7.3.2 Tytöt ja pojat Tapanin luokan vuorovaikutuksessa – kohtelee ko opettaja tyttöjä ja poikia tasa-arvoisesti ja tasapuolisesti?

Tapanin luokan sukupuolijakauma oli hyvin tasainen. Luokassa oli poikia 7 (47 %) ja tyttöjä 8 (53 %). Saamiamme havainnointituloksia osaltaan hieman vääristää yksi atk-tunti, jolloin kaksi tyttöä tarvitsi tietokoneen käytössä paljon opettajan tukea ja ohjausta. Tuloksissa tämä näkyy erityisesti kohdassa *antaa apua pyydettyäessä*.

Tapani käytti Annan tapaan puheenvuoroja jakaessaan toisinaan hyödykseen arvontaa. Emme merkinneet arpomalla jaettuja puheenvuoroja havainnointilomakkeisiin. Merkitsimme kuitenkin Tapanin antamat palautteet näistä puheenvuoroista.

Tapanin verbaalinen palaute

Havaintojemme mukaan Tapanin antamasta verbaalisesta palautteesta pojille meni 60 %. Koko verbaalisesta palautteesta kieltoja (*Älä keiku! Lopeta ääntely! Ei lähdetä vielä! Shyy! Ei pöydälle!*) ja moitteita (*Viittaamalla! Kävellä!*) oli pojille joka yhdeksäs. Vastaavasti tyttöjä kiellettiin tai moitittiin ainoastaan kerran. Tapani antoi pojille sekä hyväksyvää (*Ei ihan metässä olla.*) että kannustavaa (*Hyvä! Oot tehny*

paljon!) palautetta enemmän kuin tytöille. Pojat saivat hyväksyvää palautteesta 59 % ja kannustavasta palautteesta 67 %.

Tunnin aiheeseen liittyviä keskusteluja Tapani kävi puolestaan useammin tyttöjen (71 % keskusteluista) kanssa. Vaikka pojat saivat yleisesti enemmän verbaalista palautetta, jäivät oppilaat ilman palautetta yhtä useasti suhteessa luokan sukupuolijakaumaan. Seuraavaksi esittelemme taulukossa 9 tarkemmin Tapanin verbaalisen palautteen jakautumisen.

TAULUKKO 9. Tapanin verbaalisen palautteen jakautuminen

	Havaintojen yhteiskappalemäärä	Poikien saama %-osuus verbaalisesta palautteesta	Tyttöjen saama %-osuus verbaalisesta palautteesta
Verbaalinen palaute	160	60,0 %	40,0 %
Hyväksyvä palaute	92	33,8 %	23,8 %
Kannustava palaute	15	6,2 %	3,1 %
Kiittävä palaute	1	0 %	0,6 %
Keskusteleminen (koulu)	7	1,3 %	3,1 %
Ei palautetta	26	7,5 %	8,8 %
Kielto	12	7,5 %	0 %
Moite	7	3,7 %	0,6 %
		Poikien saama %-osuus havainnoista	Tyttöjen saama %-osuus havainnoista
Verbaalinen palaute	160	60,0 %	40,0 %
Hyväksyvä palaute	92	58,7 %	41,3 %
Kannustava palaute	15	66,7 %	33,3 %
Kiittävä palaute	1	0 %	100 %
Keskusteleminen (koulu)	7	28,6 %	71,4 %
Ei palautetta	26	46,2 %	53,8 %
Kielto	12	100 %	0 %
Moite	7	85,8 %	14,2 %

Tapanin nonverbaalinen palaute

Havaintojemme perusteella Tapani käytti nonverbaalia palautetta harvoin. Ne kaikki (4 kpl) kohdistuivat poikiin. Esittelemme Tapanin nonverbaalisen palautteen jakautumisen taulukossa 10.

TAULUKKO 10. Tapanin nonverbaalisen palautteen jakautuminen

	Havaintojen yhteiskappale määrä	Poikien saama %-osuus nonverbaalista palautteesta	Tyttöjen saama %-osuus nonverbaalista palautteesta
Nonverbaalinen palaute	4	100 %	0 %
Myönteinen palaute	1	25,0 %	0 %
Kielteinen palaute	2	50,0 %	0 %
Oppilaan koskettaminen	1	25,0 %	0 %
		Poikien saama %-osuus havainnoista	Tyttöjen saama %-osuus havainnoista
Nonverbaalinen palaute	4	100 %	0 %
Myönteinen palaute	1	100 %	0 %
Kielteinen palaute	2	100 %	0 %
Oppilaan koskettaminen	1	100 %	0 %

Tapanin toteuttamaan oppilaan osallistamiseen ja ohjaukseen liittyvä palaute

Osallistamista ja ohjaamista Tapani käytti havaintojemme mukaan poikiin (54 %) hieman enemmän kuin tyttöihin (46 %). Kaikista tekemistämme Tapanin osallistamisen ja ohjauksen havainnoista lähes 60 % oli puheenvuorojen antamista, joista pojat saivat 55 %. Havaintojemme mukaan Tapani pyysi (*Ota esille. Tuuppas odottamaan. Kuuntele ensin.*

Pyyhi ja kirjoita.) ja käski (*Istu alas! Rauhotu!*) poikia tekemään jotain huomattavasti useammin kuin tyttöjä. Pojat saivat tyttöjä suuremman osan (57 %) yksilöllisestä ohjauksesta. Tytöt puolestaan pyysivät useammin opettajan apua ja myös saivat sitä poikia enemmän (72 %). Tässä täytyy kuitenkin ottaa huomioon jo aikaisemmin mainitsemamme atk-tunti, jolloin tytöt pyysivät apua usein. Atk-tunnin huomiotta jättäminen tasaisi prosenttiosuuksia huomattavasti, mutta tyttöjen saama avun määrä olisi poikia suurempi. Taulukossa 11 esittelemme seuraavaksi Tapanin toteuttaman oppilaiden osallistamisen ja ohjaamisen jakautumisen.

TAULUKKO 11. Tapanin oppilaiden osallistamisen ja ohjauksen jakautuminen

	Havaintojen yhteis-kappale-määrä	Poikien saama %-osuus osallistamisesta / ohjauksesta	Tyttöjen saama %-osuus osallistamisesta / ohjauksesta
Osallistaminen/ ohjaus	206	53,9 %	46,1 %
Pyytää tekemään jtk.	17	5,3 %	2,9 %
Käskee tekemään jtk.	2	1,0 %	0 %
Yksilöllinen ohjaus (kesk)	35	9,7 %	7,3 %
Antaa apua pyydettyessä	25	3,4 %	8,7 %
Keskusteleminen (yleinen)	4	1,5 %	0,5 %
Antaa mahdollisuuden esiintyä luokalle	4	1,0 %	1,0 %
Vastuullisen tehtävän antaminen	0	0 %	0 %
Saa puheenvuoron	119	32,0 %	25,7 %
		Poikien saama %-osuus havainnoista	Tyttöjen saama %-osuus havainnoista
Osallistaminen/ ohjaus	206	53,9 %	46,1 %
Pyytää tekemään jtk.	17	64,8 %	35,2 %
Käskee tekemään jtk.	2	100 %	0 %
Yksilöllinen ohjaus (kesk)	35	57,1 %	42,9 %
Antaa apua pyydettyessä	25	28,0 %	72,0 %
Keskusteleminen (yleinen)	4	75,0 %	25,0 %
Antaa mahdollisuuden esiintyä luokalle	4	50,0 %	50,0 %
Vastuullisen tehtävän antaminen	0	0 %	0 %
Saa puheenvuoron	119	55,5 %	44,5 %

7.3.3 Tiedostaako Tapani suhtautumisensa tyttöihin ja poikiin?

Havaintoaineistomme ja haastattelun mukaan Tapanin toiminta ja hänen ajatuksensa toiminnasta olivat linjassa keskenään. Haastattelussa Tapani kertoi kohtelevansa tyttöjä ja poikia mielestään samalla tavalla. Tapanin kertoman mukaan hän saattaa kuitenkin kohdella liikuntatunneilla eri sukupuolia eri tavalla.

Tapani: No näin vois ehkä sitte sanoa sen, että samalla tavalla. Mutta.. En ainakaan tietoisesti (kohtelee) eri tavalla. Se voi olla, että ehkä näkyis jossain liikuntatunneilla. Voi olla että enemmänki.

Tapani pyrki haastattelun mukaan kohtelemaan kaikkia oppilaita tasapuolisesti. Havaintojemme mukaan tämä näkyi esimerkiksi siinä, että hän valitsi usein oppilaiden puheenvuorot arpomalla.

Tapani: Tasapuolisesti yritän kohdata ja kohdella kaikkia. Että jokainen pääsis osallistumaan ja jokainen sais mahdollisuuden vastata joka tunnilla. Että sen takia esimerkiks on tää että kaikki lukee tai että tehään parin kanssa tai ryhmässä.

Tapanin oman toiminnan tiedostaminen tuli esille silloin, kun hän kertoi oman toimintansa mahdollisesti vaihdelleen uransa aikana oppilasaineksen mukaan.

Tapani: Kyllä niitä monenlaisia luokkia on tässä kerenny olla. Varmaan toimintakin on ollu vähä erilaista eri luokissa..

7.3.4 Yhteenvetoa oppilaan sukupuolen merkityksestä Tapanin toiminnalle

Pojat saivat Tapanin luokassa enemmän opettajan huomiota. Tämä johtui mielestämme poikien suuremmasta tuntiaktiivisuudesta tyttöihin verrattuna. Pojat pyrkivät luokassa jatkuvasti esille ja olivat äänessä tyttöjä useammin. Havaintojemme ja varsinkin haastattelun perusteella Tapani vaikutti sukupuolineutraalilta (ks. Syrjäläinen & Kujala 2010, 32) opettajalta ja hän tiedosti sen myös itse. Tapani ei tunnustanut eikä välttämättä halunnut ottaa opetuksessaan huomioon oppilaiden sukupuolieroja.

Haastattelija: *Sanoisitko että sun opetus on sitte semmosta sukupuolineutraalia, että siinä ei niinku tavallaan tunnusteta sitä sukupuolta?*

Tapani: *No ei varmaan kovasti ainakaan. En mä ainakaan niinku tiedostetusti sillee että mää toimis in jotenki niin eri tavalla. Näin mä ehkä sanoisin.*

7.4 Heikin opettajaprofiili ja hänen luokkansa kuvaus

Heikki on toiminut 28 vuotta opettajana. Hän opetti luokkaansa nyt toista vuotta. Heikki oli havaintojemme mukaan hyvin rauhallinen, mutta tarvittaessa tiukka ja määrätietoinen. Opetus oli mielestämme melko opettajajohtoista. Luokassa oli 11 poikaa ja 8 tyttöä. He eivät istuneet ryhmissä vaan yksinään. Oppilaat olivat hyvin aktiivisia ja puheliaita, eivätkä aina työrauhan kannalta niin positiivisella tavalla. Kukaan oppilaista ei kuitenkaan toiminnallaan vienyt yksinään opettajan erityishuomiota.

7.4.1 Heikin kokemus oppilaan sukupuolen merkityksestä hänen omalle toiminnalleen opettajana

Heikki totesi haastattelussa oppilaan sukupuolella olevan hyvin vähän merkitystä hänen toiminnalleen opettajana. Hän painotti enemmänkin oppilaan persoonan merkitystä. Heikin haastattelusta kävi ilmi, ettei hän ole aiemmin juurikaan pohtinut oppilaan sukupuolen merkitystä opetuksessaan.

Heikki: *Kyllä siinä varmaan voi olla semmonen, että enemmän ehkä niitä poikia, liikunnallisesti vilkkaampia ja muuta, ni tulee seurattua tossa välitunnilla. Ei sitä voi täysin tietenkään sanoa, että pojat on sellaisia tai tytöt on sellaisia. Riippuu aina niin henkilöstä.*

Heikki: *Mut en tiä sitten tämmösissä normaaleissa luokkatilanteissa, että onko siinä nyt merkitystä, onko sitä nyt sillein miettinyt.*

Heikki kertoi havainneensa riitatilanteiden selvittelyn olevan erilaista tyttöjen ja poikien kanssa. Hän totesi tyttöjen välisen riitojen selvittelyn

varsin haasteelliseksi. Poikien väliset erimielisyydet olivat hänen mukaansa helpompia selvitellä.

Heikki: Ehkä se tietysti siinä mielessä vaikuttaa, jos on tämmösiä vähän hankalampia tilanteita ni tyttöporukan välien selvittely on aika työlästä. Että siinä on helpompi poikien kanssa setviä ne asiat.

7.4.2 Tytöt ja pojat Heikin luokan vuorovaikutuksessa – kohtelee ko opettaja tyttöjä ja poikia tasa-arvoisesti ja tasapuolisesti?

Heikin luokassa oli poikia 58 % ja tyttöjä 42 %. Poikien suurempi määrä on syytä ottaa huomioon tuloksia tarkasteltaessa.

Heikin verbaalinen palaute

Havaintojemme mukaan Heikki antoi verbaalista palautetta pojille (65 %) hieman enemmän kuin tytöille (35 %). Heikin antama hyväksyvä palaute (*"Vastauksen toistaminen"*) jakautui tytöille ja pojille sukupuolijakauman suhteen tasan. Kannustavaa palautetta (*"Sähän oot ollu nopee! Hyvä!"*) hän antoi melko vähän ja suurempi osa (57 %) suuntautui tytöille. Pojat puolestaan saivat kieltoja (*"Äläpä rummuta! Shyy! Äläs huutele!"*) ja moitteita (*"Ei puhella! Nyt ei ole musatunti. Viittaaminen! Kuunnellaas! Et sä kuunnellu?"*) selvästi tyttöjä enemmän. Heikin pojille antamien negatiivisten palautteiden osuus koko verbaalisesta palautteesta oli suuri. Joka kahdeksas verbaalinen palaute oli poikaan kohdistuva kielto tai moite. Toisaalta Heikki myös keskusteli (*"Keskustelua tehtävään liittyen."*) poikien kanssa (73 %) tunnilla huomattavasti useammin kuin tyttöjen kanssa (27 %). Seuraavaksi olemme koonneet taulukkoon 12 Heikin antaman verbaalisen palautteen jakautumisen.

TAULUKKO 12. Heikin verbaalisen palautteen jakautuminen

	Havaintojen yhteiskappalemäärä	Poikien saama %-osuus verbaalisesta palautteesta	Tyttöjen saama %-osuus verbaalisesta palautteesta
Verbaalinen palaute	136	64,7 %	35,3 %
Hyväksyvä palaute	80	33,8 %	25,0 %
Kannustava palaute	7	2,2 %	2,9 %
Kiittävä palaute	3	2,2 %	0 %
Keskusteleminen (koulu)	22	11,8 %	4,4 %
Ei palautetta	5	2,2 %	1,5 %
Kielto	4	2,9 %	0 %
Moite	15	9,6 %	1,5 %
		Poikien saama %-osuus havainnoista	Tyttöjen saama %-osuus havainnoista
Verbaalinen palaute	136	64,7 %	35,3 %
Hyväksyvä palaute	80	57,5 %	42,5 %
Kannustava palaute	7	42,9 %	57,1 %
Kiittävä palaute	3	100 %	0 %
Keskusteleminen (koulu)	22	72,7 %	27,3 %
Ei palautetta	5	60,0 %	40,0 %
Kielto	4	100 %	0 %
Moite	15	86,7 %	13,3 %

Heikin nonverbaalinen palaute

Heikki käytti havaintojemme mukaan nonverbaalia palautetta hyvin vähän (4 kpl). Molemmat kielteiset nonverbaalit palautteet [”Shyy” (*sormi suun edessä*). ”Pedagoginen katse.”] suuntautuivat poikiin. Taulukossa 13 esittelemme nonverbaalin palautteen jakautumisen.

TAULUKKO 13. Heikin nonverbaalisen palautteen jakautuminen

	Havaintojen yhteiskappale määrä	Poikien saama %-osuus nonverbaalista palautteesta	Tyttöjen saama %-osuus nonverbaalista palautteesta
Nonverbaalinen palaute	4	75,0 %	25,0 %
Myönteinen palaute	0	0 %	0 %
Kielteinen palaute	2	50,0 %	0 %
Oppilaan koskettaminen	2	25,0 %	25,0 %
		Poikien saama %-osuus havainnoista	Tyttöjen saama %-osuus havainnoista
Nonverbaalinen palaute	4	75,0 %	25,0 %
Myönteinen palaute	0	0 %	0 %
Kielteinen palaute	2	100 %	0 %
Oppilaan koskettaminen	2	50,0 %	50,0 %

Heikin toteuttamaan oppilaiden osallistamisen ja ohjauksen liittyvä palaute

Heikin toteuttama oppilaan osallistaminen ja ohjaus jakautui samalla tavalla kuin hänen antamansa verbaalinen palaute. Pojat saivat jälleen hieman enemmän huomiota. Havaintojemme mukaan Heikki pyysi (*"Kuunnellaas."* *"Kirja pois."* *"Tuuppa paikalle."*) tai käski (*"Istu!"* *"Tuu paikalle!"* *"Kuuntele Pertti!"*) poikia selvästi enemmän kuin tyttöjä. Heikin pyynnöistä 92 % ja käskyistä 86 % suuntautui poikiin. Heikki myös ohjasi yksilöllisesti poikia (86 %) selvästi enemmän kuin tyttöjä (14 %). Heikki antoi kuitenkin tytöille (56 %) useammin mahdollisuuden esiintyä luokalle (*"Pääsee näyttämään kohteita kartalle."* *"Pääsee tekemään kotitehtävän taululle."*) Puheenvuorot Heikki jakoi sukupuolijakauman mukaan lähes

tasaa tytöille ja pojille. Seuraavassa olemme koonneet taulukkoon 14 Heikin toteuttaman oppilaiden osallistamisen ja ohjauksen.

TAULUKKO 14. Heikin oppilaiden osallistamisen ja ohjauksen jakautuminen

	Havaintojen yhteis-kappale-määrä	Poikien saama %-osuus osallistamisesta / ohjauksesta	Tyttöjen saama %-osuus osallistamisesta / ohjauksesta
Osallistaminen/ ohjaus	176	64,8 %	35,2 %
Pyytää tekemään jtk.	13	6,8 %	0,6 %
Käskää tekemään jtk.	7	3,4 %	0,6 %
Yksilöllinen ohjaus (kesk)	21	10,2 %	1,7 %
Antaa apua pyydettyäessä	15	5,1 %	3,4 %
Keskusteleminen (yleinen)	2	1,1 %	0 %
Antaa mahdollisuuden esiintyä luokalle	16	4,0 %	5,1 %
Vastuullisen tehtävän antaminen	0	0 %	0 %
Saa puheenvuoron	102	34,1 %	23,9 %
		Poikien saama %-osuus havainnoista	Tyttöjen saama %-osuus havainnoista
Osallistaminen/ ohjaus	176	64,8 %	35,2 %
Pyytää tekemään jtk.	13	92,3 %	7,7 %
Käskää tekemään jtk.	7	85,7 %	14,3 %
Yksilöllinen ohjaus (kesk)	21	85,7 %	14,3 %
Antaa apua pyydettyäessä	15	60,0 %	40,0 %
Keskusteleminen (yleinen)	2	100 %	0 %
Antaa mahdollisuuden esiintyä luokalle	16	43,8 %	56,2 %
Vastuullisen tehtävän antaminen	0	0 %	0 %
Saa puheenvuoron	102	58,9 %	41,1 %

Heikin luokassa oli enemmän poikia. Heidän saama suurempi huomio ei mielestämme johdu täysin heidän lukumäärästään vaan pojat olivat havaintojemme mukaan yleisesti tyttöjä aktiivisempia. He saivat tätä kautta enemmän opettajan huomiota, kuten myös Heikki haastattelussamme totesi.

7.4.3 Tiedostaako Heikki suhtautumisensa tyttöihin ja poikiin?

Heikki kertoi, ettei ainakaan tietoisesti kohtelee tyttöjä ja poikia eri tavoin. Havaintojemme mukaan luokassa pojat saivat kuitenkin tyttöjä enemmän huomiota. Osaltaan tämä johtui varmasti poikien suuremmasta aktiivisuudesta.

Heikki: Mielestäni en tietosesti ainakaan pyri, että tyttöjä kattos läpi sormien enemmän tai poikia rapataan vähän tiukemmin. Se on tietysti väärin jos niin on.

Heikki kertoi haastattelussa puheliaimpien oppilaiden saavan häneltä enemmän huomiota. Luokan työrauhan kannalta heidän toimintaansa on Heikin mukaan pakko puuttua jollain tavalla. Tällöin hiljaisemmat oppilaat jäävät vähemmälle huomiolle. Havainnoistamme nousi esiin samoja tuloksia haastattelun kanssa, joten mielestämme Heikki tiedosti suhtautumisensa tyttöihin ja poikiin.

Heikki: No kyllä mielestäni varmaan pyrin auttamaan oppilasta, että riippumatta siitä sukupuolesta. Tietysti huomiota saa enemmän ne suulaimmat. Siihen pakko jotenkin tarttua. Tiedän, että sinne jää sellaisia, jotka kenties haluais sanoa, mutta sitä tilaisuutta ei välttämättä ehkä tule kuitenkaan.

7.4.4 Yhteenvedoa oppilaan sukupuolen merkityksestä Heikin toiminnalle

Heikin haastattelusta paljastui hänen lievä, kuitenkin tiedostettu sukupuolistereotypiansa (ks. Syrjäläinen & Kujala 2010, 32), kun hän kertoi odottavansa tytöiltä ja pojilta erilaista käytöstä.

Että kyllähän tässä on vilkkaita tyttöjäkin, tässä luokassa ainakin, mikä on herättänyt vähän ihmetystäkin välillä, itselle.

Heikki ei tunnustanut, että oppilaan sukupuolella olisi merkitystä hänen toiminnalleen. Havaintoaineistomme ja haastattelu kuitenkin kertoivat, että pojat olivat Heikin luokkahuoneen keskiössä. Meidän mielestämme tämä osaltaan varmasti johtui Heikin luokassa olevista vilkkaista ja puheliaista pojista.

7.5 Yhteenveto oppilaan sukupuolen merkityksestä tapausopettajien toiminnalle

Teemme seuraavaksi yhteenvedon tutkimuksessa mukana olleista opettajista ja heidän opettajaprofiileistaan. Opettajien yhteenveto etenee samalla tavoin tutkimustehtäviemme suunnassa kuin edellä erikseen jokaisen opettajan kohdalla.

7.5.1 Opettajan kokemus oppilaan sukupuolen merkityksestä hänen omalle toiminnalleen opettajana

Jokainen opettaja painotti haastattelussa oppilaan yksilöllistä kohtaamista, jossa otetaan huomioon oppilaan taitotaso, tuen tarve ja luonteenpiirteet. Hanna-Kaisa kertoi ottavansa toiminnassaan huomioon myös oppilaan sukupuolen. Muut opettajat eivät korostaneet oppilaan sukupuolen merkitystä toiminnalleen. Myös Syrjäläinen ja Kujala (2010, 26) totesivat, että opettajat eivät ota oppilaan sukupuolta huomioon opetusta suunnitellessaan tai toteuttaessaan. Lampelan (1995) tutkimuksessa enemmistö mukana olleista opettajista ja rehtoreista vastasi, ettei oppilaan sukupuolella ole merkitystä heidän työskentelylleen. Lampelan tutkimuksessa oli myös niitä, jotka eivät kieltäneet sukupuolen merkitystä vaan myönsivät tyttöjen ja poikien väliset erot.

Hanna-Kaisa ja Heikki kertoivat haastattelussa tyttöporukoiden ja poikaporukoiden riitojen selvittelyn olevan erilaista. Heikki kuvasi tyttöjen välisten riitojen selvittelyn olevan *"aika työlästä"*. 80-luvulla tehdyn tanskalaistutkimuksen perusteella tyttökulttuureissa on monia piirteitä, jotka ärsyttävät opettajia, varsinkin naisopettajia. Opettajien mukaan

tyttöjen väliset ystävyysuhteet aiheuttavat juonittelua, konflikteja ja eripuraisuutta tyttöjen keskuudessa. (Reisby 1999, 21.) Reisbyn (1999) tutkimuksen tuloksia voi peilata opettajien yhteiseen kokemukseen siitä, että tyttöoppilaiden riitojen selvittely on haastavampaa kuin poikien.

7.5.2 Tytöt ja pojat luokan vuorovaikutuksessa – kohtelee ko opettaja tyttöjä ja poikia tasa-arvoisesti ja tasapuolisesti?

Opettajien verbaalinen palaute

Kaikkien luokkien sukupuolijakaumaa tarkasteltaessa poikia oli 53 % ja tyttöjä 47 %. Poikien saama verbaalisen palautteen määrä oli sukupuolijakauman suhteen suurempi kuin tyttöjen saama. Pojat saivat kaikkien opettajien yhteenlasketusta verbaalisesta palautteesta 61 % ja tytöt 39 %. Pojat saivat tyttöjä enemmän kaikkea verbaalista palautetta. Hyväksyvistä palautteista pojat saivat 58 %, kannustavasta 63 % ja kiittävästä 78 %. Opettajat myös keskustelivat kouluasioista poikien kanssa tyttöjä enemmän (61 %).

Poikia kiellettiin ja moitittiin huomattavasti enemmän kuin tyttöjä. Kaikki opettajien antamat verbaaliset kiellot kohdistuivat poikiin. Moitteista pojille suuntautui 86 %. Näiden lisäksi opettajat jättivät tytöt myös ilman palautetta (51 %) poikia useammin. Lahelman (1992, 2009) ja Lindroosin (1997) sekä Gordonin ja Lahelman (1999) tutkimukset esittävät samankaltaisia tuloksia: Pojat ovat luokahuoneen keskiössä ja he saavat opettajalta tyttöjä enemmän sekä positiivista että negatiivista huomiota.

Seuraavaksi esittelemme taulukossa 15 opettajien yhteenlaskettujen verbaalisten palautteiden jakautumisen.

TAULUKKO 15. Opettajien yhteenlasketun verbaalisen palautteen jakautuminen

	Havaintojen yhteiskappale-määrä	Poikien saama %-osuus verbaalisesta palautteesta	Tyttöjen saama %-osuus verbaalisesta palautteesta
Verbaalinen palaute	695	61,4 %	38,6 %
Hyväksyvä palaute	405	33,7 %	24,6 %
Kannustava palaute	54	4,9 %	2,9 %
Kiittävä palaute	9	1,0 %	0,3 %
Keskusteleminen (koulu)	90	7,9 %	5,0 %
Ei palautetta	65	4,6 %	4,7 %
Kielto	22	3,2 %	0 %
Moite	50	6,2 %	1,0 %
		Poikien saama %-osuus havainnoista	Tyttöjen saama %-osuus havainnoista
Verbaalinen palaute	695	61,4 %	38,6 %
Hyväksyvä palaute	405	57,8 %	42,2 %
Kannustava palaute	54	63,0 %	37,0 %
Kiittävä palaute	9	77,8 %	22,2 %
Keskusteleminen (koulu)	90	61,1 %	38,9 %
Ei palautetta	65	49,2 %	50,8 %
Kielto	22	100 %	0 %
Moite	50	86,0 %	14,0 %

Opettajien nonverbaalinen palaute

Opettajat antoivat nonverbaalia palautetta pojille huomattavasti enemmän (87 %) kuin tytöille. Kielteinen nonverbaali palaute suuntautui verbaalisten kieltojen tapaan pelkästään pojille. Oppilaan koskettamisessa oli myös todella selkeä ero. Kaikista kosketuksista 86 % kohdistui poikiin. Lähes

kaikki oppilaisiin kohdistuvat koskettamiset (95 %) tapahtuivat naisopettajien toimesta. Kinnusen ja Seppäsen tutkimuksessa erityisen suureksi tabuksi osoittautuikin miesopettajan ja poikaoppilaan välinen kosketus muulloin kuin kurinpidollisissa tilanteissa. (Kinnunen & Seppänen 2009, 9).

Tutkimuksessamme on kuitenkin syytä ottaa huomioon, että yksistään Hanna-Kaisan osuus oppilaiden koskettamisesta oli 81 %. Myös Annan vastaava osuus on 14 %, joka on huomattavasti enemmän kuin miesten yhteenlaskettu koskettamisten määrän osuus (5 %). Havaintojemme mukaan opettajat eivät käyttäneet myönteistä nonverbaalista palautetta kuin muutaman kerran. Näistä pojille suuntautui 60 %. Olemme koonneet seuraavaan taulukkoon 16 opettajien nonverbaalisen palautteen jakautumisen.

TAULUKKO 16. Opettajien yhteenlasketun nonverbaalisen palautteen jakautuminen

	Havaintojen yhteiskappale määrä	Poikien saama %-osuus nonverbaalista palautteesta	Tyttöjen saama %-osuus nonverbaalista palautteesta
Nonverbaalinen palaute	77	87,0 %	13,0 %
Myönteinen palaute	5	3,9 %	2,6 %
Kielteinen palaute	14	18,2 %	0 %
Oppilaan koskettaminen	58	64,9 %	10,4 %
		Poikien saama %-osuus havainnoista	Tyttöjen saama %-osuus havainnoista
Nonverbaalinen palaute	77	87,0 %	13,0 %
Myönteinen palaute	5	60,0 %	40,0 %
Kielteinen palaute	14	100 %	0 %
Oppilaan koskettaminen	58	86,2 %	13,8 %

Opettajien toteuttamaan oppilaan osallistamiseen ja ohjaukseen liittyvä palaute

Opettajat osallistivat ja ohjasivat poikia keskimääräiseen sukupuolijakaumaan suhteutettuna enemmän (60 %) kuin tyttöjä (40 %). Myös Lahelman (1992, 2009) ja Lindroosin (1997) sekä Gordonin ja Lahelman (1999) tutkimuksissa pojat saivat enemmän opettajan huomiota. Opettajat pyysivät (72 %) ja käskivät (81 %) poikia tekemään jotakin huomattavasti useammin kuin tyttöjä. Myös yksilöllisen ohjauksen saamisessa oli suuri ero sukupuolten välillä, sillä opettajan yksilöllisestä ohjauksesta 68 % kohdistui poikiin. Opettajien harvat yleiset keskustelut oppilaiden kanssa käytiin hieman useammin poikien (60 %) kanssa. Pojat saivat myös puheenvuoroja jonkin verran enemmän (57 %) kuin tytöt (43 %). Opettajat antoivat kuitenkin tytöille mahdollisuuden esiintyä luokalle (54 %) poikia (46 %) useammin. Oppilaat saivat opettajalta apua pyydettyä suhteellisen tasapuolisesti. Sukupuolijakaumaan verrattuna tytöt saivat pyytäessään hivenen enemmän apua kuin pojat. Seuraavaksi esittelemme taulukossa 17 opettajien toteuttaman oppilaiden osallistamisen ja ohjauksen jakautumisen sukupuolten välille.

TAULUKKO 17. Kaikkien opettajien yhteenlaskettu oppilaiden osallistamisen ja ohjauksen jakautuminen

	Havaintojen yhteiskappalemäärä	Poikien saama %-osuus osallistamisesta / ohjauksesta	Tyttöjen saama %-osuus osallistamisesta / ohjauksesta
Osallistaminen/ ohjaus	835	59,5 %	40,5 %
Pyytää tekemään jtk.	61	5,3 %	2,0 %
Käskää tekemään jtk.	16	1,6 %	0,4 %
Yksilöllinen ohjaus (kesk)	140	11,4 %	5,4 %
Antaa apua pyydettyäessä	77	4,7 %	4,6 %
Keskusteleminen (yleinen)	10	0,7 %	0,5 %
Antaa mahdollisuuden esiintyä luokalle	28	1,6 %	1,8 %
Vastuullisen tehtävän antaminen	0	0 %	0 %
Saa puheenvuoron	503	34,4 %	25,9 %
		Poikien saama %-osuus havainnoista	Tyttöjen saama %-osuus havainnoista
Osallistaminen/ ohjaus	835	59,5 %	40,5 %
Pyytää tekemään jtk.	61	72,1 %	27,9 %
Käskää tekemään jtk.	16	81,2 %	18,8 %
Yksilöllinen ohjaus (kesk)	140	67,9 %	32,1 %
Antaa apua pyydettyäessä	77	50,6 %	49,4 %
Keskusteleminen (yleinen)	10	60,0 %	40,0 %
Antaa mahdollisuuden esiintyä luokalle	28	46,4 %	53,6 %
Vastuullisen tehtävän antaminen	0	0 %	0 %
Saa puheenvuoron	503	57,1 %	42,9 %

7.5.3 Tiedostaako opettaja suhtautumisensa tyttöihin ja poikiin?

Havainnoinnin ja haastatteluiden perusteella tutkimuksessa mukana olleet opettajat vaikuttavat tiedostavan suhtautumisensa tyttöihin ja poikiin. Hanna-Kaisan ja Tapanin haastattelujen kautta esiin tuleva ajattelu ja toiminta luokkatilanteissa olivat mielestämme samassa linjassa keskenään. Pisimpään opettajina toimineet Anna ja Heikki nostivat haastatteluissa esille, että he eivät ainakaan tietoisesti kohtelee eri sukupuolia eri tavalla.

Anna: En oo ainakaan ajatellu tietosesti, että kohtelisin tyttöjä silkkihansikkain ja poikia kovakourasesti tai ankarammin.

Heikki: Mielestäni en tietosesti ainakaan pyri, että tyttöjä kattoo läpi sormien enemmän tai poikia rapataan vähän tiukemmin.

Mielestämme on mielenkiintoista, että pisimpään työssään olleet opettajat kertoivat kohtelevansa oppilaita tasapuolisesti. Kuitenkin samassa lauseessa molempien sanavalinnat kuvastavat mielestämme lievää stereotyyppistä ajattelua oppilaiden sukupuolirooleista. Heidän molempien luokassa pojat veivät enemmän opettajan huomiota.

Myös Tarmon (1991) tutkimus antaa samansuuntaisia tuloksia. Tarmon opettajien kanssa käydyissä keskusteluissa moni opettaja totesi aluksi kohtelevansa oppilaita ainoastaan lapsina, ei sukupuolina. Kuitenkin haastattelujen edetessä opettajien näennäinen sukupuolineutralismi murtui ja esille nousivat erilaiset käsitykset, oletukset ja merkitykset, joita opettajat antavat eri sukupuolille. (Tarmo 1991, 197.)

7.5.4 Yhteenveto oppilaan sukupuolen merkityksestä tapausopettajien toiminnalle

Lopuksi olemme koonneet tuloslukumme yhteenvedoksi taulukkoon 18 teoriataustassamme esittelemiimme käsitteisiin (ks. Syrjäläinen & Kujala 2010, 31–33) peilaten tulkintamme opettajien haastatteluista ja tekemistämme havainnoista luokissa.

TAULUKKO 18. Tulkinnat opettajista tutkimuksen teoriataustaan peilaten.

	Hanna-Kaisa	Anna	Tapani	Heikki
Havainnot:	sensitiivinen	neutraali	neutraali	neutraali
Haastattelu:	sensitiivinen	neutraali (stereotyyppinen)	neutraali	neutraali (stereotyyppinen)

Hanna-Kaisa vaikutti kaikin puolin sukupuolisensitiiviseltä opettajalta. Tapani puolestaan näyttäytyi sukupuolineutraalina opettajana. Anna ja Heikki olivat myös pääosin sukupuolineutraaleja opettajia, mutta haastatteluista kuvastui heidän lievä, kuitenkin tiedostettu sukupuolistereotypiansa.

8 POHDINTA

Aluksi pohdimme tutkimuksemme löytöjä ja peilaamme niitä aikaisemmin esittelemäämme teoriaan. Tutkimuksemme luotettavuuden kohdalla pohdimme tutkimuksemme käyttökelpoisuutta ja tuomme esiin myös teoreettisen ja luonnollisen yleistämisen mahdollisuudet. Lopuksi esittelemme tutkimuksen aikana esiin nousseita mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita.

8.1 Pohdintaa tutkimuksemme löydöistä

Tutkimuksemme tehtävänä oli tutkia opettajan kokemuksia oppilaan sukupuolen merkityksestä opettajan omalle toiminnalle luokan vuorovaikutuksessa. Halusimme selvittää, kohteleeko opettaja oppilaitaan tasa-arvoisesti ja tasapuolisesti luokan vuorovaikutuksessa. Tutkimme myös opettajan kokemusta siitä, miten hän tiedostaa sukupuolen merkityksen ja oman toimintansa välisen yhteyden luokan vuorovaikutuksessa.

Jokainen tutkimukseemme osallistunut opettaja painotti oppilaan yksilöllistä kohtaamista. Kolme neljästä opettajasta kertoi, ettei ota oppilaan sukupuolta lainkaan huomioon opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Aikaisemmat tutkimukset ovat hyvin samansuuntaisia (ks. esim. Lampela 1995). Oman tutkimuksemme pohjalta olemme samaa mieltä Syrjäläisen ja Kujalan (2010, 35) kanssa siitä, että opettajat ajattelevat oppilaita yksilöllisten erojen kautta, eivätkä halua antaa liikaa merkitystä sukupuolelle. Tulkitsemme, että tällainen oppilaan yksilöllinen kohtaaminen juontaa juurensa Suomen tasa-arvopolitiikkaan. Jo vuonna 1978 säädetyssä laissa on mainittu ensimmäistä kertaa sukupuolten välinen tasa-arvotavoite.

Näemme Syrjäläisen ja Kujalan tavoin, että oppilaan yksilöllisessä kohtaamisessa piilee kuitenkin sudenkuoppa: opettajien liian vahva sukupuolineutraalisuus vaikuttaa kielteisesti sukupuolten väliseen tasa-

arvoon koulussa (Syrjäläinen & Kujala 2010, 32). Oppilaita tuleekin kohdalle yksilöllisesti, mutta samalla tulisi ottaa opetuksessa ehdottomasti huomioon sukupuolten väliset erot.

Tutkimuksessamme pojat olivat opettajan huomion keskipisteenä. Pojat saivat lähes kaikkea opettajan huomiota enemmän kuin tytöt. Kuten jo tulosluvussa totesimme, samankaltaisia tutkimustuloksia ovat saaneet muun muassa Lahelma (1992, 2009) ja Lindroos (1997) sekä Gordon ja Lahelma (1999). Pojat ovat luokassa aktiivisempia kuin tytöt ja saavat tätä kautta opettajan huomiota enemmän.

Tutkimuksemme teoriataustasta löytyy tutkimuksia, jotka pyrkivät selittämään, miksi pojat ovat luokahuoneessa aktiivisempia kuin tytöt. Tyttöjen ja poikien temperamenttieroista kertovien tutkimusten mukaan temperamenttieroita voidaan nähdä osasyinä poikien suurempaan aktiivisuuteen luokassa. Muun muassa poikien liikunnallinen aktiivisuus on korkeampaa kuin tyttöjen (Keltikangas-Järvinen 2004, 203). Tämä liikunnallinen aktiivisuus tuottaa haasteita usealle pojalle perinteisessä luokahuonetyöskentelyssä, joka vaatii usein esimerkiksi paikallaan istumista ja vuoron odottamista.

Tytöt soveltuvat koulutyöskentelyyn poikia paremmin, sillä he ovat tutkimusten mukaan parempia toiminnan huolellisessa suunnittelussa ja sääätelyssä, tarkkaavaisuudessa ja keskittymisessä sekä hieman parempia myös lyhytkestoista muistia mittaavissa tehtävissä (Naglieri & Rojahn 2001, 433–436). Työskennellessämme opettajina olemme huomanneet tyttöjen ja poikien erot. Useasti pojat vaativat aktiivisella toiminnallaan enemmän huomiota ja hiljaisemmat tytöt jäävät helposti heidän varjoonsa.

Tutkimuksessamme pojat saivat tyttöjä huomattavasti enemmän kielteistä verbaalia ja nonverbaalia palautetta. Poikia myös käskettiin ja pyydettiin tekemään jotakin tyttöjä enemmän. Tämä johtui havaintojemme mukaan siitä, että pojat rikkoivat tyttöjä useammin luokan työrauhaa. Tutkimuksemme teoriataustasta löytyy sukupuoleen liittyviä tutkimustuloksia, jotka kertovat, että ainakin alaluokilla tytöt hallitsevat

toimintaansa ja tunneilmaisujaan poikia paremmin. Tyttöihin verrattuna pojat hakevat voimakkaita ärsykyksiä ja ovat fyysisesti keskimäärin tyttöjä aktiivisempia. (Else-Quest ym. 2006, 62–66.)

Omassa tutkimuksessamme naispuoliset opettajat koskettivat oppilaitaan huomattavasti enemmän kuin heidän miespuoliset kollegansa. Suurin osa kaikista kosketuksista kohdistui poikiin. Onko miesopettajan poikaoppilaisiin koskeminen edelleen tabu, kuten Kinnunen ja Seppänen (2009) tutkimuksessaan kertovat? Pohdimme, mikä on median vaikutus kyseiseen aiheeseen. Toisinaan iltapäivälehdistä saa lukea uutisen, jossa opettajan kerrotaan käyneen käsiksi oppilaaseen tai kosketelleen oppilasta sopimattomasti. Saako media uutisoinnillaan opettajat varovaiseksi oppilaan koskettamisen suhteen? Pohdimme myös omaa toimintaamme opettajina ja tulimme siihen tulokseen, että käytämme molemmat luokanopettajina koskettamista erityisesti silloin, kun haluamme rauhoittaa oppilasta. Olemme myös sitä mieltä, että kynnyksemme koskettaa oppilasta nousee oppilaan iän myötä, erityisesti tyttöoppilaiden kohdalla.

Tainion, Palmun ja Ikävalkon (2010) artikkelissa todetaan, että sukupuoli on ainakin piiloisesti yksi niistä asioista, jotka jäsentävät koulun arkipäivää: pojat aiheuttavat häiriöitä työrauhassa, tytöt ovat taitavia kirjoittamaan, pojat pitävät toiminnallisuudesta, tytöt jaksavat ahkeroida tunneilla, naisopettajat huolehtivat oppilaiden tunteista ja miesopettajat hallitsevat kurinpidon. Tainion ym. mukaan sukupuolineutraalisuus katoaa, koska koulussa havaitaan eroja, jotka vaikuttavat kaikkeen toimintaan. (Tainio, Palmu & Ikävalko 2010, 14–15.)

Opettajan toiminnalla on merkitystä siihen, millaisena tytöt ja pojat näkevät itsensä (Syrjäläinen & Kujala 2010, 26). Sillä, miten toimimme koulussa opettajina, voimme osaltaan vaikuttaa lasten sukupuoli-identiteetin kehittymiseen. Omalla kohdallamme pyrimme toiminnallamme kasvattamaan oppilaistamme tasa-arvoisia ja muut huomioon ottavia kansalaisia.

8.2 Tutkimuksen yleistettävyys ja käyttökelpoisuus

Aikaisemmin luvussa 6 olemme kuvanneet tutkimuksemme luotettavuutta. Nyt pohdimme luotettavuuteen liittyen vielä tutkimuksemme yleistettävyttä ja käyttökelpoisuutta.

Yleistettävyys voidaan jakaa teoreettiseen ja luonnolliseen yleistettävyyteen (ks. Syrjälä ym. 1995). Teoreettista yleistämistä on omassa tutkimuksessamme esimerkiksi se, että seuraavat tutkimuksen käsitteet: sukupuolisensitiivinen, sukupuolineutraali ja sukupuolistereotyyppinen voidaan yleistää. Näiden käsitteiden pohjalta opettaja voi peilata omaa toimintaansa suhteessa tyttöihin ja poikiin. Myös tutkimuksemme kulun, aineistonkeruun ja analyysin periaatteet ovat yleistettävissä. Tutkimuksen luonnollista yleistämistä on se, että lukijan on mahdollista yleistää ja soveltaa tuloksia omaan käytäntöönsä (Syrjälä ym. 1995, 103). Luonnollista yleistämistä on omassa tutkimuksessamme esimerkiksi se, kun lukija vertaa tutkimiemme tapausopettajien toimintaa omaan toimintaansa.

Pohdimme tutkimuksemme käyttökelpoisuutta itsemme kannalta sekä lukijan näkökulmasta. Olemme tutkimuksen aikana reflektoineet omaa toimintaamme opettajina. Kappaleessa 6.1 kerroimme omista tutkimusaiheeseemme liittyvistä ennakkokäsityksistä. Ne olivat peräisin omista työkokemuksistamme opettajina. Käsityksemme eivät ole tutkimuksen aikana muuttuneet, mutta tutkimuksen tekeminen on syventänyt pohdintojamme siitä, miten kohdella luokassa tyttöjä ja poikia. Pystymme havaitsemaan toiminnassamme paremmin mahdolliset stereotyyppiset piirteet suhteessamme tyttöihin ja poikiin ja arvioimme toimintaamme luokan vuorovaikutuksessa entistä enemmän ja kriittisemmin.

Käyttökelpoista tietoa opettajalle ja opettajaopiskelijalle on tutkimuksen toteutus ja käyttämämme teoreettiset käsitteet. Kuten olemme aikaisemmin todenneet; koulujen opetussuunnitelmissa tasa-arvotavoitteet jäävät usein itsestäänselvyyksiksi. Opettajien ei ole tapana pohtia tai

määrittellä näitä tavoitteita. Se, miten tasa-arvotavoitteet toteutuvat luokassa jää usein opettajan itsensä päätettäväksi. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 37.) Uskomme, että tämän tutkimuksen avulla opettajan on mahdollista pohtia syvällisemmin omaa asennettaan ja toimintaansa luokassa tyttöjen ja poikien suhteen.

Aikaisemmin mainitsimme Tampereen opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksen, jonka mukaan sukupuolittainen tasa-arvokasvatus on jäänyt Tampereen opettajankoulutuksessa vähäiseksi, eikä se ole mahtunut laitoksen opetussuunnitelmaan (Syrjäläinen & Kujala 2010, 34). Lahelman pitämän tasa-arvokurssin osallistujat antoivat hänelle palautetta, jossa osallistujat totesivat, että tällaisten kurssien tulisi olla pakollisia kaikille opettajille (Lahelma 2006, 208–209). Toivommekin, että tutkimuksemme edistäisi tasa-arvo- ja sukupuolittietoisuutta koskevaa keskustelua opettajankoulutuksessa ja edesauttaisi esimerkiksi TASUKO:n kaltaisten hankkeiden esiintuomista koulutuksessa.

8.3 Jatkotutkimukset

Keskityimme tutkimuksessamme siihen, mikä merkitys oppilaan sukupuolella on opettajan toiminnalle, kun keskiössä on luokan vuorovaikutus. Haastattelujen kautta pyrimme selvittämään sitä, miten nimenomaan opettaja näkee sukupuolierot luokassa. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia oppilaiden ajatuksia sukupuolen merkityksestä oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa. Kokevatko oppilaat opettajien kohtelevan heitä tasapuolisesti oppilaiden ja opettajien sukupuolesta riippumatta?

Havainnoimme tutkimuksessamme ainoastaan lukuaineiden tunteja, emmekä tehneet aineistomme suppeuden vuoksi minkäänlaisia vertailuja opettajan suhtautumisessa tyttöihin ja poikiin eri oppiaineissa. Esimerkiksi Tapani kertoi haastattelussa, että hänen toimintansa saattaisi olla erilaista liikuntatunneilla. Olisikin mielenkiintoista tutkia, mikä merkitys oppilaan sukupuolella on opettajan toiminnalle myös taito- ja taideaineissa.

Tutkimuksemme aineistoa kerätessä emme kertoneet opettajille etukäteen tarkkaa tutkimusaihettamme, koska emme halunneet sen vaikuttavan opettajan toimintaan luokassa. Toinen tapa ja samalla mielenkiintoinen jatkotutkimuskohde olisi ollut ottaa opettaja aktiivisemmin mukaan tutkimukseen. Tällöin observoinnin suunnittelu ja toteutus sekä palautekeskustelu olisi tehty yhdessä opettajan kanssa. Tällaista kolmivaiheista observointitapaa on esitellyt Hopkins (2008, 77–78). Näin toimien tutkimuksen toteutuksessa mukana olevan opettajan olisi ollut mahdollista tiedostaa paremmin oma toimintansa ja kehittää sitä edelleen.

LÄHTEET

- Carr, M., Steiner, H. H., Kryser, B. & Biddlecomb, B. 2008 A comparison of predictors of early emerging gender differences in mathematics competency. *Learning and Individual Differences* 18 (1), 61-75.
- Denzin, N.K. 1978. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. 2. painos. New York: McGraw-Hill.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H. & Van Hulle, C. A. 2006. Gender difference in temperament: a meta-analysis. *University of Wisconsin – Madison. Psychological Bulletin* 132 (1), 33–72.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Freund, P.A., Holling, H. & Preckel, F. 2007. A multivariate, multilevel analysis of the relationship between cognitive abilities and scholastic achievement. *Journal of Individual Differences* 28 (4), 188–197.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 1999. *Koulutus ja sukupuoli*. Teoksessa T. Takala (toim.) *Kasvatustieteologia* 4.-6. painos. Juva: WSOY, 151–196.
- Grönfors, M. 1985. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. 2. painos. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja Kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hopkins, D. 2008. *A teacher's guide to classroom research*. 4. painos. Maidenhead: Open University Press.

- Huttunen, J. 1990. Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. Jyväskylä studies in education. Psychology and Social Research 77. Jyväskylän yliopisto.
- Hyyppä, M.T. 1996. Sukupuolten kirjo. Helsinki: Yliopistopaino.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys – Juva: WSOY.
- Keskinen, S. & Hopearuoho-Saajala, K. 1994. Pojat päivähoitossa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kinnunen, T. & Seppänen, J. 2009. Oikeaoppinen opettajaruomis. Naistutkimus 4, 6–17.
- Knafl, K. A. & Breitmayer, B. J. 1991. Triangulation in qualitative research: issues on conceptual clarity and purpose. Teoksessa J. M. Morse (toim.) Qualitative nursing research. A contemporary dialogue. Revised edition. Newbury Park: Sage, 224–239.
- Komsi, N. 2010. Poikien ominaisuuksien erityispiirteet, vaihtelu ja koulusuoriutuminen. Tutkimuskatsaus. Teoksessa R. Cacciatore & S. Koiso-Kanttila (toim.) Pelastakaa pojat! Jyväskylä: Minerva, 305–317.
- Lahelma, E. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsingin kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 132. Helsingin yliopisto.
- Lahelma, E. 2006. Gender perspective: a challenge for schools and teacher education. Research-based teacher education in Finland - reflections by Finnish teacher educators. Turku: Finnish Educational Research Association, 203–213.
- Lahelma, E. 2009. Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 136–156.

- Lahelma, E. & Gordon, T. 1999. Rajankäyntiä – sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännössä. Teoksessa A.-L. Arnesen, S. Jonsdottir, E-S. Hultiger, T. Klemp, B.T. Frederiksen & H. Lönn (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Suom. P. Hynninen. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 17, 91–106.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino, 9–38.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. L609/1986.
- Lampela, K. 1995. Sukupuolineutraalisuus oppilaitoksissa – opettajien, rehtoreiden ja koulutoimenjohtajien näkemyksiä oppilaan sukupuolesta. Tutkimus 5/1995. Helsinki: Opetushallitus.
- Lampela, K. & Lahelma, E. 1996. Tytöt ja pojat peruskoulussa – kouluhenkilöstön näkemyksiä tasa-arvosta. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? 2. Tarkistettu painos. Helsinki: Yliopistopaino, 225–240.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2004. A handbook for teacher research: from design to implementation. Maidenhead: Open University Press.
- Likitalo-Lehtinen, O. 1998. Ovatko pojat kasvatuksen ongelma – kasvattajien käsityksiä. Teoksessa S. Keskinen & K. Lehtonen (toim.) Tytöt ja pojat – samanlaisia ja erilaisia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia A:187. Painosalama Oy, 7–56.
- Lindroos, M. 1997. Opetusdiskurssiin piirretty viiva: tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 153.

- Money, J. & Ehrhardt, A. A. 1972. Man and woman, boy and girl: The differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity. Baltimore, Md.: John Hopkins University Press.
- Naglieri, J.A. & Rojahn, J. (2001) Gender differences in planning, attention, simultaneous, and successive (PASS) cognitive processes and achievement. *Journal of Educational Psychology* 93 (2), 430–437.
- Palmu, T. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. *Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 189.
- Parker-Price, S. & Claxton, A. F. 1996. Teachers` perceptions of gender differences in students. Paper presented at the Annual Convention of the National Association of School Psychologists. 12.–16. 3. 1996. Atlanta, GA.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reisby, K. 1999. Sukupuoliherkkä pedagogiikka. Teoksessa A.-L. Arnesen, S. Jonsdottir, E-S. Hultiger, T. Klemp, B.T. Frederiksen & H. Lönn (toim.) *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Suom. P. Hynninen. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 17, 15–33.
- Rojahn, J & Naglieri, J. A. 2006. Developmental gender differences on the Naglieri nonverbal ability test in a nationally normed sample of 5-17 years olds. *Intelligence* 34 (3), 253–260.
- Sinkkonen, J. 2006. *Elämäni poikana*. 3. painos. Porvoo: WSOY.
- Strand, S., Deary, I. J. & Smith, P. 2006. Sex differences in cognitive abilities test scores. A UK national picture. *British Journal of Educational Psychology* 76 (3), 463–480.

- Syrjälä, L., Ahonen., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.–2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. & Kujala, T. 2010. Sukupuolittietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Juva: Ps-kustannus, 23–40.
- Tainio, L., Palmu, T. & Ikävalko, E. 2010. Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Juva: Ps-kustannus, 13–22.
- Tarmo, M. 1991. Opettajan sukupuolilinnit. *Kasvatus* 22 (3), 195–204.
- TASUKO-hankkeen www-sivut. Viitattu 7.1.2013
<https://wiki.helsinki.fi/display/TASUKO/TASUKO-hanke>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 7. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Törmä, E. 2011. Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä. Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina. Jyväskylä: Tuope. *Journal of teacher researcher* 1/2011.
- Vuorikoski, M. 2003. Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 131–154.
- Yin, R. K. 2003. *Case study research*. 3. painos. London: Sage.

Liite 1. Havainnointitaulukko

Verbaalinen palaute	Pojat	Tytöt	Yhteisesti	Muita huomioita
Hyväksyvä palaute				
Kannustava palaute				
Kiittävä palaute				
Keskusteleminen (koulu)				
Ei palautetta				
Kielto				
Moite				
Nonverbaalinen palaute	Pojat	Tytöt	Yhteisesti	Muita huomioita
Myönteinen palaute				
Kielteinen palaute				
Oppilaan koskettaminen				
Osallistaminen/ ohjaus	Pojat	Tytöt	Yhteisesti	Muita huomioita
Pyytää tekemään jtk.				
Käskee tekemään jtk.				
Yksilöllinen ohjaus (kesk)				
Antaa apua pyydettyäessä				
Keskusteleminen (yleinen)				
Antaa mahdollisuuden esiintyä luokalle				
Vastuullisen tehtävän antaminen				
Saa puheenvuoron				

Havainnoija _____ Oppitunti _____ Päivämäärä _____ Opettaja _____ Sp.jakauma _____