

Elina Lahelma 20.5.2013

Kommentti dosentti Matti Rimpelän puheenvuoroon Tasa-arvoasiain neuvottelukunnan seminaarissa 'Sukupuoli päiväkotien ja koulujen arjessa' 16.5.2013

Pyydytyssä puheenvuorossaan TANEn seminaariin dosentti Matti Rimpelä käytti suurimman osan ajastaan esittelemällä monistetta, joka tehtiin vuonna 2004 pidetyn opetushallituksen seminaarin 'Uhkaako sukupuolten erilaisuus oppilaiden tasa-arvoa?' pohjalta. Hän referoi monisteen kirjoituksia, lukuunottamatta Tuula Gordonin artikkelia. Hän väitti, että sen jälkeiseen keskusteluun "Lahelman tulkinnat/päätelmät [ovat] vaikuttaneet eniten!?" Kyseisessä kirjoituksessani esittelin omia tutkimustuloksiani viittaillen ahkerasti myös muihin tutkijoihin. Erityisesti analysoin poikien tilannetta. Rimpelä poimi kirjoituksesta muutamia kontekstistaan irrotettuja lauseita ja teki omien sanojensa mukaan "Paholaisen asianajajan tulkin[nan]" tekstinosasta, jossa tarkkaan ottaen viittasin eräiden tunnettujen britti- ja australialaisten tutkijoiden näkökulmiin. Yhtenä kolmesta koko puheenvuoronsa loppupäätelmästä Rimpelä esitti: "Jätetään Lahelman (2004) ideologisesti painottunut tulkinta omaan arvoonsa."

Jättäisin dosentti Rimpelän puheenvuoron omaan arvoonsa, jollei se olisi julkaistu TANEn sivuilla. Koska tuo kokonaisuudessaan mielestäni varsin vaatimaton moniste ei ole ollut moneen vuoteen enää saatavilla opetushallituksen sivuilla, tuon nyt luettavaksi tässä monisteessa julkaistun kirjoitukseni, jotta lukijat voivat itse arvioida Rimpelän tulkinnan oikeutusta. Olen toki samastakin teemasta kirjoittanut myöhemmin useita paljon hiotumpia artikkeleja, joihin toivoisin Rimpelän ja muiden poikien puolesta huolta kantavien tutustuvan. Vain muutamia mainitakseni, osin tähän kirjoitukseen perustuva artikkelini on Hanna Ojalan, Tarja Palmun ja Jaana Saarisen toimittamassa erinomaisessa kirjassa *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa* (Vastapaino 2009), ja pohjoismaisesta keskustelusta olen kirjoittanut yhdessä Anne-Lise Arnesenin ja Elisabet Öhrnin kanssa *Nordisk Pedagogik-journalissa* vuonna 2008 julkaistussa artikkelissa. Myös yleisemmin on koulutuksen sukupuolitutkimus ottanut valtavia harppauksia kymmenen vuoden aikana, ja tutkimuksia on tehty myös poikien näkökulmasta. Valitettavasti se on jäänyt dosentti Rimpelältä huomiotta.

Vielä pieni kommentti kyseisestä vuoden 2004 seminaarista johon, toisin kuin Matti Rimpelä esitti, minua tai Tuula Gordonia ei ollut kutsuttu puhujaksi eikä edes osallistujaksi. Itse olen joskus käyttänyt seminaarin otsikkoa esimerkkinä siitä dikotomisoivasta ja essentialistisesta tasa-arvoajattelusta, jota tässä TANEn seminaarissa 16.5.2013 pitämässäni puheenvuorossa kritisoin. Seminaarin kutsupuhujina oli viisi miestä, jotka toivat esiin tutkimustuloksia sukupuolierosta (Siimes, Scheinin, Yrjölä, Lyytinen ja Niemivirta). Kuulin, että seminaarissa joku oli ihmetellyt naisten sekä koulu- ja sukupuolitutkijoiden puutetta, jonka jälkeen Gordonilta ja minulta pyydettiin puheenvuoro seminaarista tehtävään monisteeseen.

Lahelma, Elina (2004) Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: Miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat? In: Erja Vitikka (ed.) *Koulu – Sukupuoli – Oppimistulokset*. Opetushallitus, Moniste 8/2004, 54-67.

TYTÖT, POJAT JA KOULUKESKUSTELU: MITEN KOULUTUSPOLIITTISET ONGELMAT RAKENTUVAT?

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

PISA-tutkimuksen tulokset nostivat jälleen huolen pojista julkiseen keskusteluun. Tulokset lukutaitotestissä osoittivat, paitsi suomalaiskoululaisten erinomaisen menestyksen, myös muita maita suuremman sukupuolieron tyttöjen eduksi. Sukupuolieroa vähemmälle huomiolle tiedotusvälineissä jäi, että suomalaispoikien menestys oli parempi kuin kaikkien oppilaiden vertailumaissa keskimäärin, poikien kaikissa muissa maissa ja tyttöjen useissa maissa (Väljærvi ym. 2002). Esimerkkinä poikien koulumenestyksestä huolestuneesta julkisesta koulukeskustelusta oli myös Helsingin Sanomissa joulukuussa 2003 julkaistu aukeama otsikolla ”Pelastakaa pojat” (HS 14.12.2003) sekä sitä seurannut keskustelu muissakin tiedotusvälineissä. Tämän reportaasin ja keskustelun itsestään selvänä lähtökohtana oli, että pojat (sukupuolena) eivät viihdy eivätkä menesty koulussa. Haastateltavat asiantuntijat etsivät selityksiä siitä, että koulu ei ota huomioon poikien luonnollisina pidettyjä ominaisuuksia, kuten myöhäistä murrosikää. Huoli poikien menestyksestä on myös opetushallituksen tämänhetkisen tasa-arvopolitiikan taustalla. Keskustelu tuntuu vaeltavan maasta toiseen melko samanlaisena, riippumatta kunkin maan konkreettisesta tilanteesta. Brittitutkijat kutsuvat sitä termillä ”moraalinen paniikki” (esim. Epstein & al. 1998, Martino & Berrill 2003).

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

Pohjaan artikkelini etnografiselle tutkimukselle yläasteen kouluissa sekä sen pohjalle rakennetulle elämänhistorialliselle pitkittäistutkimukselle nuorten siirtymistä.¹ Kuuden naisen tutkimusryhmämme on seurannut 1990-luvun puolivälissä kahden helsinkiläisen yläasteen koulunkäyntiä vuoden ajan havainnoiden oppitunteja, haastatellen opettajia ja oppilaita sekä keräten monenlaista muuta aineistoa (esim. Gordon, Holland & Lahelma 2000; Lahelma & Gordon 2003; Metso 2004; Palmu 2003; Tolonen 2001). Etnografiamme oli kontekstualisoitu koulutuspolitiikkaan, vertaileva ja poikkikulttuurinen: Janet Holland teki vastaavaa tutkimusta kahdessa Lontoon koulussa. Olemme Tuula Gordonin kanssa haastatelleet suuren osan samoista nuorista uudelleen 18 ja 20 vuoden iässä pyrkien muun muassa ymmärtämään heidän valintojaan, tulevaisuuden suunnitelmiaan ja pelkojaan (esim. Gordon & Lahelma 2002; Lahelma 2003) sekä suhteuttamaan niitä muistelmiin peruskouluajoista sekä omiin etnografian muistoihimme (Gordon & Lahelma 2003; Lahelma 2002c).

Tyttöjen ja poikien koulumenestyksen arvostaminen

Tyttöjen poikia keskimäärin parempi opintomenestys ei ole mitenkään uusi ilmiö, eikä mitenkään suomalainen. Sitä ei kuitenkaan aina ole pidetty ongelmana, vaan pikemminkin itsestään selvänä sukupuolierona, joka ei horjuta miesten valta-asemaa yhteiskunnassa. Jo vuonna 1693 John Locke toi esiin, että nuoret gentlemannit eivät opi latinaa, kun taas nuoret saman säädyn naiset oppivat nopeasti ranskaa "lörpötellessään" kotiopettajattariensa kanssa. Englannin vuoden 1923 kasvatustieteiden raportissa kerrottiin, että on yleisesti tiedossa, että pojilla, erityisesti nuoruusvaiheessa, on tapana "terve laiskuus" (ks. Cohen 1998). Suomessa yläasteen rehtori totesi vanhempainillassa, isien ja äitien nauraa hörhistessä ymmärtäväisesti: "*Tytöthän kävisi koulua vaikka ei olisi pakko, pojat, nämä tähtisilmäiset vesselit, ei tulisi millään.*" (Lahelma 2002b.) Myös jotkut opettajat toivat esiin sukupuolieron luonnollisena ja kategorisena:

Peruskouluhan sopii paremmin tytöille, ne jaksaa enemmän keskittyä tällaisiin mitä täällä vaaditaan. Pojilla pitäisi olla enemmän tekemistä ja jotain semmoista konkreettista. (opettajahaastattelu)

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

Kun koulukeskustelussa tuodaan esiin yleistävä huoli poikien huonosta menestyksestä, on yleensä itsestään selvänä tausta-ajatuksena ajatus siitä, että tytöt ovat menestyviä, sopeutuvia oppilaita. Marjaksi kutsumani opettaja totesi kysymykseen tyttö- ja poikaoppilaiden eroista: "*Niin, se on se*

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

traditionaalinen ero, että tytöt ovat niitä tunnollisia ja osaavia oppilaita". Niina, toinen opettaja, totesi, että "pojat ei malta tehdä sitä järjestelmällistä työtä".

Tunnollisuutta ja järjestelmällistä työtä tyttöjen oletettuna ominaislaatuna ei kuitenkaan pidetä arvokkaana. Erään korkean opetusviranomaisen mukaan tytöt ovat poikia helpommin "höynäytettävissä", siis alistumaan koulun asettamaan oppilaan asemaan. Pojat nähdään useammin oman elämänsä sankareina. Kun tyttöjen menestys ei välttämättä ole edes maininnan arvoista, poikien joukosta, myös näiden "terveesti laiskoina" pidettyjen, poikien keskuudesta, etsitään lahjakkaita. Edellä mainitsemani Marja jatkoi: *"mutta toisaalta sitte taas on paljon nimenomaan poikia, jotka on niin lahjakkaita, että niihin uppoo mikä vaan", ja Niina: "mutta sitten on joku, joka on erityisen innostunut, joku poika, joka tuo ylimääräistä aineistoa".*

Yhteiskunnassamme ja kulttuurissamme maskuliinisen arvottaminen feminiinisen yläpuolelle on niin itsestään selvää, että emme kiinnitä siihen edes huomiota. Silloin, kun tytöt vielä menestyivät poikia keskimäärin huonommin matematiikassa, tehtiin hyllymetreittäin tutkimuksia, joissa etsittiin syitä naisten spatiaalisen hahmotuskyvyn heikkoudesta ja ties mistä naisaivojen sopukoista (Soro 2002). Kun pojat menestyvät tyttöjä huonommin äidinkielessä, etsitään syitä helpommin opettajien suhtautumisesta tai opetussisällöistä, jotka eivät kiinnosta poikia (ks. Tarmo 1991, Lampela ja Lahelma 1996). Tällaisille selityksille on vaikeata löytää tukea, vaan tutkimusnäyttö viittaa pikemminkin siihen, että oppikirjat sisältävät ja opettajat myös tietoisesti pyrkivät valitsemaan tekstejä poikien maailmasta (Palmu 2003) ja antavat pojille helpommin numeroita jo hyvästä yrityksestä (Lappalainen 2001).

Jotkut opettajat myös tiedostavat, että itse kiinnittävät huomiota enemmän poikiin kuin tyttöihin.

... poikia tietysti huomioidaan ihan huomattavasti paremmin kuin tyttöjä... Siis ne hiljaiset nyssykät tytöt, jotka istuu siellä tunnilla, ne on täysin hiljaa. Niin mä tiedän, että mä tiedostan tarkkaan joka ikisen pojan, joka siellä on, mutta se tyttö saa istua siellä kilttinä niin. (opettajahaastattelu)

Se, että opettajat huomioivat poikia paremmin kuin tyttöjä, ei välttämättä herätä tytöissä epäoikeudenmukaisuuden tunnetta, vaan he saattavat auttaa hiljaisesti toinen toistaan. Gordonin haastattelema Sonja toteaa:

Ehkä se on silleen, että pojat ei opi niin kun niin nopeasti. Ne tarvii enemmän niin kun matikan tunnilla huutaa opettajaa. Ja tytöt useimmiten turvautuu muhun ja Millaan. (oppilashaastattelu)

Pojat taas eivät välttämättä jaa sitä näkemystä, että he eivät oppisi yhtä nopeasti, vaan tyttöjen menestystä selitetään ahkeruudella. Kun koulussa hyvin menestynyt Marjaana muisteli 18-vuotiaana omaa peruskouluaikaansa, ei hän muista opiskelleensa erityisen ahkerasti. Sen sijaan Otolla oli toisenlainen näkemys Marjaanan menestyksen syystä:

Sehän nyt lukikin aivan tuhottomasti ja kokeista tuli aina ysii ja kymppii (...) se ei millään muulla lailla kyllä voi pärjätä kun lukemalla. (18-v. haastattelu)

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

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

Niinkun tuntuu siltä, että mä oisin tehny turhaa työtä joskus ysillä tai joskus seiskalla ja kasilla. (...) Et on ainakin mulla numerot laskenu (...), mutta ei niitä numeroita katota sillee. Pitää sitä elämää eläikin. (18-v. haastattelu)

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

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

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

Poikien koulumenestys ja maskuliiniset kulttuurit

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

Nuorten miesten maailmassa keskinäinen kilpailu on jokapäiväistä. Sitä vahvistetaan pojille tarjottavien taistelulelujen ja kilpailuun perustuvien liikuntaharrastusten välityksellä. Koulumaailmaan kilpailu on sisäänrakennettu oppilaiden jatkuvan arvioinnin kautta. Mutta kilpailu kouluarvostelun ehdoilla on vain yksi koulun kilpailuareenoista, ja joskus ristiriitainen muilla areenoilla saavutettavan menestyksen kanssa. Toisinaan hyvin menestyvä poika on suosittu myös jossain oppilaiden alakulttuurissa, toisinaan ei. Kuten Tarja Tolonen (2003) toteaa, oppilaskulttuureissa on useita tyylejä olla sosiaalisesti mies (ks. myös Connell 1989, Mac an Ghail 1994). Koulumenestykseen perustuvaa maskuliinisuutta arvostetaan eri tavoin erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä. Keskiluokkaisissa kouluissa se saattaa olla hyväksyttyä ja arvostettua poikien keskeisissä hierarkioissa. Työväenluokkaisemmassa tutkimuskoulussamme, Viherpuistossa, koulumenestys aiheutti selvän riskin tulla kiusatuksi. Eräs 7-luokkalainen arvioi, millaisia oppilaita kiusataan: ”hyvä numero, kirjoittaa pitkän aineen, nörtti, tai mitkä lukee kauheesti ja on kauheen hiljaisia eikä pistä vastaan.”

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

Viherpuiston tutkimusluokalla tuntimuistiinpanojemme keskiössä olivat Pete ja Manu, ’katuuskottavat’ kaverukset, joilla oli hauskuuttajan asema luokallaan (ks. esim. Gordon, Holland & Lahelma 2000; ks. myös Gordonin artikkeli tässä kirjassa). He taiteilivat erinomaisesti opettajien sietokyvyn rajoilla. Kun oppitunti alkoi olla niin ikävyyttävä, että kukaan – ei edes opettaja – ei enää tuntunut jaksavan, Peten tai Manun kommentti tai pieni performanssi piristi. Pete ja Manu olivat poikien informaalisissa hierarkioissa keskiössä ja kamppailivat tästä asemasta myös tapellen tai kiusaten toisia poikia. Näimme myös, miten he häiritsivät seksuaalisesti joitakin tyttöjä. Opettajat eivät välttämättä puuttuneet, vaikka näkivät heidän toimintatavoissaan seksismiä ja

rasismia. Meistä myös vaikutti siltä, että heiltä ei odotettu hyviä suorituksia samalla tavalla kuin joiltakin muilta oppilailta. Eräs esimerkki on Tarja Palmun (2003) kuvaamalta äidinkielen oppitunnilta, jolloin Peten ja Manun vuoro oli pitää esitelmä. He eivät juuri olleet tehneet työtä esitelmän eteen, vaan esittelivät erittäin väkivaltaisen ja seksistisen videon, josta näyttivät raakoja kohtauksia. Keskusteltaessa luokassa poikien esitelmästä opettaja mainitsi, että on varmaan 18-vuotiailta kielletty, mutta ei kritisoinut videon valintaa tai poikien esitelmää. Myöhemmin hän totesi haastattelussa (Palmu 2003, 168):

Miksi mun pitäisi heittää tunnilta pois joku Manun ja Peten joku aivan hirveä video. Miksi me ei voitaisi käydä ja käsitellä sitä (...) siinä tulee pojille esiintymistottumusta ja se on heille semmoinen niin kuin, he muistaa varmaan että on saanut itse valita. (opettajahaastattelu)

Kummankaan elämää 20 vuoden iässä ei voi pitää varsinaisena menestystarinana.

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

20-vuotiaana Santulta oli jäänyt lukio kesken, mutta hän oli hankkinut menestystä taiteellisella uralla, josta sai myös elatuksensa. Hän oli omaksunut humanin, vaihtoehtoisen elämäntavan. Hän muisteli omaa yläasteaikaansa:

No ainaski sellasta muistaa et on halunnu jotenki olla tosi kova (naurahtaa), kova jätkä jotenkin (...) Aika sosiaalinen tapaus mä oon ollu silleen aina, et ja, ja no kaikki varmaan halua kuitenkin joskus teininä ja nuorena silleen olla jotenki kova ja semmonen (...) jotain et halua tulla hyväksytyksi jossain niinku tietysti. Sit mul on varmaan ollu hirvee semmonen huomion (...) kaipuu myös. (20-vuotishaastattelu)

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

Toinen tärkeä kysymys on se, että koululuokassa jokaisen käytös vaikuttaa myös muihin oppilaisiin, se voi rajata luokkatovereiden mahdollisuuksia opiskella ja käyttää tilaa ja ääntä. Esimerkiksi aktiivinen ja puhelias Henna totesi 7-luokkalaisena, että ei voi koskaan olla oma itsensä luokassa, koska jotkut pojat jatkuvasti puuttuvat hänen tekemisiinsä ja puheisiinsa. Tuntimuistiinpanomme myös tukevat Hennan kokemusta. Edellä mainitsemani opettaja alistti muut oppilaat sukupuoliselle häirinnälle, koska ei puuttunut seksistisen videon näyttämiseen. Yläasteen nuoret saattavat pitää kiusaamista ja sukupuolista häirintää osana itsestään selvää koulun arkea, koska kaikki opettajatkään eivät tunnu suhtautuvan siihen kovin vakavasti (Lahelma 2002a, Larkin 1994). Tytöt saattavat myös hyväksyä hiljaisesti sen, että jotkut luokkatovereista – usein pojat – ovat jatkuvasti

äänessä ja vievät opetusaikaa. Toisinaan he ovat myös tyytyväisiä siitä, että edes joku katkaisee oppitunnin ikävän rutiinin. Toisaalta joidenkin poikien touhu ärsyttää, ja nuorten naisten koulumuistot saattavat olla myös ahdistavia sukupuolisen häirinnän vuoksi (Lahelma 2002a). Auli, joka halusi opiskella ja menestyä totesi 13-vuotiaana:

No yleensäkin luokassa ne on just pojat, jotka yleensäkin lyö kaiken lyttyyn. Se menee aina lötinäks sitten, kun ne rupeaa riehumaan siellä (...) Et se riippuu sit ihan siitä opettajasta, kun se antaa niitten, se antaa niitten riehua, (...), mä sanoinkin sille, että sun täytyy huutaa kovempaa, sun täytyy lyödä nyrkki pöytään. Kyllä meidän luokkalaiset pojat heti hiljenee, jos sä [huudat]: HILJAA. Meidän matskun maikka se joskus raivostuu niin, että ne on ihan hipi hiljaa, kukaan ei uskalla hengittää. Et ei ne kyl uskalla siellä yksin ruveta mellakoimaan, kun ei kukaan muukaan. Ne on ihan hiljaa. (oppilashaastattelu)

'Normaali' ja 'terve' opiskelija rakentuu pedagogisen määrittelyvallan seurauksena. Alussa mainitsemani "Pelastakaa pojat" keskustelua voidaan analysoida normalisointina. Thomas S. Popkewitz (1998) erottaa kaksi normalisoinnin tapaa:

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

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

Kasvatopsykologinen puhe on myös selvästi mukana esimerkiksi Helsingin Sanomien keskustelussa, johon alussa viittasin. Erityisesti kehityopsykologisia argumentteja käytetään (vrt. Aapola 1999). Poikien murrosikä, hidas kehittyminen ja luonnollisiksi maskuliiniseksi ominaisuuksiksi määritetyt viljeys ja vähäinen kiinnostus lukemiseen esitetään perusteina keskimäärin tyttöjä huonommalle koulumenestykselle. Mutta, toisin kuin Popkewitzin analyysissä yllä, kehityopsykologisen puheen perusteella ei pyritä etsimään poikien piirteitä, jotka vaatisivat ohjausta ja korjaamista. Poikien oletettu ominaislaatu ja tapa toimia otetaan lähtökohdiksi, jotka koulun ja opettajien pitäisi ottaa huomioon. Toisin sanoen, "Pelastakaa pojat" puhe eroaa siitä kasvatopsykologisesta syrjäytymisriskin alaisten lasten 'pelastamisesta', siitä normalisointipuheesta, jota Popkewitz (1998) analysoi. Kun pojat pitää pelastaa, ei pyritä puuttumaan heidän luonnollisina pidettyihin toimintatapoihinsa, vaan muutosta vaaditaan kouluinstituutiolta. Sekä Suomessa että muualla on esitetty muun muassa seuraavanlaisia muutostarpeita: pojat tarvitsevat miesopettajia, jatko-opintojen kannalta tärkeitä testejä ei saisi olla aikana, jolloin pojilla on murrosikä, opetuksen sisältöjä ja menetelmiä pitäisi muuttaa, jotta poikien luonnolliset kiinnostuksen kohteet ja luonnollinen toiminnan tarve tulevat täytetyiksi. Muutosta vaaditaan myös implisiittisesti tytöiltä, jotka menestyvät 'liian hyvin' PISA-testeissä sekä –

edelleen Helsingin Sanomien viime vuosien otsikkoja siteeratakseni – ”jyräävät pojat”, ”valtaavat lukiot”, ”rynnivät yliopistoihin” ja ”tulvivat tutkijakoulutukseen”.²

Tässä luvussa olen keskittynyt huonosti menestyneisiin poikiin ja tuonut esiin, että se ei ole yhtenäinen joukko. Uskoisin kuitenkin, että kovinkaan monia huonosti menestyneistä pojista ei auta sellainen ”poikapedagogiikka”, jossa annetaan periksi ”tähtisilmäisten vessalien” haluttomuudelle käydä koulua ja ”terveelle laiskuudelle”. Ketään näistä pojista eivät auttaisi missiot, joissa tavoitteena on ”antaa poikien olla poikia” (vrt. Martino & Berrill 2003). Frosh, Phoenix ja Pattman (2002) toteavat, että poikien luonnollisina pidettyjen toimintojen korostaminen tuo keskusteluun kapean ja poissulkevan hegemonisen (Connell 1995) maskuliinisuuden ja vaikeuttaa poikien pyrkimyksiä vaihtoehtoisten maskuliinisuuksien rakentamiseen. Tämä tekee paitsi joidenkin poikien, myös tyttöjen jokapäiväisen elämän koulussa hankalaksi. Sen sijaan on tärkeää kiinnittää huomiota koulun informaaleihin kulttuureihin, joissa erilaisten maskuliinisuuksien hegemoniasta kamppaillaan niin tunneilla kuin välitunneilla. Koulu ei ole ainoastaan opiskelua varten, vaan koulussa käydään jatkuvia neuvotteluja monimutkaisista sosiaalisista suhteista ja paikoista virallisissa ja informaaleissa hierarkioissa (esim. Phoenix 2004, Lahelma 2002c).

Tuntuu triviaalilta todeta, että poikien keskuudessa on myös menestyviä, tai että myös tytöissä on erilaisia eivätkä kaikki tytöt menesty, ja että menestyksen ulottuvuuksia on lukuisia. Mutta tämän hetken koulukeskustelussa tämän trivialiteetin toistaminen tuntuu kuitenkin tärkeältä. Lisäksi on syytä pohtia, mitä seurauksia huonosta koulumenestyksestä on tytöille tai pojille.

Koulumenestys ja koulun jälkeinen elämä

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

Suomalaiset tytöt ja naiset ovat osallistuneet koulutukseen ja menestyneet siinä niin kauan kuin osallistumismahdollisuus on ollut. He ovat olleet enemmistöinä keski- ja korkea-asteen koulutuksissa jo silloin, kun monessa muussa teollistuneessa maassa feministisen liikkeen myötä alettiin kiinnittää huomiota naisten syrjäytymiseen koulutuksesta. Kuitenkin 1900-luvun loppupuolella monessa muussa maassa naisten osuudet ovat kasvaneet ja ohittaneetkin suomalaisnaisten osuudet koulutuksessa. (Husu 2001, Naumanen 2002.) Enää Suomella ei ole erityistä syytä ylpeyteen tässä suhteessa.

Kaksi suomalaisen työelämän erityispiirrettä on syytä ottaa huomioon, kun pohditaan naisten opiskelua. Ensimmäinen on suomalaisnaisten pitkä perinne kokopäiväisessä työelämään osallistumisessa. Yleensä toiseen maailmansotaan osallistuneissa maissa naiset huolehtivat kotirintamalla tehtaista ja pelloista. Sodan jälkeen naiset ajettiin takaisin kotiin – muun muassa tiedotusvälineiden voimakkaan äitiysideologian siivittäminä – jotta sodasta palanneet miehet saivat

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

työpaikkansa takaisin ja pystyivät elättämään perheensä. Suomessa naiset eivät palanneet samalla tavoin joukkomittaisesti kotiin. Poikkeuksellisen nopea teollistuminen muun muassa sotakorvausteollisuuden ansiosta sekä samoihin aikoihin tapahtunut sosiaalivaltion rakentaminen vaativat työvoimaa. Lisäksi Suomi sulki ovensa siirtolaisilta, jotka monessa muussa maassa tulivat huolehtimaan jälleenrakennuksen ja hyvinvoinnin kasvun edellyttämistä raskaista ja huonosti palkatuista töistä – kuten siivoamisesta. Suomessa siivoamisesta tuli naisten työ. Näihin tekijöihin liittyy myös Suomen pitkään jatkunut maatalousvaltaisuus sekä poikkeuksellisen jyrkkä rakennemuutos 1960-luvulla.

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

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

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

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

Työväenluokkaisten, heikommin koulussa menestyneiden nuorten naisten tilanne on hankalampi. Heillä ei ole mahdollisuutta pyrkiä useampaa kertaa koulutukseen. Olen toisessa yhteydessä (Lahelma 2003) kuvaillut erään nuoren naisen valintoja, joka kävi ammatillisen koulutuksen peruskoulun jälkeen ja oli jo 18-vuotiaana työelämässä. Hän suunnitteli vielä tällöin opintojen jatkamista samalla, kun kerää rahaa omaa asuntoa varten. Mutta 20 vuoden iässä haave opintojen jatkamista oli katkennut (ainakin siinä vaiheessa), ja hän uskoi oppivansa uusia asioita työelämässä. Toinen työväenluokkainen tyttö oli Marika. Hän oli ala-asteella oman kertomuksensa mukaan kiltti ja ujo tyttö, jota kiusattiin. Yläasteelle tullessaan hän päätti ryhtyä kovikseksi, joka lintsasi koulusta vanhempien kavereittensa kanssa. Marika kuitenkin halusi opiskella ja joutui huonomaineiseen lukioon, jonne pääsi heikolla todistuksella. 20-vuotiaana hän edelleen kävi iltalukiota työnteon ohella, ja yläasteen heikko pohja aiheutti vaikeuksia. Hän muisteli yläasteaikaansa ja pohti, että olisi selvinnyt lukiosta aikaisemmin, jos olisi ollut kiltti tyttö. Kiltin tytön vastakohtaa hän mietti: *”Tyh-, huono, hölmö, ehkä. Ajattelematon, mieluumin.”* Hän suunnittelee joko ammattikoulua tai työpaikan vaihtoa, haaveilee tulevaisuudessa lapsista sekä siitä, *”että voi katsoa omaa ylioppilastodistusta, se tulee olemaan kauhea saavutus, oon niin paljon nähny vaivaa sen eteen.* Marikan tulevaisuuden pelkoihin kuuluu se, että ei saa työtä.

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

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

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

Olen edellä esittänyt, että tytöt ja nuoret naiset eivät saa hyvästä koulumenestyksestä palkintoja samalla tavalla kuin nuoret miehet, ja huono koulumenestys on heille suurempi riski kuin nuorille miehille. Koulumenestys ja koulutus ovat naisille erilaisia resursseja kuin miehille. Arvosanoja ja

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

koulutuksen tuottoa ulosmitataan jatkokoulutukseen pyrittäessä ja työmarkkinoilla pitkälti sukupuolispesifein pelisäännöin (vrt. Nurmi 2001).

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

Johtopäätökset: koulukeskustelussa rakentuvat ’totuudet’ ja koulutuksellinen tasa-arvo

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

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

Tässä artikkelissa olen pyrkinyt purkamaan ja kyseenalaistamaan näitä totuuksia. Lopuksi pohdin, missä määrin poikien keskimäärin tyttöjä huonompaa koulumenestystä voidaan tarkastella koulutuksellisen tasa-arvon kysymyksenä. Tasa-arvolain (8.8.1986/609) 5 § velvoittaa kouluviranomaisia:

Viranomaisten ja oppilaitosten sekä muiden koulutusta ja opetusta järjestävien yhteisöjen on huolehdittava siitä, että naisilla ja miehillä on samat mahdollisuudet koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen sekä että opetus, tutkimus ja oppiaineisto tukevat tämän lain tarkoituksen toteutumista

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

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

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

Lähdeviitteet

Aapola, Sinikka (1999) *Murrosikä ja sukupuoli. Julkiset ja yksityiset ikämääritykset*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 763. Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 9/99. SKS, Helsinki.

Backman, Heidi (1996) Keiden jatkokoulutustoiveet toteutuvat? Teoksessa Riva Jakku-Sihvonen, Aslak Lindström & Sinikka Lipsanen (toim.) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?* Arviointi 1/1996. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 499-517.

Cohen, Michèle (1998) >A habit of healthy idleness=: boys= underachievement in historical perspective, in Epstein, Debbie, Elwood, Jannette, Hey, Valerie and Maw, Janet (eds) *Failing Boys? Issues in gender and achievement*, Open University Press, Buckingham and Philadelphia.

Connell, R.W. (1989) Cool Guys, Swots and Wimps: The Interplay of Masculinity and Education. *Oxford Review of Education*, 15(3), 291-303.

Connell, R.W. (1995) *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.

Epstein, Debbie, Elwood, Jannette, Hey, Valerie and Maw, Janet (eds) (1998) *Failing Boys? Issues in gender and achievement*, Open University Press, Buckingham and Philadelphia.

Frosh, Stephen, Phoenix, Ann & Pattman, Rob (2002) *Young Masculinities. Understanding boys in contemporary society*. Hampshire and New York: Palgrave.

Gordon, Tuula, Holland, Janet & Lahelma, Elina (2000) *Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools*, London: Macmillan & New York: St. Martin's Press.

Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (2003) From Ethnography to Life History: Tracing Transitions of School Students, *International Journal of Social Research Methods: Theory and Practice* 6 (3), 245-254.

Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (2002) Becoming an Adult: Possibilities and limitations – dreams and fears, *Young*, Vol. 10, Nr 2, 2-18

Gordon, Tuula, Lahelma, Elina & Holland, Janet (2004) Ystäviä vai vihollisia? tulkintoja tyttöjen vuorovaikutussuhteista koulussa. Teoksessa: Liljeström, Marianne (toim.) *Feministinen tietäminen - Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino.

- Hamilton, David (1999) The pedagogic paradox (or why no didactics in England?) *Pedagogy, Culture and Society* 7(1), 135-52.
- Husu, Liisa (2001) *Sexism. Support and Survival in Academia: Academic Women and Hidden Discrimination in Finland*. Social Psychological Studies 6. Department of Social Psychology. University of Helsinki.
- Jakku-Sihvonen, Ritva & Kuusela Jorma (2002) *Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo*. Arviointi 7/2002. Opetushallitus Helsinki: Yliopistopaino.
- Järvinen, Timo & Vanttaja, Markku (2000) *Koulutuksen hyvä- ja huono-osaiset. Laudaturylioppilaiden ja koulutuksesta karsiutuneiden kotitaustat*. Kasvatus 31(3), 205-216.
- Kenway, Jane and Willis, Sue with Jill Blackmore and Léonie Rennie (1998) *Answering Back. Girls, Boys and Feminism in Schools*. London & New York: Routledge
- Karjalainen, Keijo (2003) *Toimeentulon palapeliä kasaamassa. Selvitys Helsingin yliopiston opiskelijoiden taloudellisesta tilanteesta 2002-2003*. Helsingin yliopiston ylioppilaskunnan julkaisu.
- Lahelma, Elina (1982) *Peruskoululaisten päästötodistusten arvostelu ja keskiasteen yhteisvalinta*. Kouluhallituksen suunnittelutoimiston julkaisusarja B 53. Helsinki: Kouluhallitus.
- Lahelma, Elina (2002a) Gendered conflicts in secondary school: fun or enactment of power?, *Gender and Education*, Vol. 14, No. 3, 295-306.
- Lahelma, Elina (2002b) Peruskoulu, tytöt ja tekninen osaaminen. Teoksessa K. Kauppinen, P. Setälä & R. Smeds (toim.) *Tiede ja tekniikka - Missä on nainen?* Helsinki: TEK.
- Lahelma, Elina (2002c) School is for meeting friends: secondary school as lived and remembered, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 23, No 2, 367-381.
- Lahelma, Elina (2003) Koulutusteiden risteysasemalla: pysyvyyksiä ja muutoksia nuorten suunnitelmissa, *Kasvatus* 34(3), 230-242.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula (toim.) (2003) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuus*. Helsingin opetusvirasto, julkaisuja A1:2002. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lahelma, Elina & Öhrn, Elisabet (2003) 'Strong Nordic Women' in the Making? Educational Politics and Classroom Practices, in Dennis Beach, Tuula Gordon & Elina Lahelma, (eds) *Democratic Education: Ethnographic Challenges*. London: Tufnell Press, 39-51.
- Lampela, Kristiina & Lahelma, Elina (1996) Tytöt ja pojat peruskoulussa – kouluhenkilöstön näkemyksiä tasa-arvosta. Teoksessa Riva Jakku-Sihvonen, Aslak Lindström & Sinikka Lipsanen (toim.) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?* Arviointi 1/1996. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 225-240.
- Lappalainen, Hannu-Pekka (2001) *Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. luokalla 2001*. Oppimistulosten arviointi 6/2001. Helsinki: Opetushallitus.

- Larkin, June (1994) Walking through Walls: the sexual harassment of high school girls, *Gender and Education* 6(3), 263-280.
- Licht, Barbara G. & Dweck, Carol S. (1987) Sex Differences in Achievement Orientation, in Madeleine Arnot & Gaby Weiner (eds) *Gender and the Politics of Schooling*. London: The Open University Press, 95-107.
- Mac an Ghaill, Máirtín (1994) *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*. Open University Press. Buckingham and Philadelphia.
- Martino, Wayne & Berrill, Deborah (2003) Boys, Schooling and Masculinities: interrogating the 'Right' way to educate boys, *Educational Review*, 5(2), pp. 99-117.
- Naumanen, Päivi (2002) *Koulutuksella kilpailukykyä : koulutuksen yhteys miesten ja naisten työllisyyteen ja työn sisältöön*. Turun yliopisto, Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 57.
- Nurmi, Kaarina (2001) Koulutus- ja työmarkkinoiden eriarvoistavat sukupuolijaot. Teoksessa Arto Jauhainen, Risto Rinne & Juhani Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 205-226.
- Metso, Tuija (2004) *Koti, koulu ja kasvatus - kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Kasvatusalan tutkimuksia 19. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Palmu, Tarja (2003) *Sukupuolten rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189.
- Phoenix, Ann (2004) Using informal pedagogy to oppress themselves and others. *Nordisk Pedagogik*, 24(1), 19-38.
- Popkewitz, Thomas P. (1998) *Struggling for the Soul. The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York and London: Teachers College Press
- Soro, Riitta (2002) *Opettajien uskomukset tytöistä, pojista ja tasa-arvosta matematiikassa*. Turun yliopiston julkaisuja 191.
- Tarmo, Marjatta (1991) *Opettajan sukupuolilinnit*. Kasvatus 22(3).
- Tolonen, Tarja (2001) *Nuorten kulttuurit koulussa: ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*, Helsinki: Gaudeamus.
- Tolonen, Tarja (2003) Poikien nahistelut ja sosiaaliset järjestykset, teoksessa: Lahelma, Elina & Gordon, Tuula (toim.) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuus*. Helsingin opetusvirasto, julkaisuja A1:2002. Helsinki: Yliopistopaino, 98-107.
- Vanttaja, Markku (2002) *Koulumenestyjät. Tutkimus laudatur-ylioppilaiden koulutus- ja työurista*. Kasvatusalan tutkimuksia 8. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Väljjarvi, Jouni & Linnakylä, Pirjo & Kupari, Pekka & Reinikainen, Pasi & Arffman, Inga (2002) *The Finnish Success in PISA - and some reasons behind it*. Opetushallitus

Walkerdine, Valerie., Lucey, Helene and Melody, June (2001) *Growing Up Girl. Psychosocial Explorations of Gender and Class*, Hownsmill: Palgrave.

Willis, Paul (1984) *Koulun penkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt?* Tampere:Vastapaino.