

# **Poikien kielellisten taitojen diskurssit ja representaatiot opettajahaastatteluissa**

**Kandidaatintutkielma**

**Henna Repo**

**Suomen kieli**

**Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto**

**2016**

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Henna Repo	
Työn nimi – Title  Poikien kielellisten taitojen diskurssit ja representaatiot opettajahaastatteluissa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2016	Sivumäärä – Number of pages 23 + liitteet
Tiivistelmä – Abstract  <p>Kandidaatintutkielmani käsittelee poikien kielellisiin taitoihin liittyviä diskursseja ja representaatioita opettajahaastatteluissa. Kielelliset taidot on tutkimuksessa määritelty kirjoittamisen, puheviestinnän, lukemisen ja kielitiedon taidoiksi. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia diskursseja opettajien puheessa rakentuu ja millaisina poikien kielelliset taidot puheessa representoituvat.</p> <p>Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimii diskurssintutkimus. Diskurssintutkimuksessa keskeistä on kielen sosiaalinen ja todellisuutta muokkaava luonne. Tutkimusaiheeni lähestyn diskurssin ja representaation käsitteiden avulla.</p> <p>Tutkimusaineisto on kerätty teemahaastatteluiden avulla kahdelta äidinkielen ja kirjallisuuden opettajalta Keski-Suomessa tammikuussa 2016. Aineiston analyysin viitekehyksenä on käytetty ideationaalista metafunktiota, joka linkittyy representaation käsitteeseen. Analyysissä olen tarkastellut opettajien sananvalintoja, intensiteettiä ilmaisevia valintoja sekä kieltoja ja myöntöjä.</p> <p>Kielellisten taitojen osa-alueiden ympärille hahmottui kolme diskurssia: kypsymättömät rohkeli- kot, lukemisen tylsyys ja epämuodikkaat kirjat sekä sinne päin -diskurssi. Diskurssien näkökulmasta kielelliset taidot representoituivat muun muassa biologiasta lähtöisiksi ja sosiaalisissa suhteissa rakentuviksi. Useimmiten opettajat kielsivät käsityksiään pojista ja heidän kielellisistä taidoistaan epävarmuuden kautta.</p> <p>Tutkimustulokset toisintavat perinteisiksi miellettyjä maskuliinisia piirteitä, kuten aktiivista toimijuutta ja konkreettista tekemistä. Vaikka opettajat ilmensivät epävarmuutta vastauksissaan, oli heillä jonkinlainen yleistetty käsitys pojista tuottajina, lukijoina ja kielitiedon hallitsijoina.</p>	
Asiasanat – Keywords Diskurssintutkimus, representaatio, pojat, kielelliset taidot, opettaja	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopiston kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b>	<b>1</b>
<b>2 TEORIA JA AIKAISEMPI TUTKIMUS</b>	<b>3</b>
2.1 Aikaisempi tutkimus	3
2.2 Viitekehyksenä diskurssintutkimus	4
2.3 Representaatio ilmiönä	5
<b>3 AINEISTO JA ANALYYSIMENETELMÄ</b>	<b>8</b>
3.1 Aineistonkeruu teemahaastattelun avulla	8
3.2 Analyysin metodit	10
<b>4 AINEISTON ANALYYSI JA TULOKSET</b>	<b>12</b>
4.1 Lukemisen tylsyys ja epämuodikkaat kirjat -diskurssi	12
4.2 Kypsymättömät rohkelikot -diskurssi	14
4.3 Sinne päin -diskurssi	17
<b>5 PÄÄTÄNTÖ</b>	<b>19</b>
<b>LÄHTEET</b>	<b>22</b>
<b>LIITTEET</b>	

# 1 JOHDANTO

2010-luvun työelämä ja jatkokoulutusmahdollisuudet vaativat nuorilta monipuolista kielellistä osaamista. Nämä vaatimukset näkyvät esimerkiksi uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014: 283), jossa monilukutaidon käsitteeseen nivoutuvat muun muassa tulkinta, tuottaminen ja kriittinen lukutaito. Kielelliset taidot ovat keskeinen osa koulumaailmassa pärjäämistä ja yhteiskunnan jäsenenä toimimista, sillä molemmat kontekstit ovat hyvin tekstikeskeisiä (Tarnanen & Aalto 2013: 83). Kandidaatintutkielmassani lähestyn kielellisiä taitoja diskurssintutkimuksen näkökulmasta. Tavoitteeni on selvittää, millaisia diskursseja ja representaatioita opettajahaastatteluissa rakentuu poikien kielellisistä taidoista. Tutkimuskysymykseni ovatkin seuraavat:

1. Millaisia diskursseja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien puheessa rakentuu yläkouluikäisten poikien kielellisistä taidoista?
2. Millaisia poikien kielellisten taitojen representaatioita äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien puheessa esiintyy?

Diskurssin ja representaation käsitteet ovat tiiviisti toisiinsa liittyviä, ja avaankin niiden merkitystä ja suhdetta myöhemmin teoriaosiossa.

Kielellisiä taitoja olen tässä tutkimuksessa lähestynyt puheviestinnän, kirjoittamisen, lukemisen ja kielitiedon näkökulmasta. Lukemisen ja kirjoittamisen taitoja voidaan lähestyä myös tekstitaidon käsitteellä (Luukka 2009). Nämä yläkäsitteet kiteyttävät kielellisiin taitoihin liittyvät pienemmätkin osat, kuten morfologian tai syntaksin hallinnan. Tarkoituksena on käsitellä kielellisiä taitoja laaja-alaisesti, jolloin jokaisen osataidon yksityiskohtainen läpikäyminen ei ole relevanttia. Tutkimuksessa tarkastelukohteena ovat yläkouluikäisiin oppilaisiin liittyvät kielellisten taitojen diskurssit ja representaatiot, jolloin kielellisten taitojen osaluilla vaadittavat taidot eivät ole enää mekaanisen suorittamisen tasolla, vaan kieli toimii enemmänkin ajattelun välineenä. Tämä selittää kielellisten taitojen määrittelyn karkeasti yläkäsitteiden avulla.

Kielellisten taitojen ohella keskeinen näkökulma tutkimuksessani ovat pojat ja sitä kautta sukupuoli. Jo tutkimuksenasettelussa näkyy sukupuoleen perustuva jako. Sukupuolta voidaankin lähestyä erilaisista lähtökohdista. Rossin (2010: 23–28) mukaan yleinen tapa jäsentää sukupuolia on vastakkainasettelun kautta. Vastakkainasettelun perustana voidaan pitää esimerkiksi sukupuolten biologista eroavaisuutta, joka näkyy fyysisinä eroina. Sukupuolta voidaan tarkastella myös sosiaalisesti järjestäytyneenä ilmiönä, johon kulttuurisidonnaisuus ja

historiallisuus heijastelevat. Tässä tutkimuksessa sukupuolen määrittely ei ole sidottu kumpaankaan lähtökohtaan, vaan sukupuoli saa merkityksensä opettajien puheessa.

Koska tutkimuskohteena on koulumaailman ilmiö, on tutkimuksella pedagogista merkittävyyttä ja tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää opetuksessa. Tavoitteena onkin pureutua opettajien ehkä tiedostamattomiin käsityksiin ja ajatuksiin poikien kielellisistä taidoista. Käsitukset ilmenevät diskurssien ja representaatioiden kautta, ja ne voivat vaikuttaa arviointiin, käytännön opetustyöhön ja oppijan kokemukseen itsestään. Tämän takia on mielekästä lähestyä kielellisiä taitoja diskurssitutkimuksen näkökulmasta. Vaikka aineiston laajuus ei anna mahdollisuuksia täysin luotettavien yleistysten tekemiseen, antaa se nykyisessä laajuudessaankin arvokasta tietoa vallitsevasta todellisuudesta. Etenkin molemmissa haastatteluissa rakentuvat samankaltaiset diskurssit ja representaatiot viittaavat siihen, että tulokset eivät ole täysin ainutlaatuisia, vaan vallalla laajemminkin koulukontekstissa. Aineistosta nousee varmasti esiin käsityksiä myös laajemmin kielestä ja koulun tekstimaailmoista sekä yhteiskunnallisesta muutoksesta eli siitä, millaisia vaatimuksia yhteiskunta asettaa nuorille. Vaikka tytöt ja heidän kielellinen osaamisensa eivät ole tutkimuksessa keskiössä, väistämättä heidän osaamistaan ja taitojaan sivutaan määriteltäessä poikien kielellistä osaamista.

Nykypäivän trendinä on kauhistella nuorten rappeutuvaa kielitaitoa ja kielenkäyttöä. Totuus pohjaa kuitenkin heikkenevistä taidoista löytyy PISA-tutkimuksissa. PISA-tutkimukset keskittyvät mittaamaan oppilaiden osaamista lukutaidossa, matematiikassa ja luonnontieteissä. Suomi on aina ollut tutkimuksen kärkimaita, mutta havaittavissa on selkeää laskua lukutaidon osalta sekä tytöillä että pojilla. Tyttöjen ja poikien väliset erot lukutaidossa ovat kuitenkin suurentuneet toisiinsa verrattuna, joten poikien lukutaito on entistä heikompaa verrattuna aikaisempiin suorituksiin. (Väljærvi 2014: 12, 16.) Tätä seikkaa esimerkiksi eri medioissa tuodaan vahvasti esiin. Uutisointi poikien taidoista on negatiivissävytteistä ja heikkenevää tasoa korostavaa (ks. esim. Takala 2015; Valtavaara 2015), mikä osaltaan voi vaikuttaa niin opettajien, oppilaiden kuin vanhempienkin käsityksiin poikien kielellisestä osaamisesta. Vaikka tyttöjen lukutaidon negatiivinen kehitys ei ole niin jyrkkää kuin pojilla (Arffman & Nissinen 2015: 31), on suomalaisnuorten lukutaito selvästi heikentynyt.

## 2 TEORIA JA AIKAISEMPI TUTKIMUS

### 2.1 Aikaisempi tutkimus

Koulussa oppilaiden tulisi olla tasa-arvoisessa asemassa toisiinsa nähden opetuksen eri alueilla (POPS 2014: 14). Sukupuolen ei tällöin tulisi vaikuttaa opettajan toimintaan, vaan oppilaita kohdellaan tasa-arvoisina yksilöinä. Tyttöjen ja poikien suoriutumista koulussa on tutkittu verrattain paljon esimerkiksi PISA-tutkimuksissa, mikä kertoo aiheen tärkeydestä. Suoriutumisessa on siis konkreettisia eroja sukupuolten välillä, jotka näkyvät esimerkiksi arvosanoissa ja pitkällä tähtäimellä myös tiettyjen työelämän alojen vahvana sukupuolittumisena. Sukupuolen merkitys on keskeisenä vaikuttajana tutkimuksessani, joten se osaltaan jatkaa kyseistä tutkimusperinnettä. Näkökulmani rajautuu kuitenkin poikiin kielenkäyttäjänä, joten tutkimuksen tulokset lisäävät uudenlaista tietoa sukupuolesta, kielellisistä taidoista ja opettajan suhtautumisesta tähän kaikkeen.

Käkelä (2013) on tutkinut pro gradu -työssään sitä, miten opettajien puheessa rakentuvat kirjoittamisen opetus, opettajan identiteetti kirjoittamisen ohjaajana ja oppilaiden sukupuoli. Omia tutkimuskysymyksiäni ajatellen Käkelän tutkielmassa mielenkiintoista on juuri oppilaiden sukupuolen ja kirjoittajaidentiteetin rakentuminen. Käkelä (2013: 73) toteaa opettajien puhuvan oppilaista pääosin sukupuolineutraalisti, mutta heidän puheessaan rakentuu kuitenkin erilaisia kirjoittajaidentiteettejä tytöille ja pojille. Tuloksissa näkyy vastakkainasettelu, joka toisintaa perinteisenä ajateltuja stereotyyppisiä rooleja tytöistä ja pojista oppilaina. Poikien tekstit ovat esimerkiksi verbivoittoisia ja toimintaan keskittyviä, kun taas tyttöjen teksteissä kuvailu nousee keskeiseksi piirteeksi (Käkelä 2013: 74–78), mikä voidaan liittää sivustakatsojan rooliin. Käkelän tutkimus antaa merkittävää tietoa ehkä tiedostamattomattakin syntyvistä opettajan luomista kirjoittajaroleista. Tässä tutkielmassa on paljon metodologisia ja kysymyksenasettelullisia yhtymäkohtia omaan tutkimukseeni, mutta tutkielmani tavoitteena on kuitenkin käsitellä kielellisiä taitoja laajemmassa merkityksessä ja tuoda esiin etenkin poikiin liittyviä diskursseja ja representaatioita.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassaan Jankama (2004) on tutkinut sukupuolen merkitystä opettajien näkökulmasta. Aineistonaan hänellä on ollut luokanopettajaopiskelijoiden sähköpostitse kerätyn kyselyn vastaukset, joiden analysointimetodina hän on käyttänyt diskurssianalyysia. Keskeisenä havaintona Jankama esittää, että ”opettajan käsitykset ja tunteet sukupuolesta vaikuttavat kuitenkin siihen, millä tavoin hän suhtautuu oppilaisiinsa ja minkä-

laisten sukupuolinormien kautta oppilaita kohdellaan.” (Jankama 2004: 77). Tulokset ovat siis osittain ristiriidassa opetussuunnitelmassa mainitun tasa-arvon kanssa, sillä oppilaan sukupuolella on kyseisen tutkimuksen mukaan vaikutusta opettajan toimintaan. Koska tutkimuksissa on saatu tämänkaltaisia tuloksia, on tärkeää kartoittaa opetuskontekstissa ilmeneviä diskursseja ja representaatioita. Tiedostamalla vallalla olevista puhetavoista voidaan niitä myös pyrkiä muokkaamaan ja purkamaan. Omassa tutkielmassanikin lähdän tarkastelemaan aineistoa diskurssintutkimuksen näkökulmasta havainnoiden sitä, millä tavalla opettajat puhuvat etenkin poikaoppilaista ja heidän kielellisistä taidoistaan.

## 2.2 Viitekehyksenä diskurssintutkimus

Tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen pohjana on diskurssintutkimus. Diskurssintutkimuksen lähtökohtana on ajatus siitä, että kielenkäyttö nähdään toimintana, joka muokkaa sosiaalista todellisuutta. Vuorovaikutuksessa keskeistä on, miten toimijat merkityksellistävät asioita kielenkäytöllään. Fairclough (1992: 3–4) toteaa kielenkäytön lokeroivan meitä erilaisiin rooleihin ja rakentavan suhteita eri asioiden ja toimijoiden välille. Tämän lähtökohdan takia diskurssintutkimus on tutkimuksen teoreettinen viitekehys: opettajan kielenkäyttö rakentaa tietynlaista roolia poikaoppilaille ja tähän merkityksellistämisen tapaan eli opettajien puheen taustalla oleviin diskursseihin ja representoimisen tapoihin haluan tässä tutkimuksessa paneutua.

Diskurssintutkimuksen kielikäsitys pohjaa funktionaalisuuteen ja tilanteisuuteen. Kielenkäyttöä ohjaavat kielijärjestelmästä tulevat rajoitukset, mutta kielessä on paljon erilaisia tapoja ilmaista asioita. Valinnanvapaus on kielenkäyttöä leimaava piirre, mikä osaltaan luo erilaisia merkityksiä. Näihin kielellisiin valintoihin heijastelevat yksilön ja yhteiskunnan normit ja arvot sekä kulttuuriset käytänteet. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 14, 18.) Opettajien puhe on tältä kannalta mielenkiintoinen tutkimuskohde, sillä haastateltavat toimivat ammattiroolissa, jota ohjaa opetussuunnitelma. Opetuskontekstissa siis risteävät selkeästi yhteiskunnan arvostukset ja normit sekä yksilön ajatusmaailma. Kielenkäyttö on aina tilanne- ja kontekstisidonnaista toimintaa, jolloin esimerkiksi tilanteeseen osallistuvien suhteet ja historiallinen aika vaikuttavat kielenkäyttöön (Fairclough 1992; Jokinen, Juhila & Suoninen 1999).

Käsitteenä diskurssi voidaan määritellä monin tavoin. Diskurssintutkimus on moniteistä toimintaa, jolloin diskurssikin saa erilaisia merkitysvivahteita käyttökontekstissaan. Diskurssilla voidaan tarkoittaa kielessä ilmenevää rakenneyksikköä tai kielenkäyttöä ylipäättään. Fairclough (1992: 172) käsittelee diskurssia kolmen eri ulottuvuuden kautta: diskurssi

tekstuaalisena kokonaisuutena, kielenkäytännöllisenä toimintana ja diskurssi sosiaalisena käytäntönä. Tässä tutkimuksessa diskurssi määritellään mukailleen Jokisen, Juhilan ja Suonisen (2016: 34) esittämää kuvausta diskurssista suhteellisen yhteneväiseksi kielentämisen systeemiksi, joka rakentuu sosiaalisesti, mutta myös muokkaa sosiaalista todellisuutta. Diskurssit nimetään, jotta ne edustaisivat kielenkäytön luomaa näkökulmaa ilmiöön (Fairclough 1997:124). Tutkimuksen aineistossa siis opettajien puheessa heijastuu sosiaalisesti vakiintuneita tapoja puhua, mutta heidän kielelliset valintansa myös muokkaavat käsitystä pojista ja heidän taidoistaan, jolloin kielenkäyttö luo todellisuutta. Tällaisia suhteellisen vakiintuneita puhetapoja voi olla vaikea muokata tai purkaa, mikä voi joissakin tilanteissa olla tarpeen. Diskurssit saattavat esimerkiksi luoda ilmiöstä liian yksinkertaisen kuvan, ja opetuskontekstissa tällaisilla puhetavoilla voi olla haittaa etenkin yksilön näkökulmasta.

Diskurssit ovat siis tilanteisia ja kontekstisidonnaisia, jolloin niiden merkitys on suhteessa aikaan ja paikkaan. Aika ja paikka vaikuttavatkin siihen, millaiseksi diskurssit muodostuvat ja miten ne ovat suhteessa toisiinsa: diskurssit muodostavat hierarkkisen järjestelmän, jossa diskurssit saavat erilaisia arvoja ja arvostuksia (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 58). Osa diskursseista on siis hyväksyttävämpiä tai valta-asemassa olevampia jossakin kontekstissa, jolloin kielenkäytöllä luotu kuva todellisuudesta on tiettyjen diskurssien värittämää tai jopa vääristämää. Kielenkäytöllä on aina seurauksia sen toiminnallisen luonteen takia (Jokinen ym. 2016: 47). Tekemällä tietynlaisia valintoja puhuja luo kuvaa itsestään ja representoi kohdettaan.

## **2.3 Representaatio ilmiönä**

Tutkimuksen kannalta oleellista on myös representaation käsite, jolla tarkoitetaan uudelleen esittämistä ja kuvaamista (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 53). Tutkimuskysymyksieni näkökulmasta diskurssit ja representaatiot nivoutuvat yhteen. Erilaiset diskurssit tuottavat jonkinlaisen näkökulman aiheeseen, ja sen pohjalta syntyy tietynlainen kuva eli representaatio asiasta, ihmisestä tai ilmiöstä. Diskurssi on ikään kuin suurennuslasi, joka ohjaa lukijaa tarkastelemaan tapahtumaa, tilannetta ja ihmisiä tietystä suunnasta. Näkökulma eli diskurssi ohjaa representaatioiden syntymistä, ja osa diskursseista ja representaatioista kuuluu tiukemmin yhteen kuin toiset. (Pietikäinen & Mäntynen 2009.) Kuten diskurssit muodostavat jokseenkin hierarkkisen diskurssijärjestyksen, rakentuu myös representaatioista verkostoja, joissa jotkin representaatiot ovat suosituimpia ja vallalla. Representaatioita tarkasteltaessa ei tulisikaan poh-



tia sitä, mitkä merkitykset ovat oikeita ja mitkä vääriä, vaan sitä, mitkä representaatiot ovat soveliaampia kyseisessä yhteydessä (Hall 1997: 228). Representaatiot eivät kuitenkaan ole vain heijastumia todellisuudesta, vaan ne ovat yksi tapa muokata todellisuutta (Fairclough 1997).

Kuten kielenkäyttö yleensäkin, ovat myös representaatiot kontekstisidonnaisia: representaatio saa merkityksensä tilanteessa ja suhteessa aikaisemmin sanottuun (Pietikäinen & Mäntynen 2009). Fairclough (1997: 143) toteaa syntyvien representaatioiden olevan kielellisten valintojen tulos, joita luodaan muun muassa sanaston, metaforien ja kieliopin avulla. Representaatiota tarkastellessa ei keskitytä pelkästään siihen, millaisia valintoja tekstiin on konkreettisesti tehty, vaan mielenkiintoista on myös se, millaisia muunlaisia valintoja tekstiin olisi voitu tehdä. Analyysin keskiössä on tarkastella tehtyjä valintoja ja muita mahdollisuuksia, joita kirjoittaja olisi voinut hyödyntää. Teksteissä jotkut asiat ovat ilmaistu suoraan ja jotkut epäsuoremmin ja valintoja tehdessään kirjoittajan on täytynyt laittaa asioita tärkeysjärjestykseen. Tietyillä valinnoilla, joihin voi vaikuttaa esimerkiksi yhteiskunnalliset vaikuttimet tai ideologiat, on aina seurauksensa. (Fairclough 1997: 137, 139.)

Hall (1997) lähestyy representaatiota sen ja kulttuurin välisen suhteen kautta. Hänen mukaansa kulttuuri on merkitysten jakamista, mikä tapahtuu kielen avulla. Tällöin kielellä on voima kuvata ajatuksia, ideoita ja tunteita eli representoida niitä (mts. 1). Representaatiot ovat siis tulosta merkitysten jakamisesta kielen avulla. Hall (1997: 17–19) käyttää konseptin (*concept*) käsitettä kuvaamaan näkemystä maailmasta, joka jokaisella on. Jotta pystymme jakamaan merkityksiä toistemme kanssa kielen avulla, tulee yksilön omien konseptien kohdata muiden konseptien kanssa jollakin tasolla. Tämä yhtäläisyys muodostuukin kulttuurin avulla: yhteinen kulttuuri ohjaa meitä ymmärtämään jaettuja merkityksiä suhteellisen samalla tavalla. Toisaalta saman kulttuurin edustaja voi olla läsnä monessa erilaisessa kulttuurissa, mikä osaltaan vaikeuttaa yhteisen ymmärryksen ja tulkinnan syntymistä.

Näkemys siitä, miten kieli representoi maailmaa, voidaan Hallin (1997: 15) mukaan jakaa kolmeen teoriaan: reflektoivaan, intentionaaliseen ja konstruktivistiseen. Näistä kolmesta lähtökohdasta konstruktivistinen näkökulma kuvaa representaation käsitettä tutkimuksen kannalta osuvimmin, sillä siinä keskiössä on representaatioiden todellisuutta ja merkityksiä tuottava ja muokkaava luonne. Konstruktivistisen näkökulman mukaan asioilla ja sanoilla itsessään ei ole merkitystä, vaan merkitykset syntyvät tilanteessa ja ihmisten tavassa käyttää niitä. Teoriassa voidaan eritellä materiaallinen maailma ja kielen symbolinen käyttö. Representaatiot toimivat symbolisella tasolla, jossa merkitykset siis syntyvät. (Mts. 25–26.)

Tutkimuksen lähtökohtana on tarkastella poikien kielellisiä taitoja. Jotta pääsemme käsiksi käsityksiin juuri poikien kielellisistä taidoista, tulee sivuttua myös tyttöjen osaamista. Tytöt ja pojat esitetään vastakkain ja osittain myös vertaillen. Tyttöjen ja poikien representoinnin välille syntyy eroavaisuus, joka on hyvä tiedostaa. Hall (1997: 234–238) esitteleeekin teoreettisia lähtökohtia, joilla kiinnostusta eroavaisuuksia ja toiseutta kohtaan voidaan perustella. Erilaisuuden esittäminen voidaan nähdä siitä näkökulmasta, että merkityksen syntymiseen tarvitaan vastapari, jonka avulla määritellä tarkoitetta. Toisaalta näkemys voi olla hyvin rajoittava, jos jatkumolta erilaisuuksien välillä ei huomioida. Merkitysten syntyminen voidaan nähdä myös vuoropuheluna, jossa molempien näkökannat vaikuttavat merkityksen syntymiseen ja käsitykseen toiseudesta. Tällöin poikiin liittyvät representaatiot syntyvät sekä poikien itse luomina, mutta myös yhteiskunnallisessa keskustelussa, opetuksessa ja yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Myös kulttuuri vaikuttaa käsitykseen toiseudesta ja erilaisuudesta: kulttuurisesti merkityksellisiä asioita ja ilmiöitä jaetaan yhteisön kesken luokittelemalla niitä erilaisiin luokkiin. Ottamatta kantaa käsityksiin sukupuolista voidaan sukupuolinen erilaisuus yhdellä tapaa jakaa poikiin ja tyttöihin. Jakaminen toisiin ja erilaisiin on merkittävää myös yksilön itsensä kasvun kannalta, jolloin toiseus auttaa määrittelemään itseä.

## 3 AINEISTO JA ANALYYSIMENETELMÄ

### 3.1 Aineistonkeruu teemahaastattelun avulla

Lähestyn tutkittavaa aihetta määrittelemieni viiden eri osa-alueen avulla. Koen kyseisten osa-alueiden kuvaavan tutkielman laajuuden kannalta kattavasti poikien kielellisiä taitoja sekä kieli- ja tekstimaailmaa, jossa he elävät. Kyseiset osa-alueet ovat oppiaineen vaatimukset, taitojen kehittyminen, arviointi, käytäntö ja ympäristön vaikutukset. Aineistonkeruussa käytetty haastattelurunko (ks. liite 2) rakentuu näiden osa-alueiden ympärille. Tämä jako mahdollistaa erilaisten diskurssien rakentumisen opettajien puheessa, koska haastattelussa poikia ja heidän kielellisiä taitojaan on lähestytty eri näkökulmista.

Teemahaastattelun keskiössä ovat ennalta valitut teemat, joiden avulla pyritään vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Haastattelun muotoilu erilaisten teemojen ympärille antaa haastateltaville mahdollisuuden tuoda subjektiivisia kokemuksiaan esiin (Hirsjärvi & Hurme 2008: 48). Koko haastattelun läpi kulkevia teemoja ovat pojat ja kielelliset taidot, joten olen selvyyden vuoksi nimennyt viisi näkökulmaani osa-alueiksi, vaikka niitä voitaisiin kutsua myös teemoiksi. Valitut osa-alueet antavat mahdollisuuden heijastumille kouluympäristöstä ja opetussuunnitelmasta, opettajan omista kokemuksista ja käytäntöön liittyvistä havainnoista ja arvioinnista sekä oppilaihin yksilöinä liittyvistä teemoista.

Haastattelu tiedonkeruunmenetelmänä on laadullisen tutkimuksen metodi. Haastattelun tuottama tieto keskittyy informanttien käsityksiin, ajatuksiin ja mielipiteisiin, joita he ilmaisevat haastattelutilanteessa pääosin kielellisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2008: 11.) Tutkimushaastattelut voidaan jakaa eri lajeihin, joista tässä tutkimuksessa on hyödynnetty puolistrukturoitua teemahaastattelua. Puolistrukturoidun haastattelun ajatuksena on se, että haastattelu voi edetä tilanteen mukaan, jolloin osa haastattelun kulusta on ennalta päätettyä, mutta osa voi muuttua haastattelun edetessä. Hirsjärvi ja Hurme (2008: 48) toteavat teemahaastattelun lähökohdaksi sen, että ”ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä”. Tämä näkemys tukee teemahaastattelun valintaa tutkimuksen aineistonkeruumetodiksi.

Haastattelussa merkitysten jako tapahtuu kielellisten piirteiden avulla. Molemmat haastattelut on nauhoitettu, jolloin kielen keskeisyys tilanteessa nousee merkittäväksi tekijäksi, sillä muita kanavia, kuten videointia, ei ole käytetty. Kielen vaikutus näkyy jo haastattelukysymyksiä laatiessa, jolloin muotoiluun täytyy kiinnittää erityistä huomiota, jotta vastauksista saadaan tarpeeksi kattavia ja kysymyksen kannalta olennaisia. Haastattelu tilanteena on vuo-

rovaikutusta, jossa sekä haastattelija että haastateltava vaikuttavat toisiinsa ja näin ollen kielellisiin valintoihin. (Hirsjärvi & Hurme 2008: 48–49.)

Teemahaastattelun sekä etuna että haittana on juuri kielen keskeisyys. Se asettaa vaatimuksia haastattelun suunnittelulle, onnistumiselle ja tulkinnalle. Toisaalta kieli ja siinä ilmevä valinnanvapaus antavat informanteille laajat mahdollisuudet kuvata ajatuksiaan ja näin ollen tuottaa tärkeää tietoa tutkittavista ilmiöistä. Haastateltava saattaa pyrkiä kuitenkin vastauksillaan sosiaaliseen korrektiuteen (Hirsjärvi & Hurme 2008: 35) eli vastaamaan niin kuin muut häneltä odottavat. Tässä kontekstissa haastateltavat ovat kuitenkin ammattinsa edustajia eivätkä esitä täysin henkilökohtaisia ajatuksiaan ja käsityksiään, joten vastausten voidaan olettaa olevan suhteellisen totuudenmukaisia. Aineiston analyysi perustuu tutkijan subjektiiviseen tulkintaan, mikä voi osaltaan vaikuttaa tuloksiin. Myöhemmin esiteltävän analyysin viitekehysten avulla olen kuitenkin pyrkinyt systemaattisesti tarkastelemaan tekstiä, jolloin analyysi ei etene pelkästään tutkijan tulkinnan varassa.

Tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan haastattelusta. Molemmilla haastateltavilla on yli kymmenen vuotta työkokemusta opettajana. Aineisto on kerätty tammikuussa 2016 ja haastateltavat ovat samasta Keski-Suomen kaupungin keski-suuresta yhtenäiskoulusta. Tutkimusluvut haastatteluille on haettu kaupungin opetustoimelta, koulun rehtorilta sekä opettajilta itseltään. Opettajat ovat molemmat naisia, joten haastateltavien sukupuolijakauma ei ole tasainen. Seikkaa voidaan selittää alan naisvaltaisuudella, mutta toisaalta myös haastateltavien suurempi määrä voisi osaltaan tasapainottaa vinoumaa. Valintaa voidaan kuitenkin perustella sillä, että opettajat ovat pääasiallisesti ammattinsa, eivät sukupuolensa edustajia. Tutkimuksen keskiössä on se, mitä poikien kielellisistä taidoista sanotaan, eikä se, kuka niin sanoo. Driessen (2009) on tutkinut hollantilaisen alakoulun oppilaiden suoriutumista, asennetta ja käyttäytymistä suhteessa opettajan sukupuoleen. Tutkimuksessa havaittiin, että opettajan sukupuolella ei ole merkittävää vaikutusta oppilaan suoriutumiseen. Tämä havainto tukeekin ajatusta siitä, että pätevä opettaja tekee työtään ammattinsa näkökulmasta, ei vain sukupuolensa edustajana.

Haastattelun tekemiseen olin pyytänyt haastateltavia varaamaan aikaa noin tunnin. Keskimäärin ne kestivätkin noin viisikymmentä minuuttia. Haastattelut etenivät laatimani haastattelurungon pohjalta sekä tilanteessa heränneiden kysymysten avulla. Haastattelun loppuun jätin mahdollisuuden myös haastateltavan itse nostaa esiin aiheita tai teemoja, jotka hän koki vielä mielekkääksi mainita.

Haastattelut on litteroitu mukaillen Seppäsen (1997: 22–23, ks. liite 1) esittämää merkistöä, josta olen tutkimuksen tavoitteen kannalta valinnut keskeisimmät merkintätavat. Ai-

neisto on litteroitu karkeasti sanatasolla, jolloin litteroinnissa on merkittynä tauot, naurahdukset, epäselvyydet ja päällekkäispuhunnat.

### 3.2 Analyysin metodit

Hyödynnän tutkimusaineistoni analyysin viitekehystenä systeemis-funktionaalista kieliteoriaa ja etenkin sen ideationaalista metafunktiota. Systeemis-funktionaalisen kieliteorian mukaan kielioppi on erilaisten valintojen täyttämä systeemi, josta kielenkäyttäjä valitsee tarkoituksenmukaisimmin tavan ilmaista itseään ja näin ollen luoda merkitystä. Kielioppisysteemi tarjoaa käyttäjälleen erilaisia valinnanmahdollisuuksia. Kieli ei kuitenkaan ole pelkästään vaihtoehtoista muodostuva systeemi, vaan sillä on myös funktionaalinen ulottuvuus. Kieli palvelee ihmistä ja hänen tarkoituksiaan esimerkiksi vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Systeemis-funktionaalissa kieliteoriassa kielioppijärjestelmä ja kielen funktionaalisuus yhdistyvät, jolloin lopputuloksena on merkityksen syntyminen. (Halliday & Kress 1976.)

Kielelliseen valintaan vaikuttaa myös kielen ulkopuoliset seikat eli tilannekonteksti (Halliday & Kress 1976: 3). Tilannekontekstista voidaan erottaa kolme erilaista muuttujaa, jotka vaikuttavat kielelliseen toimintaan: ala, osallistujaroolit ja ilmenemismuoto (Halliday 1978: 33). Halliday erottaa kielestä myös kolme metafunktiota, jotka ilmentyvät tilannekontekstin muuttujina. Tilannekontekstin ala ilmenee ideationaalisen metafunktion avulla, jonka tarkoituksena on luoda kuvaa todellisuudesta (Ventola 2006: 102). Tutkimuskysymysten kannalta ideationaalisen metafunktion hyödyntäminen on relevanteinta. Sen piiriin kuuluvat kielelliset valinnat siis luovat todellisuutta eli niillä on maailmaa representoiva ominaisuus. Kielen avulla henkilö kuvaa omaa käsitystään ulkoisesta maailmasta ja ajatuksiaan kulttuurinsa jäsenenä. Ideationaalisen metafunktion toiminnallinen tarkoitus on sisällön luominen eli kielellä kuvataan jotakin kohdetta tai ilmiötä. (Halliday 1978: 112.)

Ideationaalinen metafunktio voidaan jakaa vielä kahteen alaluokkaan: eksperientiaaliseen ja loogiseen metafunktiioon. Ensimmäiseksi mainitun funktion tarkasteluun kuuluu sananvalintojen ja niiden välisten suhteiden, kuten vastakohtaisuuden tai synonymian, tarkastelu. Tekstin eksperientiaalista metafunktiota voidaan lähestyä myös prosessityypin käsitteen kautta. Tällöin tarkastelun kohteena on predikaattiverbi ja siihen liittyvät lauseenjäsenet. Loogista metafunktiota ilmentävät muun muassa lauseiden tapa yhdistyä toisiinsa, kuten rinnasteiset lauseet tai alisteisten sivulauseiden käyttö. (Shore 2012: 163–176.)

Tutkimuksen aineistona oleva litteroitu puhe asettaa omat rajoituksensa aineiston analyysille. Aineistoa ei voida lähestyä täysin samoin periaattein kuin kirjoitettua tekstiä, sillä puheelle ominaisia piirteitä ovat aika- ja tilannesidonnaisuus sekä dialogisuus (Hakulinen 2006: 129). Puhetta leimaakin vahvasti suunnittelemattomuus, uudelleen aloittaminen ja keskeytykset. Systemis-funktionaalisen kieliteorian ideationaalinen metafunktio toimii tässä analyysissa viitekehyksenä, jonka avulla systemaattisesti voidaan löytää piirteitä, joiden avulla representoidaan tutkittavaa ilmiötä. Ideationaalista metafunktiota voidaan luoda monilla eri kielen keinoilla ja näiden kaikkien tarkastelu ei ole tutkimuksen kannalta relevanttia. Tämän takia olen valinnut tietyt piirteet lähempään analyysiin huomioiden puhuttuun aineistoon liittyvät ominaispiirteet.

Lähestyn siis aineiston analyysia sananvalintojen ja niiden suhteiden kautta. Tarkastelen esimerkiksi sitä, miten opettajat nimeävät asioita, oppilaita ja taitoja. Mielenkiintoista on myös, miten opettajien sananvalinnat suhteutuvat toisiinsa, kuten mitkä asiat nähdään vastakkaisina ja mitkä asiat rakentuvat hierarkkisesti ylä- ja alakäsitteiksi. Sananvalinnoista tarkastelen myös valintoja, jotka ilmaisevat intensiteettiä (ks. VISK § 853), kuten voimistavia tai vähätteleviä ilmauksia. Analysoin sitä, miten tekstissä kiellot ja myönnot suhteutuvat rakentuviin representaatioihin ja diskursseihin. Tarkastelen siis analyysissani erityisesti sananvalintoja ja intensiteetti-ilmauksia, mutta kiinnitän huomiota myös kielto- ja myöntöilmauksiin sekä sananvalintojen suhteisiin. Tarkastelukohteet ilmenevät eksperientiaalisen metafunktion tasolla, jossa kieltä käytetään kuvaamaan muun muassa tapahtumia, toimintoja ja olioita (Shore 2010: 161). Loogisen metafunktion tasolla kielentyvät ilmiöt eivät tämän aineiston tarkastelussa ole tehokkaimpia, sillä looginen metafunktio ilmentyy lauseke- ja lauseyhdistelmien tasolla (mts. 161). Puhuttua aineistoa ei ole hyödyllistä lähestyä tästä näkökulmasta, sillä puheessa lauseke- ja lauseyhdistelmät eivät ole samalla tavalla harkittuja kuten tekstissä eivätkä välttämättä toteudu samoin periaattein.

## 4 AINEISTON ANALYYSI JA TULOKSET

Olen lähestynyt aineistoa ideationaalista metafunktiota hyödyntäen ja tarkastellut tämän kehyksen avulla opettajien haastatteluissa toteutuvia kielellisiä piirteitä. Keskiössä ovat poikien kielellisiin taitoihin liittyvät diskurssit ja representaatiot, mutta väistämättä aineistoa tulkitessa tulee sivuttua myös ylipäättään poikiin sekä tyttöihin liittyviä diskursseja ja representaatioita. Aineistossa rakentuu kolme eri diskurssia, jotka kytkeytyvät kielellisten taitojen eri osa-alueisiin. Näitä diskursseja opettajat siis käyttävät puhuessaan jostakin tietystä osa-alueesta. Tämän vuoksi analyysini jäsentyykin kolmen taitoalueen mukaan, joita ovat lukeminen (luku 4.1), tuottamistaidot (4.2) ja kielitieto (4.3). Nimetyt diskurssit luovat kielellisten taitojen osa-alueeseen näkökulman, jossa representaatiot rakentuvat.

### 4.1 Lukemisen tylsyys ja epämuodikkaat kirjat -diskurssi

Juuri lukeminen nousi opettajien vastauksissa keskeiseksi äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueeksi. Opettajien puheessa lukemisen tylsyys ja epämuodikkaat kirjat -diskurssi muodostuu ennen kaikkea suhtautumisesta lukemiseen. Diskurssissa ei kielennetä varsinaisia lukemiseen liittyviä taitoja, vaan ennemminkin asenteita lukemista kohtaan.

Lukemisen määrällä on opettajien mielestä vaikutusta niin sanavarastoon kuin kirjoittajana kehittymiseen. Kokonaisen kirjan lukeminen on kuitenkin opettajien mukaan todella vaikeaa sekä pojille että tytöille nykypäivänä. Pojille kokonaisen kirjan lukeminen on *erityisen* ja *hyvin* vaikeaa, mitä ilmaisujen toistava merkityssisältö vielä korostaa (esimerkki 1). Opettaja kuvaa poikien mielummin pelaavan kuin tarttuvan kirjaan. Opettaja asettaa vastakkain toiminnallisuuden ja lukemisen, joka nähdään passiivisempänä toimintana. Poikien tulisi vastaanottaa viestiä lukemisen mielekkyydestä joltakin heille harrastusten kautta merkittävältä henkilöltä, kuten opettaja toteaa esimerkissä 2. Kyseinen opettaja kuvaa nykypäivän oppilaiden ongelmana olevan *lyhytjänteisyyden*, jolloin pitkään työskenteleminen ja kokonaisen kirjan lukeminen oppilaille on *äärettömän* hankalaa (3).

1)

O1: nyt tuntuu siltä et ylipäänsä kirjan lukeminen ni tuntuu olevan vaikeeta (.) kenelle tahtoaan mut erityisen vaikeeta se on pojille et sellanen ajatus siitä et pitää lukee kokonainen kirja on **hyvin vaikee**

2)

O1: mikähän teemu selänne sano ettei ikinä oo lukenu yhtää kirjaa (.) niin kiitos teemu selänne hehe -- pitäis olla joku semmonen kaikkien ihailema jääkiekkoilija joka sanois et onpas kiva lukea et voi pelimatkoja käyttää siihen et lukee kirjaa

3)

O1: joku kirjan lukeminen on ihan **äärettömän** hankalaa – – ollaan mietitty sitä **lyhytjännitteisyttä** et voiko se johtua jostakin et nyt on muutamana vuonna nyt nää älykännykät tullu että sit ku se ku pitää koko ajan olla tavoitettavissa (.) koko ajan on sitä syötettä

Pojat lukijoina representoituvat toiminnallisuuden kautta ja etenkin poikien motivaatio lukea tarvitsisi tuekseen jotakin aktiivista tekemistä ja esikuvia. Toiminnallisuus ja aktiivisuus representoituvat myös poikien tekemien kirjavalintojen kautta. Toinen opettajista toteaa murrosikäisten olevan kiinnostuneita toiminnallisista ja fantasiakirjoista. Nämä kaksi asiaa rinnastamalla opettajan puheessa poikien kirjavalinnat representoituvat biologisesta murrosiästä lähtöisiksi. Aineistosta käy ilmi myös toiminnallisten ja seikkailukirjojen olevan juuri poikien mieleen, sillä tyttöjen ja poikien kirjavalinnat poikkeavat opettajan mukaan *aika paljonkin* toisistaan. Poikien lukuvalinnat representoituvat myös negatiivisessa valossa, kun toinen opettajista kuvaa lukemisen ja kielen kehityksen yhteyttä. Esimerkissä 4 *mitään muuta ku* luo vähättelevää suhtautumista ja *ehkä joskus* korostaa senkin vähän lukemisen satunnaisuutta.

4)

O1: jos ei lueta **mitään muuta ku** iltalehen uutisii ja urheilusivuja **ehkä joskus** ni (.) si sitte jää sellanen tietynlainen kehitys siinä sitte tapahtumatta (.) aivoissa ja tai siinä kielen tasolla

Haastateltavat käyttävät sanoja *cool* ja *trendikäs* kuvaamaan suhtautumista lukemiseen ja lukemisen merkitystä imagon luojana. Toinen opettaja lähestyy poikien sosiaalisen hyväksynnän tavoittelua negaation kautta toteamalla, että pojista lukeminen ei ole coolia eikä lukeminen ole muodissa. Pojille lukeminen ja ennen kaikkea lukemattomuus näyttyy imagoa luovana tekijänä. Sosiaalista hyväksyntää ei nähdä kuitenkaan vain poikia koskevina toimintamallina, vaan hyväksynnän saavuttaminen on tärkeää kaikille (5).

5)

O1: siis varmasti **kaikille** yläkouluikäisille on tärkeää se **miltä näyttää muiden mielestä** (.) mut se että tytöille tietyllä tavalla on sallittua (.) enemmän asioita kuin pojille vieläkin

Asioiden sallittavuudella (5) opettaja tarkoittaa sitä, että lukeminen esimerkiksi välitunnilla on oppilasta luokitteleva piirre, mikä korostuu etenkin poikien kohdalla. Opettaja kokee poikien olevan vähemmän valmiita identifioitumaan lukevaksi pojaksi, joka saa helposti nörttileiman. Tässä kontekstissa lukeminen representoituu epämuodikkaana ja distinktiivisenä – jopa *leimaavana* – piirteenä, jolla luodaan sosiaalista vaikutelmaa. Vertaiset ja harrastukset ovatkin pojille tärkeitä sosiaalisia konstruktioita, joilla on enemmän vaikutusta lukutottumuksiin kuin vanhemmillä. Poikien lukeminen on siis vahvasti yhteydessä sosiaalisiin suhteisiin.

Poikien lukeminen ja motivaatio siihen representoituvat sosiaalisten konstruktioiden, kuten vertaisten tai harrastusten, kautta. Koska lukeminen on pojista epämuodikasta, ei luku-



taitokaan pääse kehittymään. Etenkin kokonaisten teosten lukeminen on pojille vaikeaa, ja kirjavalintoja ohjaavat sivumäärän lisäksi sisällön toiminnallisuus.

## 4.2 Kypsymättömät rohkelikot -diskurssi

Tässä alaluvussa käsittelen poikien kirjoittamisen ja puheviestinnän taitoja, joita voidaan kutsua myös tuottamisen taidoiksi. Kypsymättömät rohkelikot -diskurssi rakentuu opettajien sananvalinnoista. He käyttävät biologian alaan liittyviä ilmauksia ja liittävät tuottamistaitoihin rohkeuden. Diskurssissa poikien kielelliset taidot, sukupuoli ja ikä ovat keskenään korreloivia muuttujia.

Vastauksissaan opettajat puhuivat kirjoittamisesta useaan otteeseen ja puheviestinnän osuus jäi vain muutamaan huomioon. Kirjoittaminen näyttäytyi ennen kaikkea välineenä ilmaista ajatuksia. Molemmat opettajat käyttävät biologista kypsymistä yhtenä selittävänä tekijänä poikien kirjoittamisen taidoille. Myös Käkelän (2013: 76–77) tutkimuksessa opettajat selittivät kirjoitustyylien eroja biologialla, mutta kyseisissä aineistoissa biologian vaikutus nähtiin synnynnäisenä ja muuttumattomana. Tämän tutkimuksen haastatteluissa biologia liittyi nimenomaan kehittymiseen ja kypsymiseen.

Biologisuus näkyy sananvalintojen, kuten *kypsyys*, *kehitys* ja *murrosikäinen*, kautta. Opettajien käyttämissä yhteyksissä sanojen merkitys on suhteessa biologiseen, iän myötä etenevään kehittymiseen ja kypsymiseen (esimerkki 6 ja 8). Poikien kehitys nähdään tyttöjä hitaampana, mikä heijastelee etenkin poikien kykyyn tuottaa pohdiskelevia tekstejä. Haastatteluissa kirjoittamisen taito näyttäytyy ajattelun taitona, jolloin biologinen kypsymättömyys näkyy pohdiskelevien tekstien tuottamisen vaikeutena (7).

6)

O1: mun mielestä ne siis niinku (.) kehitty varmaan ihan siitä että tulee **ikää lisää** että ihan tämmösessä ajattelussa ja sitä myötä kirjottamisessa

7)

O1: tämmönen pohdiskeleva ote on useimmiten vähän helpompaa tytöille ku sitte pojille

8)

O2: mä luulen että se on vähän sellasesta **kypsydestäki** kiinni että ku mä ysiluokkalaisille kirjoitan sellasen miten minusta tuli minä esseen jossa heidän pitää pohtia – ehkä se identiteetti on vähän hukassa itellä siinä **vaiheessa** vielä muutenki

Molemmat opettajat kuvasivat opetussuunnitelmaan nojaten pohdiskelevan esseen olevan yksi yhdeksännen luokan tavoitteista ja tätä päämäärää kohti aletaan mennä koko yläkoulun ajan. Pohdiskeleva ote näyttäytyikin siis tärkeänä tavoitteena, johon etenkin poikien on vaikea

päästä. Toinen opettajista toteaa pojissa olevan myös *kypsiä* yksilöitä, joiden teksteissä näkyy kypsä ja syvälinen ajattelu.

Lähtökohta poikien kirjoittamisen taidoille on yksilön ominaisuudet, mutta yleistäessään kirjoittamisen taitoja opettaja kuitenkin joutuu tekemään myönnytyksen sille, että pojat ovat tyttöjä heikompia kirjoittajia. Hän kuitenkin lieventää käsitystään epävarmuutta ilmaisevalla adverbillä *ehkä* (VISK määritelmä s.v. *modaalisuus*) ja intensiteettiä ilmaisevalla sanalla *vähän* (9). Kyseinen opettaja nostaa vastauksissaan poikien heikommat kirjoittamisen taidot esiin kolmesti eri yhteyksissä, joissa kahdessa näkyy epävarmuutta ilmaisevia piirteitä. Puhuessaan tekstien arvioinnista opettaja kuitenkin kuvaa poikien hallitsevan heikommat kirjoittamisen taidot käyttämällä ajallista intensiteettiä ilmaisevaa rakennetta *melkeen aina* (10), mikä kuvaa suurimman osan heikoista kirjoittajista olevan poikia.

9)

O2: **ehkä** pojat niinku **kokonaisuudessaan** on **vähän** heikompia kirjottajia ku tytöt (.) tytöissä on enemmän niitä vahvoja kirjoittajia

10)

O2: monta kertaa ne heikommat kirjottajat on poikia (.) oikeestaan **melkeen aina**

Pohtivalle tekstile vastakkaiseksi opettajan haastattelussa asettuu asiateksti (11). Opettaja kuvaa asiatekstin mielekkyyttä pojille käyttämällä korostavia ilmauksia, esimerkiksi *tosi mielellään* ja *hirveen mielellään*. Opettajan mukaan pojilla myös suhtautuminen asiateksteihin on myönteinen (11). Etenkin kirjallisuudessaan tuottaminen on poikien mielestä ikävää, sillä siinä yhdistyy kirjan maailman ja teemojen pohtiminen suhteessa todellisuuteen. Pohtivan ja asiatekstin vastakkainasettelu opettajien puheessa vielä korostaa pojille hankalan pohtivan otteen hallitsemista. Vastakkainasettelu rakentuu opettajan vastauksessa (11) lausuman osien sijoittelusta ja niistä yhdistävästä sanasta *paitsi* (KS s.v. *paitsi*).

11)

O2: **hirveen** mielellään kirjottaa niitä (.) **paitsi** esseitä joissa pitää pohtia – – asiateksteihin suhtaudutaan kyl selvästi positiivisemmin

Aikaisemmassa esimerkissä 8 murrosikään liittyvään identiteettiprosessiin viitataan *vaiheena* (KS s.v. *vaihe*). Sananvalinta kuvaa kypsyminen prosessimaisuutta ja muuttuvuutta, jolloin biologinen kypsyminen ei ole selittävänä tekijänä loputtomiin. Yläasteikäisille pojille se on kuitenkin hyvin leimaava piirre etenkin kirjoittamisessa. Biologinen kypsyminen nähdään kuitenkin yhtä lailla tyttöjä koskevana prosessina, mutta aineistossa se esitetään joko ohi käydyksi vaiheeksi tai selkeästi pidemmälle edenneeksi (12). Opettaja käyttää epävarmuutta ilmaisevaa adverbiiä *ehkä* sekä määrä ilmaisevaa *jonkun verran*.

12)

O2: niin ja sitte kuitenkin pojat **ehkä** tulee **jonkun verran** jäljessä tyttöjen kehitystä henkisesti sillä tavalla sen kypsyden suhteen

Poikiin liitetään sana *rohkea* kummassakin haastattelussa eri yhteyksissä. Toinen opettajista kuvaa poikien vahvuutena puheviestintää, sillä hän kokee pojat rohkeiksi puhujiksi (13). Toisen opettajan mielestä tytöt hallitsevat puhumisen taidot paremmin, mutta toteaa erojen kuitenkin olevan pieniä sukupuolten välillä. Opettaja ei käytä *paremmin*-sanan määrittäenä mitään intensiteettisanaa, mutta ennen *eroa*-sanaa hän käyttää kuitenkin ilmausta *niin selvää*. Nämä seikat korostavat taitojen tasaisuutta tyttöjen ja poikien välillä (14). Kuvatesaamalla joidenkin poikien suoriutumista hän käyttää predikaattina *loistaa*-verbiä (KS s.v. *loistaa*), jolla on positiivinen merkitys (14).

13)

O1: no useesti pojat on **rohkeempia** puhumaan – – ne pystyy varmemmin puhuen sen oman mielipiteensä sanomaan

14)

O2: tytöt **ehkä** hallitsevat puhumisen taitoja **paremmin** ku pojat mutta (.) mutta siinä ei sitte taas **niin selvää** eroa oo että kyllä on sellasii poikii jotka sitte **loistaa** jossain puhetehtävissä

Esimerkissä 15 opettaja kuvaa pojat myös rohkeina luovina kirjoittajina. Pojat osaavat hänen mukaansa *irrotella* ja käyttää *mielikuvitusta*, kun taas tytöt ovat kriittisempiä tekstiensä suhteen (15). Tässä kontekstissa rohkeus liittyy etenkin siihen, että pojat uskaltavat irrotella juonen suhteen, vaikka teksti ei kielellisesti osoittaisikaan ansiokkuutta. Poikia kuvailtiin myös kirjoittajina suurpiirteisiksi, mikä vaikutti esimerkiksi välimerkkien käyttöön (16). Aikaisemmissa esimerkeissä esillä ollut yksilöllisyysdiskurssi ei rakennu näissä esimerkeissä, vaan opettaja yleistää käsityksensä koskemaan kaikkia sukupuolen edustajia.

15)

O2: pojat on ehkä **rohkeempia** kirjottajia ku tytöt (.) tytöt jotenki on kriittisempiä sen oman tekstinsä suhteen et se semmonen luovan kirjottamisen taito on monesti pojilla parempi

16)

O2: ehkä se on (.) pojat on sen verran suurpiirteisiä että ne aattelee et ei sillä oo nii välii kuhan jotenki saa ittensä ymmärretyksi

Yksilölliset erot huomioiden opettajien vastauksissa korostuu se, että poikien kielelliset heikkoudet ovat lähtöisin perustaidoista. Opettajat kuvaavat heikkouksia käyttäen rakenteita *ihan se* (117) ja *sellasta niin* (18), jotka korostavat ilmiön perustavanlaatuisuutta ja kuvaavat opettajan suhtautumisen intensiteettiä.

17)

O1: pojille on (.) siis vaikeeta **ihan se** ääneen lukeminen sanojen hahmottaminen useemmi ku tytöille

18)

O2: poikien teksteissä kuitenkin on niissä on kuitenkin **sellasta niin** perusvirhettä tyttöjen teks-

teissä pystyy enemmän jo (.) ikään ku tarttumaan semmoseen asiaan mikä varmasti heitä kirjoittajana vie paljon eteenpäin

Poikien tuottamisen taidot representoituvat yksilöllisyyden kautta, mutta yleistettäviä piirteitäkin löytyy. Yksilöllisiä eroja löytyy tekstien osoittamassa kypsyydessä ja kirjoittamisen perustaitojen hallinnassa. Opettajat kuitenkin käyttävät useimmiten ilmaisua *pojat*, mikä yleistää heidän käsityksensä koskemaan kaikkia poikia. Koska kirjoittaminen esitetään vastauksissa ajattelun taitona, vaikuttaa biologinen kypsyminen ja sitä myötä ajattelun kehittyminen kirjallisiin tuotoksiin. Poikien kehitys representoituu hitaampana kuin tyttöjen, jolloin poikien on vaikea saada teksteihinsä tietynlaista pohtivuutta ja kypsyyttä. Pojat nähdäänkin asiakirjoittajina, jotka uskaltavat kuitenkin myös irrotella luovan kirjoittamisen saralla. Poikien taidot representoituvatkin myös uskalluksen ja rohkeuden kautta.

### 4.3 Sinne päin -diskurssi

Sinne päin -diskurssi poikien kielitiedoista ja suhtautumisesta rakentuu huolettomuuden representaatioista. Diskurssissa nousee esiin poikien huoleton asenne kielenhuoltoa kohtaan sekä käsitteiden hallinnan heikkoudet. Diskurssissa on myös piirteitä tuottamistaitojen kypsyntömyyden diskurssista, sillä abstraktista ajattelusta puhuessaan opettaja puhuu *yläkouluvaiheesta*, joka nivoutuu biologiseen kypsymiseen (19).

Poikien kielitietoon liittyvät taidot representoituvat pitkälti yksilöllisyyden kautta, kuten esimerkissä 19. Konjunktioilla *mutta* (KS s.v. *mutta*) opettaja asettaa vastakkain yksilön ja oppilasryhmän. Hän tekee kuitenkin myönnötyksen *kyllä se ehkä voi olla* niin, että vaikka lähtökohtaisesti abstraktien käsitteiden käyttö ja ymmärtämisen kyky ovat yksilöllisiä ominaisuuksia, on niiden hallinnasta esitettävissä kuitenkin sukupuolittuneita jakoja (19). Opettaja siis aloittaa puhumalla yksilöstä ja sen jälkeen kuvaa oppilasryhmiä, mutta lopputuloksena hän puhuu kuitenkin sukupuolesta ja sen yhteydestä kielellisiin taitoihin.

19)

O1: mun mielestä se [abstraktien käsitteiden käyttö] on aikalailta **yksilötasolla** (.) **mutta** että site on sellasii ryhmiä että joissa on (.) niinku (.) tai no niin **kyllä se ehkä voi olla** että tytöt on valmiimpia sellaseen abstraktimpaan ajatteluun ku pojat tässä **yläkouluvaiheessa**

Poikien kielitiedot ja käsitteiden hallinta representoituvat siis tyttöjä heikommaksi. Tähän ei liity aikaisemmissa esimerkeissä ilmennyttä epävarmuutta (ehkä), vaan opettaja tekee heti myönnön: *joo kyllä*. Hän käyttää komparatiivia, jota määrittää intensiteettiä osoittava adverbi *selvästi* (20). Eroa käsitteiden hallinnassa selitetään tyttöjen kiinnostuksella kieleen.

20)

H: näkyys sitte jotain eroja siinä miten tytöt ja pojat hallitsee niitä erilaisia käsitteitä

O2: **joo kyllä** pojat **heikommin selvästi** ku tytöt että ehkä se on vähän sitä että monesti tytöt on kiinnostuneempia kielestä ku pojat

Poikien taidot kielenhuollon osalta representoituvat paikallaan pysyviksi ihan sama -periaatteen ohjaamiksi. Pojat eivät koe kielenhuoltoa tärkeäksi, jolloin he eivät myöskään kehity saamansa palautteen pohjalta (21). Oikeakielisyyttä tärkeämpää pojille on saada itsensä ymmärretyksi (22). Opettajan mielestä pojat ovat *suurpiirteisiä* (22), mikä heijastelee heidän teksteihinsä. Kielitoimiston sanakirja (KS s.v. *suurpiirteinen*) määrittelee suurpiirteisyyden muun muassa pikkuseikkoihin takertumattomaksi ja ylimalkaiseksi, jotka voivat asiayhteydestä riippuen saada positiivisen tai negatiivisen merkityksen.

21)

O2: ehkä se syy että sitä kehitystä ei kauheesti kielenhuollon osalta tapahdu että (.) ne ei vaivaudu lukemaan tai miettimään – – niitä ei jotenki kaikki koe kauheen tärkeeks

H: minkä sä sit uskot selittävän et niitä ei koeta nii tärkeeks

O2: no ku se on ihan sama mihin sen pilkun laittaa hehe

22)

O2: ehkä se on pojat on sen verran **suurpiirteisiä** että ne aattelee et ei sillä oo nii välii kuhan jotenki saa ittensä ymmärretyksi

Opettajan vastauksesta ei käy ilmi, viittaako hän ilmaisullaan enemmän negatiiviseen huolimattomuuteen vai vain poikien tapaan tehdä asioita. Suurpiirteisyys yhdistyy vastauksessa kuitenkin tekstin ymmärrettävyyden ongelmiin ja on näin ollen vastakkainen kielitietoon liittyvän huolellisuuden ja tarkkuuden kanssa.

## 5 PÄÄTÄNTÖ

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää opetuskontekstissa rakentuvia diskursseja ja representaatioita liittyen poikien kielellisiin taitoihin. Tutkimuksen aineistosta tunnistettavat diskurssit luovat näkökulman poikien kielellisiin taitoihin, jotka sitten representoituvat diskurssin mukaan (Pietikäinen & Mäntynen 2009). Nimetyt diskurssit kuvaavat muun muassa opettajien tapoja selittää kielellisiä taitoja ja luokitella niitä. Representaatioissa näkyy, millaisina taitoja kuvataan, mutta myös paljon sitä, millaisena opettajat kokevat poikien suhtautumisen ja asennoitumisen kielelliseen osaamiseen.

Lukemisen tylsyys ja epämuodikkaat kirjat -diskurssi muodostui lukemisen sosiaalisen leimaavuuden ja toiminnallisuuden representaatioista. Nykypäivän oppilaille kokonaisen kirjan lukeminen nähtiin hyvin vaikeana, jolloin opettajan sanoin oppilaat kiinnittivät enemmän huomiota sivumäärään kuin mielekkääseen ja kiinnostavaan sisältöön. Opettajien näkökulmasta lukutaito kehittyisi lukemalla, mikä luo itseään toteuttavan kehän. Poikien lukemattomuutta selitettiin sosiaalisen hyväksynnän kautta, jolloin lukeminen olisi poikaa leimaava piirre vertaistensa joukossa. Mielenkiintoista olisi selvittää, mistä lukemisen negatiiviset representaatiot ovat lähtöisin ja millä keinoin niitä ylläpidetään vertaisryhmissä ja etenkin, miten lukemista voitaisiin representoida houkuttelevana toimintana. Lukeminen nähdään siis yksilön toimintana, mutta se saa merkityksensä sosiaalisesti. Poikien toiminnallisuutta opettajat toivat esiin puhumalla harrastuksista ja urheilusta sekä liittämällä toiminnan myös poikien kirjavalintoihin. Käkelän (2013: 83–85) tutkimuksessa poikiin liitettiin toiminnallisuus liittyen kirjoittamiseen, mutta toiminnallisuuden voidaan nähdä siis liittyvän myös lukemiseen tämän aineiston perusteella. Lukeminen on pojille sosiaalisen leimaavuuden lisäksi myös liian passiivista toimintaa, jolloin peliohjaimet vievät voiton.

Kypsymättömät rohkeli- ja heikommat poikien tyttöjä heikommat kirjoittamisen taidot selittyvät biologialla eli murrosiän hitaampana etenemisellä ja tätä myöten ajattelun hitaampana kypsymisellä. Opettajat kokevat kypsytyksellä ja etenkin pohtivan tekstin tuottamisella olevan selkeä yhteys. Poikien tuottamistaitoihin liitetään myös rohkeus, mikä näkyy etenkin puheviestinnän osa-alueella. Puhumalla rohkeista pojista opettajat samalla representoivat puheesitykset uskallusta vaativiksi suorituksiksi.

Sinne päin -diskurssi kuvaa poikia kielitiedon osa-alueella suurpiirteisiksi. Esimerkiksi kielenhuollon osalta oikeellista pilkutusta tärkeämpää olisi saada itsensä edes jotenkin ymmärretyksi. Esimerkkien valossa tytöt representoituvat kielellisesti suuntautuneiksi, mikä nä-

kyä esimerkiksi käsitteiden hallinnassa. Pojat hallitsevat abstraktit käsitteet heikommin ja tarvitsevat enemmän konkretiaa ajattelunsa ja käsityskykynsä tueksi.

Opettajien vastauksissa näkyi myös yksilöllisten ominaisuuksien huomioiminen. Jo edellä mainittujen diskurssien lisäksi aineistosta on havaittavissa yksilöllisyysdiskurssi, joka rakentuu kaikista osa-alueista puhuttaessa. Diskurssissa toteutuukin opetussuunnitelman perusteissa (2014: 14) mainittu yhdenvertaisuus. Yksilöllisyysdiskurssi kuvaa poikia kielenkäyttäjinä erittäin heterogeenisenä joukkona, josta puheessa esiin nousevat kuitenkin vain ääripäätt eli oppilaat, joilla on vahvat kielelliset taidot tai puolestaan heikommat taidot hallitsevat pojat. Vastauksissaan opettajat eivät käsittele juuri ollenkaan keskitason suoriutujia.

Poikien kielellisiä taitoja opettajat kuvaavat siis yksilöllisyyden näkökulmasta ja yleistyksiään tehdessään he ilmaisevat epävarmuutta. Joissakin tapauksissa vastauksista välittyi kuitenkin opettajan varmuus käsityksistään. Tulokset ovatkin linjassa Käkelän (2013) tutkimuksen kanssa soveltuvien osin: opettajat puhuvat pääosin sukupuolineutraalisti oppilaistaan, mutta heidän puheessaan kuitenkin rakentuu erilaisia rooleja tytöille ja pojille. Tuloksia voidaan luotettavasti vertailla vain kirjoittamisen osalta, mutta yhteneviä tuloksia on havaittavissa myös muissakin tutkimukseni osa-alueilla. Tässäkin tutkimuksessa tytöt ja pojat asetettiin vastakkain ja heidän taitojaan kuvattiin vertaillen. Poikia ja heidän kielellisiä taitojaan kuvattiin perinteisten maskuliinisten piirteiden kautta: aktiivisuuden ja toiminnallisuuden sekä sosiaalisen statuksen mukaan. Tytöt representoituivat kielellisesti suuntautuneiksi ajattelijoiksi, jotka ovat kriittisiä itsensä ja tekstiensä suhteen.

Opettajien puheessa sukupuoli esitettiin vastakkainasettelun kautta tyttöinä ja poikina. Puheessa rakentuvissa diskursseissa näkyy Rossin (2010: 23–28) kuvaamat vastakkainasettelun perusteet, joilla eroavaisuutta selitetään biologian tai sosiaalisesti rakentuvan sukupuolen kautta. Opettajat huomioivat biologisen sukupuolen puhumalla esimerkiksi murrosiästä ja poikien hitaammasta kehityksestä. Poikien ja tyttöjen sukupuolia rakensivat myös sosiaaliset konstruktiot, jotka muokkaavat sitä, mitä itsestämme haluamme viestiä muille. Sosiaaliseen sukupuoleen heijastui myös historiallisuus opettajan kuvatessa ajallista jatkumoa: mikä on tytöillä ja pojille sallittua ja mikä ei.

Aineistostani ei voida vetää suoria johtopäätöksiä siitä, vaikuttaako opettajan kokemus poikien kielellisistä taidoista hänen suhtautumiseensa ja toimintaansa. Tutkimustulosten tulkinta tapahtuukin diskurssien ja representaatioiden tasolla ja vaikka niillä onkin todellisuutta muokkaava ja tuottava luonne (Jokinen ym. 2016: 34), ei luotettavia linjauksia voida vetää. Jankaman (2004) esittelemää tutkimustulosta sukupuolen ja opettajan toiminnan välisestä yhteydestä ei tällä tutkimusasetelmalla voida siis todentaa. Aineistostani on kuitenkin havait-

tavissa suhteellisen vakiintuneita käsityksiä poikien kielellisistä taidoista, jotka voivat vaikuttaa opettajan toimintaan. Jankaman (2004) tekemät havainnot ovat kuitenkin yksi peruste sille, miksi myös tämänkaltaiselle diskurssintutkimukselle on tarvetta. Kielenkäytöllä on tarkoitteita lokeroiva vaikutus (Fairclough 1992: 3–4), jolloin tässäkin aineistossa esiin nousevat representaatiot voivat tiedostamattomina olla haitallisia. Vaikka opettajat esittivät käsityksiään lieventäviä ja epävarmuutta merkitseviä ilmauksia hyödyntäen, oli heillä kuitenkin selkeitä ajatuksia pojista ja heidän kielellisistä taidoistaan. Tiedostamattomina tällaiset ennakkokäsitykset voivat liittyä sellaisiin yksilöihin, jotka eivät tällaisiin piirteisiin oikeasti lokeroidu. Opettaja voi ikään kuin antaa oppilaalle jo tietynlaisen roolin vain sukupuolen perusteella, jota vastaan oppilas joko taistelee tai hyväksyy ja mukautuu annettuun rooliin.

Tutkimuksen aineisto jäi suhteellisen suppeaksi, sillä se kattoi vain kaksi haastattelua. Useamman eri koulua edustavan opettajan haastattelu olisi lisännyt tulosten yleistettävyyttä ja luotettavuutta. Kuitenkin jo tälläkin aineistomäärällä oli opettajien puheesta löydettävissä keskinäisiä yhtymäkohtia, joita voidaan toki selittää tietyn koulun toimintaympäristöllä, mutta myös laajemminkin koulukontekstia leimaavilla diskursseilla. Yhtymäkohtia on löydettävissä siis myös aikaisempaan tutkimukseen (ks. Käkälä 2013), joten aineiston laajuus ei ole kuitenkaan tutkimuksen luotettavuutta uhkaava tekijä. Tutkimuksen rajaus äidinkielen ja kirjallisuuden opettajiin oli tutkimuksen tavoitteen kannalta onnistunut, sillä he ovat yhdenlaisia kielellisten taitojen ammattilaisia. Haastatteluun aineistonkeruun metodina liittyy problematiikkaa, mutta tässä tapauksessa ratkaisu oli toimiva. Molempien osapuolten oli mahdollista tarkentaa sanojaan ja varmistaa näin yhteisen ymmärryksen löytyminen itse haastattelutilanteessa. Ideationaalinen metafunktio tarjosi systemaattisen työkalun aineiston analyysiin, mutta silti tutkijana jouduin subjektiivisesti tulkitsemaan aineistoa.

Tutkielmassani poikien kielellisiä taitoja lähestyttiin opettajien puheen kautta. Asetelma antaa arvokasta tietoa ottaen huomioon, kuinka merkittävä opettajan rooli on koulun arjessa ja oppilaiden elämässä. Jatkotutkimuksia voitaisiin viedä kuitenkin enemmän kohti käytäntöä, jolloin voitaisiin analysoida autenttisia poikien tekstejä ja esimerkiksi haastatella heitä. Yksi haastatteluiden osa-alue tutkimuksessa oli käytännön näkökulma, jota on vaikea lähestyä haastattelun kautta, sillä se vaatii opettajalta rehellistä itsereflektointia ja omista toimintavoista tiedostamista. Etnografinen observointi luokkahuoneessa toisikin käytännön näkökulman luotettavammin ja kattavammin mukaan tutkimukseen.



## LÄHTEET

- Arffman, Inga & Nissinen, Kari 2015: Lukutaidon kehitys PISA-tutkimuksissa – Jouni Välijärvi & Pekka Kupari (toim.), Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia. s. 28–49 Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Driessen, Geert 2009: Teacher's sex and student's achievement, attitudes and behavior: negative effects of the feminization of primary education? – Zachary D. Buchholz & Samantha K. Boyce (toim.), *Masculinity: Gender roles, Characteristics and coping* s. 1–26. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Fairclough, Norman 1992: *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Fairclough, Norman 1997: *Miten media puhuu*. Tampere: Vastapaino.
- Hakulinen, Auli 2006: Puhutun kielen kielioppi ja koulu. – Minna Harmanen & Mari Siirainen (toim.), *Kielioppi koulussa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 50. s. 127–136. Helsinki: Painorama Oy.
- Hall, Stuart 1997: *Representation : Cultural representations and signifying practices*. Culture, media and identities ISSN. Longon: Sage.
- Halliday, M. A. K. 1978: *Language as social semiotic : The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Kress, G. R. 1976: *System and function in language: Selected papers*. London: Oxford University Press.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2008: *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Jankama, Hilppa 2004: *Pojat saa, mutta tyttöjen kuuluu : opettajien kirjoituksia sukupuolen merkityksestä koulussa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen Eero 2016: *Diskurssianalyysi : Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.
- 1999: *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- KS = Kielitoimiston sanakirja. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 166. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone 2012 – <http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80> 22.4.2016.
- Käkelä, Hanna 2013: *”Se ei oo pojille niin luontasta” : kirjoittamisen opetuksen ja sukupuolen rakentuminen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien puheessa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Luukka, Minna-Riitta 2009: Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. – Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.) *Tekstien pyörytyksessä – tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 53. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Opetushallitus 2014: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) 29.3.2016.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Rossi, Leena-Maija 2010: Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin. – Tuija Saresma, Leena-Maija Rossi & Tuula Juvonen (toim.), *Käsikirja sukupuoleen*. s. 21–3. Tampere: Vastapaino.
- Seppänen, Eeva-Leena 1995: Vuorovaikutus paperilla. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*. s. 18–31. Tampere: Vastapaino.

- Shore, Susanna 2012: *Systeemis-funktionaalinen teoria tekstien tutkimisessa* – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi : Tekstilajitutkimuksen käsikirja*. s. 158–193. Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, Anna 2015: OECD-raportti: Poikien koulumenestys heikentynyt eri puolilla maailmaa. Yle. - [http://yle.fi/uutiset/oecd-raportti\\_poikien\\_koulumenestys\\_heikentynyt\\_eri\\_puolilla\\_maailmaa/7881313](http://yle.fi/uutiset/oecd-raportti_poikien_koulumenestys_heikentynyt_eri_puolilla_maailmaa/7881313) 18.11.2015.
- Tarnanen, Mirja & Aalto, Eija 2013: *Studying in Comprehensive school with low second language writing proficiency*. Apples – Journal on Applied Language Studies, vol. 2, no 1, s. 83–97.
- VISK = Hakulinen, Auli, Viikuna Maria, Korhonen, Riitta, Koivisto, Vesa, Heinonen, Tarja Riitta & Alho, Irja 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. – <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php> 22.4.2016.
- Valtavaara, Marjo 2015: Miten pojat menestyisivät koulussa? Oppilaat ja asiantuntija kertovat. Helsingin Sanomat. - <http://www.hs.fi/kotimaa/a1441508281664> 18.11.2015.
- Ventola, Eija 2006: Genre systeemis-funktionaalisessa kielitieteessä. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.), *Genre - tekstilaji* s. 96–121. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Väljärvi, Jouni 2014: *Osaaminen kestäväällä perustalla : Suomen PISA-tulosten kehitys vuosina 2000-2009 : Tilannekatsaus helmikuu 2014*. Opetushallitus.

# LIITTEET

## LIITE 1. KÄYTETYT LITTEROINTIMERKIT

H	haastattelija
O1	ensimmäinen haastateltava
O2	toinen haastateltava
[ ]	päällekkäispuhunta
(.)	tauko
(--)	epäselvä osa
j(h)oo	sana on lausuttu nauraen
hehe	naurahdukset

## LIITE 2. TEEMAHAASTATTELURUNKO

### Oppiaineen vaatimukset

- Mitkä asiat (sisällöt, tavoitteet) ovat oppiaineessa keskeisiä?
- Millaisia kieleen liittyviä käsitteitä käytetään? Millaisin käsittein ja sanavalinnoin kielestä puhutaan?
- Millaisia eroja tyttöjen ja poikien välillä on käsitteiden hallinnassa? Entä kielellisessä osaamisessa?
- Millaisia tekstilajeja tunneilla käytetään ja tuotetaan? Millaisia vaatimuksia tuotoksille asetetaan? Kohtaavatko oletukset ja opetus?
- Millaisena näet äidinkielen tunneilla opiskellun suhteen muihin oppiaineisiin?
- Millä tasolla oppilaiden kielellisen osaamisen tulisi olla?

### Pojat kielen käyttäjinä

- Millaisia eroja tyttöjen ja poikien välillä on kielen käyttäjinä?
- Mitkä ovat poikien kielelliset vahvuudet? Entä heikkoudet?
- Millainen suhtautuminen pojilla yleisesti on lukemiseen ja kirjoittamiseen tässä oppiaineessa?

### Taitojen kehittyminen

- Millaisia kielellisiä taitoja sinun mielestäsi vaaditaan jatkokoulutuksessa, nykypäivänä, työelämässä?
- Millaisia eroja uusien ikäluokkien välillä on?
- Millainen on yksilön kielellisten taitojen kehityskaari sinun havaintojesi mukaan? Millä osa-alueilla tapahtuu kehitystä nopeasti, mitkä tuottavat erityisesti vaikeuksia?

## **Arviointi**

- Mihin arviointisi painottuu? Mitkä ovat keskeisimmät arviointikriteerit?
- Miten annat palautetta kielellisistä taidoista?
- Minkälaista palautetta pojat saavat kielellisistä taidoistaan?

## **Käytäntö**

- Miten käytännössä huomioit poikien taitoja?
- Millä tavoin tuet oppilaiden kielellistä osaamista?
- Miten pojat refleктоivat itse osaamistaan? Missä määrin oppilaat huomioivat eroja toistensa osaamisessa? Miten se näkyy käytännössä?

## **Ympäristön vaikutukset**

- Miten ympäristöön liittyvät seikat heijastuvat poikien kielellisessä osaamisessa?
- Miten tietoteknologia näkyy kielellisessä osaamisessa? Mitkä muut seikat heijastuvat osaamiseen?
- Millaiseksi koet kodin vaikutuksen oppimisessa, motivaatiossa?