

TYTÖT JA POJAT KIRJOITAJINA
– YHDEKSÄSLUOKKALAISTEN NÄKEMYKSIÄ

Pro gradu

Pauliina Kylä-Utsuri-Ripatti

Jyväskylän yliopisto
Kielten laitos
Joulukuussa 2011

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Kylä-Utsuri-Ripatti, Pauliina Maria	
Työn nimi – Title Tytöt ja pojat kirjoittajina – yhdeksäsluokkalaisten näkemyksiä	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu –tutkielma
Aika – Month and year Joulukuu 2011	Sivumäärä – Number of pages 106 + liitteet
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tämän tutkimuksen päätavoitteena on selvittää yhdeksäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien näkemyksiä sukupuolen vaikutuksesta kirjoitelmiin. Oppilaiden näkökulmaa on tähän mennessä tutkittu vain vähän, ja kirjoittamisen opetuksen parantamiseksi opettajallekin on hyötyä oppilaiden näkökulman kuulemisesta.</p> <p>Tutkimuksessa selvitettiin kyselylomakkeilla ja teemahaastatteluilla, miten pojat ja tytöt suhtautuvat kirjoittamiseen ja sen opetukseen äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla, millaisina kirjoittajina ja tekstien tekijöinä he näkevät itsensä ja vastakkaisen sukupuolen sekä miten oppilaat liittävät sukupuolen äidinkielen tunneilla tehtävien kirjoitelmien aiheisiin, muotoon ja sisältöön.</p> <p>Kyselylomakkeeseen vastasi 153 yhdeksäsluokkalaista, ja teemahaastatteluun osallistui kahdeksan yhdeksännen luokan oppilasta. Aineisto analysoitiin pääosin laadullisesti, mutta osa kyselylomakeaineistosta on muutettu määrälliseen muotoon taustoitukseksi haastatteluille.</p> <p>Yhdeksäsluokkalaiset näkivät kirjoittamisen ennen kaikkea luovana toimintana, mutta toisaalta näkivät kirjoittamisen monipuolisena taitona hyvän tekstin ominaisuuksista puhuttaessa. Sukupuolen vaikutusta kirjoitelmiin sekä tuotiin esiin että pyrittiin häivyttämään. Taustalla tuntuivat vaikuttavan stereotyyppit tyyppillisistä tyttöjen ja poikien kirjoitelmista sekä heidän kiinnostuksen kohteistaan, vaikkeivat haastattelujen tytöt ja pojat usein itse sopineet tähän muottiin. Toisaalta oppilaat halusivat korostaa sukupuolesta riippumatonta yksilöllisyyttä ja jokaisen omaa tyyliä.</p> <p>Opettajan tulee kannustaa oppilaita löytämään itse koulussa kirjoitettavien tekstien tarkoitukset ja merkitykset, jotta opitut taidot nähtäisiin laajemmin kuin koulutöinä. Oppilaiden omien kiinnostuksen kohteiden huomioon ottaminen on kirjoittamisen motivoinnin ja kirjoittamisen mielekkyyden kannalta erittäin olennaista.</p>	
Asiasanat – Keywords äidinkieli ja kirjallisuus, kirjoittaminen, kirjoittamisen opetus, sukupuoli, kirjoittamisen arviointi, yläkoulu	
Säilytyspaikka – Depository Fennicum	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO

- 1.1 Tutkimuksen taustaa..... 1
- 1.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset..... 3

2 SUKUPUOLI KOULUSSA

- 2.1 Sukupuoli ja sen rakentuminen koulussa..... 5
- 2.2 Opettjat, oppilaat ja sukupuoli..... 7

3 KIRJOITTAMINEN JA SEN OPETUS

- 3.1 Kirjoittaminen ilmiönä..... 11
- 3.2 Kirjoittamisen opetus..... 15
- 3.3 Kirjoittajaidentiteetti..... 19

4 TYTÖT, POJAT JA KIRJOITTAMINEN

- 4.1 Motivaatio ja menestyminen..... 22
- 4.2 Tyttöjen ja poikien kirjoitelmat..... 23

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

- 5.1 Tutkimuksen toteutus..... 28
- 5.2 Menetelmät..... 30

6 OPPILAIDEN KÄSITYKSIÄ KIRJOITTAMISESTA JA ITSESTÄÄN KIRJOITTAJANA

- 6.1 Kirjoittaminen: tuskaa ja itseilmaisun iloa..... 33
- 6.2 Oppilaiden näkemyksiä hyvästä kirjoittajasta ja hyvästä tekstistä..... 41
- 6.3 Oppilaiden käsitykset itsestään kirjoittajina..... 52

7 OPPILAIDEN KÄSITYKSIÄ SUKUPUOLEN JA KIRJOITTAMISEN YHTEYKSISTÄ

- 7.1 Kirjoitelmien aiheet ja sukupuoli..... 61
- 7.2 Sukupuolen tunnusmerkit kirjoitelmissa..... 72
- 7.3 Sukupuoli ja kirjoitelmien arviointi..... 84

8 PÄÄTÄNTÖ

- 8.1 Tutkimuksen keskeisimmät tulokset..... 87
- 8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia..... 99
- 8.3 Näkökulmia ja pohdittavaa kirjoittamisen opetuksen tueksi..... 100

LÄHTEET..... 104

LIITE 1..... 107

LIITE 2..... 109

LIITE 3..... 112

LIITE 4..... 113

LIITE 5..... 120

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen taustaa

Koululaitoksemme tasa-arvo on ollut itsestäänselvyys Suomessa 1980-luvulle asti. Vuonna 1983 perustettu tasa-arvotoimikunta kuitenkin selvitti, että tytöt ja pojat ovat erilaisia ja eri tavoin kohdeltuja niin luokkahuoneen vuorovaikutuksessa kuin suorituksissaankin. (Gordon ja Lahelma 1991, 183; Lahelma 1987, 49–50.) Peruskoulussa toteutuvaan sukupuolten tasa-arvoon ja tyttöjen ja poikien eroihin oppijoina ja luokkahuoneessa on kiinnitetty huomiota siis jo pitkään. Erojen ja yhtäläisyyksien unohtaminen tai opetussuunnitelman tekeminen sukupuolineutraaliksi eivät ratkaise sitä, että tytöillä ja pojilla on niin yksilöllisiä kuin sukupuolestakin johtuvia eroja. Opettajan pulmaksi muodostuukin, miten ottaa sukupuolten erot huomioon mutta olla tasapuolinen. Tällaista toimintaa kutsutaan sukupuolineutraaliksi pedagogiikaksi, jossa keskeistä on sen hyväksyminen ja tiedostaminen, että yksilöllisten piirteiden lisäksi myös sukupuoli erottelee oppilaita (esim. Reisby 1999, 29). Sukupuoli on otettu huomioon koululainsäädännössä ja opetussuunnitelmassa, joskaan ei kovin laajasti. Peruskoulua ei velvoiteta tasa-arvosuunnitelman tekemiseen, mutta laissa kehoitetaan (1435/2001 4§) ottamaan opetuksessa ”erityisesti huomioon tyttöjen ja poikien erilaiset tarpeet sekä kasvun ja kehityksen erot --”. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (=POPS) tasa-arvon sanotaan olevan yksi perusopetuksen arvopohjista, ja sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen on nimetty yhdeksi opetuksen tehtävistä. Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että tyttöjen ja poikien väliset erot tulee ottaa huomioon luokan työtavoissa. (POPS 2004, 12, 17.) Periaatteessa nämä huomioid noudattelevat sukupuoliherkän pedagogiikan ajatuksia, mutta melko pienin elein. Perusopetuksen opetussuunnitelmaa voisi edelleen kutsua melko sukupuolineutraaliksi.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa tyttöjen ja poikien erot ovat nousseet viime vuosina selkeästi esiin. Pojat näyttävät järjestelmällisesti menestyvän huonommin kuin tytöt ja olevan myös huonommin motivoituneita oppiaineen opiskeluun. Viimeisin huolenaihe ovat keväällä 2011 julkaistun Opetushallituksen oppimistulosten arvioinnin tulokset (Lappalainen 2011), joista käy ilmi, että poikien taidot äidinkielessä ovat heikentyneet entisestään. Oppilaat myös saavat korkeampia arvosanoja kuin he taitotasoonsa nähden ansaitsisivat (Lappalainen 2011, 70). Valtakunnallisessa kokeessa

oppilaiden piti laatia sähköposti matkatoimistoon, viimeistellä viiden virkkeen teksti ja kirjoittaa haikuruno.

Osa oppilaista suoritti nämä tehtävät saamatta lainkaan pisteitä. (Lappalainen 2011, 49–70.) Yhteenveton raportista voidaan todeta, että periaatteessa noin 2000 poikaa vuosittain läpäisee peruskoulun osaamatta kunnolla tuottaa tekstiä. Huono menestyminen tuntuu lähes käsittämättömältä, jos katsotaan, mitä tavoitteita asetetaan vuosiluokille 6.–9. perusopetuksen opetussuunnitelmassa: Oppilas tulee entistä tietoisemmaksi itsestään ja tavoitteistaan kielenkäyttäjänä, oppilaan tulisi pystyä tuottamaan tekstejä erilaisissa viestintätilanteissa ja olemaan tavoitteellinen tekstejä luodessaan, ja hänen tulisi osata suunnata tekstejä erilaisille kohderyhmille ja erilaisiin viestintävälineisiin. Myös oikeinkirjoituksen tulisi olla vakiintunut. Voisi ajatella, että näiden muutamien edellä mainittujen vaatimusten perusteella yhdeksäsluokkalaisen tulisi selviytyä valtakunnallisen kokeen kolmesta kirjoitustehtävästä edes tyydyttävällä tavalla. Koetulokset saavat pohtimaan, miten oppilaita opetetaan kirjoittamaan ja tuottamaan tekstiä ja miten osaamisesta ja osaamisen kehittymisestä huolehditaan sekä millä perusteella oppilaita arvioidaan.

Sukupuoli ja sukupuolten väliset erot on nostettu esiin paitsi valtakunnallisissa tuloksissa, myös PISA-tuloksissa sekä tyttöjen ja poikien tekstitaitoja ja kirjoittamista koskevilla tutkimuksilla. Viesti on aina samantyyppinen: Tytöt ja pojat kirjoittavat erilaisia tekstejä (ks. esim. Millard 1997; Peterson 2002), ja pojat ovat heikompia tekstien tekijöitä kuin tytöt (ks. esim. Linnakylä & Arffman 2007; Lappalainen 2011). Kuitenkin tuloksissa käy ilmi, että poikia saatetaan suosia ja heille saatetaan antaa helpommin parempia arvosanoja taitoihinsa nähden kuin tytöille (ks. esim. Lappalainen 2011).

Tulisi pohtia, mitä opettaja voisi tehdä toisin, jotta varsinkin poikaoppilaat menestyisivät paremmin kirjoittamisessa tai onko opettaja varmasti tuonut luokkaan tarpeeksi autenttisia tekstejä ja ohjannut kirjoittamista arkielämän tilanteisiin. Toisaalta on tärkeää miettiä myös, mikä on oppilaan näkemys koulussa kirjoittamisesta, sen syistä ja tarpeellisuudesta ja mielekkyydestä. Miten tytöt ja pojat näkevät sukupuolten välisiä eroja kirjoitustaidoissa ja kirjoitelmissa vai näkevätkö lainkaan? Oppilaiden näkökulma jää usein ulkopuolelle, kun asioita mietitään opetuksen, opetuksen suunnittelun sekä opettajan ja arvioinnin kannalta. Edellä mainitut ovat tärkeitä, ja ne tulee ottaa huomioon, mutta oppilaan näkökulma voi auttaa myös opettajaa suuntaamaan opetustaan oikein.

1.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkin yhdeksäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien näkemyksiä kirjoittamisesta koulussa sekä itsestään ja vastakkaisesta sukupuolesta kirjoittajina. Suomalaiseen koulumaailmaan ja äidinkieleen liittyviä tutkimuksia tästä aiheesta on tehty vähän, joten koen tutkimusaiheen tärkeäksi. Jo tehdyt tutkimukset keskittyvät usein opettajien näkökulmaan tai kokeiden ja tutkimusten tuloksiin. Oppilaitakin on haastateltu joissain tutkimuksissa, mutta heidän puheitaan ja ajatuksiaan ei juuri ole tuloksissa huomioitu. Mielestäni nimenomaan oppilaiden kokemusten ja ajatusten perusteella opettaja voi paremmin tarkastella oman opetuksensa onnistumista sekä sitä, millä keinoin opetusta voisi ja kannattaisi muokata mahdollisimman tasa-arvoiseksi ja sekä tyttöjen että poikien tarpeita palvelevaksi.

Olen aiemmin proseminarityössäni tutkinut, miten sukupuoli vaikuttaa kirjoittelmiin arviointiin yhdeksäsluokkalaisten mielestä. Kyselylomakkeita proseminarityötäni varten analysoidessani löysin mielenkiintoisia syventämisen kohteita, ja pro gradu -työ tarjosi jatkotutkimukselle oivan mahdollisuuden. Proseminarityöni tutkimustulos osoitti, että oppilaat ajattelevat tyttöjen ja poikien olevan erilaisia kirjoittajia, ja halusin saada tarkennusta siihen, miten sukupuoli näkyy oppilaiden mielestä konkreettisesti kirjoitelmissa tai aihevalinnoissa. Halusin oppilailta myös lisää näkemyksiä opettajan arviointi- ja palautekäytännöistä ja oppilaan sukupuolen vaikutuksesta kirjoittelmiin arviointiin.

Pyrin tutkimuksessani selvittämään yhdeksäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien ajatuksia kirjoittamisesta, itsestään ja vastakkaisesta sukupuolesta kirjoittajina sekä sukupuolen vaikutusta kirjoitelmissa. Tutkimuksessani etsin vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten pojat ja tytöt suhtautuvat kirjoittamiseen ja sen opetukseen äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla?
 - Mikä kirjoittamisessa on mukavaa ja mikä on ikävää?
 - Millaisia näkemyksiä ja kokemuksia oppilailla on opettajan arviointi- ja palautekäytännöistä?
2. Millaisina kirjoittajina ja tekstien tekijöinä yhdeksäsluokkalaiset näkevät itsensä ja vastakkaisen sukupuolen?

- Millaisia tekstejä oppilaat kirjoittavat?
 - Millaisia kirjoittajia ja ikätovereidensa tekstejä oppilaat arvostavat?
 - Mitkä seikat ikätoverien kirjoitelmissa saavat negatiivista palautetta?
3. Miten oppilaat liittävät sukupuolen äidinkielen tunneilla tehtävien kirjoitelmien aiheisiin, muotoon ja sisältöön?

Tutkimuksen tulosten arvo ei ole pelkästään tasa-arvoisessa opetuksessa, vaan myös siinä, millaisia kiinnostuksenkohteita ja toiveita kirjoittamisen opetuksen suhteen oppilailla on. Kun oppilaat kertovat ajatuksiaan kirjoittamisesta, itsestään ja vastakkaisesta sukupuolesta kirjoittajina sekä arvioivat opettajan palautekäytänteitä, saa opettaja arvokasta tietoa siitä, miten kirjoittamisen opettamista voisi kehittää oppilaiden toimimaan suuntaan.

2 SUKUPUOLI KOULUSSA

2.1 Sukupuoli ja sen rakentuminen koulussa

Sukupuoli on läsnä teksteissä aina, oli kyseessä sitten esitys, kirjoitus tai puhe. Sukupuoli ei näyttävyyden jatkuvasti ja kaikkialla samanlaisena, sillä käsitykseen siitä, mitä sukupuoli on ja miten se nähdään, vaikuttavat myös esimerkiksi opetussuunnitelma, opetus, opettajat ja opiskelijat. (Gordon ja Lahelma 1998, 91.) Pääsääntöisesti sukupuoli jaetaan biologiseen (*sex*) ja sosiaaliseen (*gender*) sukupuoleen. Nykyajattelun mukaan sukupuoli nähdään useimmiten sosiaalisena ja kulttuurisena konstruktiona, johon sisältyy useita tasoja (Reisby 1999, 23). Koska tässä tutkimuksessa sukupuolta tarkastellaan koulukontekstissa, tärkeimpiä sukupuolen käsitteitä ovat sosiaalinen, kulttuurinen ja psyykinen sukupuoli.

Jo pieni lapsi sosiaalistuu sukupuoleen, kun hän kokeilee maskuliinisia ja feminiinisiä asetelmia, on tekemisissä muiden ihmisten kanssa ja oppii omaan sukupuoleensa liitettyjä sääntöjä ja tehtäviä. Sosiaaliseen sukupuoleen liittyvät roolit, käyttäytyminen ja identiteetin rakentuminen sosiaalisessa maailmassa. (Kujala ja Syrjäläinen 2010, 30.) Koulu on yksi tärkeimmistä sukupuoleen sosiaalistavista ympäristöistä, joissa rakennetaan kuvaa sukupuolesta. Lapset ja nuoret viettävät paljon aikaa koulussa juuri siinä iässä, kun he ahkerimmin muodostavat kuvaa ympäröivästä maailmasta ja itsestään sen osana.

Kulttuuriseen sukupuoleen kuuluvat niin negatiiviset kuin positiivisetkin mielikuvat sekä symbolit ja merkit, jotka liitämme sukupuoleen (Reisby 1999, 23). Kulttuurinen sukupuoli on opittu käyttäytymismalli, ja se muokkautuu yhteiskunnan ja kulttuurin mukaan. Lapset oppivat varhain tunnistamaan erilaisia sukupuolille asetettuja ennakkoluuloja ja odotuksia ja luokittelevat asioita sukupuolen mukaan. (Kujala ja Syrjäläinen 2010, 30.) Omassa tutkimuksessani pohdin, millaisena kulttuurinen sukupuoli näyttäytyy yhdeksäsluokkalaisten silmin: odottavatko he vastakkaiselta tai omalta sukupuoleltaan tietynlaisia tekstejä?

Psyykkisellä sukupuolella tarkoitetaan yksilön omaa tietoisuutta sukupuolesta ja yksilön sukupuoli-identiteettiä. Psyykinen sukupuoli kehittyy läpi elämän ja muokkautuu kulttuurisidonnaisten odotusten ja käsitysten, biologisten prosessien sekä elämäkokemuksen mukana. (Reisby 1999: 23.) Psyykkisen sukupuolen käsite on

tärkeä termi tässä tutkimuksessa, sillä oppilaiden näkemykset heijastavat yksilöllistä sukupuoli-identiteettiä tai jopa kertovat siitä suoraan. Reisbyn (em. teos) mukaan näitä kolmea tasoa ei konkreettisesti voida erottaa, vaan luonnollisesti ne sekoittuvat toisiinsa.

Sukupuoli on aina läsnä koulun ja opetuksen arjessa. Ikävalko, Tainio ja Palmu muistuttavat (2010: 13–14) että tästä huolimatta sukupuoli sivuutetaan helposti opetuksessa ja koulun käytänteissä, jolloin tasa-arvon toteuttaminen on vaikeaa. Usein lähtöoletus on, että sukupuolten tasa-arvo toteutuu koulussa, mutta tärkeämpää olisi tunnistaa esimerkiksi opettajan toimintaa ohjaavat tekijät. Jos ei tunnista niitä taustaoletuksia ja mielikuvia, joita sukupuolesta itsellä on, voi oppilaan yksilöllisen huomioinnin sijaan tulla rakentaneeksi lisää sukupuolirajoja. (Ikävalko ym. 2010, 14–15.) Tällöin voi olla kyse sukupuolineutraaliudesta eli sukupuolten välisiä eroja ei syystä tai toisesta tunnusteta. Sukupuolta ei välttämättä oteta huomioon opetuksessa tai sen suunnittelussakaan. Näennäisesti voidaan ajatella, että huomiotta jättäminen on samanarvoista kohtelua, mutta tosiasiansa opettajalla on usein silti stereotyyppiset käsitykset tyttö- ja poikaoppilaista. (Kujala ja Syrjäläinen 2010, 26; 32.)

Sukupuolistereotyypit ovat melko yksinkertaisia kulttuurisidonnaisia odotuksia ja käsityksiä, jotka liittyvät tyttöihin ja poikiin ja muun muassa heidän käytökseensä, pukeutumiseensa, koulumenestykseensä ja luonteenpiirteisiinsä. Erilaiset sukupuolirooliodotukset synnyttävät sukupuolistereotyyppioita. Usein stereotyyppioita ei tiedosteta, sillä ne tuntuvat itsestäänselvyyksiltä. (Kujala ja Syrjäläinen 2010, 30–32.)

Stereotypista kuvaa miehestä ja naisesta uusintaa myös virallisen opetussuunnitelman taustalla toimiva piilo-opetussuunnitelma. Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan niitä asioita, joita koulussa opitaan ääneen kerrotuista tavoitteista huolimatta ja jopa niiden vastaisesti. (Broady 1986; Kujala ja Syrjäläinen 2010, 26–27.) Piilo-opetuksen tavoitteet eivät aina ole moitittavia, vaan joissain tapauksissa jopa hyvä asia. Huono puoli on, että piilo-opetus on piilevää, eikä opettaja välttämättä itse aina huomaa, mitä kaikkea hän oppiaineensa lisäksi oppilaille opettaa. Piilo-opetussuunnitelmassa tulee aina olemaan kyse siitä, millaiset vaatimukset koulu instituutiona oppilaille ja oppilaiden käytökselle asettaa, sitä tuskin voi muuttaa. Piilo-opetussuunnitelman voi kuitenkin tehdä näkyvämmäksi tarkastelemalla kriittisesti omaa toimintaansa opettajana. (Broady 1986: 99, 133.) Kirjoittamisen opetuksessa opettaja saattaa toteuttaa piilo-opetussuunnitelmaa esimerkiksi viestittämällä oppilaille, ettei kirjoittamiseen keskittyminen ole pojille

yhtä helppoa kuin tytöille tai ettei pojille ole luonteenomaista olla kiinnostuneita kirjoittamisesta. Kirjoitelmien aiheuuteloissa voidaan toteuttaa stereotypisia ajatuksia tyttöjen ja poikien kiinnostuksen kohteista asettamalla vaihtoehtoisiksi aiheita, joiden ajatellaan kiinnostavan erityisesti poikia ja erityisesti tyttöjä. Totuus voi olla, että ne kiinnostavat yhtä paljon tai vähän kumpaakin sukupuolta. Myös kirjoitelmia arvioidessaan opettaja voi toteuttaa piilo-opetus suunnitelmaa. Esimerkiksi perinteisiä sukupuolirajoja teksteillään rikkovat ja rajanylityksiä tekevät oppilaat saattavat saada opettajalta huomattavan paljon kiitosta tai moitetta.

Sukupuolineutraaliuden sijaan kouluun toivotaan sukupuoliherkkää pedagogiikkaa. Sukupuoliherkän pedagogiikan ajatuksena on, että tyttöjä ja poikia kohdellaan koulussa tasa-arvoisesti, mutta myös erot tiedostetaan ja otetaan huomioon opetuksessa ja sen käytänteissä. Opettajalta sukupuoliherkkä pedagogiikka vaatii omien käsitysten, ajatusten, suhteiden, toiminnan ja suhtautumisen tarkastelua ja stereotyyppisten sukupuolikategorioiden tunnistamista niin, että sukupuolistereotyyppiä ja sukupuolineutraalius voisivat muuttua sukupuoliherkkyydeksi. Sukupuoli tulee ottaa huomioon kaikessa toiminnassa, ja sekä sukupuolesta että yksilöistä johtuvat erot tulee nähdä silloin, kun niillä on merkitystä. Tiedostamisen kautta on tarkoitus pyrkiä eroon sukupuolten tiukasta kahtiajaosta. Tällöin nuorilla on vapaus tehdä muun muassa opiskeluissaan niitä valintoja, joita he yksilöinä tahtovat, ilman että sukupuolirooliodotukset ohjaavat tai pakottavat heitä tiettyihin valintoihin. (Ikävalko ym. 2010, 19; Kujala ja Syrjäläinen 2010, 31–32; Reisby 1999, 29.)

2.2 Opettajat, oppilaat ja sukupuoli

Kysyttäessä sukupuolten tasa-arvon toteutumisesta luokkahuoneessa ja opetuksessa opettajat kertovat usein kohtelevansa tyttöjä ja poikia samalla tavalla. Samanarvoista kohtelua pidetään itsestään selvänä, mutta puheessa ja käytännöissä saattaa silti myöhemmin tulla ilmi, että opettajan näkemyksiä leimaavat voimakkaat stereotyyppiä tytöistä ja pojista. Tätä väitettä tukevat Tarmon (1991) ja Lampelan (1995) kouluhenkilöstölle tekemät haastattelut, joissa opettajat ensin korostivat oppilaiden yksilöllisiä, sukupuolesta johtumattomia eroja, ja myöhemmin nimesivät tyttöjen ja poikien ominaisuuksia ja toimintatapoja. Usein haastattelun aikana kävi niin, että tyttöjen myönteiset piirteet alkoivat saada kielteisiä sävyjä ja poikien kielteisiä

piirteitä alettiin hyväksyä tai ymmärtää. (Tarmo 1991, 195–202; Lampela 1995 39–49.) Jankaman (2004) pro gradu -työssä tutkittiin luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä oppilaan sukupuolesta, ja myös opettajaopiskelijat näkivät tyttöjen ominaisuudet usein vähemmän arvokkaina kuin poikien (Jankama 2004, 60; 66–70).

On mielenkiintoista, miksi tyttöjen hyviä puolia on vähätelty ja poikien heikkoja puolia selitelty. Kyse voi olla jonkinlaisesta poikien suosimisesta, mutta myös sukupuolistereotyyppien kavahtamisesta. Kun ensimmäisiä kertoja huomaa puheessaan sukupuolistereotyyppien, alkaa tasoittaa sitä niin, ettei hyvä olekaan niin hyvää tai huono niin huonoa. Tällaisessa tilanteessa saattaisi nimenomaan olla kyse näennäisestä tasa-arvosta ja tiedostamisesta, joka onkin kaikkea muuta.

Tutkimuksissa on havaittu eroja siinä, miten tytöt ja pojat käyttäytyvät luokkahuoneessa ja millaista huomiota ja palautetta he opettajalta saavat. Lindroos (1997) sekä Gordon ja Lahelma (2003) ovat tutkineet luokkahuoneen vuorovaikutusta erityisesti sukupuolen näkökulmasta. Tutkimuksissa tuli esille, että pojat saavat tyttöjä enemmän huomiota luokassa: heitä kannustetaan ja rohkaistaan osallistumiseen enemmän ja toisaalta myös nuhdellaan ja komennetaan enemmän. Pojat ovat tunneilla enemmän äänessä kuin tytöt. (Lindroos 1997, 67–78; 83–109; Gordon ja Lahelma 2003, 18–19.) Lindroosin (em. teos) mukaan opettaja myös vitsailee poikien kanssa enemmän kuin tyttöjen sekä antaa pojille useammin emotionaalista palautetta ja arvostaa heidän vastauksiaan näkyvämmiin.

Palmun (2003) mukaan poikia palkitaan varsinkin tunneilmaisusta herkemmin, kun taas tyttöjen tunneilmaisua pidetään itsestään selvänä. Poikien kohdalla perinteisten sukupuoliroolien ja -rajojen ylittäminen on jopa suotavaa. (Palmu 2003, 181.) Jankaman tutkimuksessa tuli myös esille tyttöjen ja poikien erilainen kohtelu. Erään vastaajan mielestä suosiminen liittyi nimenomaan rajojen ylitykseen eli siihen, että sukupuolen edustaja tekee jotain sellaista hyvin, tai uskaltaa ylipäättään tehdä, mikä on yleensä stereotyyppisesti leimallista toisen sukupuolen edustajalle. Toisaalta osa sanoi, että tyttö ei saisi ylittää rajoja käyttäytymällä niin, kuin tyypillinen vilkas poika. Esiin nousi myös useampi mielipide siitä, että poikia palkitaan helpommin ja heidän ominaisuuksiaan arvostetaan. (Jankama 2004, 52; 60; 70.)

Toisaalta poikien ja tyttöjen stereotyyppisiä ominaisuuksia saatetaan kiitellä. Pojankoltiaisista ja kilteistä ja kuuliaisista tytöistä puhutaan ymmärtäväiseen ja hyväksyvään sävyyn. (Gordon ja Lahelma 2003, 19.) Jankaman (2004) tutkimuksessa opettajaopiskelijat pohtivat, että opettajan voi olla helpompi samastua niihin

oppilaisiin, jotka ovat samaa sukupuolta kuin opettaja itse. Toisaalta opettaja voi kokea vastakkaisen sukupuolen tekemiset ja oivallukset raikkaan erilaisiksi ja siksi kiiteltäviksi, koska ne eivät ole omasta käytöksestä tuttuja. Jälkimmäisestä mainitsivat erityisesti naisopettajaopiskelijat. (Jankama 2004, 52; 55.) Tällainen ajattelu saattaa pahimmillaan johtaa siihen, ettei oman sukupuolen tapaa tehdä tai ajatella pidetäkään arvokkaana, vaan väheksytään toiseen sukupuoleen verrattaessa. Se näkyy tietysti myös oppilaiden arvostuksessa ja kohtelussa. Erityisen mielenkiintoista edellä mainituissa mielestäni on, että stereotypiset käsitykset tytöistä ja pojista oppilaina tuntuvat olevan vallalla tämänkin päivän opettajaopiskelijoiden käsityksissä. Tulevat opettajat puhuivat toisinaan stereotypisesta ajattelustaan jopa hyväksyvästi ja itsestäänselvyytenä.

Opettajien mukaan tytöt ovat kilttejä, ahkeria ja tunnollisia ja siksi menestyvät hyvin koulussa. Pojat taas luonnehditaan aktiivisemmiksi, joskus huonosti käyttäytyviksi ja häiritseviksi ja hieman huonommin koulussa menestyviksi, mutta heidän toiminta- ja työskentelykykyään tyttöjen kykyä paremmaksi. (Tarmo 1991, 195–202; Lampela 1995, 43–44.) Poikien epäonnistumiseen etsitään usein syytä koulusta ja mielenkiinnon puutteesta, kun taas tyttöjen epäonnistumista selitetään taitojen puuttumisella (Lahelma 2004, 57). Opettajat välittävät väistämättä maailmankuvaansa ja näkemyksiään sukupuolesta myös oppilaille ainakin piilo-opetussuunnitelman muodossa. Sitä kautta oppilaat rakentavat usein itsensä ja vastakkaisen sukupuolen tietynlaisiksi tai tietynlaisen käyttäytymisen hyväksyttäväksi tai epähyväksyttäväksi sukupuolesta riippuen. Tämän tutkimukset yhtenä tarkoituksena on selvittää, miten oppilaat näkevät tytöt ja pojat kirjoittajina. Tulokset ilmentävät väistämättä jollain tavalla, millaisiksi ihmisiksi tytöt ja pojat itsensä ja toisensa luokittelevat, ilmentäähän kirjoittaminen aina kirjoittajan identiteettiä ja maailmankuvaa.

Opiskelumotivaatiossa tyttöjen ja poikien erot oppilaina ovat tutkimusten mukaan selvät. Tytöt ovat koulumyönteisempiä ja tavoitteellisempia kuin pojat, mutta toisaalta tytöt pelkäävät epäonnistumista poikia enemmän (esim. Niemivirta 2004, 42–46; Metsämuuronen 2006, 32). Myös oppilaiden näkökulmasta on tutkittu sukupuolta ja sen vaikutusta koulunkäyntiin. Palmun (2003) tutkimuksessa oppilaat kirjoittivat sukupuolta koskevat kirjoitelmat. Harvassa kirjoitelmassa mainittiin koulumaailma suoraan, mutta kirjoitelmissa mainittujen käsitysten voidaan ajatella heijastuvan koulumaailmaankin. Osa oppilaista kirjoitti hyvin stereotypisesti, osa näki sukupuolen

rajat häilyvinä ja joustavina sekä stereotyyppien olevan murroksessa. Koulumaailmaan liittyvissä kirjoitelmissa ajateltiin poikia ja tyttöjä toisaalta kohdeltavan melko samanarvoisesti ja toisaalta esiin nostettiin tyttöjen poikia parempi koulumenestys. (Palmu 2003: 146–157.) Tarmo (1989) näyttää tutkimuksessaan toteen, että alakoululaiset tytöt ja pojat liittyvät toisiinsa samantyyllisiä ominaisuuksia kuin edellä mainitut opettajatkin. Useimmiten tunnin ja opetuksen häiritsijöiksi nimettiin pojat kun taas tytöille ominaisia piirteitä olivat kiltti, huolellinen ja siisti. Sekä tytöt että pojat kuvasivat usein tyttöjä koulumyönteisemmiksi kuin poikia. (Tarmo 1989, 54–56; 65.)

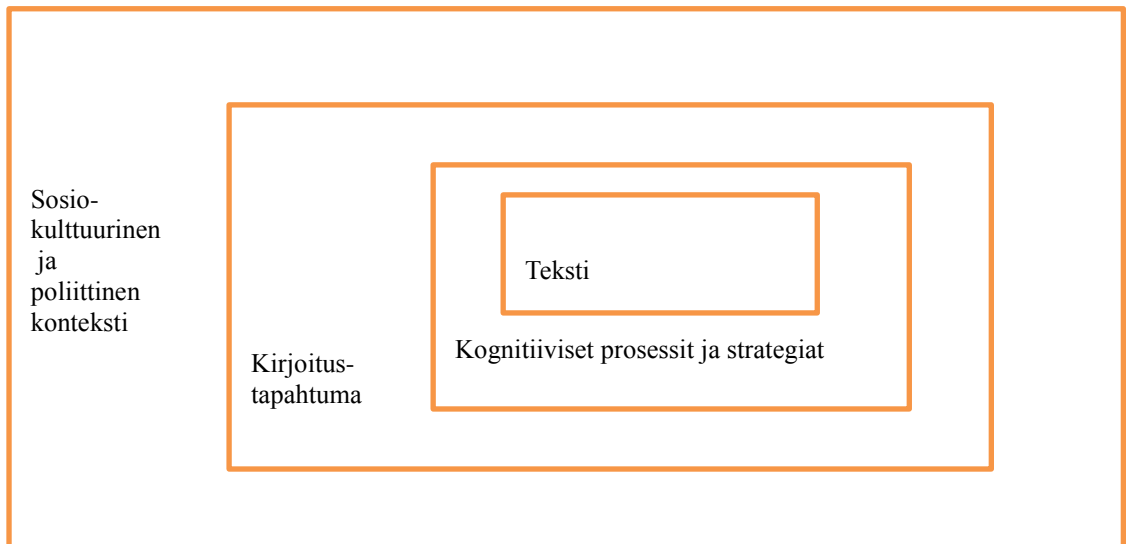
Opettajan ominaisuuksista oppilaat peräänkuuluttavat tasapuolista, sukupuoleen liittymätöntä kohtelua ja arviointia. Lainaksen (2003: 8–9) kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisten tekemässä kyselyssä ilmeni, että oppilaiden mielestä opettajan tapa arvioida ja kohdella tyttöjä ja poikia riippuu opettajan iästä, sukupuolesta ja persoonasta. Hyvä opettaja on oikeudenmukainen ja joutuu joskus antamaan heikkojakin arvosanoja. (Gordon ja Lahelma 2003, 28). Tyttöjä ja poikia tulisi kohdella ja kannustaa tasapuolisesti jokaisen omien taitojen ja rajojen mukaan (Linnakylä, Brunell ja Kankaanranta 1996, 256–257; Kärkkäinen ja Niemi 2001, 53–55). Sukupuolen ominaisuuksia tärkeämmiksi oppilaat kokevat sen, että tulisivat nähdä yksilöinä ja huomioituiksi yksilöllisine tarpeineen. Jos opettaja tekee tämän toiveen mukaisesti, ollaan jo melko lähellä sukupuoliherkkää pedagogiikkaa.

3 KIRJOITTAMINEN JA SEN OPETUS

3.1 Kirjoittaminen ilmiönä

Kirjoittaminen on moninainen ja moniulotteinen taito. On monenlaista kirjoittamista ja monenlaisia käsityksiä siitä, mitä kirjoittaminen on ja miten se nähdään. Ennen kuin käsitellään kirjoittamista äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueena, on selvennettävä, millä tavoin kirjoittamista voi tarkastella.

Kirjoittaminen on sosiaalinen taito, jota ei voi oppia samalla tavalla kuin puhetta, vaikka jotkin biologiset ominaisuudet vaikuttavatkin kirjoittamisen oppimiseen (Grabe ja Kaplan 1996, 4–6). Todennäköisesti suurimmat tekijät ovat yhteiskunta ja ympäristö, joiden kautta sosiaalistutaan erilaisiin käytänteisiin ja luodaan merkitys ja tarkoitus kirjoittamiselle ja sen oppimiselle. Ivanič (2004) on kehittänyt kerrosmallin kuvaamaan kieltä ja kirjoittamista (ks. KUVIO 1). Ivaničin mallissa on neljä eri kerrosta, jotka ilmentävät kirjoittamista ja kirjoittamisen oppimista. Kirjoittaminen ja kieli nähdään siis kerrostuneena ilmiönä, jossa eri osa-alueet kasautuvat päällekkäin, eikä niitä voi suoraan erottaa toisistaan.



KUVIO 1. Ivaničn kerrosmalli kielestä ja kirjoittamisesta (Ivanič 2004, 223)

Ydinkerroksessa on tekstin taso, jolla tarkoitetaan lähinnä kielen ja tekstin lingvistisiä ominaisuuksia ja tietoa kielen muista merkkijärjestelmistä kuten kuvista. Näkemykseen kielestä sisältyy myös ajatus siitä, millaisia prosesseja tapahtuu ihmisten

mielissä ja ajatuksissa. Toinen, kognitiivisten prosessien taso, kuvaa edellä mainittuja mielen toimintoja. Tärkeintä on kielellistäminen eli se, millä tavalla jokin asia tuodaan mielestä puhutuksi tai kirjoitetuksi ja millaisia merkityksiä muodostetaan. Näitä kognitiivisia prosesseja ympäröi tekstitapahtuman taso, joka tuo kielenkäyttöön ja tekstin tuottamiseen sosiaalisen näkökulman. Tekstitapahtumalla tarkoitetaan kielen välitöntä käyttöyhteyttä eli kielen käyttötilanteita, kielen käytön syitä, sosiaalista vuorovaikutusta sekä ajan ja paikan vaikutusta. Uloin ja laajin kerros on sosiokulttuurisen ja poliittisen kontekstin taso, jossa kieli nähdään osana kulttuurisia käytänteitä ja valankäytön tapana. (Ivanič 2004, 222–224.)

Mielestäni näiden kerrosten voi ajatella olevan läsnä jokaisessa koulussa kirjoitetussa tekstissä. Onhan lopputulos aina Ivaničin mallin sisimmän kerroksen kaltainen, ja muut osat ovat oppilaan elämässä vääjäämättä läsnä ja kuuluvat ja näkyvät jollain tavalla tekstissä. Tekstiä suunniteltaessa sekä lukiessa ja arvioidessa on tärkeää muistaa, ettei näitä tasoja voi keinotekoisesti erottaa toisistaan. Teksti tulee nähdä näiden neljän tason summana.

Ivaničin (2004) kuvaus kielestä kerroksina on perustana kirjoittamisen jaottelulle kuuteen eri osa-alueeseen: taito, luovuus, prosessi, genre, sosiaaliset käytänteet ja sosiopoliittisuus. Käsitteiden suomenkieliset nimet ovat Svinhufvudilta (Svinhufvud 2007, 25). Eri osa-alueita on Ivaničin mukaan teoreettisesti helpompi tarkastella erillisinä. Käytännössä kerrosmallin tarkoituksena on kuitenkin ohjata kirjoittamisen opetukseen, jossa kaikki eri osa-alueet voivat olla läsnä ja sekoittua ja limittyä keskenään. Ivanič huomauttaa, että osa-alueet saattavat joskus olla näkyvissä myös yksinään, ja keskenään ristiriitaisiakin. (Ivanič 2004, 240–241.)

Ivaničin (2004) taitodiskurssissa on kyse kerrosmallin ytimestä eli tekstistä. Keskiössä ovat kielioppi, oikeinkirjoitus ja koherentti lopputulos. Kaikkeen kirjoittamiseen pätevät samat säännöt kontekstista riippumatta. Hyvän tekstin tekevät oikeakielisyys ja tekstin sisältö. Lukemista ei liitetä kirjoittamiseen, vaan taitoja käsitellään, opetetaan ja opetellaan erillään. Tämän näkemyksen mukaan kirjoittamisen opettamiseen ja oppimiseen liittyy paljon kielen pintatason ja rakenteiden hallintaa. Kiistatonta on, että oikeakielisyyden ja kielioppisääntöjen hallitseminen on yksi osa kirjoittamisen opetusta, mutta yksinään se on melko mekaanista. Siksi taitotason olisi hyvä olla vain yksi näkökulma ja osa-alue kirjoittamisen opetuksessa. (Ivanič 2004, 227–229.)

Kirjoittamisen näkeminen luovuutena korostaa myös tekstiä, mutta ei niinkään lingvistisiä piirteitä vaan tyyliä. Tärkeintä ovat merkityksellistäminen ja ne kognitiivi-

set prosessit, joiden avulla teksti tuotetaan. Kerrosmallissa liikutaan sekä tekstin tasolla että kognitiivisten prosessien tasolla. Tekstin sisältö on tärkein, ja sen tarkoitus on viihdyttää. Kirjoittaminen näyttäytyy taitona, joka opitaan kirjoittamalla. Jotta voisi kehittyä kirjoittajana, tarvitaan innostavat ja kiinnostavat aiheet. Myös muiden tekemien hyvien kirjoitusten lukeminen auttaa kirjoittamaan hyvin. Luovuusdiskurssissa kirjoittaminen on itseisarvo, eikä sen tarvitse olla sitoutunut sosiaaliseen kontekstiin. Luovuutta korostavassa opetuksessa lukeminen ja kirjoittaminen kulkevat yhdessä. Usein kirjoittamisen opetuksessa korostetaan palautteen tärkeyttä sekä hyvien tekstien lukemisesta saatavaa hyötyä. (Ivanič 2004, 229–230.)

Kun kirjoittaminen nähdään monivaiheisena prosessina, siirrytään tuotoksen sijaan tarkastelemaan tekstin syntyprosessia niin konkreettisesti kuin kognitiivisestikin eli liikutaan kerrosmallissa kognitiivisten prosessien ja tekstitapahtuman tasoilla. Keskeistä on, että tekstiä suunnitellaan, luonnostellaan ja viimeistellään palautteen ja ohjauksen avulla. Kirjoittaminen nähdään taitona, jota voidaan systemaattisesti opettajan johdolla harjoitella. (Ivanič 2004, 231.) Opettajan rooli on prosessiluontoisessa kirjoittamisessa ohjaaja ja palautteenantaja, ja päävastuu on oppilaalla itsellään. Ivanič (2004) kritisoi arvioinnin ongelmallisuutta: Koska prosessi on niin tärkeä osa tekstin valmistumisessa, ei ole mielekää arvioida pelkkää valmista tuotosta. Toisaalta eri kirjoitusvaiheiden tarkoituksena on ainoastaan parempi ja hiotumpi lopputulos. Kysymykseksi jää, miten arvioidaan oppilaita, jotka todella näkevät vaivaa ja prosessoivat kirjoittamistaan, mutta eivät saa aikaiseksi hyvää lopputulosta. (Ivanič 2004, 231–232.)

Kirjoittaminen tekstilajien hallintana eli genrediskurssi on Ivaničin (2004) mukaan kirjoittamista, jossa keskiössä ovat valmis teksti sekä kirjoitustapahtuma ja ympäristö, joissa teksti on syntynyt. Tärkeintä on, että opetetaan tekstilajien tietyt piirteet, esimerkiksi rakenteelliset erot tai erilaiset retoriset keinot, joiden avulla oppilaat pystyvät luomaan kuhunkin tilanteeseen sopivia tekstejä. Ivaničin mukaan pääpaino on teksteillä, joiden osaamisesta on hyötyä esimerkiksi työelämässä. Keskeistä arvioinnissa on, kuinka hyvin teksti täyttää kulloinkin vaaditun tekstilajin piirteet ja kuinka tarkoituksenmukainen se on. Ongelmana on kuitenkin se, kenellä on pätevyys tai valta arvioida, onko jokin teksti hyvä tekstilajinsa edustaja. Myöskään muutoksen tai oman luomisen mahdollisuus ei ole kovin suuri, kun tekstilajin raamit on ennalta tiukasti määrätty ja niiden mukaan tulee kirjoittaa. (Ivanič 2004, 232–234.)

Kun kirjoittaminen on sosiaalista toimintaa, ovat teksti, tekstitapahtuma ja sosiaalinen konteksti yhtä. Kirjoittaminen liittyy aina sosiaaliseen kontekstiin, ja sillä on sosiaalinen merkitys. Tämän näkemyksen mukaan kirjoittaminen on muutakin kuin tekstin tuottamista, sillä siihen kuuluu myös kyky ymmärtää tekstin syvempiä tarkoituksia ja merkityksiä. (Ivanič 2004, 234.) Jotta voi kirjoittaa asiantuntevasti jostain asiasta, tulee olla tietoa sen taustasta. Tekstin kirjoittajalla on siis oltava tietoa sosiaalisesta maailmasta, joka häntä ja meitä kaikkia ympäröi. (Clark ja Ivanič 1997, 58–59.) Osaava kirjoittaja ymmärtää muun muassa kenelle ja mitä varten teksti on tuotettu. Opettajan rooli on yleensä asiantuntija, jonka avulla oppilaat sosiaalistuvat käyttämään tekstejä oikein autenttisissa tilanteissa. Tämän näkemyksen mukaan kirjoittamaan oppiminen luonnistuu parhaiten silloin, kun ihminen samastuu yhteisöön, johon tuntee kuuluvansa ja jonka toimintatavat ja säännöt hän helposti omaksuu. Kirjoittaminen on tarkoituksenmukaista vuorovaikutusta ja viestintää.

Kirjoittamista sosiaalisena toimintana voidaan tarkastella kolmella eri tavalla. Funktionaalisessa lähestymistavassa korostetaan jonkin tavoitteen saavuttamista, ja tilanteita voidaan koulussa harjoitella vaikkapa kirjoittamalla työhakemus, jolloin tavoite olisi kesätyöpaikan saaminen. Kommunikatiivisessa lähestymistavassa pääpaino on autenttisilla tilanteilla sosiaalisessa ympäristössä tai autenttisilla teksteillä. Etnografinen lähestymistapa tekee oppilaista tutkijoita, jotka tarkastelevat tekstejä ja niiden käytänteitä, ja oppiminen tapahtuu havainnoimalla. Sosiaalisessa diskurssissa arvioinnin keskeinen asia on tekstin tehokkuuden arviointi siinä kontekstissa, jota varten se on tuotettu. Näin ollen opettajan ainoa mahdollisuus on periaatteessa arvioida tekstiä koulukontekstissa, koska tehokkuutta ei voi muun kontekstin valossa arvioida. (Ivanič 2004, 234–237.) Mielenkiintoista on pohtia, onko koulumaailmassa olemassa autenttisia tekstejä, joita voisi käsitellä ja kirjoittaa. Muuttuuko teksti aina osaksi koulukontekstia, kun se tuodaan pois sosiaalisesta ympäristöstään tai sen avulla tehdään koulu-tehtäviä? Onko esimerkiksi mielipidekirjoituksen luonne erilainen, jos opettaja pyytää oppilaita kirjoittamaan sen oikeaan ilmestyvään lehteen kuin silloin, jos oppilas omatoimisesti vapaa-ajallaan kirjoittaisi lehteen mielipidetekstin?

Kirjoittamisen näkeminen sosiopoliittisena toimintana on monella tavalla samanlainen kuin edellä mainittu sosiaalinen näkökulma, mutta sosiaaliseen kontekstiin liitetään poliittinen konteksti ja yhteiskunnan valtarakenteet. Pyrkimyksenä on, että sosiopoliittiset rakenteet otetaan huomioon aina tekstiä tarkasteltaessa. Tekstien ja kielenkäytön ymmärretään olevan myös vallankäyttöä sekä sisältävän vastuuta ja seurauksia

vallankäytöstä. Kirjoittajan on tärkeää ymmärtää, mitä kriittinen tarkastelu on ja miten ja kuinka paljon tekstillä voidaan lukijaan vaikuttaa. Myös kirjoittaja itse voi käyttää valtaa ja muokata valtarakenteita. Tässä kontekstissa arviointikin voidaan nähdä yhdenlaisena tapana käyttää valtaa. (Ivanič 2004, 238.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan välillisesti muun muassa sitä, millaisia kirjoittajakäsityksiä oppilaille näyttäisi olevan tai millaisiin ajatuksiin kirjoittamisesta he ovat sitoutuneet tai mieltyneet.

3.2 Kirjoittamisen opetus

Luku- ja kirjoitustaidon opettaminen on peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden keskeisin tavoite (Linnakylä 1983, 11). Nykyään kirjoittaminen ja lukeminen voidaan yhdistää tekstitaidot-käsitteen alle. Luukan (2004a: 19–20) mukaan teoreettiset näkökulmat kirjoittamiseen ja teksteihin (ks. luku 3.1) ovat perustana erilaisille opetus- ja arviointikäytänteille sekä rakentavat opettajien ja oppilaiden rooleja kirjoittamisessa ja sen opetuksessa. Opettajan tulee tunnistaa, mihin näkemykseen hän kulloinkin sitoutuu ja noudattaa kunkin kirjoittamisnäkemyksen kanssa yhteensopivaa arviointia.

Perinteisessä kirjoittamisenopetuksessa kiinnitetään paljon huomiota kielioppiin ja tekstin sujuvuuteen niin opetuksessa kuin arvioinnissakin. Luukka (2004) toteaa, että kun kirjoittaminen nähdään lähinnä kielenhallintana, on päätavoitteena jonkin tietyn tekstin tuottaminen kieliasuun ja sisältöön keskittyen. Tekstien tekemisen voisi ajatella olevan pikemminkin vain tehtävänantojen täyttämistä, sillä erilaisten tekstityyppien ominaisuuksia ei juuri käsitellä tai eritellä. Taito kirjoittaa nähdään myös yksilöllisenä ja pysyvänä ominaisuutena; hyvä kirjoittaja kirjoittaa aina hyvin. Tämän mallin ongelmana kirjoittamisen opetuksen kannalta voi olla harhaanjohtavuus, sillä tekstin kieliasun virheettömyys ei aina takaa sitä, että teksti muuten olisi hyvä. Opettajan tehtävä ajoittuu oikeastaan yleensä hetkeen ennen kirjoitusta sekä kirjoittamisen jälkeen, kun hän antaa tehtävät sekä lopuksi tarkastaa tekstin ja antaa palutteen siitä. (Luukka 2004a, 10–11.)

Itseilmaisun korostamisen tavoitteena on yksilöllinen luovuus ja kaikkien oppilaiden rohkaiseminen kirjoittamaan: jokaisella on oma persoonallinen tyyli kirjoittaa ja ilmaista itseään. Luovassa kirjoittamisessa oppilaan oman kirjoittajaäänänen löytymisellä ja sillä, että hän uskaltaa kokeilla ja luoda tekstiä. Tällöin arviointi ja

varsinainen kirjoittamisenopetus ovat toissijaisia omaperäisen ja yksilöllisen tekstin rinnalla. (Luukka 2004a, 11; 19.) Toisaalta Jääskeläinen (2002: 26) muistuttaa, ettei luovuus ole vain yksilöllinen ominaisuus. Tarvitaan myös yhteisö, joka tunnistaa ja tunnustaa luovan toiminnan. Nähdään, että luovaa kirjoittamista ei voi opettaa, vaan opettaja antaa työkaluja, joiden avulla oppilaat lähtevät kirjoittamaan. Näin oppilaille ei välttämättä tule paineita siitä, että pitäisi osata kirjoittaa joidenkin tiettyjen kaavojen mukaan. Kirjoitustaidon ajatellaan olevan yleinen: jos osaa kirjoittaa, osaa kirjoittaa kaikenlaisia tekstejä. Ongelmana on, ettei ole olemassa selvää mittaria tai kriteerejä, joiden avulla tekstiä voi arvioida tai antaa konkreettisia parannusehdotuksia. (Luukka 2004a, 11–13.)

Sekä Ivanič että Luukka ovat nostaneet esiin ajatuksen siitä, ettei luovan kirjoittamisen harjoittaminen välttämättä valmenna tosielämän tekstitaitolanteisiin, mutta osana kirjoittamisen opetusta se on paikallaan (Ivanič 2004, 230, Luukka 2004a, 13). Myös Jääskeläinen (2002: 38) toteaa, että luovaa kirjoittamista ei useimmiten ole syytä erotella muusta kirjoittamisesta. Erotteleminen on perusteltua silloin, kun kirjoittajalla on selvä esteettinen päämäärä kirjoitusta tehdessään, mutta muuten puhe luovasta kirjoittamisesta saattaa jopa pelästyttää, jos kirjoittaja ei pidä itseään tarpeeksi luovana. Juutisen (2004) mukaan luova lähestyminen kirjoittamisen opetukseen on motivoinnin kannalta hyvin tärkeää. Luovan kirjoittamisen keinoja tulisi käyttää välineinä tavallisillakin äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla. Jos korostetaan vain mekaanisia rakenne- ja oikeinkirjoitusseikkoja, luovuus vähenee merkittävästi tai se ei näy tekstissä ollenkaan. Luovuuden tärkeys on, että sen avulla säilyttää erittelyn, tulkinnan ja tuottamisen taitoja, joita tarvitsemme jäsentääksemme ja tulkitaksemme ympäröivää maailmaa ja itseämme. (Juutinen 2004, 69–72.)

Kognitiiviset lähestymistavat korostavat kieltä ajattelun välineenä ja kirjoittamisen toiminnallista luonnetta, jossa oppilas on aktiivinen tekijä. Hän ottaa vastuuta kirjoittamisen oppimisesta ja omien taitojensa kehittämisestä ja tiedostuu siitä, millä tavalla juuri hän kirjoittaa ja miten omaa tekstiä voisi parantaa. Niin kirjoittaminen kuin arviointikin ovat prosessimaisia ja monimuotoisia. Oppilaan kirjoitustaidon ajatellaan kehittyvän vähitellen harjoituksen tuloksena, ja työskentelytavat monipuolistuvat ja tulevat automaattisemmiksi. Mallia on kritisoitu siitä, että se ei juuri jätä tilaa yksilön luovuudelle ja erilaisuudelle eikä sen konkreettisesta toimivuudesta parempien oppimistulosten saavuttamisessa ole paljon tietoa. Opettajan rooli saattaa myös kutistua ohjaajaluontoiseksi, jolloin oppilaat jäävät tekstinsä kanssa

eri prosessien ajaksi yksin tai pelkän vertaispalautteen varaan (Luukka 2004a, 13–15; 19–20; Luukka 2004c, 147.) Murtorinne (2005) korostaa, että oppilaat eivät ilman tiedostavaa kirjoittamisen opetusta pysty tarpeeksi hyödyntämään prosessikirjoittamisen parhaita puolia eli kirjoittamisen eri vaiheita tai saamaansa vertaispalautetta. Innostuksesta huolimatta oppilailta puuttuu usein prosesseissa tarvittavaa tietoa ja taitoa siitä, mistä oikeastaan on kysymys, ja vertaispalautteen antaminen muusta kuin sisällöstä tuntuu olevan hankalaa. Vaikka jonkinlainen kyky vertaispalautteen hyödyntämiseen löytyy, on muiden prosessien ja varsinaisen kirjoitusmenetelmän hallitsemisessa puutteita. Murtorinne korostaa systemaattisen ja tiedostavan kirjoittamisen opetuksen tärkeyttä. Siihen hän nimeää kuuluviksi teoreettisen, toiminnallisen ja menetelmällisen opettamisen ja oppimisen sekä saadun tiedon ja taidon soveltamisen. Murtorinne pitääkin prosessikirjoittamista avaimena laajempaan ongelmanratkaisutaitoon ja yhtenä perusopetusmenetelmänä yli ainerajojen, sillä prosessikirjoittamisessa on kyse tiedon ja taidon prosessoinnista sosiaalisessa kontekstissa. (Murtorinne 2005 276, 280.) Kirjoittaminen kognitiivisten prosessien kannalta on erityisesti opettajien mielestä ollut kirjoittamisen opetuksen ensisijainen tavoite vielä jokunen vuosi sitten. Myös oppilaat ovat asettaneet samansuuntaisia tavoitteita koulukirjoittamiselleen. (ks. Linnakylä 1983, 335–336.)

Luukka (2004c: 148–152) tuo esiin käsitteen genre-pedagogiikka, jossa on kyse oppilaiden sosiaalistamisesta erilaisten tekstilajien maailmaan. Genre-pedagogiikan tavoitteena on saada jokainen kirjoittaja onnistumaan. Ajatellaan, että tiettyjä sääntöjä ja muotoseikkoja noudattaen on jokaisen oppilaan mahdollista saada ainakin minimitaidot erilaisten tekstien luomiseen. Genre-pedagogiikassa näkökulma kieleen on Ivaničnin genrediskurssia laajempi, sillä näkemys sisältää myös ajatuksen kielen sosiaalisesta ja sosiopoliittisesta luonteesta ja siitä, että kirjoittaminen on yhteisöllisten puhetaipojen hallintaa. On kulttuurisia tekstikäytänteitä ja niihin kasvetaan. Teksti liittyy aina jollain tavalla tilanteeseen, kirjoittajaan, lukijaan, tavoitteeseen ja toisiin teksteihin. Tekstiä ei myöskään voi erottaa siitä kontekstista, jossa se luodaan. Teksteillä on erilaisia konventioita riippuen kulttuurista, jossa ne tuotetaan. Kirjoittaminen ei ole yksilön pysyvä tai tekstistä ja tilanteesta toiseen siirrettävä taito, vaan sen ajatellaan olevan hallussa silloin, kun kunkin tilanteen kulttuuriset konventiot hallitaan. Taidon ajatellaan kehittyvän ja se opitaan vähitellen, kuten hyvä kirjoittajuuskin. Oppilaiden tarkoituksena on tuottaa selkeästi eri genreihin kuuluvia, yhteiskunnan pelisääntöjä noudattavia tekstejä. Tekstit ja

tekstilajit nähdään osana yhteiskuntaa ja arkipäivää aitoihin viestintätilanteisiin kuuluviksi. Ajatuksena on, että kieli opitaan erilaisissa kielenkäyttötilanteissa ja toiminnassa, siksi äidinkielen opetuksessakaan ei tulisi erotella äidinkielen osa-alueita omiksi osioikseen. Koulun ja opetuksen tehtävänä on sosiaalista oppilaita yhteiskunnan tekstilajeihin systemaattisella opetuksella. Opettajan tarkoituksena on toimia asiantuntijana ja mallina, joka laventaa oppilaiden tekstimaailmaa. Kirjoittamista opetellaan tekstien kautta niin kieliopillisella kuin tekstin rakenteenkin tasolla, ja kirjoittaja tekee itse kielelliset ja rakenteelliset valinnat tekstiä kirjoittaessaan. Ongelmana on, että vakiintuneita puhetapoja ei juuri voi kyseenalaistaa ja että pääpaino on valmiiden mallien toistamisella, ei itse luomisella. (Luukka 2004a, 15–18; Luukka 2004b, 112–113; Luukka 2004c, 145–158; Pentikäinen 2007, 152.) Pentikäisen (2007) mukaan genrepedagogisessa ajattelussa hyvää on tekstilajien tuntemus ja oppiminen. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa tekstit voidaan sitoa tilanteeseen tarkastelemalla niitä ja niiden rakenteita mahdollisimman autenttisissa tilanteissa ja monimuotoisesti. (Pentikäinen 2007, 152.)

Clark ja Ivanič luonnehtivat kirjoittamisen olevan oppilaille tai opiskelijalle tapa rakentaa kuvaa ja ymmärrystä itsestä sosiaalisena yksilönä sekä tapa välittää omaa ja yhteiskunnan muutosta. Kirjoittaminen koulussa on tapa tutkia omaa ja muiden maailmaa, joten koulussa kirjoittaminen ei voi olla erillään ympäröivästä yhteiskunnasta ja maailmasta. Yhtenä koulutuksen tärkeänä tehtävänä on kriittisyyden ja kriittiseen ajatteluun kannustaminen. Kirjoittamisessa ei voi koskaan tulla valmiiksi, sillä se on elinikäinen ja koko ajan kehittyvä ja muuttuva prosessi. Clark ja Ivanič muistuttavat, että samalla, kun opettaja opettaa kirjoittamaan niin, että tekstit täyttävät erilaiset sosiaalisten kontekstien niille asettamat odotukset, opettajat tulevat aina opettaneeksi ja kaiuttaneeksi yhteiskunnan ideologioita ja epäoikeudenmukaisuutta. Clark ja Ivanič antavatkin neuvoja siihen, miten opettaja voi omalla toiminnallaan auttaa oppilaita näkemään kirjoittamisen mahdollisuutena vaikuttaa ja olla osa sosiaalista järjestystä sekä ymmärtämään muiden kirjoittamisessa teksteissä olevia erilaisia vaikuttimia ja tarkoituksia. Tämä ymmärrys luodaan monen eri osan summana, joten muun muassa kriittisyys, tekstin tarkoitus, sosiaalinen konteksti, lukijan rooli ja tekstin oikeakielisyys ovat kaikki tärkeitä asioita kokonaisuuden kannalta. (Clark ja Ivanič 1997, 227–241.)

Olennaista on, että kirjoittaminen nähdään nykyään monen asian summana, eikä siihen liittyviä osa-alueita (kieli, teksti, lukeminen ja kirjoittaminen) tulisi opettaa

erillään, vaan yhtenäisenä ilmiönä, joka on aina riippuvainen ympäristöstä ja sille tyypillisistä tekstikäytännöistä. Kirjoittamistaidossa on kyse näiden tekstilajien oikeanlaisesta hallinnasta eri tilanteissa. Uudet opetussuunnitelmat on kirjoitettu niin, että ne kannustavat opettajaa noudattamaan tekstitaitojen oppimista. Koska tekstit ja tekstimateriaalit ovat kaiken aikaa läsnä jokaisen elämässä, opimme väistämättä tekstikäytännöitä muuallakin kuin koulussa. Äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla opettajan mietittäväksi jää, millaisia tekstitaitoja oppilaille tulee ja kannattaa opettaa, millaisia tekstitaitoja he oppivat muutenkin ja millaisilla tekstitaitoilla he pääsevät eteenpäin myös peruskoulun jälkeen. (Luukka 2004a, 20; Luukka 2004b 112–113; 118–119.)

Vaikka näkökulmia voi olla erilaisia ja jokaisella opettajalla on oma tapansa opettaa, ovat muutamat asiat kaikille yhteisiä. Pentikäisen (2007) mukaan kirjoittamaan ei voi oppia ilman käytännön harjoittelua. Harjoittelun ja työn tuloksena kirjoittaja tekee tekstin, joka on yhdistelmä kuhunkin ympäristöön ja tilanteeseen sopivia erilaisia perusteltuja kieli-, muoto- ja sisältöaineksia. Opettajan tehtävä on auttaa ja ohjata käyttämään näitä aineksia oikein ja mielekkäästi. Kirjoittamisen opetuksessa tärkeää on muodon ja sisällön tasapainoinen suhde ja niiden yhteen liittyminen. Yksilöllisen tuottamisen ja luovuuden sijaan korostetaan tekstien ja kirjoittamisen yhteisöllistä luonnetta. Kirjoittaminen onkin hyvin monimuotoista, ja eri näkökulmat ja tyyli suunnat voivat olla mukana vaihtelevin osin. (Pentikäinen 2007, 140–145.)

3.3 Kirjoittajaidentiteetti

Usein kirjoittajaidentiteetin käsite eli käsitys itsestä kirjoittajana liitetään luovaan kirjoittamiseen. Clark ja Ivanič (1997, 134) muistuttavat, että kirjoittajaidentiteetti liittyy kaikkiin muihinkin kirjoitettuun teksteihin, sillä kirjoittaja tulee aina luoneeksi omakuvaansa samalla kun tekee valintoja tekstinsä suhteen.

Kuten kirjoittaminen taitona, on kirjoittajaidentiteettikin sidoksissa ympäröivään sosiaaliseen kontekstiin. Itse asiassa kirjoittajaidentiteetin voidaan ajatella muodostuvan vuorovaikutuksessa, esimerkiksi vertailtaessa itseä muihin kirjoittajiin ja palautteen saamisen avulla. (Jääskeläinen 2002, 16; Laine-Paatana 2008, 344).

Kielellisiä identiteettejä onkin useampia, sillä ne vaihtelevat sen mukaan, millaisessa tilanteessa kieltä käytetään. Myös sukupuoli voi olla eräs erontekijä, miehet ja naiset voivat käyttää kieltä eri tavoin. (Lehtonen 1996, 47–48, 51.)

Kirjoittajaidentiteetin vahvistaminen tapahtuu Jääskeläisen (2002) mukaan kirjoittamiseen liittyvien sääntöjen ja käytäntöjen omaksumisella ja toisaalta sääntöjä rikkomalla. Joskus voi käydä niin, ettei kirjoittaja koe omaa kirjoittajaidentiteettiään ja tapaansa käyttää kieltä ja kirjoittaa lainkaan oman kielenkäyttökulttuurinsa laiseksi. Tällöin voi olla vaikea seurata omaa intuitiotaan ja kirjoittaa omalle kirjoittajaidentiteetille tyypillisiä tekstejä. Vahvan kirjoittajaidentiteetin kirjoittaja taas uskoo oikeuteensa sanoa asiat omalla tyylillään. (Jääskeläinen 2002, 16–17.) Myös Laine-Paatana (2008) nostaa lukioikäisten identiteettiä käsittelevässä tutkimuksessaan esiin oppilaiden ristiriitaisen olon siitä, että pitäisi hallita kirjoittamisen säännöt, raamit ja konventiot ja toisaalta oman äänen tulisi kuulua tekstissä (Laine-Paatana 2008, 95). Jääskeläinen (2002) muistuttaa vahvan kirjoittajaidentiteetin luomisen ja saavuttamisen olevan hitaasti vuosien ja kokemuksen myötä saavutettavia. Prosessiin kuuluu omien tavoitteiden ja mahdollisuuksien tiedostaminen sekä ympäristön paineiden kestäminen. (Jääskeläinen 2002, 19.)

Koulumaailman näkökulmasta voidaan miettiä, mitä seurauksia oppilaan kirjoittajaidentiteetille voi olla, jos opettajan arvostus oppilaan kirjoitelmää kohtaan ei tavoita oppilaan omaa käsitystä kirjoitelmastaan ja miten näissä tilanteissa pitäisi toimia, jotta olisi mahdollista auttaa kirjoittajaa vahvistamaan omaa kirjoittajaidentiteettiään. Murtorinteen (2005, 175) mukaan palautekeskustelun tulisi olla mahdollisimman läpinäkyvä ja positiivisen kannustava, jotta se voisi vahvistaa oppilaan minäkuvaa.

Ivaničín (1997; ks. myös Clark ja Ivanič 1997, 134–160) mukaan kirjoittajaidentiteetti jakautuu kolmeen osa-alueeseen, joiden yhteisenä taustana on sosiokulttuurinen konteksti. Käytän näistä kolmesta osa-alueesta itse kehittämiäni suomennoksia: omaelämäkerrallinen identiteetti (*autobiographical self*), diskursiivinen identiteetti (*discoursal self*) ja tekijäidentiteetti (*self as author*). Omaelämäkerrallisella identiteetillä tarkoitetaan, että kirjoittaja tuo tekstiin aina jotain omasta elämästään ja ilmentää samalla omaa historiaansa, kokemuksiaan ja identiteettiään. Oma elämä ja sen kokemukset vaikuttavat aina kirjoittamisen taustalla. Diskursiivisella identiteetillä tarkoitetaan sitä, millaisen kuvan kirjoittaja haluaa lukijoille itsestään antaa. Diskursiivisen identiteetin kautta myös otetaan

kantaa erilaisten tekstilajien muotoon: kirjoittaja voi noudattaa tekstilajien erilaisia sääntöjä tai rikkoa niitä. Tekijäidentiteetti liittyy siihen, että jokainen kirjoittaja tekee henkilökohtaisia ratkaisuja esittäessään tietojaan ja näkemyksiään. Kirjoittajan ääni kuuluu tekstissä ja tuo asiantuntijan tavoin esiin uskomuksia ja asetelmia. (Ivanič 1997, 23–26.) Myös Juutinen (1997) käyttää käsitettä oma ääni ja vertaa sitä oman tyylin käsitteeseen. Omaan tyyliin hän nimeää kuuluviksi myös esimerkiksi eri sanaluokkien käytön tekstissä tai virkkeiden pituudet. Oma ääni taas on kvalitatiivinen käsite ja tarkoittaa Juutisen mukaan laajemmin tekstiä ja ennen kaikkea sitä, miten omat mielipiteet tulevat esiin ja selkeiksi tekstin sisällössä. (Juutinen 1997, 32–34.)

Kaikki Ivaničin nimeämät kolme ulottuvuutta kuuluvat tekstiin, mutta tuovat siihen omat näkökulmansa. Omaelämäkerrallinen identiteetti vaikuttaa suuresti siihen, kuinka vahvasti tekijäidentiteetti näkyy tekstissä ja myös diskursiivinen identiteetti vaikuttaa siihen, millä tavalla tekijyys tekstiin rakennetaan. Toisaalta myös sosiaalinen ympäristö ja sen konstruktiot vaikuttavat kirjoittajan valintoihin. (Ivanič 1997, 26–27.) Tässä tutkimuksessa kirjoittajaidentiteetin osa-alueiksi luetaan sekä oma ääni että oma tyyli ja sen sisällä ajatellaan olevan Ivaničin luettelemat kirjoittajaidentiteettiulottuvuudet.

Näiden näkökulmien jälkeen on mielenkiintoista pohtia, miten koulu sosiaalisena kontekstina vaikuttaa oppilaiden kirjoittajaidentiteetteihin, ja onko oppilailla mahdollisuus toteuttaa omaa kirjoittajaidentiteettiään niin kuin he haluaisivat ja oikeaksi kokevat. Toinen pohdinnan kohde on, miten tutkimukseni tytöt ja pojat asettavat oman ja vastakkaisen sukupuolen kielenkäyttäjiksi eli onko tyttöjen ja poikien kirjoitetulla kielellä eroja.

4 TYTÖT, POJAT JA KIRJOITTAMINEN

4.1 Motivaatio ja menestyminen

Lappalainen on tehnyt äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallista arviointia vuosina 1999–2010 peruskoulun yhdeksäsluokkalaisille. Arviointi on ollut otantapohjaista, eli sillä on pyritty saamaan yleisluontoisia tuloksia. Tulokset ovat vuosittain olleet samansuuntaisia: tytöt ovat olleet poikia parempia äidinkielessä ja kirjallisuudessa ja varsinkin kirjoittamisessa (esim. Lappalainen 2001 ja 2011).

Vuonna 2001 tyttöjen ja poikien ero oli kokonaisuudessaan erittäin merkittävä. Kirjoitustaidon osalta vain 35 % testissä mukana olleista pojista saavutti vähintään taitotason tyydyttävä. Uusimmassa raportissa (2011) arvosana-asteikko on jaettu eri tavalla, mutta tuloksista käy ilmi joka kolmannen pojan taitotason kirjoitustehtävissä olevan heikko. Vuonna 2001 kirjoittaminen yhdessä kielentuntemuksen kanssa kuului osa-alueisiin, jotka pojat hallitsivat heikoiten, ja tulokset 2010 tehdyissä kokeissa ovat samansuuntaiset. Kirjoittamisen osa-alueella oli selkeästi eniten heikosti suoriutuneita muihin osa-alueisiin verrattuna. Tytöt menestyivät kirjoittamisessa poikia paremmin, sillä vuonna 2001 68 % tytöistä ylsi tyydyttävälle tai sitä paremmalle tasolle kirjoittamistehtävissä, ja yhdeksän vuotta myöhemmin luku oli noussut lähes kymmenellä prosenttiyksiköllä. Kirjoitustaitojen yleistaso oli tytöillä tyydyttävä ja pojilla välttävä tai kohtalainen vuonna 2001 eivätkä tulokset juuri olle yhdeksässä vuodessa muuttuneet. (Lappalainen 2001: 59–61; 90 & Lappalainen 2011: 36; 39–40.)

Merisuo-Storm (2006) on tutkinut suomalaisten alakouluikäisten (10–11-vuotiaat) tyttöjen ja poikien asenteita lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Tutkimuksen mukaan pojat välittävät kirjoittamisesta huomattavasti tyttöjä vähemmän. Jotta pojat kiinnostuisivat kirjoittamisesta, tulisi tekstin olla jollain konkreettisella tavalla tarkoituksenmukainen tai sillä tulisi olla selkeä tarkoitus kommunikaation välineenä. Merisuo-Storm korostaa, että tärkeää olisi miettiä erityisesti poikien kiinnostuksen kohteita tai harrastuksia, jotta kipinä kirjoittamiseen syttyisi. (Merisuo-Storm 2006, 111–113) Koulun toimintatapoja on kritisoitu siitä, että ne eivät vastaa vilkkaiden ja aktiivisten poikien tarpeita (esim. Lahelma 1990, 27). Kuitenkin esimerkiksi Krusen (1998) mukaan pojat vievät usein huomion tunnilla ja käyttävät jopa kaksi kertaa

tyttöjä enemmän dominointitekniikkoja. Tytöt siis jäävät helposti kuulumattomiksi ja näkymättömiksi luokkahuoneen vuorovaikutuksessa.

4.2 Tyttöjen ja poikien kirjoitelmat

Tarmo (1991) ja Palmu (2003) ovat tehneet opettajien syvähaastatteluja opettajien tyttöihin ja poikiin liittyvistä näkemyksistä. Opettajat olivat yksimielisiä siitä, että selvän ero on kirjoittamisessa (Tarmo 1991: 201). Erään opettajan näkemyksen mukaan huonoimmat ja parhaimmat kirjoittajat ovat usein poikia. Palmu haastatteli myös oppilaita sukupuolten tasa-arvosta koulussa. Pojat sanoivat, että tytöt kirjoittavat aina parhaimmat ja pidemmät aineet. (Palmu 2003: 99–102).

Poikien ja tyttöjen erilaisuus kirjoittajina on todettu myös niissä tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu oppilaiden tekstejä. Esimerkiksi Peterson (2002) tutki, miten kahdeksannen luokan opettajat ja oppilaat muodostavat sukupuolen puheissaan ja oppilaat teksteissään, joita he luokassa tuottavat. Petersonin pyrkimyksenä on ymmärtää, miten joistain käytänteistä tulee ymmärrettäviä ja voimakkaampia ja toisista mahdottomia tai alempiarvoisia kuin toisista. Tutkimuksen tarkoitus on valottaa tyttöjen ja poikien tekemiä tekstivalintoja koulukirjoittamisessa. Peterson keskittyy erityisesti siihen, miten oppilaat kirjoittamalla asemoivat itsensä ja toiset osaksi maailmaa. Tutkimuksessa selvisi, että kahdeksaslukkalaisille on tärkeää, saavatko he ikätovereiltaan tukea ja hyväksyntää oman maskuliinisuutensa tai feminiinisyytensä ilmaisuun. Oppilaat tietävät, että luokkahuoneessa ikätoverit voivat tuomita heidät kirjoittamansa perusteella. Oppilaat tuntuvat sitoutuvan enemmän ympäristössä vallalla oleviin, jopa stereotypisiin näkemyksiin sukupuolijärjestyksestä kuin asettuvat vastustamaan niitä. Tutkimukseen osallistui luoteis-Ohion kaksi kahdeksatta luokkaa opettajineen. Molemmissa luokissa oli 27 oppilasta, toisessa euroopanamerikkalaisia ja toisessa sekä euroopan- että afrikanamerikkalaisia. Peterson vieraili kahdessa luokassa viikoittain viiden viikon ajan. Oppilaat kuuntelivat ensin opettajajohtoisen tuokion liittyen kirjoittamiseen, jonka jälkeen oppilaille oli vapaata aikaa kirjoittaa, jolloin myös Peterson ja hänen tutkimusassistenttinsa keskustelivat oppilaiden kanssa kirjoittamisesta. Viimeisten viikkojen aikana vapaaehtoiset oppilaat jaettiin ryhmiin, joissa he keskustelivat kirjoittamisesta Petersonin ja tutkimusassistentin johdolla kukin ryhmä yhden kerran.

Peterson sai myös tutkittavakseen kaikkien oppilaiden näiden viikkojen aikana tuottamat tekstit. (Peterson 2002, 351–354; 363.)

Petersonin (2002) tutkimuksessa kävi ilmi, että oppilaiden valitsemat kirjoitelmien aiheet ovat ainakin jossain määrin sukupuolittuneita. Pienryhmähaastatteluisissa oppilaat keskustelivat muun muassa kirjoitelmien aiheista, ja romanttiset kirjoitukset ja aiheet ajateltiin kuuluviksi ainoastaan tytöille eikä romanttista kirjoitelmaa nähty mahdollisena pojalle ainakaan oman luokan sisällä. Pojat välttivätkin feminiinisiä piirteitä kirjoituksissaan ja halusivat asettaa itsensä voimakkaaseen maskuliiniseen asemaan sillä, mistä aiheesta ja millaisia tekstejä he itse kirjoittivat ja ajattelivat muiden poikien kirjoittavan. Oppilaat myös näyttivät kaiuttavan sukupuolistereotyyppioita nimetessään tyttöjen ja poikien kirjoitelmien aiheita. Esimerkiksi heidän mielestään sekä tytöt että pojat voivat käydä ostoskeskuksissa, mutta vain tytöt saavat kirjoittaa siitä. Oppilaat kummeksuivat poikia, jotka tekivät tyypillisesti tyttömäisiksi ajateltuja tai tytöille kuuluvia juttuja. Vallallaolevasta maskuliinisesta kirjoittamistavasta poikkeavia poikia pidettiin epämiehekkäinä ja ”homomaisina”. Eräs homoista kirjoittanut, selvästi rajanylityksen tehnyt poika, aiheutti kovasti hämmennystä luokkakavereiden keskuudessa. Osa ei voinut ymmärtää, miksi poika oli valinnut sellaisen aiheen. Oppilaiden mielestä ihmissuhteet ovat sopiva aihepiiri nimenomaan tytöille. Poikienkin on luvallista kirjoittaa niistä, mikäli ihmissuhteet liitetään joukkueurheiluun ja esimerkiksi kilpailuun tai yhteistyöhön, ja sellaisia tekstejä informanttipojat olivat kirjoittaneet. Miestenvälinen ystävyys siis vaikuttaisi olevan varsin hyväksyttävä aihe, jos kaveruksilla on yhteinen päämäärä tai tehtävä. Pienryhmäkeskusteluissa jotkut tytöt kertoivat kirjoittavansa mielellään tyypillisistä poikien aiheista kuten urheilusta tai sisällyttävänsä tekstiin väkivaltaa. Tytöt saattoivat myös kannustaa toisiaan kirjoittamaan stereotyyppiasta poikkeavia tekstejä. Osa luokkien tytöistä kirjoitti tutkimuksen aikana tehtyihin kirjoitelmiin edellä mainittuja teemoja. Näissä kertomuksissa nainen nähdään voimakkaana ja aktiivisena toimijana – toisin kuin rakkaustarinoissa. Tyttöjen aihevalikoima oli kaiken kaikkiaan jonkin verran laajempi kuin poikien. (Peterson 2002, 351–364.)

Vaikka oppilaat eivät Petersonin tutkimuksen mukaan suhtautuneet myötämielisesti tyttöjen ja poikien rajanylityksiin, saattavat opettajat olla niistä toista mieltä. Esimerkiksi Palmun (2003) opettajille tekemissä haastatteluisissa tuli ilmi, että poikia palkitaan teksteistä, jotka ylittävät stereotyyppisen sukupuolirajan. Varsinkin

tunneilmaisusta palkitaan poikia herkemmin, kun taas tyttöjen tunneilmaisua pidetään itsestään selvänä. Pojilta myös sallitaan helpommin erilaiset kirjoitelmat.

Millard (1997) on tutkinut englantilaisten 10–11-vuotiaiden tyttöjen ja poikien tekstitaitoja ja lukutottumuksia koulussa. Millard selvitti tyttöjen ja poikien kirjoittamia tarinoita ja niiden eroja tutkimalla tyttöjen ja poikien koulussa tekemiä kirjoitelmia. Kirjoitelmien aiheet vaihtelivat jonkin verran sukupuolen mukaan. Poikien suosikkiaiheita olivat seikkailu ja kauhu, tyttöjen taas kauhu, teinikirjoitelmat ja seikkailu. Teinikirjoitelmalla Millard tarkoittaa tekstiä, jossa nostetaan esiin sosiaalisia tai koulumaailmaan liittyviä ongelmia kuten kiusaamista tai eri kaveriporukoiden välisiä konflikteja. Huomionarvoista on, että teinikirjoitelmia tekivät useat tytöt mutta ei yksikään poika. Tytöt puolestaan jättivät väliin sota-, scifi-, urheilu-, anekdootti-, elämäntarina- lännentarina- ja parodia-aiheet. Nuorelle lukijakunnalle suunnatut lastentarinat, joissa päähenkilönä on eläin tai fiktiohahmo, olivat tyttöjen keskuudessa suosituimpia kuin poikien. Pojat olivat kirjoittaneet tästä aiheesta vain huumorimielessä, kun taas tyttöjen kerrontatyylillä mukaili tyypillistä lastensatujen rakennetta. Pojat kirjoittivat hieman vaihtelevammin eri aihepiireistä kuin tytöt, kun taas tytöillä näytti olevan selkeät suosikkiaiheet. (Millard 1997, 123–129.) Tarmon (1991) opettajille tekemissä syvähaastatteluissa nousi esiin ajatus siitä, että tytöt kirjoittaisivat poikia useammin erilaisista aihepiireistä, kun taas Palmun tuloksissa mainittiin tyttöjen pysyttelevän kirjoittamisessa tutulla alueella ja pelaavan varman päälle poikien kokeillessa rohkeammin (Tarmo 1991, 201; Palmu 2003, 100). Millardin ja Palmun tutkimukset näyttäisivät kirjoitelma-aiheiden monipuolisuuden puolesta yhtenevän keskenään. Millardin mukaan television ja elokuvien vaikutukset näkyivät selvemmin poikien kuin tyttöjen teksteissä. Tutkimuksessa tuli esille, että myös oppilaat itse tuntuvat tietävän, mitkä ovat perinteiset ajatusmallit tytöistä ja pojista ja heidän kiinnostuksenkohteistaan. Heidän aihevalintansa olivat samansuuntaisia näiden perinteisten ajatusmallien kanssa. (Millard 1997, 128–131; 159–161.)

Millardin aineistossa tyttöjen ja poikien kirjoittamat tekstit olivat myös sisällöltään erilaisia. Poikien teksteissä päähenkilönä oli useimmiten poika tai mies ja tyttöjen teksteissä päähenkilö oli useimmiten tyttö. Tytöt olivat kuitenkin kirjoittaneet monipuolisemmin erilaisista päähenkilöistä kuin pojat. Sivuosissa pojat käyttivät useimmiten poikien joukkoa tai mieshenkilöitä, kun taas tytöillä sivuhenkilöinä oli sekä tyttöjä että poikia. (Millard 1997, 128–131.) Erot voivat liittyä valittujen

aiheiden erilaisuuteen. Romanttisissa tarinoissa tai sadunomaisissa kertomuksissa on melko yleistä, että kertomuksen henkilöinä esiintyy molempia sukupuolia, kun taas poikien seikkailu- ja kauhutarinoissa ei tytöille välttämättä ole tarvetta tai sijaa. Millardin mukaan poikien tarinat sisälsivät usein jonkin konfliktin esimerkiksi taistelun tai kilpailun muodossa. Pojat myös asettivat päähenkilönsä useimmiten tappelemaan ja taistelemaan, mutta tyttöjen päähenkilö oli usein uhrin asemassa. Poikien teksteissä erilaiset toiminnot olivat yksipuolisempia kuin tyttöjen teksteissä. Rakenteeltaan ja juoneltaan sekä tyttöjen että poikien tarinat olivat useimmiten melko yksinkertaisia, mutta usean pojan tekstissä oli myös sekava juoni ja rakenne. Usealla tytöllä taas oli monimutkainen juoni kertomuksessaan. (Millard 1997, 131–133.) Tarmon mukaan myös opettajat ajattelevat tyttöjen tarinoiden yleisesti olevan poikien tarinoita värikkäämpiä (Tarmo 1991: 201).

Myös Jonesin (2007) tekemässä englantilaisten yläasteikäisten kirjoitusprosessiin liittyvässä tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden kiinnostusta erilaisiin kirjoitustehtäviin. Mieluisina kirjoitustehtävinä tytöt ja pojat pitivät kertomuksia ja mielikuvituksellista fiktiota. (Jones 2007, 105.) Tutkimus ei varsinaisesti keskittynyt kirjoitelmien aiheisiin, joten mieluisat aiheet esiteltiin lähinnä taustoitukseksi eikä tyttöjen ja poikien eroja kirjoitelman aiheen valitsijoina tarkasteltu lähemmin. Jones tutki kirjoittamisprosessin kulkua ja oppilaiden käyttäytymismalleja kirjoitustilanteissa saadakseen selville, löytyykö heikon kirjoittajuuden ja kirjoittamisprosessin etenemisen väliltä yhteyksiä. Kimmokkeena tutkimukselle oli poikien heikompi suoriutuminen ja huonompi motivaatio, jota aikaisemmin ei ole tarkasteltu kirjoittamisprosessiin liittyvien sukupuolierojen näkökulmasta. Jonesin tutkimuksen mukaan ainakaan kirjoitusprosessin kulku ja senaikainen käyttäytyminen eivät vahvista poikien heikompaa ja tyttöjen parempaa menestystä kirjoittamisessa, eikä kirjoitusprosessi näytä olevan syynä tasoeroihin. Poikien kirjoittamisstrategia oli nimittäin useammin sellainen, jota hyvät kirjoittajat käyttävät, ja tyttöjen kirjoittamisprosessissa oli enemmän aineksia heikoille kirjoittajille tyypillisestä käyttäytymisestä. Jonesin mukaan hyvin menestyvät kirjoittajat pitivät lyhyitä taukoja kirjoitusjaksoja, jotka liittyivät saumattomasti toisiinsa ja olivat keskenään tasapainossa. Tällainen kirjoittamiskäyttäytyminen oli tyypillisempää pojille kuin tytöille. Heikot kirjoittajat taas suosivat pitkiä kirjoittamis- tai taukojaksoja, jotka olivat tyypillisimpiä tutkimuksen tytöille. Pojat kertoivat, etteivät pidä taukoja siksi,

että olisivat jumissa tekstin kanssa. Poikien omien sanojen mukaan tauot johtuivat siitä, että he ajattelevat lyhyissä pätkissä. (Jones 2007, 97–108.)

Pojat eivät tyttöihin verrattuna osoittaneet mainittavaa heikkoutta sana-, lause- tai tekstitasolla, mutta käyttäytyivät tyttöjä useammin hyvin kirjoittajille tyypillisesti kirjoittamisprosessin ja -tilanteen aikana. Jones huomauttaa, ettei poikien tyttöjä huonompi menestys englannin kielen taitotasotestissä näyttäisi johtuvan kirjoittamisprosessista tai eroista kielenkäytössä, vaan jostain muusta. Hän korostaa, että huomio tulisi huonojen poikakirjoittajien sijaan kohdistaa kaikkiin heikkoihin kirjoittajiin sukupuolesta riippumatta. Pojat kiinnittivät kirjoittaessaan tyttöjä enemmän huomiota kielellisiin ratkaisuihin ja lukijaan vaikuttamiseen jo tekstin suunnitteluvaiheessa. Tytöistä suurin osa kertoi kirjoittavansa tekstin ensin nopeasti ja tarkastelevansa sitä vasta sen jälkeen tarkemmin. Jonesin tutkimuksen tuloksista ei voi päätellä, että pojat kamppailisivat kirjoittamisen kanssa tai että sukupuoli vaikuttaisi merkittävästi kirjoittamisessa menestymiseen. (Jones 2007, 110–111.)

Myös Suomessa on tutkittu oppilaiden aihevalintojen sukupuolittuneisuutta. Esimerkiksi Merisuo-Stormin (2006; 119–122) mukaan alakouluikäiset oppilaat kirjoittaisivat mieluiten kirjeen kirjekaverille. Pojille toiseksi mieluisin tehtävä olisi kirjoittaa tarina tai kirje kirjailijalle, jonka kirjan he ovat lukeneet. Tyttöjä sen sijaan miellytti toiseksi eniten päiväkirjan kirjoittaminen ja kolmanneksi eniten tarinoiden kirjoittaminen. Jotta kirjoittamistehtävä innoitti poikia, tuli sillä olla selkeä ja tarkoituksenmukainen tehtävä, kuten kommunikointi ystävän kanssa (esimerkiksi kirjeenvaihto).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoni koostuu kahdesta osasta: yhdeksäsluokkalaisten täyttämistä kyselylomakkeista ja yhdeksäsluokkalaisille pareittain (tyttö-tyttö ja poika-poika) tehdyistä teemahaastatteluista. Kyselylomakkeiden tarkoitus on toimia laajempaa taustoitukseksi aiheeseen, ja teemahaastatteluiden tarkoituksena on syventää kyselylomakkeissa esiin nousseita asioita.

Kyselylomakeaineisto on kerätty keväällä 2007 proseminarityötäni varten kahdesta eteläsuomalaisesta koulusta, ja kyselyyn on vastannut 153 yhdeksäsluokkalaista. Kyselyn tekivät kaikki paikkakunnan yhdeksännet luokat, ja vastaajista 74 oli tyttöjä ja 79 poikia.

Kysely on survey-tutkimuksen keskeisiä menetelmiä. Survey tarkoittaa kyselyn muotoja, joissa kohdehenkilöt muodostavat otoksen tietystä perusjoukosta. Tieto on kerättävä standardoidusti, eli kaikilta on kysyttävä samalla tavalla, jotta saadaan selville haluttu asia. Kyselyn huonoiksi puoliksi mainitaan, ettei voida olla varmoja, kuinka vakavissaan vastaajat ovat tai miten he ovat kysymykset käsittäneet. Lomake on kuitenkin hyvä tapa kerätä laaja tutkimusainesto. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004; 183–184.) Hirsjärven ja Hurmeen (2000: 35–36) mukaan kyselylomake on nykyään suosittu myös arkisissa asioissa. Ihmiset ovatkin jo niin tottuneita kyselyihin, että heitä voi kyllästyttää niihin vastaaminen. Itse pidin lomaketta mielekkäänä tapana saada henkilökohtaisia vastauksia melko isolta joukolta ja erottaa usein toistuvia tai harvoin mainittuja asioita. Iästä ja asuinseudusta johtuvat erot oli minimoitu. Kysely oli muodoltaan kontrolloitu kysely. Aikatauluongelmien vuoksi kävin itse jakamassa kyselyn vain neljälle yhdeksännelle luokalle, ja kuudelle muulle luokalle kyselyn jakoivat opettajat antamieni ohjeiden avulla.

Lomakkeessa (LIITE 1) oli kymmenen kysymystä, joista yksi oli monivalintakysymys ja loput avoimia kysymyksiä. Monivalintakysymyksessä käytin Likert-tyyppistä asteikkoa. Asteikon kysymykset liittyivät yleisesti tasa-arvoon, tyttöihin ja poikiin koulussa ja äidinkielen tunneilla sekä kirjoittajina. Avoimet kysymykset koskivat oppilaiden ajatuksia tasa-arvosta koulussa, ainekirjoituksesta, tyttöjen ja poikien eroista kirjoittajina ja sukupuolen vaikutuksesta arviointiin.

Taustakysymyksinä lomakkeessa olivat sukupuoli, koulu ja luokan kirjain (esim. 9C). Tutkimuksessani otin huomioon ainoastaan sukupuolen. Pro gradu -työtäni varten analysoin lomakkeista teemat, jotka otin esiin myös teemahaastatteluissa. Tässä tutkimuksessa ulkopuolelle ovat jääneet yleiset tasa-arvoa ja äidinkieltä ja kirjallisuutta koskevat vastaukset.

Teemahaastattelut on tehty marraskuussa 2010 kahdeksalle keskisuomalaiselle yhdeksännen luokan oppilaalle, jotka ovat kaikki samalla luokalla. Oppilaiden äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja valitsi parit haastateltavikseni. Parihaastatteluun päädyin, sillä ajattelin kaverin läsnäolon vapauttavan tunnelmaa ja antavan tukea oman mielipiteen esittämiselle paremmin kuin yksin haastateltavan edessä oleminen. Toisaalta kaverin läsnäolo saattaa tuoda mukanaan myös paineen siitä, että mielipiteillä ja ajatuksilla on joku toinenkin kuulija kuin tuntematon haastattelija. Halusin parien olevan keskenään samaa sukupuolta, sillä suuri osa haastattelun kysymyksistä koski sukupuolen näkymistä kirjoittamisessa ja teksteissä. Koin, että eri sukupuolta olevat parit voisivat tuntea olonsa vaivaantuneiksi mahdollisten stereotyyppisten tai omalle sukupuolelleen epätyypillisten ajatusten ilmaisemisesta.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000: 34–35) mukaan haastattelu on hyvä tapa saada esiin vastausten taustoja, sillä myös ei-kielelliset vihjeet kertovat useimmiten enemmän kuin pelkät sanat. Haastattelun eduksi onkin nimetty vastausten syventämisen mahdollisuus, ja juuri sitä toivoin käsitellessäni kyselylomakkeissa esiin nousseita aiheita tarkemmin haastatteluissa. Hirsjärvi ja Hurme luokittelevat tutkimushaastattelun useampaan luokkaan: lomakehaastatteluun, teemahaastatteluun ja strukturoimattomaan haastatteluun. Lomakehaastattelussa on kaikille samat, samassa järjestyksessä etenevät kysymykset ja kysymyksillä myös oletetaan olevan sama merkitys kaikille. Strukturoimattomassa haastattelussa eteneminen on hyvin vapaata; haastateltavan vastaus määrää seuraavan kysymyksen. Oma haastatteluni on puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu. Teemahaastattelussa keskiössä ovat tietyt teemat, joiden mukaan haastattelu etenee, mutta ei tarkkoja ja tarkassa järjestyksessä eteneviä kysymyksiä kuten lomakehaastattelussa. Teemahaastattelu ei kuitenkaan ole yhtä vapaa muodoltaan kuin strukturoimaton haastattelu. (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 43–48.) Teemahaastattelu sopi haastattelumenetelmäksi minulle, koska halusin vastaajille enemmän keskusteluvapautta kuin aiemmin tehty kyselylomake oli mahdollistanut. Haastattelun tuli kuitenkin noudattaa tiettyjä teemoja, jotta se olisi yhteensopiva jo olemassa olevan aineiston kanssa ja käsitelisi samoja asioita.

Tekemieni teemahaastattelujen tarkoituksena on siis syventää kyselylomakeaineistoa. Vaikka kyselylomakeaineistosta on pyritty etsimään vain haastatteluissakin esiintyneet teemat, on haastatteluaineistosta poimittu myös tuloksia, joille ei kyselylomakeaineistossa ole vertailukohtaa. Tärkeimpänä kriteerinä olen pitänyt haastattelijan puheiden huomattavaa yhteneväisyyttä tai eroavaisuutta.

Haastattelu eteni valmiiksi miettimieni teemojen mukaan (LIITE 2). Jokaisen teeman alla oli itseäni varten kysymyksiä ja tukisanoja. Silti haastattelut kulkivat jokainen hieman omia polkujaan, sillä pyrin tarttumaan kiinnostaviin asioihin ja kyselemään niistä lisää. Toisinaan jotkut kysymykset jäivät joltain parilta esittämättä, jos tuntui, että aiemmat vastaukset kertovat tarpeeksi joistakin vielä kysymättömistä kysymyksistä.

Osana teemahaastatteluja oli myös kirjoitelma-aiheista kootun aiheuuttelon (LIITE 3) tutkiminen ja kommentointi sekä kolmen yhdeksäsluokkalaisten oppilaan kirjoittamien kirjoitelmien (LIITE 4) lukeminen ja kommentointi. Näiden aineistojen tarkoituksena oli saada konkreettisen mallin avulla selville, millaiset aiheet oppilaita miellyttävät ja miten he liittävät sukupuolen näkemäänsä ja lukemaansa tekstiin.

Litteroinnissa jätin huomiotta äänenkorkeudet ja tavujen painotukset elleivät ne liittyneet olennaisesti sanottuun tai sanomistyyliin, sillä en tutkimuksessani tarkastele haastatteluja keskusteluanalyysin näkökulmasta. Myös haastattelijan minimipalautteet olen jättänyt litteroimatta, sillä ne eivät vaikuta haastattelijan puheisiin ja puheen sanomaan. Lyhyen tauon olen merkinnyt litteraattiin suluissa olevalla pisteellä, puoli minuuttia kestäneet ja pidemmät tauot olen merkinnyt noin puolen sekunnin tarkkuudella sulkuihin. Haastattelijan puheenvuorot polveilevat usein asiasta ja aiheesta toiseen, ja toisinaan olen aineistoesimerkeistä jättänyt jotain pois. Pois jätetyn osan merkinä on kolme viivaa (---). Tarkemmat litterointimerkinnot ovat työni liitteenä (LIITE 5).

5.2 Menetelmät

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisen tutkimuksen päätehtävänä on kuvata jotakin tapahtumaa, toimintaa tai ilmiötä ennemmin kuin tehdä laajoja yleistyksiä. Kuitenkin tapaustutkimuksenkin taustalla on usein ajatus yleistyksien luomisesta: tutkitusta aiheesta voi saada kattavan

ja yleistettävän kuvan, jos aineisto on eritelty tarpeeksi monipuolisesti. Laadullisen tutkimuksen aineisto on tekstimuotoinen, ja tässä tutkimuksessa on kyse tutkijasta riippuen syntyneestä haastattelutekstistä sekä kyselylomaketeksteistä. Tutkimuksessani toteutuukin aineistotriangulaatio, jolla tarkoitetaan useamman aineiston keskenään yhdistämistä samassa tutkimuksessa. Haastatteluun osallistuneiden määrä (8) on myös tyypillisen pieni siihen, että aineistoa kannattaa tarkastella laadullisesti eikä määrällisesti. Kyselylomakkeet mahdollistavat kvantitatiivisenkin tarkastelun runsaan määränsä (153) vuoksi. (Eskola ja Suoranta 1998, 15–18; 61–69.)

Kyselylomakkeesta valitsin käsiteltäviksi teemat, jotka nousivat esiin myös haastatteluissa. Luokittelin vastaukset itse kehittämiini luokkiin niin, että samat tai mahdollisimman samantyylliset vastaukset kuuluivat samaan luokkaan. Suhteutin vastausten määrän koko aineiston määrään ja laskin prosentit sekä tein kaaviot Excel- taulukkolaskentaohjelman avulla.

Haastattelut olen ensin litteroinut ja tarkastellut vastauksia laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi on Tuomen ja Sarajärven (2009, 91; 108–113) mukaan paitsi yksittäinen metodi myös väljä teoreettinen kehys. Tuomi ja Sarajärvi esittävät muiden teorioihin perustuen jaon kolmelle erilaiselle sisällönanalyysille: aineistolähtöinen, teorialähtöinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi. Oman analyysini voi luokitella aineistolähtöiseksi. Pelkistin aineiston pilkkomalla sen osiin sen mukaan, millaisia asioita haastatteluissa nousi esiin. Pelkistämisvaihetta voisi kuvata myös Eskolan ja Suorannan (1998, 174–185) käyttämällä termillä teemoittelu. Teemoittelu tarkoittaa sitä, että aineistosta erotellaan tutkimusongelmien kannalta olennaiset ja epäolennaiset ainekset. Aineiston klusterointi ja abstrahointi (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 110–113) tai tyypittely (Eskola ja Suoranta 1998, 174–185) on samankaltaisuuksien tai eroavaisuuksien etsimistä ja niiden ryhmittelyä tyypeiksi tai teoreettisiksi käsitteiksi. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 93) muistuttavat, että itselleen on hyvä tehdä viimeistään tyypittelyvaiheessa selväksi, etsiikö aineistosta samanlaisuutta vai eroavaisuutta. Perustelen tämän tutkimuksen fokuksen liittyvän molempiin siksi, että vain yhteneväisyydet ja eroavaisuudet yhdessä voivat antaa jonkinlaista kuvaa siitä, millaisia näkemyksiä oppilailta on tytöistä ja pojista kirjoittajina. Pelkkiin eroihin tai samanlaisuuksiin keskittymällä ei moniulotteisia vastauksia näihin kysymyksiin saa.

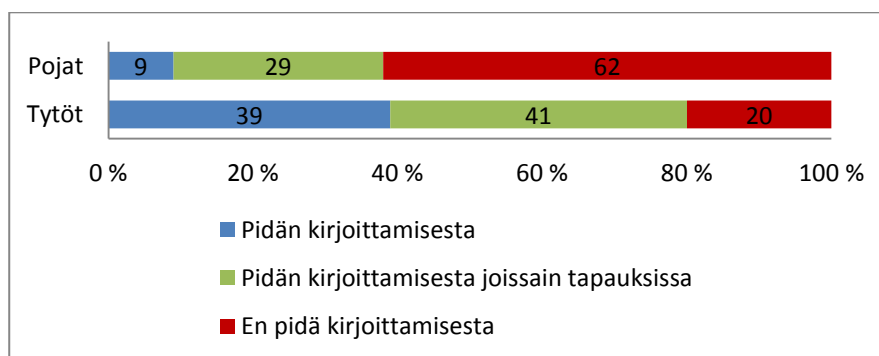
Eskolan ja Suorannan mukaan aineistoa voidaan usein analysoida niin kvantitatiivisesti kuin laadullisestikin. Tässä tutkimuksessa toinen aineisto eli kyselylomakkeet on analysoitu kvantitatiivisin menetelmin, vaikka se onkin kvalitatiivinen aineisto. Laadullisesta aineistosta esiin nousevia seikkoja voi eritellä erilaisten taulukoiden avulla. (Eskola ja Suoranta 1998, 13; 164.) Kuvaajat ja kaaviot toimivat lähinnä taustoituksena ja tuovat mielekkäällä tavalla suuren kyselylomakeaineiston annin haastattelujen analyysin rinnalle.

6 OPPILAIDEN KÄSITYKSIÄ KIRJOITTAMISESTA JA ITSESTÄÄN KIRJOITTAJANA

6.1 Kirjoittaminen: tuskaa ja itseilmaisun iloa

Kyselylomakkeessa selvitettiin avoimen kysymyksen avulla oppilaiden motivoituneisuutta äidinkieleen ja kirjallisuuteen kuuluviin kirjoitustehtäviin. Avovastaukset luokiteltiin kolmeen ryhmään: *pidän kirjoittamisesta*, *pidän kirjoittamisesta joskus* ja *en pidä kirjoittamisesta*. Luokkaan *pidän kirjoittamisesta* sijoitettiin esimerkiksi vastaukset ”Ainekirjoitus on kivaa koska ite saa päättää mimmosen aineen siitä tekee.” ja ”Parhaita, niitä vois olla enemmän”. Tyypillisiä esimerkkejä luokkaan *pidän kirjoittamisesta joskus* sijoitetuista vastauksista ovat ”Joskus jos on kiva aihe sitä jaksaa kirjoittaa mutta tylsistä en keksi mitään.” ja ”Kyllä, jos löydän hyvän aiheen. Yleensä en pidä, koska opettaja määrää aiheet ja ne ovat yleensä hanurista”. Luokkaan *en pidä kirjoittamisesta* sijoitettiin seuraavanlaisia vastauksia: ”En, koska se on niin turhaa ku vaan voi olla.” ja ”En pidä ainekirjoituksesta. Olen saanut huonoja numeroita aineista enkä tiedä mitä teen väärin--”.

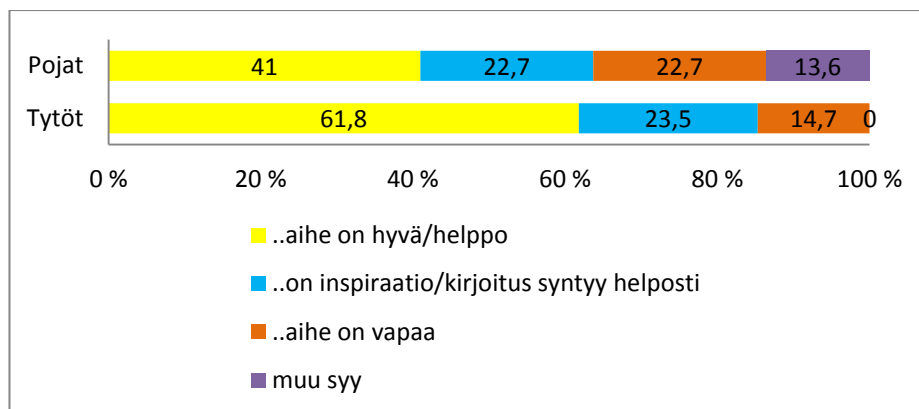
Tytöt ja pojat näyttävät suhtautuvan kirjoittamiseen eri tavalla (KUVIO 2). Tytöt suhtautuvat selvästi myönteisemmin kirjoittamiseen kuin pojat, sillä tytöistä noin 40 % sanoo pitävänsä kirjoittamisesta. Vain noin 20 % tytöistä suhtautuu kirjoittamiseen kielteisesti. Sen sijaan poikien vastauksista peräti yli 40 % kuuluu luokkaan *en pidä kirjoittamisesta*. Vain 9 % pojista mainitsee pitävänsä kirjoittamisesta.



KUVIO 2. Pidätkö kirjoittamisesta äidinkielen ja kirjallisuuden tunnilla?

Kirjoittamisesta pitävät pojat kertoivat lomakevastauksissaan kirjoittamisen olevan vapaamuotoista ja helppoa. Hyvänä puolena pojat mainitsivat myös kirjoitustaidon kehittymisen. Kirjoittamiseen negatiivisesti suhtautuneet pojat perustelivat mielipiteensä usein sillä, että kirjoittaminen tuntui turhalta tai tylsältä. Pojat myös kokivat lyhyen kirjoittamisajan, aiheen keksimisen ja aineen pituusvaatimukset stressaaviksi. Tytöt perustelivat kirjoittamisen mielekkyyttä mielikuvituksen käyttämisellä ja luovuuden kehittämisellä, ja myös omien ajatusten ja tunteiden purkamisen mahdollisuus mainittiin. Kirjoittamiseen negatiivisesti suhtautuvia tyttöjä oli huomattavasti vähemmän kuin poikia. Tytöistä vain muutama piti ainekirjoitusta turhana tai tylsänä. Enemmän he perustelivat negatiivista suhtautumistaan omilla henkilökohtaisilla ominaisuuksillaan kuten mielikuvituksen tai luovuuden puutteella. Osa vastaajista siis korosti kirjoittamista luovana prosessina. Tekstin ajateltiin olevan huonoa, jos luovuutta tai mielikuvitusta ei koettu olevan tarpeeksi. Osa mainitsi kirjoittamisen oikeinkirjoituksen ja rakenteiden oppimisen tai erilaisten tekstien oppimisen kannalta. Suurimmaksi osaksi kirjoittamisen hyvät ja huonot puolet nähtiin luovuusajattelun kautta, mutta myös taitojen kehittymisen kannalta.

Kuten kuvioista 2 huomattiin, usean oppilaan mielestä ainekirjoituksen mielekkyys riippui jostain kirjoittamistehtävään tai -prosessiin liittyvästä tekijästä, sillä tytöistä ja pojista merkittävä osa piti kirjoittamisesta joissain tapauksissa. Luokittelin *pidän kirjoittamisesta jos..* -vastaukset vielä neljään luokkaan sen mukaan, mitä täsmennyksiä oppilaat ilmoittivat. Valtaosa mainituista syistä liittyi kirjoitelman aiheeseen tai kirjoittamisen helppouteen. Luokkaan ”muu syy” on sijoitettu yksittäisiä vastauksia, esimerkiksi ”pidän, jos ei kirjoiteta montaa ainetta peräkkäin”.



KUVIO 3. Pidän kirjoittamisesta jos..

Kyselylomakkeissa tärkein tekijä oli kirjoitelman aihe: tytöistä hieman yli 60 % ja pojista hieman yli 40 % kertoi mieluisan tai helpon aiheen vaikuttavan positiivisesti kirjoitelman tekemiseen. Myös henkilökohtaiset syyt kuten inspiraatio mainittiin useaan kertaan. Muutama tyttö ja poika pitivät kirjoittamisesta vain, jos aiheen sai itse valita. Kirjoittaminen yleensä oli siis melko harvalle mieluisaa. Tietynlainen, tässä tapauksessa vapaa ja luova kirjoittaminen, sen sijaan oli toivottua ja pidettyä.

Haastatteluissa ei ollut sukupuolten välisiä eroja siinä, miten kirjoittamiseen suhtauduttiin. Sekä tytöistä että pojista löytyi kirjoittamisesta pitäviä sekä niitä, jotka eivät kirjoittamisesta niin välittäneet. Yksi haastateltava kertoi pitävänsä kirjoittamisesta yleisesti, mutta inhoavansa äidinkieltä. Epäsuosiossa oli siis myös äidinkieleen liittyvä kirjoittaminen. Kovin jyrkkiä kannanottoja ei ollut, vaan jokainen kertoi kirjoittavansa mielellään, jos kirjoitelman aihe oli kiinnostava, vaikka kirjoitelman tekeminen yleisesti ei olisi ollut mielipuhua. Jokainen haastateltava kertoi kirjoitelmien aiheiden tai tekstilajin vaikuttavan eniten kirjoittamismotivaatioon. Huono tai tylsä aihe saattaa pilata koko kirjoitustehtävän, mutta mieluisa aihe taas tekee kirjoittamisesta mukavaa.

Esimerkki 1

Elisa: ja sit niistä tota jos ne aiheet kuulostaa tosi tylsiltä ni sit o just sillee ää emmää jaksa emmää halua tehdä tästä ja sit menee vähä kokonaan se fiilis eikä sit jaksa yhtään tehdä mut sit jos on joku kiva aihe mistä ite haluuki kirjoittaa ni sit se o iha sillee jees

Oton kommentissa tulee epäsuorasti esiin kyselylomakkeidenkin yhteydessä mainittu, pojille yleinen, tietynlainen turhautuminen siihen, ettei tekstiä saa syntymään:

Esimerkki 2

H: miks te ette pidä siitä ihan hirveesti
 Otto: no joskus ne aiheet ei o mitenkää sillee hirvee mielenkiintosa
 Jussi: mm
 Otto: esim nytte ku meilläki oli toi tota aineistopohjanen teksti että siin nyt annettiin niinku tiettyt aiheet että mistä saa kirjoittaa ni ei niistä oikein sit saanu mitää aikaa

Muita kirjoittamisen huonoja puolia olivat varsinkin tyttöoppilaiden mukaan liian tarkat säännöt ja tehtävien kaavamaisuus. Tytöt näyttivät ajattelevan, että liian säännöt ja liika suunnittelu pilaavat yksilön luovuuden ja vähentävät kirjoittajan oman äänen kuulumista tekstissä.

Esimerkki 3

- Sanna: --- epämukavaa on se ku on just semmosii tiettyjä kaavoja et minkä mukaan täytyy kirjoittaa
- H: mitkä kaavat on just ikäviä tai mitä sä tarkotat niillä kaavoilla
- Sanna: no (2.0) mm (2.5) no esimerkiks et annetaa joku esimerkki ja sit siält poimitaa joku tietty juttu että ensin pitää olla se alkukohta ja sit sen pitää sej jännityksen edetä juuri tässä kohdassa ja sit sen pitää laskea juuri tässä kohdassa ja silleen ni semmone ehkä
- H: miks se tuntuu susta tyhmältä
- Sanna: noo koska ei se oo sit enää mu oma teksti vaan se on sitte sen niinku toisen kaavan mukaan kirjoitettu
-
- Elisa: no see just niinku Sanna sano että on niitä tyhmiä kaavoja minkä mukaan pitää kirjoittaa ne ja sit vaikka sillee että ensin pitää (0.5) et sun on pakko kirjoittaa niinku tossa artikkelissa ku piti kirjoittaa ni sun on pakko kirjoittaa jos sä käytät niitä ni sun on pakko kirjoittaa siihen tota ja tätä ja tota ja sulla pitää löytyy siitä tätä ja tätä ni ois ihan kiva sillai ite kirjoittaa niinku mite ite halua mutta ei saa

Tässä yhteydessä omalla äänellä tarkoitetaan mahdollisesti oman tyylin ja oman äänen sekoitusta: omat mielipiteet haluttaisiin sanoa vapaasti ja toisaalta virkkeitä, sanaluokkia ja muita kielenpiirteitä käyttää omalla tavalla. Auli ja Liisa mainitsivat myös tekstin suunnittelun olevan ainakin joidenkin tekstilajien kohdalla asiaankuulumatonta ja ikävää.

Esimerkki 4

- Auli: no mummielest se tekstin suunnittelu on aina sillee vähä liikaa koska mulle itelle se niinku on sillee ehkä helpompi lähtee vaan suoraan kirjoittamaan joissain tapauksissa
- Liisa: nii tietty jossai asiategsteissä ku suunnitellaan ni se on ihan hyvä mut sit mut ei oo niin kiva kirjoittaa mut sit jos voi vaan niinku ruveta kirjoittaaan jostain omast mielipiteest tai jostain ni ei sitä nyt pidä suunnitella ehkä niin kauan
- Auli: mm-m mummielest se saattais niinku häiritä sitä mun

Vastaavasti kirjoittamisen parhaina puolina oppilaat pitävät itseilmaisua, mahdollisuutta luoda omaa tekstiä ja ilmaista mielipiteitään.

Esimerkki 5

- H: mikäs siinä kirjoittamisessa muuten on teiän mielestä mukavaa ja mikä ikävää paitsi ku s- ne aiheet voi olla hyviä tai huonoja
- Jussi: no saa ilmasta itseään
- Otto: nii se o ehkä se kaikkein suurin plussa
- Otto: saa niinku siinä voi miettiä että (0.5) miltä *tai no mitäs semmone* NIIN SIINÄ VOI NIINKU MIETTIÄ että mitä (1.5) ja mitä mieltä on aiheesta tai sillee että siinä voi niinku mennä syvemmälleki ku se (.) sillee ---

Vapaamuotoisen kirjoittamisen arvostaminen ja omien mielipiteiden ilmaisemisen tärkeys näkyivät myös haastateltujen suosikkiaiheissa, sillä mieluisimmat tekstilajit olivat fiktiivinen teksti ja mielipideteksti. Molemmissa aineistoissa oppilaat

mainitsivat, että on mukavaa valita kirjoitelman aihe itse.

Esimerkki 6

Elisa: no fiktiiviset tekstit mitä saa ite päättää ni ne o yleensä aika kivoja sillee ja vähä nyt varmaa vaihtelee niinku monesti niinku nois tietojutuissa että kuka tykkää (0.5) peleistä ja kuka tykkää hevosista ja tällee näi (.) että sitte mikä o niinku itelle kiva ni siitä tykkää kirjottaa

Esimerkki 7

H: entä minkä tyyppiset tekstit sit on kivoi kirjottaa
 Otto: fiktiiviset tekstit
 Jussi: nii fiktiiviset tekstit (2.0)
 Otto: ko siinä saa ite päättää että mistä kirjottaa

Raul toi haastattelussa esiin, ettei vapaavalintainen aihe aina ole pelkästään hyvä asia vaan saattaa aiheuttaa myös ongelmia kirjoittajalle. Hänen mielestään liian vapaa aihe saattaa johtaa siihen, että kirjoittaa aiheesta, joka ei ole tuttu lukijalle eikä tarpeeksi tuttu kirjoittajalle itselleenään.

Esimerkki 8

H: tarkotatko et sä et halua liikaa vapautta et kirjota vaan jostain ni se ei oo kiva
 Raul: niin no ainakaa äidinkielessä et sit siinä helposti käy et kirjottaa jostain semmosesta asiasta josta kukaan muu ei tiä mitää ja ei itekää oo ihan kunnolla perillä ja sitte menee turhan asiantuntijan esittämiseks vaikkei tietäis koko asiasta

Vaikka luovuus ja vapaavalintainen kirjoittaminen nähdään hyvänä asiana, Raul tuo esiin tiettyjen sääntöjen, kaavojen ja raamien tarpeellisuuden. Tekstissä onnistuminen voi vaatia myös sääntöjä, joita noudattaa.

Haastatteluissa oppilailta kysyttiin myös, mitkä tekstit ovat heidän mielestään epämieluisimpia kirjoittaa. Haastateltavat mainitsivat referaatin ja aineistopohjaisen kirjoitelman. Erityisen ikävää kirjoittaminen oli, jos pohjatekstit eivät olleet oppilaiden mielestä kiinnostavia. Haastatteluissa oppilaat nostivat erityisesti esiin aineistoaineen ja pohtivat, mikä siitä tekee mukavan tai epämieluisan kirjoittaa. Ilmeisesti yhdeksäsluokkalaiset olivat hiljattain kirjoittaneet aineistopohjaisen tekstin äidinkielen ja kirjallisuuden tunnilla, ja vaihtoehtoina olleista pohjateksteistä löytyi niin positiivista kuin negatiivistakin sanottavaa. Sekä Sanna ja Elisa että Otto ja Jussi pitivät viimeisimmän aineistoainetehtävän pohjatekstejä huonoina, minkä koettiin vaikuttavan siihen, että tekstiä oli vaikea saada syntymään.

Esimerkki 9

- Otto: esim nytte ku meilläki oli toi tota aineistopohjanen teksti että siin nyt annettiin niinku tiettyt aiheet että mistä saa kirjottaa ni ei niistä oikein sit saanu mitää aikaa
- Jussi: nii jos ei oo kiinnostava aihe ni se ei o kiinnostavaa
- H: joo (0.5) ööö niin sanoit et ne aineistopohjaset tekstit ei ollu kiinnostavia [niin
- Otto: [oishan niistä saanu kiinnostavan mutta ne aiheet mistä piti kirjottaa ni ne ei ollu sillee mielenkiintosisia
- H: öö millasesta ain- aineistosta sä oisit mielelläs kirjottanu
- Otto: no mää henkilökohtasesti oisin varmaan niinku kirjottanu ehkä jostai urheilusta tai jotain tän tyyppistä
- H: löytyks sulle Jussi niistä aineistoista jotai mielekäästä vai oisiksä mielelläs kirjottanu jostai muusta aineistosta
- Jussi: no jostai muusta varmaankin
- H: millasesta sä oisit
- Jussi: no urheilu tai musiikki

Oppilaat pitivät tärkeänä, että pohjatekstin aihe olisi mielenkiintoinen ja itselle läheinen ja tuttu, jotta olisi jotain kirjoitettavaa. Osa haastateltavista kertoi toivovansa mahdollisuutta valita itse pohjatekstin aineistoainetta tehtäessä, ja nuorille näytti olevan selvää, millaiset pohjatekstit heitä kiinnostavat.

Auli ja Liisa olivat olleet tyytyväisiä viimekertaisiin pohjateksteihin, mutta totesivat, että pohjatekstit ovat yleensä keskenään melko samanlaisia, joten valinnanvaraa on loppujen lopuksi aika vähän. Liisa myös mainitsi pohjatekstien olevan ”kouluun tyypillisiä”, eikä niistä välttämättä pysty kirjoittamaan. Koulun tekstit eivät siis Liisan mielestä kohtaa tekstien kanssa, joita oppilaat käyttävät vapaa-ajallaan ja osaavat parhaiten kirjoittaa. Oppilaat asettivat mieli- ja inhokkiaineensa järjestykseen myös kirjoittamisen vaivattomuuden perusteella. Fiktio- ja vapaan kirjoittamisen ajateltiin olevan helppoa, koska voi kertoa itselleen tutuista asioista ja käyttää mielikuvitustaan. Referaatti ja aineistoaine taas koettiin hankaliksi ja osin sen vuoksi epämieluisiksi.

Esimerkki 10

- Liisa: mummielest koulus annetaan ehkä vähä liian (.) vähän (.) valinnanvaraa kuitenkin jos on joku et tehkää vaik aineistopohjanen teksti tästä tästä tai tästä ni sit ne kaikki on jotain niinku (1.0) tosi saman aiheen tai siis jotenki sillee samaan aiheeseen liittyviä ja kouluun (1.0) tyypillisiä sellasia (.) ei kaikki välttämät onnistu kirjottaa niist (2.5) (-
- (2.5)
- Auli: [nii
- Liisa: [et] jos sais sillee ite vaik valita ja kysyä et kelpaaks tää niinku jotain lehtiartikkeleitaki (2.5) ja sit siin on viel viis vaihtoehtoo ni (1.0)
- Auli: mmm no onneks niis oli sellasia mistä niin ku pysty kirjottaa
- Liisa: mut mummielest on kivampaa jos sen saa valita ite
- Auli: nii munki mielestä
- Liisa: semmonen mistä aiheesta itellä on oma mielipide ni (.) siit on paljo helpompi kirjottaa

- Liisa: [mm
H: [mitä] sellaset vois esimerkiks olla haluutteko kertoa

Liisa: --- ehkä jotain ajankohtasia mistä aika vahva mielipide vaikka siitä (.) et voiks homot mennä naimisiin kirkossa tai jotain
Auli: niin (2.0) et siit sais niinku oikeesti kirjoitettua silleen kunnolla

Haastattelussa tiedusteltiin myös, miten oppilaat lähtevät kirjoittamaan ja onko kirjoittamisen aloittaminen helppoa. Haastattelun aikana osa oppilaista kommentoi myös kirjoitusprosessia ja sen sujuvuutta. Kukaan haastatelluista ei kertonut, että kirjoittaminen tai kirjoittamisen aloittaminen olisi aina vaikeaa, vaan jokainen kertoi mielenkiintoisen aiheen antavan kirjoittamiseen myös puhtia. Jatkuvasti kirjoittamisen kanssa kamppailevia oppilaita ei haastateltavien joukossa ollut. Kyselylomakkeissa varsinkin pojat olivat kirjoittaneet, etteivät pidä kirjoittamisesta, koska eivät keksi kirjoitettavaa. Alla olevassa esimerkissä Sanna kertoo haastattelussa, että kirjoittamisen aloittaminen ja keksiminen voi olla hänelle joko helppoa tai vaikeaa.

Esimerkki 11

- H: no onks teillä sit helppoo tai vaikeeta vai millasta se on keksiä se et mitä te lähdette nyt kirjottamaan ku o annettu aiheita tai (.) sanottu et nyt saa kirjottaa
Sanna: noo siis se riippuu aina (1.0) siitä tilanteesta ja (.) niistä aiheista (1.0) et välillä on semmone fiilis et keksii helposti välillä ei

Yksiselitteisesti ei voi sanoa heikkojenkaan kirjoittajien kamppailevan aina kirjoittamisen kanssa. Ehkä on mahdollista, että kaikentasoiset kirjoittajat voivat saada onnistumisen elämyksiä ja intoa kirjoittamiseen, jos aihe osuu tarpeeksi lähelle omia kiinnostuksenkohteita ja itse kirjoittaminen on pääasiassa kielioppisääntöjen tai tiettyjen kaavojen sijaan. Haastatelussa pojat mainitsivat myös ajoittaisen keskittymisen puutteen vaivaavan kirjoitusprosessia. Tytöiltä vastaavanlaisia kommentteja ei tullut.

Esimerkki 12

- H: --- onks teiän helppoo tai vaikeeta keksiä se mitä te lähdette kirjottamaan sit ku koulussa annetaan tehtäväks
Raul: se vaihtelee aika paljo aiheesta et joskus (1.0) joskus nii sen saa tehtyä iha hirveen nopeesti ja joskus menee hirveen kauan miettii jotai lausetta(.) yleensä sit jos tai kuiteski ku keskittyy ihan sataprosenttisesti siihen ni sen saa kyllä aika nopeesti tehtyä
Sami: kyllä se (.) idea hahmottuu aika nopeesti
Raul: mut sit joskus vaa käy nii ettei jaksa keskittyä niinku koko aja täysillä siihen tekstii ja sit siinä menee vähä pidemmän aikaa
Sami: nii ja sitte ku on se loistava idea niin sit sen toteutukseen tulee aina (.) mutkia matkaa että sivun saa kyllä kirjottua nopeesti ja tulee täydellistä tekstiä mut sitte loppuuki kesken jo kirjoitettava ja pitää ympätä täytettä koko loppu(.)kirjotelma sinne

Raul ja Sami sanoivat haastattelussa, että aina ei tekstin kirjoittamiseen jaksu kunnolla keskittyä, ja silloin kirjoittaminen on vaikeampaa tai että kirjoittelun loppua kohden ideat alkavat olla vähissä. Keskittymisongelmat eivät näytä olevan pysyviä, vaan ilmeisesti riippuvat tilanteesta tai päivästä: joskus niitä on ja joskus ei. Sami toteaa, että kirjoittaa nopeasti hyvää tekstiä sivun verran, mutta kohtaa ongelmia kun pituutta pitäisi vielä saada lisää. Haastattelujen perusteella se, että tekstiä olisi vaikea saada syntymään ja että keskittyminen herpaantuu, ovat lähinnä poikien ongelmia. Tytöt taas mainitsivat, ettei kirjoittaminen ei aina kiinnosta, sitä ei aina jaksaisi tai kirjoittamista ei ole aina helppo aloittaa. Tytöt puhuivat motivaatiotekijöistä, mutta pojat varsinaisen kirjoittamisprosessin hankaluuksista.

Se, että pojat kertoivat haastattelussa enemmän itse kirjoittamisprosessiin liittyvistä hankaluuksista kuin tytöt, ei ollut yhteydessä tyttöjen ja poikien tapaan suunnitella tekstiä ennen varsinaista kirjoittamisen aloitusta. Suurin osa haastatelluista ei mielellään suunnitellut tekstiä, varsinkaan jos kyseessä oli muu kuin asiateksti. Asiatekstiin osa oppilaista sanoi suunnittelun kuuluvan, mutta omia mielipiteitä tai fiktiivisiä tarinoita ei pidetty mielekkäinä suunnitella. Haastattelun aikana tuli esiin, että monet haastatelluista ovat ainakin opettajalta saatujen arvosanojen mukaan varsin hyviä kirjoittajia (ks. luku 6.3). Kognitiivisessa lähestymistavassa ja kirjoittamisen ollessa monivaiheinen prosessi, kirjoituksen suunnittelulla ja uudelleen muokkaamisella on tärkeä merkitys. Ajatus on, että huolella tehden ja muokaten ja tietyt kaavat ja konventiot omaksuen jokaisella on mahdollisuus hyvään lopputulokseen. Näyttäisi siltä, että monivaiheinen suunnittelu- ja kirjoittamisprosessi ei tunnu mielekkäältä hyvälle kirjoittajalle, varsinkaan mielipide- tai luovissa teksteissä. Toisaalta hyvä kirjoittaja ei suunnitteluvaihetta välttämättä tarvitsekaan, jos kokee sen olevan tarpeetonta.

Esimerkki 13

Sami: no noihi asiateksteihin tätenki kaikki muistiinpanot ja tälle mutta ku (.) lähtee kirjottaa jotai huumoripohjasta satupohjasta nii siinä kyllä antaa vaa mielikuvituksen viii eteenpäin sitä ei jaksu pohtia oikein (-) ja sitte ku lukee sen läpi ni siinä huomaa et täs ei o mitää järkee mut ei se mitää ne o yleensä ne parhaite arvioidut

Vain Otto kertoi suunnittelevansa tekstiä aina vihkoon ennen kuin lähtee kirjoittamaan. Tosin hänkin mainitsi kirjoittavansa vain ensimmäisiä aiheesta tulevia ajatuksia ylös ja lähtevänsä sen jälkeen tekemään kirjoitelmaa.

Esimerkki 14

- Otto: mää ainaki kirjoitan totaa (.) ne ensimmäiset ajatukset mitä siitä tulee mieleen ni mää kirjoitan ne heti paperille ja sitte sen pohjalta lähen tekemää
 H: onks se semmonen suunnittelupaperi vai ihan virallinen paperi mille sä
 Otto: suunnittelu- vihkoon mää yleensä ton alituksen teen

Oppilaiden ajatukset kirjoittamisesta näyttävät mukailevan luovan kirjoittamisen perusajatuksia. Kummassakin aineistossa kirjoittaminen nähtiin eniten itsensä ilmaisuna ja mielellään säännöistä ja kaavoista vapaana. Liian ohjailtu ja ennalta määrätty kirjoittaminen herätti varsinkin haastatteluissa negatiivisia ajatuksia. Myös kirjoittamisen hyöty tuotiin esille sen kautta, että omia ajatuksia ja itseään saa ilmaista. Oikeakielisen tekstin kirjoittamisen oppimista tai eri genrejen osaamisen hyötyjä peruskoulussa, sen jälkeen tai muuten arjessa oppilaat eivät maininneet. Myös tekstit vallankäyttönä ja vaikuttajina jäivät luovan kirjoittamisen ja itseilmaisun korostamisen varjoon. Asiatekstien yhteydessä oppilaat mainitsivat omien mielipiteiden kertomisen, jonka voi kuitenkin ajatella yhdeksi tavaksi vaikuttaa kirjoittamalla, vaikka oppilaat eivät tätä suoraan esittäneet. Nuoret halusivat kirjoittaa asiapitoisiakin tekstejä, mutta tekstien tulisi olla sitä tekstimaailmaa, jonka keskellä he elävät. Oppilaiden ehdotus pohjatekstin valitsemisesta itse onkin hyvä, sillä mielenkiintoisen pohjatekstin avulla asiatekstin kirjoittaminen voisi muuttua miellyttävämmäksi, ja tekstin etsiminen kannustaisi tutustumaan ajankohtaisiin teksteihin ja niiden rakenteisiin.

Haastattelu- tai kyselylomakeaineiston perusteella ei voi sanoa, että erityisesti tytöt tai pojat kamppailisivat kirjoittamisen kanssa. Kyselylomakkeisiin sekä tytöt että pojat kirjoittivat, että tekstiä on vaikea saada paperille tai kirjoittaminen on vaikeaa, kun kysyttiin kirjoittamisen mielekkyydestä. Haastatteluissa pojat mainitsivat keskittymisongelmat ja vaikeuden saada tekstiä aikaiseksi, mutta se tuntui olevan tilannekohtaista eikä jatkuvaa kirjoittamisen kanssa kamppailua. Kirjoittamista prosessina ei nähty mielekkäänä tapana omien tekstien työstämiseen, vaan oppilaat lähtivät joko suoraan tai pienen suunnittelun jälkeen kirjoittamaan. Kukaan ei maininnut, että palaisi mielellään korjaamaan tekstiä sen jälkeen, kun se on kerran tarkastettu.

6.2 Oppilaiden näkemyksiä hyvästä kirjoittajasta ja hyvästä tekstistä

Oppilaiden kanssa keskusteltiin haastattelussa myös siitä, millaiset tekstit heidän mielestään ovat hyviä. Kysymys näytti olevan oppilaille melko helppo, sillä jokaisella oli selkeä kuva ansiokkaista teksteistä ja niiden ominaisuuksista.

Esimerkki 15

- H: millanen teidän mielestä on hyvä teksti
 Auli: no et siin on hyvä alustus (.) ainaki et se saa niinku silleen [kiinnostumaan]
 Liisa: [et siin näkyy] sen kirjottajan oma tyyli
 Auli: nii
 Liisa: et se ei o mitenkään niinku hutasemalla sillee et pakko nyt tehdä tää vaa et se oikeesti on niinku (.) mielenkiintoa kirjottaa sitä tekstiä ni kyl se näkyy sit siinä lopputuloksessa (4.0) semmonen mis on niinku joku (.) idea
 Auli: niinpä
 (2.5)
 Liisa: tietty no voi käyttää luovuutta vaik se ois joku asiateksti

Liisan kommentit kuulostavat luovan kirjoittamisen kannattamiselta, sillä hän peräänkuuluttaa kirjoittajan omaa tyyliä sekä luovuutta. Hänen mukaansa luovuutta voi käyttää myös asiateksteissä, ja kirjoittajan oma henkilökohtainen mielenkiinto tekstiin näkyy lukijallekin. Luovuus näyttäisi siis olevan tavoiteltava asia tekstin luonteesta ja aiheesta riippumatta. Auli pitää tärkeänä, että tekstin aloitus on hyvä ja herättää lukijan mielenkiinnon. Tärkeimpänä pidetään tekstin sisältöä ja sanomaa. Kielioppiseikkoihin tai tekstin genreen työt eivät ota kantaa tai arvota tässä yhteydessä tekstejä niiden mukaan.

Sami ja Raul pohtivat hyvän tekstin ominaisuuksia eniten lukijan kannalta: tekstin tulisi olla lukijalle mahdollisimman innostava. Samalla he pohtivat myös, mikä kolmessa luetussa tekstissä heidän mielestään oli vikana.

Esimerkki 16

- H: --- millasest tekstist te antasitte oikei hyvää palautetta
 Sami: no innostava ja semmone että kaipais lisää (1.0) että joko se loppu ja (.) jotenki jos (.) on tyylii joku (1.0) teksti just ilmastonmuutoksesta ja (.) jos sen sais oikeesti niinku (.) kannustamaan (2.5) lukijaa toimimaan sitä vastaan ni se ois hyvä
 Raul: nii (.) ja sit just semmonen et se on suunnattu lukijalle sillee et se o mielenkiintonen (.) sitä jää pohtimaa sit vielä sen tekstin lukemisen jälkee
 Sami: nii just nuo moni ni ne oli tehny varmaa iha ittelleen noi tekstit (--) miettii (2.0) oikeestiki et mitähän se lukija tosta haluaa

Samin ja Raulin mielestä tärkeimpiä asioita hyvässä tekstissä ovat lukijan vakuuttaminen ja innostaminen sekä niin sanotusti koukuttaminen: lukija haluaa

kuulla lisää. Raul pohtii, että tekstin tulee olla suunnattu lukijalle niin, että lukija jää vielä tekstin luettuaankin miettimään lukemaansa. Sami pohti, olivatko kirjoitelmien tekijät tehneet tekstit vain itselleen lukijoita ajattelematta, ja hän voi hyvinkin olla oikeassa. Pojat näkevät kirjoittamisen myös tapana vaikuttaa toisiin ihmisiin ja tuoda mielipide esiin. Tekstillä on siis sosiaalinen tehtävä, kun se on kirjoitettu lukijaa varten, ja sen tulee pyrkiä vaikuttamaan lukijaan. Kirjoitelmat on kirjoitettu yli neljä vuotta sitten, jolloin ilmastonmuutos oli paljon esillä, muttei niin tuttu aihe kuin nyt. Monen mielestä se saattoi olla erittäin tylsä eikä siitä myöskään ollut välttämättä kaikilla muuta tietoa kuin kirjoitustehtävän yhteydessä jaettu lehtijuttu. Tekstin mielenkiintoisuutta ja mukaansatempaavuutta peräänkuuluttavat myös Elisa ja Sanna, mutta he mainitsevat myös ulkonäköseikat. Elisa kiinnitti kirjoitelmissa paljon huomiota huoliteltuun ulkoasuun, ja hän pitää sitä myös yhtenä hyvän tekstin ominaispiirteinä. Sanna muistuttaa otsikon mielenkiintoisuuden tärkeydestä.

Esimerkki 17

H: millanen teiän mielestä on hyvä teksti
 Elisa: no (0.5) sellane missä mikä on helppolukusta et siin ei o kirjoitusvirheitä ja se on niinku kirjoitettu sillei (.) siististi ja tälle ja et siinä (.) niinku (.) on se asia kerrottu sillee niinku (1.0) niinku oikeesti ja et se on tehty mielenkiintoseks se teksti et sitä on kiva lukee ja (.) sillee
 Sanna: nii et se teksti pitää mukanaan ja siit kiinnostuu siit tekstistä --- ja otsikko (.) et siit tulee ne ennakkoluulot sit sitä kohtaa et jos se otsikko on huono ni ei sit (.) jaksa kiinnostua siitä aiheesta paljoo

Elisan näkemykset tekstin ansioista ovat enemmän sidoksissa tekstin tasoon kuin muilla haastateltavilla. Hänelle kirjoittaminen tuntuu olevan suurelta osin myös tietynlaisten muotoseikkojen ja oikeinkirjoitussääntöjen noudattamista sekä sisällön mielenkiintoisuutta, eli hän arvioi tekstiä eniten taitodiskurssista käsin. Toisaalta Elisa on haastattelussa kertonut inhoavansa tiukkoja kaavoja, joiden mukaan tekstit pitää äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla kirjoittaa, mutta muiden tekstejä lukiessaan hän kiinnittää itse paljon huomiota tekstin oikeanlaiseen ulkoasuun ja siihen, mitä heidän opettajansa sanoisi sellaisista teksteistä.

Otolla ja Jussilla on runsaasti mielipiteitä siitä, millainen on hyvä teksti:

Esimerkki 18

H: millanen teiän mielestä on hyvä teksti
 Jussi: niinku semmonen mis on hyviä mielipiteitä tai sitte jos ei se oo asiategsti ni se on hauska ja (.) sillee sujuvasti luettava ja (.) siin on hyvä idea ja juoni
 Otto: nii ei sillee (.) hyppää asiasta toisee että sillee selkee
 Jussi: eikä se oo silleen (.) tehty niinku pa- tekemällä tehty

- Otto: mmm sitte varmaa että (1.5)
 Jussi: no että se ei oo liian lyhyt
 Otto: mmm siinä kyllä siinä saa sitä pituutta olla että siinä sillee kerkee sen asia sanoo että et sä kerkee mistää ilmastonmuutoksesta esim kirjottaa kahella lauseella (1.0) kyllä siinä sitä pitää olla sitä tekstiäki sitte iha
 Jussi: nii
 H: joo tuleeko vielä jotain kirjottamisesta teille mieleen
 Otto: kyl että jos lähtee kirjottamaan pitää olla selkee kaava että mitä tekee
 Jussi: mmm ja idea mitä tekee
 Otto: nii ei sillee keskenkaiken vaiha (.) iha yhtäkkiä et eiku emmä haluakaa tehä noin (-) sit se ei oo enää selkee

Pojat ovat sitä mieltä, että kirjoittajalla tulee olla selkeä kaava ja idea siitä, mitä haluaa kirjoittaa. Selkeän kaavan puuttuminen voi tehdä tekstistä epäselvän. Otto ja Jussi ovatkin ainoita, jotka miettivät hyvän tekstin syntymistä kirjoitusprosessista ja suunnittelusta lähtien. Asiatekstissä hyvät mielipiteet ovat tärkeitä, muunlaisessa tekstissä hyvät idea ja juoni sekä huumori. Pojat sanovat myös, ettei tekstin tulisi olla tekemällä tehty. Sen voikin tulkita ajatukseksi siitä, että kirjoittajan pitää itse olla kiinnostunut ja innostunut siitä, mitä kirjoittaa. He nostavat esille myös, että tekstissä täytyy olla pituutta, jotta asiansa ehtii kunnolla kertoa ja perustella. Poikien kommentteissa tulee esille usea kirjoittamisen diskurssi. Tekstin sujuvuutta ja pituutta korostettaessa esiin nousee perinteisen kirjoittamisen opetuksen ajatuksia. Suunnittelun tärkeyden korostaminen viittaa siihen, että tekstinteko on monivaiheinen prosessi. Pojat nimeävät genre-ajattelun mukaisesti tiettyjä piirteitä, joita tiettyihin genreihin kuuluvissa teksteissä tulisi olla, jotta tekstit olisivat hyviä. Luovuutta tai sen osuutta kirjoittamisessa ja kirjoitelmissa pojat eivät mainitse.

Näyttäisi, ettei haastatelluille oppilaille ole kirjoittamisen opetuksessa pyritty iskostamaan jotain tiettyä kirjoittamisen mallia, vaan hyvän kirjoitelman tunnusmerkit ovat moninaisia oppilaasta riippuen. Todennäköisesti sekä kielioppiasiat että sisällön yhtenäisyys ja tekstin mielenkiintoisuus on tuotu esille kirjoittamisen opetuksessa, mutta eri oppilaat painottavat niitä eri tavoin. Oppilaat myös näkivät kirjoitelmien parhaat puolet eri tavoin sen mukaan, miltä kannalta asiaa katsoivat.

Oppilaat pääsivät itse arvioimaan ja arvostelemaan tekstejä, kun he lukivat kolme yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmaa ilmastonmuutoksesta. Muiden kirjoitelmia arvioitaessa oppilaat olivat melko kriittisiä. Positiivista palautetta annettiin melko säästeliäästi, ja kehitysehdotuksia runsaammin.

Ilmastonmuutos on osa tulevaisuutta -kirjoitelma (ks. LIITE 4) herätti närkästystä erityisesti sisältönsä ansiosta. Monia oppilaita ärsytti, että kirjoittaja koki yksittäisen ihmisen vaikutusmahdollisuudet ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi vähäisiksi.

Esimerkki 19

- Liisa: mun mielestä ainaki tää *Ilmastomuutos on osa tulevaisuutta* (0.5) on ihan liian (.) niinkun (.) kapeakatseisesti ajateltu ja sit just semmonen asenne mikä ihan kaikilla ihmisillä on mikä on tosi (.) huono mun mielestä et ei se vaikuta mitään jos MÄ teen tälle tai vaik koko kaupunki tekis tälle ni ei se vaikuta mitää (.) että ylempään tahon tyyppien pitäis tehdä se et ei mun täydy tehdä mitään
- Auli: nii
- Liisa: ku kaikki ajattelee et ei mun tarvi tehdä mitään ku joku muu ni (0.5) ei sit (0.5) ihan oletettavaakin ettei mitään muutosta sit synny
- Auli: niinpä ja muutenki tää teksti on ehkä vähän sillee hutastu mummiästä
- Liisa: niinpä tää just sanoo että isompien herrojen pitäis tehdä ne päätökset että ei siit oo mitään vaikutusta jos yks ihminen tekee
- Auli: niinpä
- Liisa: et jos kaikki ajattelee sillee ni kukaan ei tee sitä muutosta ni (1.5) voi voi (1.0) mut jos kaikki (1.5) tekis jotain ni kyl se oikeesti vaikuttaa
- Auli: niinpä
- Liisa: mummielestä tosi hölmö ajatella sillee että (.) ei se vaikuta mitää jos mä parannan tapojani (3.0) aika moni kuitenkin ajattelee niin

Liisan ja Aulin mielestä kirjoittajan mielipide on kapeakatseinen ja ajattelutapa hölmö. Aulin mielestä teksti vaikuttaa hutaisten tehdyltä. Kirjoittaja on kirjoittanut tekstin melko yksilökeskeisestä näkökulmasta eikä esitä kovin vankkoja tai vakuuttavia perusteluja mielipiteilleen. Nämä seikat vievät varsinkin Liisan ja Aulin huomion, mutta myös Raul ja Sami mainitsevat niistä. Kritiikkiä kirjoitelma saa myös siitä, etteivät kirjoitustyyli ja Pena-vertaukset sovi asiatekstiin. Liisa ja Auli keskittyvät tekstin sisältöön ja sanomaan. Jotta teksti saisi heiltä hyviä arvioita, mielipiteen tulisi olla hyvin perusteltu ja lukijat vakuuttava. Tekstin merkitys sosiaalisena toimintana näkyy tyttöjen kommentteissa.

Esimerkki 20

- Sami: no tää on ainaki järjestellyn näkönen tää
- Raul: mmm siinä o (.) hyvä johdanto mut sit se turhaa rupee laittamaan siihen jotai insaid-läppiä jotain Penan suku ja jotain tämmösiä ---
-
- Sami: tää o just tämmönen perus että mulla on nokkela mi- mulla on nokkelia mielipiteitä just niinku se äskönen et ympätään ne siihen tekstiin (.) hyvähän se niitaki laittaa mutta niitä vois vähä miettiä kauemmin ja muotoilla
- Raul: mmm
- Sami: tää kyä on niinku (.) aika kriittinen just vois olla jotkut pätkät suoraa jostai (.) Keski-suomalaisen ni siitä valituspalstalta (.) @jos itse Herra Bentz ei olisi kehittänyt@ (1.0) tälle
- (8.0)
- Raul: tai ehkä huomaa et tää- ku täl on ehkä vähä enemmän joko kokemusta tai sit ollu aikaa tehdä tätä ku sillä äskesellä kirjottajalla (0.5) mut sit se ehkä vähän (0.5) niinku yrittää pätee vähä liikaaki ku se laittaa niitä monimutkasia vertauksia ja (.) omia (.) noita (.) tommosia (.) inside-juttuja (3.0) huonoimmillaa mulla o ollu just vähän tätä samaa mut ei kuiteskaan tälle tai oon saanu just sitä palautetta että (2.0) tai kuvittelen et opettaja on ajatellu vähä tännepäin mitä tää mitä mää nyt ajattelen tästä --- no et (1.0) vähän tekis pikkasen vielä selkeempilukusta tästä ettei niitä monimutkasia lauseita ja (.) se viesti tulee iha hyvi esilleki ilma semmosia tai sit mitää pena-juttuja (0.5) tä on

kuiteski aika lähellä asiatekstiä ni ei se niinku jos tommonen ois jossai lehessä joku jonku hienon tyypin mielipide ni tuskin se sinne mitää penoja rupeis kirjoittelemaa

Sami ja Raul uskovat tietävänsä, mitä kirjoittaja on yrittänyt tekstillään viestittää. Kirjoittajan tyyli ei kuitenkaan tunnu tekevän poikiin vaikutusta. Raul myös tunnistaa jonkin verran itseään tekstistä, sillä sanoo huonoimmillaan kirjoittavansa samantyylistä tekstiä ja ymmärtävänsä tämän luettuaan, mitä opettaja on ehkä joskus hänen tekstistään ajatellut. Pojat pitävät kirjoittajaa muka-nokkelana, ja heidän mielestään tekstistä tulisi jättää pois Pena-jutut ja selkeyttää virkkeitä. Pojat antavat kirjoittajalle kiitosta tekstin jäsennellystä ulkoasusta ja alun asiaan johdattelusta. Poikien kommentit keskittyvät paljon tekstin sisältöön ja rakenteeseen eli arvioivat tekstiä perinteisen kirjoittamisen opetuksen keinoin. Tekstissä olevat humoristiset piirteet ja omintakeisuus eivät saa kiitosta ehkä siksi, etteivät pojat katso omaperäisen tyylin tai vitsien sopivan asiatekstiin. He siis noudattavat melko tiukkaa genre-pedagogiikkaa siinä, että teksteillä on tietynlaiset tehtävät ja ne on rakennettava tiettyyn muotoon, jotta palvelevat tarkoitustaan.

Otto ja Jussi ovat sitä mieltä, että nimenomaan vertaukset tekevät Ilmastonmuutos on osa tulevaisuutta -tekstistä parhaan näistä kolmesta luetusta kirjoitelmasta.

Esimerkki 21

- Otto: musta tää *Ilmastonmuutos on osa tulevaisuutta* tekstissä ni täällä on tää lopussa iha hyvä tämmöne heitto että (1.0) tota (.) ”jos isot herrat miettivät omaa napaa on ilmastonmuutoksen pysäyttäminen yhtä helppoa kuin vesiletkulla seiväshyppy” ni musta se sopii hyvin tohon loppuun (0.5) tää semmone iha hauska että se vois (--)
- Jussi: nii tässä *Ilmastonmuutos on osa tulevaisuutta* siinä tulee ainaki noi mielipiteet hyvin esiin (0.5) ja muutenki (1.0) ja näissä (2.5) tässä toisessa ilmastonmuutostekstissä ei niin hyvin tuu (0.5) ne esiin
-
- H: mikä näist oli tein mielestä paras
- Jussi: ehkä tää *Ilmastonmuutos on osa tulevaisuutta*
- Otto: joo tää oli musta kanssa paras tää *Ilmastonmuutos on osa tulevaisuutta*
-
- Jussi: no on hyvin nää (.) kirjottajan mielipiteet (.) tullu esiin ja
- Otto: sit siinä on käytetty lähteitäkin ja
- Jussi: nii ja hyvin (.) kaikkii vertauksia ja nii edespäin

Otto ja Jussi antavat kiitosta selkeälle mielipiteen ilmaisulle ja pitävät vertauksia hauskoina tai tekstiin hyvin sopivina. Heitä ei myöskään ärsytä kirjoittajan mielipide, ja teksti saa heiltä pelkästään hyvää palautetta. Pojat kiinnittävätkin huomiota omaperäiseen ilmaisuun eli kirjoittajan omaan tyyliin eivätkä muiden lailla pohdi, ovatko kirjoittajan kanssa samaa vai eri mieltä. Myös Oton ja Jussin ajatukset mukailevat ajatusta kirjoittamisesta tekstilajien hallintana, sillä he punnitsevat tekstiä

sen mukaan, onko siinä mielipiteitä, lähteitä ja vertauksia. Toisaalta he korostavat kirjoittajan oman äänen eli omien mielipiteiden kuulumista tekstissä, jonka toisaalta voisi ajatella jonkinlaiseksi luovuuden tukemiseksi.

Elisa kiinnittää tekstissä paljon huomiota siihen, mitä opettaja sanoisi tekstin muotoseikoista, ja miten häntä itseään on opetettu tekstejä kirjoittamaan. Ilmastomuutos on osa tulevaisuutta -tekstissä hän kiinnittää huomiota tyylin ja sisällön lisäksi kappalejakoihin ja sisennyksien puuttumiseen. Hän ei juuri kommentoi tekstin sisältöä, vaan pelkästään muotoseikkoja. Tekstin virheisiin ja asetteluun puuttuminen on lähes yksinomaan taitodiskurssin korostamista ja perinteisen kirjoittamisenopetuksen kaiuttamista.

Esimerkki 22

- Elisa: --- ja sit sama tässä *Ilmastomuutos on osa tulevaisuutta* (.) ku täs ei oo sisennyksiä yhtää ni nää kappalejaot on tehty tällee et jätetään tämmönen yks et me ei saaha jättää niitä ollenkaa (.) että varmaa tohon (.) puuttuisin toho (.) mitä on kirjoitettu
- H: entäs se sisältö
- Elisa: no vähä semmosta (3.0) parempaa tekstiä et nää o just t- niinku Sanna sanoki (.) et ne ei o varmaa perehtyny niin paljo (.) että (.) tää nyt on vähä just tämmöstä että (.) ”vaikka Pena 40 vuotta Lohjalta vähentäisikin auton käyttöä puoleen ei se tuntuisi missään (.) tai vaikka Penan suku tai koko Lohjan kaupunki tekisi saman niin ei sekään olisi kuin mikrometrin tuhannesosa ilmastonmuutosmaratoonilla” ni tää on just vähä tämmöstä et läpällä heitetty taas
- Sanna: mmmm
- Elisa: että jos kirjottaa asiatekstin ni meitä ainaki rangaistaan jos siinä on jotain tommosta (1.0) tommosta (1.0) läppää ja tää nyt oli vähä mun mielest muutenki ku ”jos herra Bentz ei olisi kehittänyt polttomootoria noin sata vuotta sitten emme puhuisi tänä päivänä ilmastonmuutoksesta” ja kaikkee tämmöstä (3.0) mut enhän mä osaa arvioida tai siis

Kimppakyydillä-teksti sai palautetta eniten käsialasta, joka oli lähes kaikkien mielestä vaikealukuista. Myös sisältöä koskien annettiin parannusehdotuksia.

Esimerkki 23

- Auli: niin no toi *Kimppakyydillä* ni mun mielest (0.5) mä jos mä antaisin palautetta ni mun mielest toi idea oli silleen tosi hyvä et se ei oo pelkkää samaa päätystä mut mä en ite oikein tykänny kun siinä oli jotain kun ”miks ei mun hiukset oo koskaan hyvin” ja plääplääplää
- Liisa: niin siin on vähän niinkun (1.5) tapahtumaköyhä
- Auli: niin
- Liisa: siis (.) kaks aamuu ja sit ensin ne on kuluttaa ja sit sen jälkeen ne tajuu et pitää säästää luontoo ja ei siin oikein muuta tapahdu (2.0) et sillee ihan hyvä et käyttää luovuutta ja nii mutta silti tää on vähän silleen

Liisa ja Auli kehuvat kirjoittajan luovuutta, eli ilmeisesti sitä, että ilmastonmuutoksesta on kirjoitettu fiktiivisen tarinan muodossa asiatekstin sijaan. Tekstin sisältöä he pitävät

silti tapahtumaköyhänä, sillä tekstissä on kuvattu ainoastaan kaksi aamua ja mielipiteenvaihdos näiden kahden aamun välillä. Heidän kommentteissaan tuleekin esille ajatus siitä, että luovuus on arvostettavaa ja hyvä asia, muttei korvaa sisällön puutteita.

Elisan ja Sannan mielestä tärkein sanoma kirjoittajalle on käsialan parantaminen eli muotoseikka. Raul ja Sami eivät olleet kovinkaan tyytyväisiä kirjoitelmaan, sillä heidän mielestään se on sekava. Pojat tosin aloittivat kirjoitelmasta keskustelemisen ennen kuin olivat lukeneet sen loppuun.

Esimerkki 24

Sami: mä oon noin tekstin puolessa välissä ja mä en o saanu vielä oikein mitenkää tästä koko juonesta kiinni
 H: onks se sekava
 Raul: o
 Sami: joo ja sitte varsinki ku joka toinen sana on semmone et siitä ei saa selvää

 Raul: tää oli (.) aika sekava tai tässä oli vissii taustalla se että haluttii (.) kertoo jotai et kimpakyydit o hyvä juttu --- mutta tää oli tosi sekava tää tarina (.) tässä ei oikei ollu alkua keskiväliä ja loppua et tää oli sitä samaa koko- tää alko jo hirveessä vauhissa ja (.) sit se vähä hidastu ja pysy siinä vaik sen pitäs mennä just toisinpäin
 Sami: en tykänny emmää (.) mää en saanu siitä missää vaiheessa kiinni ja sitte tosi sekavaa ja (1.0) epämiellyttävää lukea

Tarinan loppuun päästyään idea aukenee pojille paremmin, mutta ei vakuuta heitä. Käsialan lisäksi tekstiin kaivataan selkeämpää jäsentelyä ja juonta, jossa vauhti kiihtyisi loppua kohden. Samille jäi koko tekstistä sekava kuva. Pojat kiinnittivät siis huomiota sekä taitodiskurssiin että kirjoittamiseen tekstilajien hallintana: tarinan olisi pitänyt olla juoneltaan selkeämpi ja noudattaa rakenteiltaan perinteistä tarinaa.

Otto ja Jussi taas antoivat positiivista palautetta tekstin kirjoittajalle. He olivat sitä mieltä, että kirjoittajan idea ja ajatus tulevat hyvin esiin tekstissä.

Esimerkki 25

H: mitäs *Kimppakyydillä* tekstin kirjottajalle sanoisitte
 Jussi: no (.) siin on hyvin selitetty aamun tapahtumat
 Otto: ja sitte että(.) mitä niinku vois olla (.) tai mikä ois niinku [mahdollista]
 Jussi: [aika realistine]
 Otto: nii justinsa (.) aika realistine on ja musta täs tulee iha hyvä kuva (.) mitä se on niinku yrittäny hakee

Oton ja Jussin mielestä teksti on realistista ja aamun tapahtumat hyvin kuvattu, mutta tekstin sisältöä he eivät muuten kommentoi. Heille tärkeintä tässä tuntui olevan teksti sen kannalta, että se näyttäytyy lukijalle realistisena. Otto ja Jussi näyttävät ajattelevan kirjoitelmista pääasiallisesti positiivisemmin kuin muut haastateltavat, sillä eniten kritisoidusta Ilmaston muutos -tekstistäkin he antavat palautetta melko varovasti ja

löytävät positiivista sanottavaa.

Esimerkki 26

- Jussi: tää o vähää lyhyempi teksti kyl että täs ei (.) tää on niin
 Otto: että kyllä tästä siis (.) mitä tähä ON kirjoitettu ni tähän saisi kyllä vähä enemmänki (.)
 sit niinku vaikka omaa mielipidettä laittaa (.) välii
 Jussi: mmm (3.0) kyllähän tää tää aika hyvin omaa mielipidettä mummielestä tässä *Ilmaston
 muutos* tekstissä mutta siin ei oo mitään aineistoa (.) tai muuta sitte (.) kovinkaa paljoo
 Otto: nii sitte tässä lopussa ehkä vähä lähetään pois tästä aiheesta (.) tässä niinku sanottaa
 että ”sitä paitsi mopoilu parantaa myös ihmissuhteita” ni eihän tässä siitä puhuta ku
 ilmastonmuutoksesta (0.5) tai siis (.) niin tässä sitte ruvetaan puhumaan että mitä
 niinku mopolla voi tehdä ja kaikkee tälläst

Jussi ja Otto pohtivat, että teksti on lyhyt ja siihen olisi saanut lisää asiaa käyttämällä aineistoa ja Oton mielestä myös kirjoittamalla enemmän omasta mielipiteestä. Jussin mielestä mielipide tulee tekstissä hyvin esiin. Myös ilmastonmuutoksen vaihtuminen mopoiluksi huomataan, ja sitä kritisoivat muutkin haastateltavat. Aiheessa pysymättömyys ja perusteluiden riittämättömyys ja sekavuus ovat haastateltavien mielestä tämän tekstin heikkouksia. Auli ja Liisa ovat sitä mieltä, että kirjoittajan mielipide ei tule tekstissä selville, sillä se vaihtuu alun huolestuneisuudesta lopun mopoilun puolustamiseen. Kirjoitelma myös hyppii tyttöjen mukaan aiheesta toiseen, ja alussa toistetaan samaa asiaa, jota media on ollut pullollaan jo vuosia; suihkukäyntien pituutta tulee lyhentää, ajatella tulevia sukupolvia ja niin edelleen. Tytöt lieventävät arvostelua kuitenkin sanomalla, että on hyvä, että kirjoittaja itse tietää näiden asioiden olevan tärkeitä ja merkityksellisiä. Silti lopun mopoilun puolustaminen sosiaalisten kontaktien vuoksi ei vakuuta heitä. Samin ja Raulin mielestä teksti on huvittava, ja he naureskelevatkin sille lukiessaan ja lukemisen jälkeen. Raul sanoo, että Ilmaston muutos -teksti on tasoltaan sellainen, mitä yhdeksäsluokkalaisella huonoimmillaan on.

Esimerkki 27

- H: mitäs teillä on siinä
 Sami: *Ilmaston* miljoona väliä *muutos*
 Sami: nii(h) ja(h) nää jotkut NOKKELAT jutut mitä se on keksiny (0.5) aika typerä kyl ---
 ”ei mitään suurempaa mullistusta” (.) ja (.) nää ni (1.5) ei tossa oo oikeen mitään
 hauskaa (.) saisi olla vähä hauskaa (3.5) nii ja ”suihkusessiot” ja(.) tällee

 Raul: ”voisin vähentää sähkön kulutusta koska pelaa paljon pleikkaria mutta mopoilua en
 tahdo vähentää koska silloin en kuluta niin paljoa sähköä” tai tää tai siis tää on sille
 hankalalukusta et on hirveesti virheitä (.) tai ei oo kovin tyylillä (.) esitetty nää omat
 mielipiteet.

- H: oisko vielä muuta palautetta mitä te haluaisitte tolle kirjottajalle sanoo jos te saisitte antaa hänelle palautetta tosta tekstistä
- (5.0)
- Sami: no että mieltä tarkemmin ja(.) paneutus enemmän koko tekstiin ja (1.0) järjestäis enemmän aikaa sen tekemiselle ettei (.) viime tingassa tekis tämmöstä (.) juttua sit
- Raul: no joo just tuo että käyttäis enemmän aikaa keskittyis kunnolla siihen tekstin tekemiseen

Vaikka pojat naureskelevat kirjoitusvirheille ja mopoiluajattelulle, he antavat kirjoittajalle myös asiallista palautetta siitä, miten tekstin ongelmia voisi saada kuntoon. Poikien mukaan tekstiin paneutuminen ja ajan kanssa kirjoittaminen olisivat avainasioita tekstin parantamisessa. Pojat antavat palautetta lähinnä kokonaisuudesta ja sisällöstä ja ohimennen puuttuvat myös kirjoitusvirheisiin.

Myös Sanna on sitä mieltä, että asioista pitäisi ottaa enemmän selvää, jotta tekstistä voisi tulla parempi. Elisa kiinnittää tässäkin tekstissä eniten huomiota ulkoasuun ja kirjoitusvirheisiin, joista hänen mukaansa tulisi ainakin heidän opettajaltaan paljon miinuspisteitä.

Esimerkki 28

- Elisa: tää *Ilmaston muutos* (.) ni totaa (2.5) mä en tiä miten näille on opetettu niinku käyttään tätä konseptia mut meillä (.) ni ope antais tästä iha hirveesti miinusta koska (.) tääl ei oo yhtään näitä (.) sisennyksiä ja tääl on jätetty koko ajan noita välejä ja sitte tääl o hirveesti kirjoitusvirheitä --- tääl ei oo näitä- marginaalitka ei o oikein
- Sanna: nii(h) (2.5) ja sitte että (1.0) vois (.) vähä (.) enemmän (.) ottaa asioista selvää

Otto ja Jussi olivat ainoita, jotka selkeästi osoittivat, että pitävät Ilmastonmuutos on osa tulevaisuutta -tekstistä, mutta ei se heidänkään mielestään ollut huippuhyvä. Muiden mielestä mikään kolmesta kirjoitelmasta ei ansainnyt erityisiä kiitoksia tai ollut kovinkaan hyvä tai kehuttava. Teksteissä kiinnitettiin usein huomiota vain tiettyihin ominaisuuksiin kokonaisuuden arvioinnin sijaan. Toisinaan keskityttiin pelkästään muutoseikkoihin ja välillä pelkkään sisältöön.

Keskusteltaessa hyvästä kirjoittajuudesta osa haastateltavista lähestyi sitä lukijalähtöisesti ja sosiaalisesta diskurssista käsin. He pohtivat, miten kirjoittaja voisi parhaiten vaikuttaa lukijaan tai miten teksti olisi lukijalle mielekkäin. Hyvän tekstin tarkoitus oli ensisijaisesti olla lukijalle mielenkiintoinen ja miellyttävä luettava, ja sen tuli vakuuttaa lukija. Toiset pohtivat, miten kirjoittaja itse saa tekstistään eniten irti ja voi näkyä ja kuulua tekstissä tai saada ideansa selkeästi tekstiin ja toteuttaa luovuutta. Hyvä teksti oli sellainen, jossa on käytetty luovuutta, ilmaistu oma mielipide ja jonka

aiheesta kirjoittaja itse on kiinnostunut. Osa priorisoi taitodiskurssia eli tekstin oikeakielisyyttä ja selkeyttä. Myös ajatus kirjoittamisesta prosessina tuli esille, kun oppilaat painottivat suunnittelun ja asioihin paneutumisen tärkeyttä toisten kirjoitelmia arvioidessaan. He eivät varsinaisesti maininneet prosessikirjoittamista, mutta sen, ettei kirjoittaminen ole vain ajatuksenvirran kirjoittamista paperille. Kirjoitelmia lukiessaan oppilaat pohtivat myös, millainen kieli, muotoseikat ja jäsentely kuuluvat mihinkin genreen. Hyvä teksti on sellainen, joka täyttää vaaditun tehtävänsä ja on asianmukaisesti kirjoitettu niin kuin kuhunkin genreen kuuluu. Kukaan oppilaista ei maininnut kaikkia näitä näkökulmia kirjoittamiseen, ja jotkut tuntuivat kiinnittävän huomionsa vain yhteen näkökulmaan. Oppilaiden korostamat asiat kuitenkin luovat yhdessä melko monipuolisen kokonaisuuden siitä, millaisia aineksia hyvässä tekstissä tulisi olla. Vaikka oppilaat eivät itse osanneet katsoa tekstejä monista eri diskursseista, jokainen painotti eri asioita. Tästä voidaan päätellä, ettei kirjoittamisen opetuksessa ole noudatettu ja painotettu vain jotain tiettyä näkemystä, vaan kirjoittamista on todennäköisesti opetettu tekstitaitoina. Jokainen oppilas painottaa tekstin piirteitä siitä lähtökohdasta, mitkä itse kokee tärkeiksi onnistuneessa kirjoitelmassa. Oppilaiden mielestä hyvän tekstin tunnusmerkkejä oli myös muun muassa se, että oppilas itse on kiinnostunut tekstistä, jonka kirjoittaa, ja taas kirjoitelmien aiheet ja niiden mielenkiintoisuus tulevat esiin epäsuorasti. Oma kiinnostus tuntuu näkyvän oppilaiden mielestä tekstissä välittömästi, eikä se ole ihme, sillä he ovat itse haastattelussa kertoneet, etteivät saa hyvää tekstiä aikaiseksi, jos heillä ei ole aiheisiin mielenkiintoa. Verrattaessa oppilaiden kommentteja siitä, millainen on hyvä teksti ja heidän kommenttejaan kolmesta yhdeksäsluokkalaisen tekstistä huomataan, että oppilaan ajatus hyvästä tekstistä ja kommentit toisen oppilaan tekstistä vastaavat hyvin toisiaan. Esimerkiksi Liisa ja Auli korostivat oman äänen kuulumista ja luovuutta tekstissä, ja näistä asioista he puhuivat eniten, kun tarkastelivat muiden tekstejä.

Eniten kritiikkiä oppilaat antoivat sekä ulkoisesta että sisällöllisestä huolimattomuudesta ja sekavuudesta, huonosti perustelluista tai epäuskottavista mielipiteistä ja väärästä tyylistä. On mielenkiintoista, että melko hyviksi kirjoittajiksi paljastuvat Sami, Raul, Liisa, Auli ja Elisa arvostelivat kirjoitelmia eniten. Otto ja Jussi eivät maininneet, millaisia arvosanoja saavat teksteistään, mutta oppilaiden äidinkielen opettaja kertoi, että Otolla on kirjoittamisen kanssa pulmia. Otto arvioikin positiivisimmin toisten kirjoitelmia. Toisaalta voi ajatella, että mitä parempi kirjoittaja

on itse, sen tarkkanäköisemmin hän osaa katsoa toisten tekstejä ja löytää sieltä parannettavaa. Toisaalta, on itsellä sitten ansioita tai heikkouksia kirjoittajana, on tärkeää osata löytää muiden teksteistä hyvääkin.

Kirjoitelmia arvioidessaan oppilaat ovat tuntuvat olevan sitä mieltä, että kuka tahansa voi onnistua ja kirjoittaa hyvän tekstin, kun keskittyy, ottaa asioista selvää ja saa tarpeeksi aikaa kirjoittamiseen. Kukaan ei tekstejä arvostellessaan ollut sitä mieltä, että kirjoittajat olisivat huonoja, vaan he neuvoivat, millä konsteilla kirjoitelmasta voisi tulla parempi. Oppilailla näyttää olevan ajatus, että syntyjään ei ole hyvä tai huono kirjoittaja, vaan tekstin saa tarvittavien työkaölujen avulla hyväksi. He siis kaiuttavat kirjoittamisen kognitiivista tai genrepedagogista luonnetta siltä osin, että kaikilla on mahdollisuus onnistua aiheesta ja genrestä riippumatta, kun paneutuu kirjoittamiseen ja harjoittelee sitä. Tämän ajattelutavan voisi kuvitella olevan hyvä kannustin koulussa kirjoittamiselle, ja on hienoa, että oppilaiden ajatus kirjoittamistaidosta ei ole mustavalkoinen.

6.3 Oppilaiden käsitykset itsestään kirjoittajina

Kyselylomakkeissa ei suoraan tiedusteltu oppilaiden kuvaa itsestään kirjoittajina, vaan yleisemmin sukupuolen vaikutusta siihen, millaista tekstiä oppilas kirjoittaa. Myöskään omista kirjoittajantaidoista ei suoraan kysytty. Osa vastaajista kuitenkin kertoi jotain itsestään kirjoittajana tai menestyksestään ainekirjoituksessa. Omia kykyjä ja taitoja kirjoittajina luonnehti 20 vastaajaa. Vain viisi heistä oli maininnut positiivisia ominaisuuksia, muut (15) kuvasivat itseään kirjoittajina negatiivisesti.

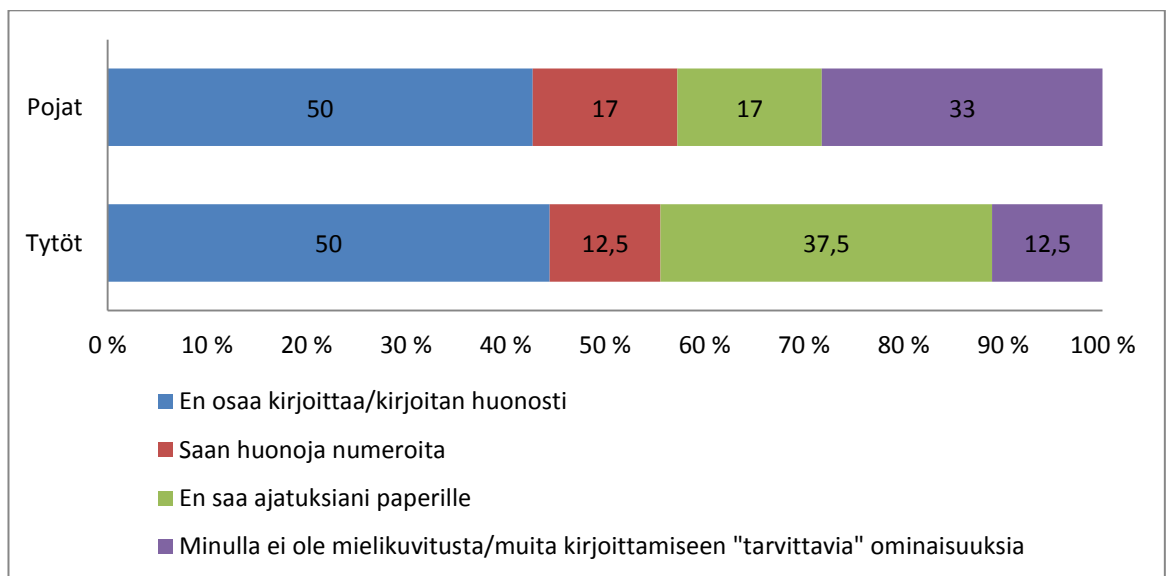
Kaikki positiivisia mainintoja antaneet olivat tyttöjä. Yksikään vastaajista ei suoraan kertonut olevansa hyvä kirjoittaja, mutta he mainitsivat yksittäisiä hyviä ominaisuuksia (esimerkiksi mielikuvitus), osaavansa kirjoittaa monenlaisia tekstejä yhtä hyvin tai voivansa ainekirjoituksen avulla hyödyntää omia kykyjään.

Negatiiviset kuvaukset itsestä kirjoittajana taas olivat usein suurempia ja yksiselitteisempiä kuin positiiviset, sillä nuoret kuvasivat itsensä melko yksioikoisesti huonoiksi tekstin tekijöiksi. Luokkaan *En osaa kirjoittaa tai kirjoitan huonosti* sijoitin muun muassa vastauksen ”-- en yksinkertaisesti saa hyvää juttua aikaiseksi (P)”. Tyypillinen vastaus kohtaan *Saan huonoja numeroita* oli ”En pidä. Olen saanut huonoja numeroita aineista -- (T)”. Esimerkiksi vastauksen ”Minun on vaikea keksiä mitä kir-

joitan ja miten sen aloitan, tällöin aika loppuu kesken ja tulee kiire (P)” sijoitin *En saa ajatuksiani paperille*

-luokkaan. *Omia taitojaan ja mielikuvitustaan* syyttävät kirjoittivat esimerkiksi näin: ”Olen laiska kirjoittamaan, minulla ei ole aiheisiin sopivaa mielikuvitusta ja kaunoni on yksin kertaista hirveää (T)”.

Negatiivisia kuvauksia itsestään kirjoittajina antoi kuusi poikaa ja kahdeksan tyttöä. Yksi tyttö kertoi pitävänsä kirjoittamisesta, muttei ole siinä kovin hyvä. Muut kirjoittamiseen negatiivisesti suhtautuneet eivät pitäneet kirjoittamisesta juurikaan. Muutamien ominaisuuksien, kuten mielikuvituksen ja hyvän käsialan, ajateltiin kuuluvan kiinteästi hyvään kirjoittajuuteen, ja niiden puute koettiin olevan esteenä hyvän tekstin tuottamiselle. Sekä tytöistä että pojista vain yksi mainitsi, että käsitykseen itsestä kirjoittajana vaikuttavat opettajan antamat huonot numerot. Usein negatiivinen kommentti liittyi tekstintekoprosessiin. Jos se tuntuu hankalalta ja paperille on vaikea saada asiaa, oma kirjoittajuus koetaan huonoksi.



KUVIO 4. Negatiiviset kuvaukset itsestä kirjoittajana

Omaa kirjoittajuutta ja kirjoittajan taitoja pohdittaessa myös haastatellut oppilaat olivat varovaisia itsekehuissa. He perustelivat osaamistaan usein opettajalta saadulla palautteella. Jussi on ainoa, joka suoraan ja perustelematta ilmoittaa olevansa hyvä kirjoittaja.

Esimerkki 29

H: aaa ootteks te mielestänne hyviä kirjottajia
 Jussi: joo
 Otto: joskus
 H: mistä se riippuu
 Otto: riippuu (0.5) tota (0.5) mielenkiinnosta tekstii et jos niinku joku semmone teksti että missä on niinku mielenkiintoa niin sitten tulee hyvä mutta jos mun pitää väkisin vääntää ni ei siitä tuu ikinä mitää

Vaikka haastattelussa tiedusteltiin oppilaiden omaa käsitystä kirjoittajataidoistaan, tuntui mielipide olevan riippuvainen ulkopuolisesta arvioinnista ja jonkun toisen mielipiteestä. Liisa mainitsee esimerkissä 30, että on itse ajatellut omien kirjoitelmiensa olevan toisinaan loppua kohden sekavia, mutta mainitsee myös, että on saanut opettajalta vahvistusta näille ajatuksille. Omia hyviä puolia kirjoittajana katsotaan sen kautta, mistä on saatu opettajalta hyvää palautetta. Liisalla ja Aulilla näyttää myös olevan opettajan palautteen pohjalta selkeä kuva siitä, mitä tekstejä he osaavat tai eivät osaa kirjoittaa. Molemmat tytöt ovat saaneet hyvää palautetta siitä, että tekstissä on ollut heidän omia mielipiteitään eli he ovat tuoneet oman äänensä, tekijäidentiteetin, tekstiin. Haastattelun perusteella Liisalle ja Aulille itselleenkin oma ääni omissa ja muiden teksteissä on tärkeä asia sekä yksi kirjoittamisen hyviä puolia. Ehkä he myös siksi muistavat juuri tämän palautteen opettajalta.

Esimerkki 30

H: mitäs (3.0) ootteks te hyviä kirjottajia (.) mielestänne
 Auli: hmmm
 Liisa: no riippuu aiheesta
 Auli: mmm
 H: jos aatellaa sitä koulus kirjottamista edellee (.) ta- tai no muutenki
 Liisa: ihan keskitasoo
 Auli: nii
 Liisa: joskus tulee vähä niinku sekavia jostain (.) tarinoista tai muista mut
 Auli: nii=mä en ainaka asiategsteissä oo ihan niin tai siis
 Liisa: mmm
 Auli: mä en ikinä oo saanu niistä niin hyviä arvosanoja ku jostain mielipide tai [fiktiivisistä]
 Liisa: [mä-
 ki oon saanu mielipide]teksteistä mummielestä

 Liisa: no mä oon ite miettiny mut joskus opettajaki sillee et ensin se oli hyvä mut sitte loppussa meni vähä niinku vaikeemmin (.) niinku (.) tajuttavaksi [3.0] jaa ehkä mä oon saanu hyvää palautetta jostain novellianalyseista ja näistä (.) mis pitää kirjottaa vaikka omaa mielipidettä jostain kirjasta (1.0) sillee et siin näkyy sit se oma mielipide

Opettajan palautteella tuntuu olevan vaikutusta siihen, millaisena kirjoittajana nuori itsensä näkee. Oppilaat kertovat kuitenkin, ettei ole aina selvää, kuka milloinkin saa

hyvän numeron ja kuka hieman alemman. Sami kertoo tapauksista, joissa hän sai päinvastaista palautetta kuin oli odottanut. Mielenkiintoista on, että hän ensin kertoo panostaneensa kunnolla asiatekstiin, mutta saatuaan siitä odottamaansa huonomman numeron sanookin, ettei asiateksti ole hänen heiniään. Opettajan antama arvosana näyttää siis vaikuttaneen siihen, millaisena teksti lopulta nähdään.

Esimerkki 31

H: ootteks te hyviä kirjottajia
 Raul: no arvosanojen
 H: [omasta mielestänne
 Raul: [perusteella kai]
 Sami: nekin niin heittelee
 Raul: nii
 Sami: [seiskaa ysiä
 Raul: [(-) yleensä jos ei] tunge liikaa sitä niitä omia insaid-läppiä ni se meni sitte yleensä että saa iha hyvän numero.
 Sami: nytpä taas meni toisinpäin että viime keväänä mä pistin kyllä kaiken pelii ja vedin nii överiks ni se oli sitte ysi puolen kirjotelma ja nytte ku piti tosissaan tehdä niin siitä sain seiskan sitte (.) ja siihen oikeesti paneutuki jollain tavalla et(h) (.) kyl se joskus voi noinki päin toimia
 H: mistä se johtu saitsä siitä palautetta et miks se toinen oli niin hyvä ja miks toinen sit oli [seiska]
 Sami: [no] se ei ollu ilmeisesti se toinen vastannu tehtävänantoo ihan täysin (2.0) ja siitä tuli suuri miinus ja (1.5) sitte ku se asiattyli ei oo oikei mun heiniä £muutenka£

Jälleen tulee esiin, etteivät haastateltavat ajattele kirjoitustaidon olevan pysyvä yksilöllinen ominaisuus. Enää ajatus kirjoitustaidon pysyvyydestä tilanteessa kuin tilanteessa samanlaisena ja kaikenlaisiin teksteihin ulottuvana ei ole kovin suosittu, vaan mieluummin ajatellaan, että sama kirjoittaja voi sekä kirjoittaa onnistuneen että heikon tekstin. Tämä taas mukailee kognitiivisen kirjoittamisen opetuksen tai genrepedagogiikan ajatuksia kirjoitustaidon kehittymisestä. Haastattelussa ei nouse kuitenkaan suoraan esiin, että oppilaat ajattelisivat kirjoitustaidon olevan muokkautuva ominaisuus. Kukaan ei mainitse, että he haluaisivat oppia kirjoittamaan niitä tekstejä, joita eivät vielä osaa kovin hyvin kirjoittaa. Tosin aihepuheesta keskustellessa Sami kertoo olevansa innokas kokeilemaan aivan uudenlaisen tekstin tai aiheen kirjoittamista mielenkiinnosta:

Esimerkki 32

Sami: tuon rakas päiväkirja vois kirjoittaa niinko erilaisena tekstinä semmosena ettei oo ikinä ennen kirjottanu siitä saisi aika hauskan

Mielenkiintoista on, että suoraan kysyttäessä harva sanoo olevansa hyvä kirjoittaja tai saavansa hyviä numeroita, mutta hyvä menestys tuodaan myöhemmin toisessa yhteydessä esiin. Seuraavassa esimerkissä melko vaatimattomana aluksi esiintynyt Elisa kertoo saavansa opettajalta hyviä arvosanoja. Elisa kertoo saavansa aina kahdeksaa tai yhdeksää ja sanoo kirjoitelmien menneen hyvin. Myös aiemmin vaatimaton Raul kertoo haastattelussa, että hänen kirjoitelmansa arvioidaan arvosteluasteikon kärkipään numeroin.

Esimerkki 33

H: onks joku mikä aina toistuu siellä opettajan palautteessa et
 Sanna: e:i varmaan emmä muista yhtää(h)
 H: entä sulla muistat[ko mitä
 Elisa: [no] siis mul on yleensä menny ihan hyvin noi kirjottamiset et mä oon saanu aina kasia ja ysiä mut siis (1.0) emmä nyt oikein osaa sanoo jotai (1.0) kirjoitusvirheitä (.) o aika pa- tai siis ei paljon mutta niitä se korjailee et se o ehkä mikä toistuu siellä

Sami kertoo, ettei niinkään välitä siitä, ettei opettaja aina ole samaa mieltä kaikesta. Hän uskoo itse omiin kykyihinsä ja tuo esiin ajatuksen siitä, että kirjoittaja on taiteilija. Myös tämä tukee ajatusta koulukirjoittamisen luovasta luonteesta ja sen arvosta oman luovuuden ja taiteellisuuden korostamisessa. Voisi myös ajatella, että Sami käyttää koulussa jonkin verran diskursiivista identiteettiään tekstilajien rajojen ja sääntöjen rikkomiseen, mikäli kokemus on, ettei opettaja ymmärrän hänen ajatuksiaan tai sanomaansa. Toisaalta selväksi on aiemmissa kommenteissa tullut myös se, että Sami uskaltaa ilmaista tekijäidentiteettinsä hyvin ja usein kertoo teksteissään mielipiteitään. Ilmeisesti hänen omaelämäkerrallinen identiteettinsä on vahva, koska hän niin selkeästi uskaltaa asettaa itsensä ja mielipiteensä kirjoittamiinsa teksteihin.

Esimerkki 34

Sami: --- eihän niillä tositaiteilijoillaka opettajat o mitää ymmärtäny ni mitä se nykkää että kyä me ollaa vielä s(h)uuria kirjottajia joskus että eihän ne opettajat vielä tässä vaiheessa ymmärrä mitää meistä tulevista taitteilijoista

Erityisesti pojat mainitsivat kirjoittavansa mieluiten hauskoja tekstejä. He tuntuivat luottavan omaan huumoriinsa ja sen omalataisuuteen kirjoitelmissa, vaikka tukea ei aina luokkakavereilta ja opettajalta tulisikaan. Samin mukaan tärkeintä on, että itse ymmärtää tekstinsä ja pitää siitä, mutta toisaalta hän mainitsee, että luokkakavereiden tuki olisi tärkeää, jottei kokisi itseään tyhmäksi.

Esimerkki 35

- H: sä kirjoitat hauskoja [tekstejä mielelläs
Sami: [joo] joo mut se on sitte tyhmää ku joku ei niitä ymmärrä
mutta ei siinä mitää kuhan ite ymmärtää eikä niitä aina itekää (-)
- H: ääm (.) sanoit et tyhmää jos joku ei ymmärrä Eni mitä sä tarkoittf tarkotitsä
luokkakavereita v- opettajaa
- Sami: niin opettaja ne se yleensä viimisenä tajuaa että mikäs siinä ja (.) sitte tota (1.5) ja
sitte jos ope vielä yhtää tykkää siitä tekstistä ja sen joutuu lukee luokan eessä niin
sitte siellä ite vaa naureskelee siä luokan e(h)essä ja kukaa muu ei naura yhtää (.)
tuntee olonsä vähä tyhmäks (.) se o (.) tyhmä

Kahdessa edellisessä esimerkissä on sama sanoma: oma kirjoittajakäsitys voi olla positiivinen ja omat tekstit voivat olla hyviä, vaikkei muu luokka olisi samaa mieltä. Samin oma kirjoittajakäsitys tuntuu toisaalta olevan itsevarma ja hän näkee itsensä kyvykkäänä taiteilijana, mutta toisaalta hän myöntää (esimerkki 35), että muulta luokalta tuleva kannustus ja tuki olisivat kuitenkin tärkeitä kirjoittajaidentiteetin vahvistamisessa. Sami kuitenkin on sen verran itsevarma, että kokee valtavirrasta poikkeamisen osaksi omaa kirjoittajaidentiteettiään. Vaikkei Sami saakaan vahvistusta kaikkien luokalta, se ei näytä estävän häntä käyttämästä kieltä ja kirjoittamasta omalla tyyliällään ja toteuttamasta omaa kirjoittajaidentiteettiään.

Vaikka opettajan palaute tuntuu jonkin verran vaikuttavan oppilaiden kirjoittajaidentiteettiin, opettajan palaute tai koulukirjoittaminen eivät välttämättä ole yhteydessä oppilaiden vapaa-ajan kirjoittamiseen. Huolimatta siitä, kuinka paljon ja millaisia tekstejä oppilaat koulussa kirjoittavat, he voivat kirjoittaa kotona paljonkin. Koulu- ja vapaa-ajan kirjoittaminen eivät välttämättä ole samanlaisia, mutta molemmat vaikuttavat siihen, millainen kirjoittajaidentiteetti nuorella on. Kyselylomakkeessa oppilaiden vapaa-ajan kirjoittamisesta ei kysytty. Vain kolmen tytön vastauksissa mainittiin vapaa-ajalla kirjoittaminen, tai sen pystyi vastauksesta päättelemään. Vastaukset olivat muun muassa tällaisia: ”Koulussa tulee kirjoitettua ihan erilaisia juttuja kuin kotona”.

Haastatteluissa oppilaiden kiinnostus kirjoittamiseen vapaa-ajalla vaihteli, osa kirjoitti vapaa-ajallaan, osa ei. Tietenkin yhden lisämuuttujan tekee se, ettei haastattelussa määritelty tarkemmin, millaista vapaa-ajan kirjoittamista tarkoitetaan tai että mikä tahansa kirjoittaminen lasketaan. Haastateltavista kolme poikaa ja yksi tyttö kertoi kirjoittavansa jotain vapaa-ajalla.

Esimerkki 36

- H: mites kirjoitetteks te vapaa-ajalla kotona jotaki tekstejä
 Liisa: mä kirjoitan välillä (1.0) mut (.) nii
 H: minkätyyppisii sä kirjoitat
 Liisa: no yleensä jotain (2.5) tyyliin englanninkielisiä semmosia lyhyitä juttuja jotain [vaik (-)]
 H: [ai-
 jaa] et kirjoita suomeks juurikaan
 Liisa: en
 Auli: mulleki on helpompi kirjoittaa sillee englanniks mutta (2.0) emmä tiää
 H: miks se on vai ihan mielenkiinnosta et miks se on helpompaa englanniks kirjoittaa
 Auli: siis emmä tiedä sitä vaan kuulee jotenki niin paljon ja se on (.) jotenki
 Liisa: emmäkään tie se- suomi o- kuulostaa jotenki tyhmältä välillä ku (.) kirjoittaa jotain niinku
 Auli: [Nii]
 (4.5)
 Liisa: emmä tiää et löytyy helpommi joku ilmasu englanniks
 Auli: nii

Tytöistä Liisa kertoi kirjoittavansa lyhyitä juttuja ja päiväkirjaa, joskin hän kertoi käyttävänsä englannin kieltä, sillä se kuulostaa paremmalta. Auli sanoo kirjoittaneensa ennen itsekin tekstejä ja nimenomaan englannin kielellä, mutta nyt kirjoittaminen on jäänyt

Sanna ja Elisa kertoivat, etteivät kirjoita vapaa-ajalla mitään. Elisa kirjoitti pienenä mielellään tarinoita ja luki niitä kaikille, muttei kirjoita enää. Sanna taas sanoo, että vapaa-ajalla on parempaakin tekemistä kuin kirjoittaminen. Mielenkiintoisen Sannan kommentista tekee se, että haastattelussa hän kertoo kuitenkin pitävänsä kirjoittamisesta paljon ja kirjoittavansa mielellään kaikenlaisia tekstejä. Hän on valinnut yhdeksi vapaavalintaiseksi aineeksi luovan kirjoittamisen. Yleensä mielellään kirjoittavan, luovan kirjoittamisen kurssin valinneen oppilaan voisi helposti ajatella kirjoittavan myös vapaa-ajallaan tekstejä. Sanna rikkoo myyttiä siitä, että kirjoittamisesta pitäminen ja sen vapaaehtoinen opiskeleminen liittyisivät aina harrastuneisuuteen kirjoittamisessa.

Toinen ”myytinmurtaja” on Otto, joka kirjoittaa vapaa-ajallaan laulunsanoja. Otto arvostaa omien ajatusten ilmaisua ja luovuutta. Oton opettaja taas kertoi haastattelujen jälkeen jännittäneensä Oton vastauksia, koska Otolla on jonkin verran ongelmia kirjoittamisessa.

Esimerkki 37

- H: entäs kirjoitatteks te vapaa-ajalla jotaki
 Jussi: mmm no ei
 Otto: kyllä sitä joskus tulee kirjoitettua jotai
 H: mitä kirjoittelet

- Otto: biisin sanoja
(5.0)
- H: oisko kiva jos (.) koulussaki sais kirjottaa vai haluutsä sä pitää sen ihan sellasena omana vapaa-ajan juttuna
- Otto: kyllä musta se ois ihan mukava että (.) vaikka joskus tunnilla sais aikaa näihin omiin kirjotelmiinsa (.) vaikka et jos joku kirjottaa vaikka jotain tarinaa (.) niinku vapaa-ajalla ni että sitä vois niinku koulussaki (1.5.) ja sitte vaikka just mun kohalla et jos mä kirjotan jotai biisejä ni vois olla aikaaki kirjottaa

Otto suhtautuu vastauksen perusteella kirjoittamiseen myönteisesti ja on tyytyväinen itseensä laulunsanojen kirjoittajana. Vaikka hän ei olisikaan luokan paras kirjoittaja tai hänen kirjoitelmissaan olisi jonkin verran huomautettavaa, se ei ole vaikuttanut ainakaan merkittävästi hänen kirjoittajaidentiteettiinsä ja mielenkiintoonsa vapaa-ajan kirjoittamista kohtaan.

Sekä Raul että Sami kertoivat kirjoittavansa vapaa-ajalla. Raulille jalkapallo on tärkeää, ja hän pitää jalkapallojoukkueen internetsivua, jonne hän kirjoittaa, mitä joukkueelle on tapahtunut. Sami kertoo kirjoittavansa tekstejä internetin keskustelupalstoille, mutta kokee, etteivät ne ole varsinaisia kokonaisia tekstejä.

Enemmistö haastatelluista pojista käyttää vapaa-ajallakin aikaa kirjoittamiseen, kun taas tytöistä vain yksi kertoi kirjoittavansa vapaa-ajalla. Vaikka haastattelujoukko on pieni, siitä ei voi ainakaan vetää johtopäätöstä, että pojat olisivat vähemmän kiinnostuneita vapaa-ajalla kirjoittamisesta kuin tytöt.

Sekä kyselylomakkeessa että haastatteluissa oppilaat olivat varovaisia puhuessaan itsestään kirjoittajina. Harva kehui itseään, mutta saattoi tuoda kirjoittajan taitonsa esimerkiksi opettajalta saatuun palautteeseen tai numeroihin viitaten. Oppilaat tuntuivat jonkin verran rakentavan omaa kirjoittajaidentiteettiään sen varaan, mitä opettaja heidän teksteistään oli sanonut ja millaisin numeroin kirjoitelmia arvostellut. Kirjoitustaito nähdään muokkautuvana ominaisuutena, koska oppilaat toteavat onnistuvansa toisinaan paremmin ja toisinaan huonommin: ei ole yksiselitteistä, että joku kirjoittaisi aina hyvän tai huonon tekstin. Luovuusajattelua tukee Samin ajatus siitä, että kirjoittaja on taiteilija, joka vain odottaa oikeanlaista yleisöä tai ymmärretyksi tulemistä. Toisaalta hän myönsi, että ikätovereiden tukikin on tärkeää, jos oman tekstin esimerkiksi lukee muulle luokalle.

Kirjoittamisen mielekkyys ja harrastuneisuus sekä kiinnostus kirjoittamiseen eivät tunnu olevan välttämättä yhteydessä siihen, millaisilla numeroilla opettaja oppilaiden tekstit arvostelee. Onkin hyvä, etteivät opettaja ja koulun kirjoittamiseen liittyvät normit määritä liikaa, millainen kirjoittajaidentiteetti nuorelle muodostuu. Koulu voi toisaalta tukea ja toisaalta rajoittaa oppilaan kirjoittajaidentiteettiä. Todennäköisesti

henkilökohtaisemmat eli omaelämäkerrallista identiteettiä ilmentävät tekstit kirjoitetaan enemmän kotona. Koulussa kirjoitettaviin teksteihin voidaan laittaa mielipiteitä, mutta omaelämäkerrallisia kokemuksia käytetään kirjoitelman aineksina varovaisesti. Kyselylomakeaineistossa oli vastauksia, joissa omat puutteelliset taidot tai opettajan antamat huonot numerot tekivät kirjoittamisesta ikävää, mutta kyselylomakkeessa ei kysytty, kirjoittavatko oppilaat kuitenkin vapaa-ajalla jotain. Haastatteluaineistosta esiin nousi, että kirjoittaminen voi olla tärkeä harrastus, vaikkei koulukirjoittamisessa olisi ansioitunut. Toisaalta vapaavalintaiset kirjoittamisen kurssit tai kirjoittamisesta pitäminen eivät olleet edellytys vapaa-ajalla kirjoittamiseen.

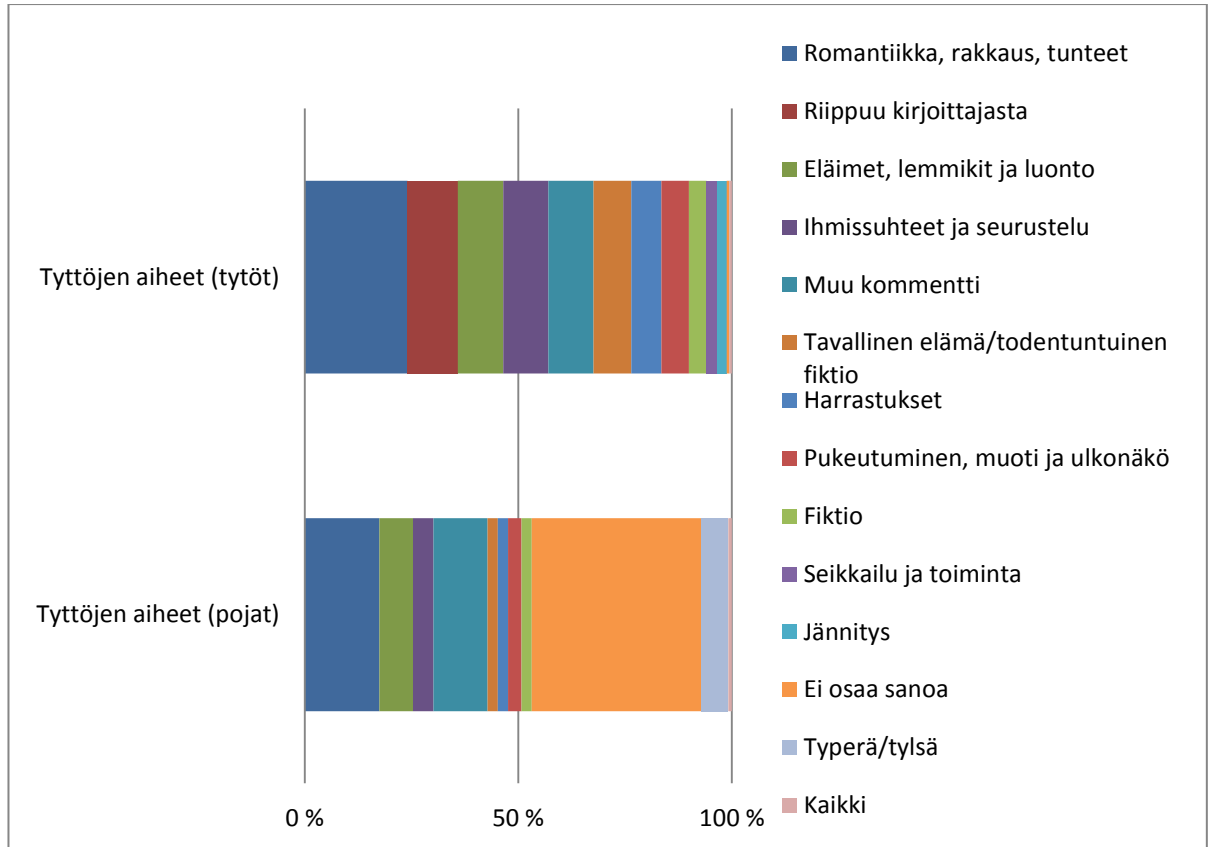
7 OPPILAIDEN KÄSITYKSIÄ SUKUPUOLEN JA KIRJOITTAMISEN YHTEYKSISTÄ

7.1 Kirjoitelmien aiheet ja sukupuoli

Kyselylomakkeessa tiedusteltiin avokysymyksillä oppilailta, millaiset kirjoitelman aiheet kiinnostavat tyttöjä ja millaiset poikia. Useat tytöt mainitsivat tyttöjen olevan kiinnostuneita romantiikasta, rakkaudesta ja tunteista. Moni oli myös sitä mieltä, että mieliala-aiheet riippuvat kirjoittajasta enemmän kuin sukupuolesta. Suosittuja aiheita olivat myös eläimet, lemmikit ja luonto, ihmissuhteet ja seurustelu, tavallinen elämä, harrastukset sekä muoti ja ulkonäkö. Paljon oli myös aiheita, jotka oli mainittu vain kerran tai kaksi, ne kaikki on laskettu kohtaan ”muu kommentti” (KUVIO 5). Tyttöjä kiinnostavat aiheet tukevat melko stereotyyppistä kuvaa rakkaustarinoita kirjoittavista eläinrakkaista tytöistä, mutta toisaalta noin viidesosa (21 %) vastaajista oli sitä mieltä, että aihe voi olla minkälainen vain kirjoittajan kiinnostuksen kohteista riippuen.

Romantiikkaa, rakkautta ja tunteita pojatkin veikkasivat tyttöjen mieliala-aiheiksi eniten. Paljon oli myös kerran tai kaksi toistuneita ehdotuksia, jotka ovat kuvion 5 kohdassa ”muu kommentti”. Muutama mainitsi eläimet, erityisesti hevoset. Tyttöjen kirjoitelmia kuvattiin adjektiiveilla tylsä tai tyhmä. Yksikään poika ei nimennyt seikkailu- tai jännityskertomuksia tytöille mieluisiksi, mutta muutama tyttö arveli tyttöjen olevan kiinnostuneita niistä. Pojista kukaan ei maininnut, että kiinnostavat aiheet voisivat riippua kirjoittajasta enemmän kuin sukupuolesta.

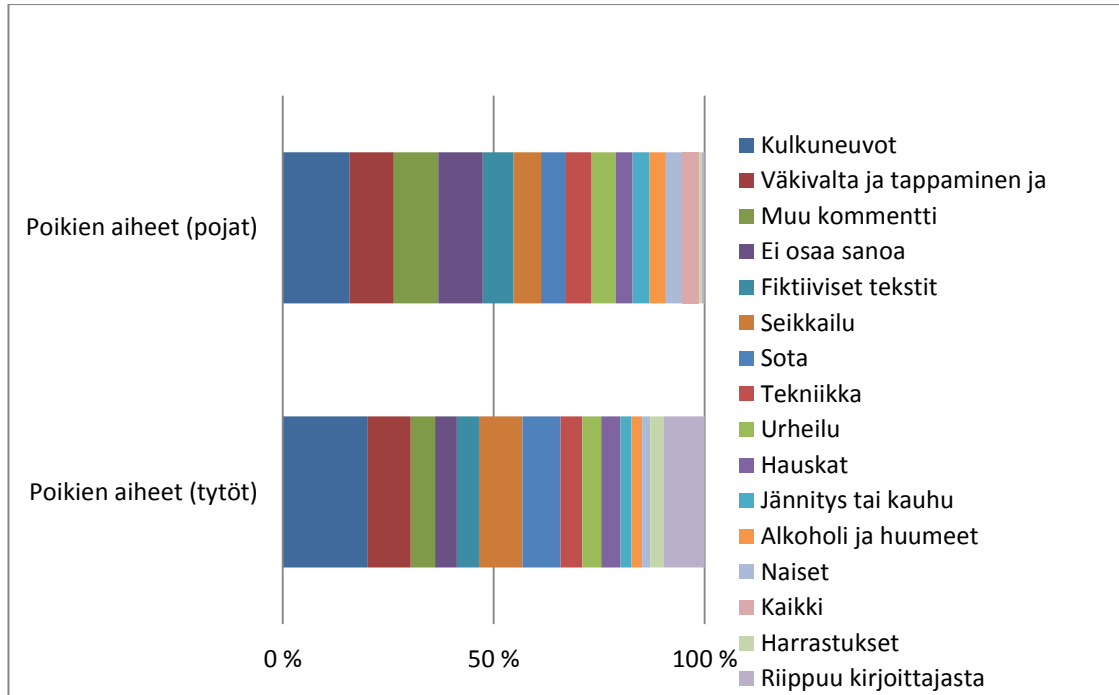
Tytöt ja pojat olivat siis yhtä mieltä siitä, että tytöt kirjoittavat mieluiten rakkaudesta, romantiikasta ja tunteista, mutta muuten pojille näytti olevan hieman epäselvää, mitkä kirjoitelman aiheet voisivat olla tyttöjen mieleen. Pojista melkein puolet ei osannut sanoa, millaiset aiheet tyttöjä kiinnostavat.



KUVIO 5. Aiheet, joiden ajatellaan kiinnostavan tyttöjä

Poikien kiinnostuksenkohteiksi ei romantiikkaa tai tunteita mainittu, ja poikia kiinnostavat aiheet poikkesivat muutenkin tyttöjen suosituimmista aiheista. Pojat arvelivat poikien kirjoittavan mieluiten autoista ja mopoista. Pojista 16 % mainitsi väkivaltaiset tekstit. Jännitys, seikkailu, toiminta ja kauhu mainittiin myös pojille mieluisiksi kirjoittelun aiheiksi. Moni oli yleisesti maininnut fiktiiviset tekstit poikien suosikeiksi. Pojista usea kertoi, ettei osaa sanoa, mitkä olisivat pojille mieluisia aiheita kirjoittaa. Toisaalta osa pojista oli vastannut, että kaikki aiheet saattaisivat kiinnostaa poikia, mutta yksikään tyttö ei ollut ajatellut niin.

Tyttöjen arviot poikien suosikkiaiheista yhtenivät poikien ajatusten kanssa. Kulku-
neuvoja, erityisesti autoja ja mopoja, oli veikattu pojille mieleisiksi aiheiksi kaikista eniten. Jännitys, seikkailu tai toiminta, väkivalta ja sota oli mainittu useaan kertaan, kuten pojillakin. Osa tytöistä mainitsi tässäkin yhteydessä, että mieleinen aihe riippuu yksilön kiinnostuksen kohteista. Samaa oli sanonut vain yksi poika. Niin pojat kuin tytötkin käyttivät poikia kiinnostavista kirjoitelmien aiheista adjektiivia hauska.



KUVIO 6. Aiheet, joiden ajatellaan kiinnostavan poikia

Tyttöjen ja poikien suosikkiaiheet poikkeavat paljon toisistaan, sillä tyttöjen suosikkiaihetta rakkautta ja romantiikkaa ei mainittu pojille mahdollisena kiinnostuksenkohteena. Poikien suosikkiaihetta, kulkuneuvoja, taas ei pidetty tyttöjä kiinnostavana aiheena. Tyttöjen ei ajateltu kirjoittavan väkivallasta eikä poikien elämistä ja lemmikeistä. Kaikki rakkauteen, ihmissuhteisiin, seurusteluun ja ulkonäköön liittyvät kirjoitukset nähtiin ainoastaan tytöille kuuluviksi ja ainoastaan poikien aiheiksi mainittiin tekniikka, urheilu ja päihteet. Näiden vastausten perusteella pojille ajatellaan tyypillisemmiksi rohkeampia aiheita kuin tytöille. Pojat myös mainitsivat, että poikia kiinnostaa kirjoittaja muun muassa päihteistä ja naisista. Toisaalta kyse voi olla rehentelystä tai erilaisesta ilmaisutavasta: kun pojat kertovat kirjoittavansa naisista, tytöt sanovat kirjoittavansa romantiikasta ja rakkaudesta, mutta käytännössä he voivat tarkoittaa lähes samaa asiaa.

Tytöt ja pojat tuntuvat ajattelevan vastakkaisen ja oman sukupuolensa kiinnostuksenkohteista melko stereotypisesti. Se ei vielä kerro, että stereotypiat pitäisivät paikkansa ainakaan yksilötasolla, sillä vastauksissa osa oli niin sanotusti ulkoistanut itsensä omasta sukupuolestaan tarkkailemaan omaa sukupuoltaan, ehkä juuri stereotypioista käsin. Ulkoistamisella tarkoitan vastauksia, joissa oppilas kertoo omasta sukupuolestaan ja sen kiinnostuksenkohteista, mutta asettuu itse joukon ulkopuolelle, esimerkiksi: ”Tytöt varmaan mielellään kirjottaa kaikkee romanttista”

(T). Toisinaan vastauksissa näkyi väheksyntää vastakkaisen sukupuolen mielialaista kohtaan. Tytöt saattoivat kertoa poikien kirjoittavan lapsellista mäiskintää ja pojat tyttöjen kirjoittavan tyhmiä nyyhkytarinoita. Toisaalta tytöt tuntuivat poikia enemmän ottavan huomioon yksilöllisyyden ja sen, ettei sukupuoli välttämättä automaattisesti ole erotteleva tekijä. Pojista vain harva oli sanonut, että kiinnostuksenkohteet riippuisivat yksilöstä.

Niin tyttöjen kuin poikienkin suosikkiaiheisiin pojat vastasivat melko usein, etteivät tiedä tai osaa sanoa. Tytöt vastasivat lähes aina edes jotain, varsinkin silloin kun kysyttiin omaa sukupuolta kiinnostavia kirjoitelmien aiheita.

Haastatteluissa kirjoitelmien aiheita ja niiden kiinnostavuutta käsiteltiin avoimin haastattelukysymyksin ja aiheuuttelon (ks. LIITTEET 2 ja 3) avulla. Aiheuutteloon oli kerätty erilaisia kirjoitelmien aiheita äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoista sekä opettajan oppaista. Haastateltavat lukivat aiheuuttelot, ja aiheista keskusteltiin haastattelukysymysten johdolla. Oppilailta tiedusteltiin myös, millaiset kirjoitelmien aiheet voisivat kiinnostaa tyttöjä ja millaiset poikia. Haastatteluaineistossa nousi esiin kyselylomakkeissakin mainittu poikien teksteihin liittyvä huumori, jota ei tyttöjen teksteistä puhuttaessa mainittu. Sami kertoi tyttöjen tekstien olevan totisia, ja totisuuden tekevän koko tekstistä ideattoman. Toisaalta hän kritisoi sitä, etteivät pojatkaan aina onnistu kirjoittamaan tekstiin hyvää huumoria.

Esimerkki 38

- Raul: no ehkä niissä fiktiivisissä teksteissä ni aika usein pojat tekee jonku salapoliisi (1.0) tarinan ei nyt aina mutta aika usei ja sit se höystetään yleensä huumorilla iha (1.0) hyvi ja sit tytöt- tytöillä vaihtelee paljo enemmän ne aiheet
 Sami: tytöt tekee ne tekee liian totisia ei niis oo mitään ideaa
 H: ei huumoria
 Sami: ei (.) mutta sitte taas (0.5) j(h)oissain teksteissä meillä pojilla saattaa se koko huumori perustua vaa nimiin
 Raul: [he he]
 Sami: seppo teppo kaaleppi ja nää on sitte ni se on hauska teksti heti ku(h) siin on ne(h) et(h)ä se(h) on sitte (0.5) vähä eri asia

Kumpikaan ei osaa tarkemmin kertoa tyttöjen suosikkiaiheista, mutta Raul epäilee tyttöjen kirjoittavan poikia monipuolisemmin erilaisista aiheista, kun taas pojille hän nimeää salapoliisitarinan mieluisaksi kirjoitettavaksi. Myös Sanna ja Elisa ovat Raulin ja Samin kanssa samoilla linjoilla salapoliisikertomuksista ja mainitsevat huumorin, joskin kuvailevat ja arvottavat sen eri tavalla kuin Sami ja Raul.

Esimerkki 39

- Elisa: no pojilla on monilla ny- tai fiktiivisissä ainaki ne on kirjottanu jostain salapoliisijutusta ja (.) tämmösistä ratkasuhommista ja jostai ampumisista ja semmosista iha (1.0) poikie jutuista
- Sanna: ne on samalla sisältäny s- tai tunkenu niitä niitten omaa huumoria(h)
- Elisa: he he
- H: millast se niitten (.) oma huumori on onks se (.) hyvää huumoria teiän mielestä
- Sanna: no nn ei
- Elisa: se on nii huonoo että se on nii hyvää
- Sanna: [nii]
- H: ((Elisalle)) [sä-] summiest se o iha hyvää ((Sannalle)) o- [sua se] ei kauheesti naurata vai
- Sanna: [he he]
- no ei se enää
- Elisa: se on niin [kulunu] juttu jo
- Sanna: [kyl se joskus] nii ((nauraa))
- Elisa: esimerkiksi Mirko kirjotti miten se (.) kirjotti Lady Gagasta ni sen
- Sanna: ((naurahtaa)) ni
- Elisa: päiväkirjan ja se oli jotai (.) kävin kävin vessassa ja lauloin ja sitten Dimitri meni naimisiin kanssani ((nauraa)) siis niinku se on niin tyhmää et niinku moni ei kyl ymmärrä niinku
- Sanna: niihh
- Elisa: yhtää mitää ja (1.5) mutta
- H: onks tein luokan tyttöillä sit millasia aiheita tai millasia tekstejä
- Sanna: ööö no emmä osaa sanoa he he
- Elisa: meillä ehkä vaihtelee enemmän tyttöillä ku pojilla se aihe
- Sanna: nii

Elisa määrittelee ”salapoliisijutut, ratkasuhommat ja ampumiset” pojille kuuluviksi kirjoitelmien aiheiksi ja poikien jutuiksi. Poikien huumoria Elisa ja Sanna eivät pidä yhtä hyvänä kuin pojat itse. Tytöt kertovat olevansa jo hieman kyllästyneitä huumoriin, vaikka sanovatkin sen toisinaan naurattavan. Elisa kertoo huumorin olevan välillä niin tyhmää, ettei kukaan ymmärrä sitä. Tyttöjen ja poikien ajatukset tuntuvat niin tässä kuin kyselylomakeaineistossakin kohtaavan aiheisiin liittyen, mutta aineita tai niiden piirteitä arvoettaessa he ovat eri linjoilla eivätkä välttämättä ymmärrä toistensa tekstejä tai niiden tarkoitusta.

Otto ja Jussi ajattelevat poikien kiinnostuksenkohteiksi urheilua ja tietokonepelejä ja tyttöjen mielialaheiksi musiikkia ja seikkailukertomuksia. Tyttöjen kiinnostusta musiikista kirjoittamiseen ei kukaan muu haastateltava nostanut esiin eikä sitä mainittu myöskään kyselylomakeaineistossa. Seikkailutarinat tyttöjen suosikkeina ei myöskään ollut usein mainittu, vaan se koettiin lähinnä pojille mieluisaksi aiheeksi. Haastateltujen tyttöjen mainitsemat omat kiinnostuksen kohteet taas puhuvat seikkailutarinoidenkin suosion puolesta.

Muista haastateltavista poikkesivat myös Liisa ja Auli, sillä he uskovat enemmän yksilöiden välisiin eroihin kuin sukupuolten välisiin eroihin kirjoitelmissa. Liisa tote-

aa aluksi, että heidän luokallaan moni poika on kiinnostunut jalkapallosta ja kirjoittaa siitä, mutta pyörittää puheensa, kun Auli kieltää asian olevan niin. Tytöt eivät kuitenkaan laajenna yksilöajattelua oman luokkansa ulkopuolelle, vaan sanovat, että nimenomaan heidän luokallaan kaikki ovat yksilöitä ja kaikilla on erilaisia mielipiteitä.

Esimerkki 40

H: --- osaatteks te sanoo oisko jotain tiettyjä semmosia aiheita joista teiän luokan tytöt tai pojat vois erityisen kiinnostuneita olla
 Auli: mmm
 Liisa: pojilla joku jalkapallo aika monella tai
 Auli: no ei o kyllä (.) just jos Raulilla ((naurahtaa)) (--)
 Liisa: meil o vähä meil kaikil on aika eri kiinnostuksenkohteet ja

 Liisa: mein luokas kaikki on aika erilaisia sillee et
 Auli: nii on
 Liisa: et ei oo mitää yhtä juttuu mist kaikki tykkäis

Tytöt eivät haastattelussa nimeä omalle sukupuolelleen tyypillisiä kirjoitelmien aiheita. Joko heidän mielestään ei ole mitään tiettyjä tyttöjä kiinnostavia aiheita tai sitten he eivät ajattele itsensä tai oman luokkansa kuuluvan niin sanotuista stereotypisista aiheista kirjoittajiin. Aiheluetteloita tarkasteltaessa tytöilläkin näyttää kuitenkin olevan mielikuvia siitä, millaisista aiheista tytöt ja pojat stereotyyppien mukaan saattaisivat kirjoittaa. Mielenkiintoista on, etteivät he itse asetu näiden stereotyyppien sisäpuolelle, mutta uskovat ehkä suurimman osan tytöistä asettuvan.

Esimerkki 41

H: onks tos luettelos teiän mielestä jotain sellasii (0.5) mitä vois ajatella et erityisesti tytöt tai erityisesti pojat haluais kirjottaa jos vaikka aattelette teiän luokkaa tai yleisesti
 Auli: no siis meiän luokast ei nyt oikein voi sanoo koska mää ite ainaki yllätyin niinku seiskalla
 et miten paljo erilaisia niinku mielipiteitä jollei ihmisil tulee
 Liisa: no ehkä stereotyyppisesti tytöt vois kirjottaa tosta *millasissa vaatteissa kuljetaan*
 Auli: nii
 Liisa: *2050-luvulla*
 Auli: ja pojat tosta *tietokonepeleistä* tai sitte
 Liisa: nii
 Auli: ja sit tytöt tosta *eläinten oikeuksista* tai (1.0) tai *kun ystävä pettää* ni (2.5.) ja pojat tosta *matkastasi turnaukseen*
 Auli: nii mut ei se meiän luokalla mee kyllä yhtään nii
 Liisa: mmm

Molempia tyttöjä kiinnosti *Autovarkaan tarina*, Aulia myös *Eläinten oikeudet* ja Liisaa *Tämä laite pelastaa tulevaisuuden*. Tytöt eivät siis itse olleet kiinnostuneita aiheista, joita aiemmin arvelivat tyttöjen aiheiksi. Miettiessään itselleen mieluisia ja

epämieluisia aiheita he eivät perustelleet yhtään aihevalintaa sillä, että se olisi poikien aihe tai ei olisi tytölle sopiva aihe. Esimerkiksi urheiluun liittyvä *Raportti matkastasi turnaukseen* ei ollut epämieluisia aiheiksi, että se olisi koettu poikien aiheeksi. Liisa ja Auli eivät halunneet kirjoittaa siitä, koska eivät mielestään saisi siitä hyvää tekstiä aikaiseksi. Tytöt myös kertovat, että heidän mielestään tyttöjä ja poikia kiinnostavissa aiheissa on nykyään vain erittäin pieniä eroja.

Esimerkki 42

- Liisa: nii mun mielest siinäki ajatellaan sillee (.) vähän liian (2.0) kapeakatseisesti ehkä et ajatellaan et no niin nyt tääl pitää olla viis poikia kiinnostavaa ja viis tyttöjä kiinnostavaa aihetta (.) ku jokainen ihminen kuitenkin erilainen (1.5) ja nykyään muutenki no ehkä ei nyt niin paljo ku ennen mut sillee et tyttöjen ja poikien jutut (.) erikseen ja
- Auli: nii no mun mielest sekottuu niinku yhä enemmän sillee (0.5) mut se on mun mielest ihan hyvä asia
- Liisa: nii
- Auli: tai se ON hyvä asia koska
- Liisa: ettei pidä leimautuu vaikka et jos tyttö ni tykkää automaattisesti shoppailla ja meikata kolme tuntii päivässä ja

Auli ja Liisa pitävät koulussa annettuja aiheita liian sukupuolittuneina ja kapeakatseisina. Heidän mielestään sellainen ajattelu ei ole nykypäiväistä, eikä ihmisiä saa leimata sukupuolen perusteella. Vaikka Liisa ja Auli puolustavat yksilöiden erilaisuutta ja valinnanvapautta, he tuntuvat kuitenkin olevan hyvin perillä siitä, mitä stereotypisesti tytöiltä ja pojilta voisi odottaa.

Raul ja Sami ovat sitä mieltä, että tyttöjä kiinnostavat automaattisesti lähinnä eläimet, ihmissuhteet, meikit ja solarium:

Esimerkki 43

- H: onks täs sellasii aiheita joista tytöt (.) ja pojat vois kirjottaa erityisen mielellään (5.0)
- Sami: noe- kyllähä niitä poikiaki tietenki on mutta varsinki tytöt näistä *eläinten oikeudesta*
- H: [miks]
- Sami: [kiinnostuneita] täs iässä no (0.5) moni poika ehkä aattelee täs Suomen keskellä että se menee hempeilyks tai tämmöseks että ei kehtaa kirjottaa mitään vastaavaa (2.0) mutta kyllä (.) ite ainaki vojs kuvitella (1.5) mahdollisesti kirjottavani (.) semmosen tekstin (7.0) ja sama on toi *ku ystävä pettää* ei sitäkää (.) moni poika kirjota (1.5) pojilla näitä asioita nii hirveesti ne on enemmän noita tyttöjen juttuja noi
- Raul: no sama (2.0)
- H: onks siel sit jotain sellaisia jotka kiinnostais poikia mut ei: välttämättä tyttöjä
- Raul: no varmaan tuo *autovarkaan tarina* ja (2.0) mmm
- Sami: *t(h)ietokonepeleistä oppii*
- Raul: nii (2.0) ja ehkä ne- (0.5) tai *tämä laite pelastaa tulevaisuuden* ellei se oo joku (.) meikki tai solarium tai joku vastaava ni sit ehkä tytöt

Pojat toteavat haastattelussa, että ihmissuhdeasiat ovat enemmän tyttöjen kuin poikien kirjoitelman aiheita. Sami on sitä mieltä, että eläinten oikeuksista kirjoittavia poikia kyllä on, mutta on keskisuomalaisten poikien piirre, ettei sellaisesta kehdata hempeilyn pelossa kirjoittaa. Hän haluaakin tehdä eron itsensä ja stereotypisen keskisuomalaisen pojan välille, kun kertoo voivansa kuvitella kirjoittavansa eläinten oikeuksista, vaikkei moni kehtaisi. Tietokonepelejä poikien suosikkiaiheeksi arvellessaan Sami naurahtaa samalla, mikä kuulostaa lähinnä siltä, että hän asettaa itsensä tietokonepeleistä innostuvan ja kirjoittavan poikajoukon ulkopuolelle. Itselle mieluisia aiheita valitessa Sami kertoo, että *Rakas päiväkirja* kiinnostaisi häntä, koska hän ei ole koskaan kirjoittanut mitään sentyyppistä. Raul kertoo, että osaisi kirjoittaa raportin matkasta turnaukseen ja voisi saada tehtyä myös ihan hauskan fiktiivisen tekstin autovarkaan tarinasta. Epämieluisia aiheita valitessa pojat eivät keskity sukupuolistereotyyppioihin, tosin Sami nostaa esille toisenlaisen stereotypian:

Esimerkki 44

H: mistä et kirjottais
 Sami: (3.0) hmm (4.0) no ehkä *peruskoulu loppuu ja elämä alkaa* se o
 H: mikset kirjottais
 Sami: no mä ite aattelen et tuo on enemmän semmonen (.) ammattikoululaise (.) juttu ja (1.5) >eipä niissäkää nyt tietenkä mitää vikaa oo mutta siis kuitenkin< (1.5) tuo on vähä hölmö ajattelutapa (.) sinäänsä
 H: miks Raul et kirjottais siitä *lävistyksset uudeksi kansanperinteeksi*
 Raul: no en nyt oo mikää hirvee lävistysfani että sen

Sami osoittaa kuuluvansa ”ei-ammattikoululaisiin” hylkäämällä yhden aiheen sen perusteella, että ammattikouluun menevät oppilaat valitsevat hänen mukaansa sen melko todennäköisesti. Raul taas miettii henkilökohtaisen mielipiteen kautta, millaisesta aiheesta ei voisi kuvitella kirjoittavansa.

Elisa ja Sanna uskovat Raulin ja Samin lailla autovarkaan tarinan kiinnostavan poikia. Heidän omien sanojensa mukaan tytöt kelpuuttavat todennäköisesti kaikki luettelossa olevat aiheet. Epämieluisiksi aiheiksi pojille Elisa ja Sanna veikkaavat *Itämeren puolesta* ja *Eläinten oikeudet*. Syyksi he eivät suoraan sano, että aiheet olisivat tytöille tarkoitettuja, mutta Elisa yleistää pojat luonnosta ja ympäristöstä piittaamattomiksi:

Esimerkki 45

H: oisko siel jotain sit semmosii mist pojat ei ainakaa kirjottais
 Sanna: no varmaa (.) *Itämeren puolesta* ja *eläinten oikeudet* (1.0) tai no joo voihan ne kirjottaa tosta *rakas päiväk(h)irja(h)* mutta(h)
 (5.0)
 H: millä perusteella ne Itämerej- *Itämeren puolesta* ja *eläinten oikeudet* ei: kiinnostas poikia (1.0)

Sanna: no (.) en osaa sanoo(h) --- ei sitä tiedä
 H: onks Elisalla joku mielipide
 Elisa: no varmaan toi *Itämeren puolesta* ja *eläinten oikeudet* ni (.) ku ei poikia tai meidän luokkalaisia ainaka kiinnosta olla mikää (.) vihree ihmine ja (.) niinku (.) mitää auttaa tai tollee ette(h) ei ne la- lahjota rahaa niinku minnekkää tai niinku ees mieti et roskat heitetää kadulle se on siinä ja ei ne varmaa vois kirjottaa tollasista
 Sanna: ((naurahtaa))

Elisan viittaus Rakas päiväkirja -aiheesta jää hieman epäselväksi, sillä hän keskeyttää lauseen. Vihjaus siitä, että voihan joku sellaisen kirjoittaa ja naurahdus sen jälkeen kuulostaa nauhalla lähinnä epäuskoiselta ja hieman pilkalliselta. Puheen voikin tulkita niin, että päiväkirja-aiheesta kirjoittaisi vain marginaalipoika, eikä tekstiä välttämättä arvostettaisi. Elisa niputtaa pojat luonnosta, ympäristöstä ja ehkä muista ihmisistäkin välittämättömien luokkaan. Se voi kuitenkin olla enemmän poikiin kuin heiden kirjoittamiinsa teksteihin liittyvä yleistys. Molemmat tytöt sanovat, että voisivat mielellään kirjoittaa aiheesta *Tämä laite pelastaa tulevaisuuden*, ja Elisaa kiinnostaa lisäksi aihe *Peruskoulu päättyy ja elämä alkaa*. Elisa sanoo, ettei *Lävistyksset uudeksi kansanperinteeksi* kiinnosta, ja Sanna kertoo etteivät *Eläinten oikeudet* tai *Raportti matkastasi turnaukseen* ole hänelle mieluisia.

Otto ja Jussi ovat samaa mieltä Aulin ja Liisan kanssa siitä, ettei sukupuolella ole aiheenvalinnassa väliä. He tekevät kuitenkin kaksi ehdotusta siitä, mikä voisi kiinnostaa poikia ja mikä tyttöjä.

Esimerkki 46

H: onks näissä sit sellasia aiheita joista tytöt tai pojat teiän luokalla kirjottas erityisen mielellää
 Jussi: no ei sillä kyllä oo väliä (.) mummielestä
 Otto: [no mutta] toi että *tietokonepeleistä oppii* ni se vois ehkä olla enemmän poikien aihe
 Jussi: nii
 Otto: ja sitte tuo *rakas päiväkirja* ni
 Jussi: se vois olla enemmän tyttöjen
 Otto: nii
 Jussi: mut ei näissä mitään
 Otto: mut ei näis niinku mitään suoraa linjaa kyl (.) oo

Otto ja Jussi linjaavat ainoastaan päiväkirjatekstin ja tietokonepelit jollain lailla sukupuolisidonnaisiksi aiheiksi. Itse he eivät mielellään kirjoittaisi kummastakaan. Otto uskoo saavansa hyvän mielipiteen kirjoitettua aiheesta *Itämeren puolesta*, ja myös *Raportti matkastasi turnaukseen* kiinnostaa häntä. Jussi valitsisi raportin, kiitospuheen isovanhemmille tai tulevaisuuden pelastavan laitteen ja sanoo muiden olevan melko tylsiä aiheita. Jussi ei haluaisi missään nimessä kirjoittaa eläinten

oikeuksista. Otto on samaa mieltä eivätkä häntä kiinnosta myöskään vuoden 2050 muoti tai mielikirja/-runo tai -novelli.

Yleisesti aiheuuttelo ei tuntunut sisältävän kovin mieluisia aiheita oppilaille, sillä haastateltavat kiinnostuivat vain muutamasta aiheesta ja arvostelivat muita aiheuutteloiden aiheita tylsiksi tai epärealistisiksi. Kysyttäessä aiheuuttelon yhteneväisyyttä siihen, millaisia kirjoitelmia he luokassa opettajan johdolla tekevät, moni haastateltava sanoi aiheiden olevan samantyyllisiä. Koska nämä aiheet on otettu suoraan oppikirjojen aiheistoista ja opettajan oppaista, on tämä huomio mielestäni tärkeä kirjoittamisen opetuksen ja oppikirjojen kehittämisen kannalta. Aiheet on varmasti valittu sillä perusteella, että niiden on ajateltu kiinnostavan nuoria, mutta oppilailta tullut palaute kertoo aiheiden todellisuudessa olevan epäkiinnostavia. Auli ja Liisa olivat ainoita, jotka suoranaisesti kommentoivat aiheuuttelon kiinnostavuutta, mutta muidenkin oppilaiden mielipiteistä kertoi jotain se, että jokainen löysi vain pari aihetta, joista mielellään kirjoittaisi.

Esimerkki 47

- H: onks noi aiheet yhtään sen tyyllisiä millasist te yleensä opettajan johdolla kirjoitate (0.5) onks tosi erilaisia vai onks ne samanlaisia vai (.) jos vähä mietitte
- Liisa: no on täs aika samallaista sillee
- Auli: nii
- (0.5)
- Liisa: tai no osa ainaki
-
- Liisa: toi *Itämeren puolesta* ja *kun ystävä pettää* kuulostaa kans joltain mitkä voi olla semmoses
- Auli: niinpä (5.0) tai just toi *tietokonepeleistä oppii*
- Liisa: nii
- Auli: se on ihan varmaan joku taas summammutikas joku lehtiotsikko tai joku semmonen artikkeli ja siitä pitäis kirjoittaa
- Liisa: [joo] mulle tulee just tost tietokonepelijutusta ja *millaisissa vaatteissa kuljetaan 2050-luvulla* semmosia niinku (0.5) aiheita joista niinku kirjoitettu sillee et se kiinnostais nuoria mut ei oo [k(h)yl (-)]
- Auli: [nii]

Auli ja Liisa sanovat melko suoraan, etteivät luettelon aiheet todennäköisesti kiinnosta nuoria, ja ne ovat kaukana nuorten maailmasta. Vapaan aiheen mielekkyys nousee molemmissa aineistoissa esiin.

Haastatteluissa ja kyselylomakkeissa oppilaat pohtivat, millaisista aiheista tytöt ja pojat mielellään kirjoittavat. Molemmissa aineistoissa poikien tekstejä kuvailtiin hauskoiksi tai humoristisiksi. Pojat sanoivat tyttöjen tekstejä totisiksi tai tylsiksi. Toisaalta haastattelussa tytöt ja pojat arvottivat poikien huumorin eri tavalla: poikien

mielestä se on hyvä juttu, tyttöjen mielestä se ei ole enää hauskaa. Pojille mieluisiksi aiheiksi mainitaan haastattelussa salapoliisitarina. Samaa ei ole suoraan mainittu kyselylomakkeissa, mutta sen voi ajatella kuuluvan seikkailu- tai jännitysotsikon alle, ja ne aiheet veikattiinkin pojille melko mieluisiksi.

Auli ja Liisa eivät halunneet korostaa sukupuolten vaan yksilöiden välisiä eroja. Tytöt puhuivat yksilöllisyydestä ja siitä, etteivät sukupuolistereotypiat kosketa heidän luokkaansa. Kuitenkin he olivat valmiita asettamaan sukupuolistereotypioita muihin tyttöihin ja poikiin, kun pohdittiin kiinnostavia kirjoitelmien aiheita aiheuuttelon avulla.

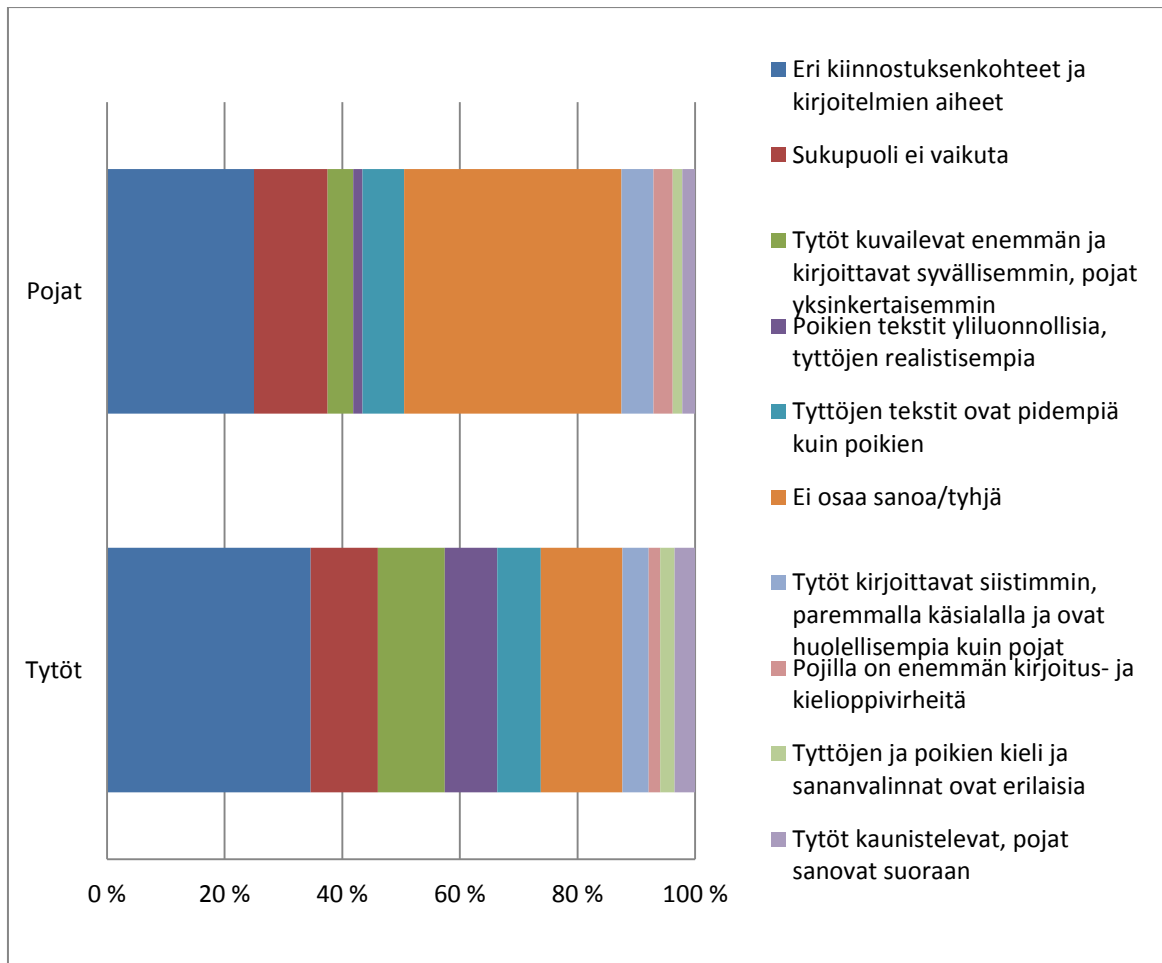
Jos haastateltavien nimeämiä tyttöjen ja poikien suosikkiaiheita ryhmittelisi otsikon ja oletettavan sisällön mukaan, poikia kiinnostaisi seikkailu tai jännitys (*Autovarkaan tarina*), tekniikka (*Tietokonepeleistä oppii*, *Tämä laite pelastaa tulevaisuuden*) ja urheilu (*Raportti matkastasi turnaukseen*) ja tyttöjä taas muoti (*Millaisissa vaatteissa kuljtaan 2050-luvulla?*), eläimet (*Eläinten oikeudet*), ihmissuhteet (*Kun ystävä pettää*) sekä arkielämä ja tunteet (*Rakas päiväkirja*). Kyselylomakeaineistossa oli mainittu samoja tyylilajeja, tosin ne eivät sijoittuneet aivan suosikkiaiheiden kärkeen. Mielenkiintoista on, etteivät haastateltavat olleet välttämättä kovin innostuneita itse niistä aiheista, joita nimesivät tyttöjen ja poikien aiheiksi. Esimerkkejä tästä ovat muun muassa *Kun ystävä pettää* ja *Tietokonepeleistä oppii*, joita veikattiin tyttö- ja poika-aiheiksi, mutta joista yksikään haastateltava ei halunnut kirjoittaa. *Autovarkaan tarinan* ja *Tämä laite pelastaa tulevaisuuden* ajateltiin kiinnostavan lähinnä poikia, mutta ne kiinnostivat tyttöjäkin eniten. *Rakas päiväkirja*- ja *Itämeri*-aiheita veikattiin sellaisiksi, joista pojat eivät halua kirjoittaa, mutta Sami kertoi *Rakas päiväkirja* -aiheen kiinnostavan häntä, ja Otto ajatteli *Itämeren puolesta* olevan yksi kiinnostavimmista aiheista. Haastateltavat olivat sitä mieltä, ettei ainakaan tässä aiheuuttelossa ole aiheita, joiden valitsemiseen sukupuoli kovin paljon vaikuttaisi. Haastateltavien valitsemat kiinnostavimmat aiheet tukevatkin heidän sanomaansa siitä, etteivät aiheet ole sukupuolisidonnaisia.

Haastatteluissa esiin tulleet mielialiheet eivät selkeästi tai johdonmukaisesti myötäile kyselylomakkeissa esiin tulleita tyttöjen ja poikien mielialiheita. Haastattelujen tytöt eivät olleet kiinnostuneita tunteisiin, ihmissuhteisiin tai romantiikkaan liittyviä kirjoitelmien aiheista, ja vain yksi poika valitsi mopon saamiseen liittyvän kiitospuheen. Aiheuutteloa tarkasteltaessa romanttista tekstiä ei juuri nähty pojalle mahdollisena tai kiitospuhetta mopon ostaneille isovanhemmille

tyttöjen aiheena, mutta haastateltavat pojat ja tytöt eivät yksimielisesti osoittaneet näiden olevan omia suosikkiaiheitaan tai maininneet ettei vastakkainen sukupuoli voisi niistä kirjoittaa. Tyttöjen ja poikien mielialheissa ei haastattelun perusteella näyttänyt olevan niin suurta vaihtelua kuin lomakevastauksissa. Suosituimmat aiheet olivat *Tämä laite pelastaa tulevaisuuden*, *Autovarkaan tarina* ja *Raportti matkasta turnaukseen*. Kahdesta ensimmäisestä olivat kiinnostuneita pojat ja tytöt, raportista vain pojat. Jokainen tyttö mainitsi, ettei haluaisi kirjoittaa raporttia, mutta syy ei ollut aiheen poikamaisuus. Aiheen sanottiin olevan tylsä tai kirjoitelmasta tulevan huono. Yleensäkin aiheuuttelun aiheet eivät olleet oppilaiden mielestä kovin kiinnostavia, sillä jokainen löysi vain yhden tai muutaman itseään kiinnostavan aiheen. Hyviä aiheita nopeammin haastateltavat löysivät kritiikin arvoisia aiheita ja niitä, joista eivät itse haluaisi kirjoittaa.

7.2 Sukupuolen tunnusmerkit kirjoitelmissa

Kyselylomakeessa tiedusteltiin avoimella kysymyksellä, millä tavoin erilaista tekstiä vastaajat voisivat vastakkaisen sukupuolen kuvitella kirjoittavan. Tuloksista selvisi, että tyttöjen ja poikien välillä eroja on paitsi kirjoitelmien aiheissa, myös tekstin ulkoasussa ja sisällössä. Vaikka aihe olisi sama, tyttöjen ja poikien kirjoitelmat voivat olla erilaisia, sillä heillä on oma, erilainen tapansa ja tyylinsä kirjoittaa: ”Tytöt kirjoittaa tunteista ja syvällisemmin, vaikka tytöt kirjoittaisivat mopoista he ottavat tunteensa mukaan. Pojat kertovat faktat ja siinä se sitten oli.”. Mielenpitoet tyttöjen ja poikien kirjoitusten eroista olivat moninaisia, mutta toistuviakin ajatuksia oli. Tyttöistä puhuttaessa mainittiin naisellisuus ja poikien kohdalla miehinen kirjoitustyyli. Oppilaat kertoivat erilaisuudestaan kirjoittajina vastakkaiseen sukupuoleen verrattuna usein nimeämällä piirteitä, jotka heiltä puuttuvat ja miten niiden piirteiden puuttuminen tekee tekstin erilaiseksi. Tytöt saattoivat sanoa, etteivät kirjoita niin lapsellista tekstiä kuin pojat: ”En kirjoita niin lapsellisia ja mahdottomia.”. Pojat taas saattoivat sanoa heidän tekstinsä olevan erilaista, koska he eivät kirjoita nyhykhtarinoita: ”No ei oo mitään sellasta neitikirjoitusta että esim. en käytä samanlaista oikeinkirjoitustyyliä.”.



KUVIO 7. Sukupuolen tunnusmerkit kirjoitelmissa

Muutammat tytöt ja pojat mainitsivat, että tyttöjen aineet ovat yleensä pidempiä ja huolellisemmin tehtyjä. Varsinkin tytöt sanoivat, että pojat eivät jaksakaan keskittyä ainekirjoitukseen ja sisällön miettimiseen, vaan ”hosuvat liikaa”. Jokunen poika sanoi, ettei heillä ole kärsivällisyyttä ainekirjoitukseen tai virheiden ja oikeiden muotojen miettimiseen: ”Tytöt jaksavat kirjoittaa ja miettiä mitä paperille pistää, minä en.” Poikien ajateltiin myös olevan huolettomampia kirjoittajia kieliopin ja yleiskielen käytön suhteen. Poikien vastauksissa mainittiin myös tyttöjen parempi käsiala. Muutammat tytöt puhuivat omasta käsialastaan, jos kokivat, että se ei ole tarpeeksi siistiä. Epäsiistin käsialan ajateltiin olevan tytölle sopimaton piirre.

Vaikka oppilaat mainitsivat paljon tyttöjen ja poikien eroja kirjoittajina, kertoivat he myös omaan sukupuoleen liittyvien rajojen rikkomisesta. Kaikki oppilaat eivät kokeneet sukupuolensa vaikuttavan kirjoitelmiin erityisemmin. Eräs poika kertoi, että hänelle tulee tyttömäisiäkin ajatuksia, jos uskaltaa laittaa ne tekstiin. Kaikki eivät ole

sitä mieltä, että on olemassa sukupuolelle tyypillistä kirjoitusta tai tyyliä, vaan kyse on persoonasta: ”Teksti ja tarinat ovat erilaisia sukupuolesta riippumatta.” (P).

Pojista noin 22 % oli sitä mieltä, että sukupuoli ei vaikuta siihen, millaista tekstiä kirjoittaa. Tytöistä noin 20 % oli sitä mieltä, että sukupuoli ei vaikuta tekstiin. Tytöt useimmiten perustelivat mielipiteensä niin, että he ovat äidinkielessä jollakin tavalla erilaisia kuin stereotypiset tytöt: ”Sukupuoli ei vaikuta, koska minulla on aina ollut järkyttävän hirveä käsiala.”.

Haastatteluissa tyttöjen ja poikien kirjoitelmista keskusteltaessa esiin nousivat myös eri kiinnostuksen kohteet ja kirjoitelmien aiheet (ks. myös luku 7.1), tyttöjen tarkempi kuvailu, poikien kiinnostus fiktiivisiin teksteihin (ks. luku 7.1) tyttöjen huolellisuus, poikien lyhyet tekstit sekä poikien kielioppivirheet (ks. luku 7.3). Osa haastatelluista oli sitä mieltä, ettei ole olemassa piirteitä, joiden avulla voisi erottaa tekstin tytön tai pojan kirjoittamaksi.

Esimerkki 48

- Raul: no jos nyt sanoo ihan suoraan ni meiän luokalla on sen- tai osa tytöistä on sen verran lapsellisia että ne keksii mahdollisimman typerästä(h) aiheesta(h) ainaki mielipiteen ja
H: [mikä on mahdollisimman lapsellista]
Raul: [ne ei oikein keksi perusteluitakaan] sille (.) no jotain kuinka joku mäkkiruoka on niin kamalan t(h)erveellistä(h) t(h)ai jotain vastaavaa
Sami: joskus suoraan sanoen niitä ei jaksaa kuunnella sitä ekan kappaleen kuuntelee ni sitte ei taas [ja sama]
H: [ja ne on] nimenomaan aina tyttöjen aineita
Raul: [joo] (--)
Sami: [joo] kyllä sitä on pojillaki mutta se o vaa nii erilainen se asia mikä aiheuttaa sen ei taas reaktion
H: no mikä siinä tyttöjen jutussa aiheuttaa sen reaktion ja mikä poikien jutussa
Sami: no tytöillä just se et ne ei osaa- jotkut ei osaa perustella mitenkä sitä (.) kantaansa ja sitte (.)
ne fiktiiviset tes- tekstit voi olla jotain semmosta että ne on niin kaukana omasta maailmasta että niitä ei vaan (0.5) saa mielenkiintoo kii niistä teksteistä sitte pojilla se on taas että taas vedettiin överiksi tuo huumoripuoli että ei jaksaa ei kuunnella

Raul ja Sami kertovat haastattelussa, että tietyt tekstin sisällölliset piirteet ovat tyypillisiä tyttökirjoittajille ja tietyt poikakirjoittajille. Negatiivista palautetta saavat tyttöjen perustelemattomat mielipiteet ja poikien ”överiksi vedetty” huumori. Poikien kommenttien perusteella nämä ominaisuudet ovat suhteellisen yleisiä tai pysyviä oman luokan oppilaiden teksteissä: niitä voidaan mahdollisesti odottaa olevan tyttöjen ja poikien teksteissä. Toisaalta Sami ja Raul mainitsevat näiden piirteiden olevan tyypillisiä joidenkin oppilaiden teksteissä, eli jokaiseen tyttöön tai poikaan he eivät ajatuksiaan sido. Pojat tuovat myös esille tyttöjen ja poikien ajatusmaailmojen

erilaisuuden, kun he mainitsevat tyttöjen fiktiivisten tekstien olevan kaukana poikien maailmasta. Teksti ei näin ollen ole mielenkiintoista tai ole sellaista, että siihen voisi samaistua.

Otto ja Jussi eivät pidä tyttöjen ja poikien maailmoja niin erilaisina kuin Sami ja Raul. Tosin heidänkin mielestään mielipiteet ja kiinnostuksen kohteet muodostavat eron tyttöjen ja poikien välille, mutta heidän mielestään erot ovat vain pieniä ja melko merkityksettömiä.

Esimerkki 49

- H: onks teiän mielestä teiän luokassa tyttöjen ja poikien tekstit sit laisinka erilaisia mitenkä (.) sukupuolta jos aattelee et tyttöjen tekstit ois jotenki erilaisia
 Otto: ei must oo väliä (.) ei ei kyllä hirveesti oo mutta välillä saattaa pieniä eroja olla (.) mut ei mummielestä siis mitään selvää
 Jussi: ei mitään dramaattisia [eroja]
 H: [joo] millasii ne pienet erot vois olla sitte
 Otto: no ehkä mielipiteet tai jotain tän tyyppistä tai niinku että (.) nii (.) että ne o eri mieltä (1.5) tai siis tämmösistä niinku yleisistä aiheista
 Jussi: [mmmm]
 H: mitä ne on
 Otto: no esim vaikka niinku urheilun tärkeys tai joku tämmönen lä- mä sanoisin että meiän luokan pojille ni ne kirjottais siitä semmose (.) että se on niinku hyväks (.) ja sitte jotkut ehkä tytöt vois kirjottaa sillee että ei se nyt mikää maailman tärkei asia o
 Jussi: nii (.) just jotai tollasii

Otto ja Jussi eivät mainitse, että sukupuoli vaikuttaisi mielipiteiden perusteluun. He eivät myöskään arvota tyttöjä tai poikia kirjoittajina, vaan toteavat tyttöjen ja poikien ajattelevan esimerkiksi urheilusta ja sen tärkeydestä eri tavalla.

Haastatteluissa kirjoitelmien tunnuspiirteitä tiedusteltiin suorien kysymysten lisäksi kolmen kirjoitelman (ks. LIITE 4) avulla. Kirjoitelmat ovat yhdeksäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien tekemiä, eikä kirjoittajan nimeä tai sukupuolta näy kirjoitelmassa. Oppilailta kysyttiin kirjoitelmien lukemisen jälkeen, vaikuttiko kirjoitelma tytön vai pojan tekemältä ja millä perusteella. Aihe oli kaikilla kirjoittajilla sama, joten siitä sukupuolta ei voinut päätellä. Kirjoitelmat ovat sisällöltään ja tyyliltään melko erilaiset, ja se synnytti haastateltavissa mielikuvia sukupuolesta. Kimppakyydillä-teksti on kahteen muuhun tekstiin verrattuna pitkä, kirjoitettu hieman sotkuisella käsialalla, päähenkilöt ovat naisia ja teksti tarinamainen eli oikeastaan lyhyt novelli. Kimppakyydillä-teksti on tyttöoppilaan kirjoittama.

Esimerkki 50

- Sami: tästä niinku riittää ku lukee kaks sanaa ni tää on tytön teksti
 Raul: mmmm
 H: millä perusteella
 Raul: no ”mun hiukset”

- Sami: no ”miksei mun” sekir riittää ((nauraa)) hei nyt ruvetaa lepertelee hiuksista ni
 Raul: ni tää käsialaki on tytön ni se nyt
 Sami: tää o just tämmönen et tää menee opettajalle läpi mutta mä en ite ymmärrä ollenka
 Raul: mmmm
 (5.0)
 Sami: tää on perus muodostaa oman mielipiteensä jo eka lauseen jälkee (2.0) se voi olla iha
 hyvä se loppuki mutta sitte o jo (.) huo- huonolla mielellä (.) siinä kohti
 (4.0)
 H: voisko poika kirjottaa tollasen miksei mun hiukset oo ikinä hyvin
 Sami: vois ((päättäväisesti))
 Raul: no vois sillei (1.0) just fiktiivisessäki tekstissä viitate johonki (.) tehä jonkun semmose
 henkilön
 Sami: sillä o ollu varmaa hauska päivä pojalla jos se tämmösen kirjottanu
 H: voisko poika kirjottaa tollee et päähenkilöt ois naisia
 Raul: no vo:is
 (2.5)
 Sami: se onki sit eri asia millasia naisia
 Raul: mmm
 H: joo (1.5) voisko ne olla tollasia
 Raul: (3.0) no just tämmönen teksti ni mä aattelin että onkoha se iha hetero(hh) se poika
 k(h)uka t(h)än ois k(h)irjottanu(h)
 H: mistä (.) mistä sulle tulis sellaset ajatukset
 Raul: no tää kieliasu ja just tää (.) on tämmöne ihme barbimaailma missä nää elää tässä (.)
 tai no onhan täällä nyt kiroiluakin vissii mutta silti

Raulin ja Samin mielestä hiusten laittaminen ja kirjoitelmassa käytetty kieli ja sananvalinnat paljastavat, että tyttö on kirjoittanut tekstin. Kimppakyydillä on kolmesta kirjoitelmasta ainoa, joka on kirjoitettu käsialalla, ja Sami ja Raul tulkitsevat sen tytön käsialaksi. Tosin käsiala on melko sotkuista ja huolimattoman näköistä, joten se jakaa mielipiteitä haastateltavien kesken. Sami vetoaa myös siihen, ettei ymmärrä ainetta, joten ehkä hän ajattelee tytön kirjoittaman tarinan olevan kaukana hänen omasta maailmastaan. Sami pohtii, että tyttöjen aineissa kerrotaan ja muodostetaan tietty mielipide jo ensimmäisten lauseiden aikana. Tosin tässä asiassa pojat ovat väärässä, sillä Kimppakyydillä-tekstin idea on olla ensin jotain mieltä ja muuttaa mielipide ympäristöystävälliseksi ennen tekstin loppua. Sami antaa stereotypisten ajatusten tulla ennen kuin hän tietää, miten teksti päättyy.

Jäin miettimään, onko edellä mainitussa kyse tyttöjen teksteihin liittyvistä ennakkoluuloista vai kanssakirjoittajien teksteihin liittyvistä ennakkoluuloista yleensä. Haastattelujen perusteella voi päätellä, että Sami itse on taitava kirjoittaja, mutta haastattelussa luettavat aineet ovat keskitasoisia, yksi heikkokin. Todennäköisesti Sami vertaa tekstejä myös siihen, miten hän itse kirjoittaisi tai ei kirjoittaisi.

Vaikka Raul ja Sami löytävät piirteitä, joiden avulla päättelevät tekstin olevan tytön, he eivät kiistä ajatusta, että poika kirjoittaisi samanlaisen aineen. Tosin pojat tuumivat, ettei poika voisi kirjoittaa tosissaan samoja sananvalintoja käyttäen tai sitten

kirjoitustyylin pitäisi liittyä johonkin tiettyyn henkilöön. Kirjoittajan oma tyyli tehdä tekstiä tämä ei poikien mielestä kovin todennäköisesti voisi olla. Naisia päähenkilöinä pojat pitävät ihan mahdollisina poikakirjoittajille, mutta *Kimppakyydillä*-tekstin ajattelemisen pojan tekemäksi saa Samin ja Raulin epäilemään pojan seksuaalista suuntautumista. Ainakin Samin ja Raulin mielestä on siis olemassa tietty tyyli, joka ei sovi heteropojalle. Raul puhuu tyttöjen tekstien barbimaailmasta, jota ei tarkemmin selitä. Tekstiä ajatellen voisi päätellä sen viittaavan ainakin siihen, että tekstin kirjoittaja on tehnyt päähenkilöistä melko yksinkertaisia ja asiat ja tilanteet mustavalkoisesti ja yksinkertaisesti ratkaisevia. Naiset meikkaavat, ajavat autolla töihin, kuuntelevat radiota, ja perään tulee toinen samanlainen aamu. Tosin tässä keskustelun vaiheessa kumpikaan pojista ei ole lukenut tekstiä loppuun asti. Kiroilu tuntuu olevan asia, joka ei sovi barbimaailmaan. Raulin kommentista voi päätellä, että kirosanojen käyttäminen tekstissä lieventää muuten tyttömäistä tai epämiehekästä tekstiä.

Elisa ja Sanna ovat Raulin ja Samin kanssa samaa mieltä siitä, että pojan pitäisi olla ainakin jotenkin tyttömäinen voidakseen kirjoittaa *Kimppakyydillä*-tekstin. Käsialasta he ovat sitä mieltä, että se muistuttaa sotkuisuutensa vuoksi enemmän poikien kuin tyttöjen käsialaa.

Esimerkki 51

H: --- entäs toi *Kimppakyydillä*
 Elisa: no (.) siis musta tää on tosi (.) niinku (.) vaikeelukusta silleen tä tässä käsialalla ja mun piti monta kertaa lukee joku sana että mutta onhan tytöilläki käsialat erilaisia mutta tässä sit on just tämmösiä tyttömäisiä juttuja et niinkuu (.) ”ja suihkautti hieman lakkaa hiuksiinsa” ja (.) no siis kyl meidänki luokan pojat varmaan kirjottais sillee mut siis tää on niinku sen tyylinen tää on kirjoitettu niinku sillee miten tytöt kirjottais
 Sanna: nii on kyl sen huomaa jotenki sen tyylin siit

 Elisa: no se vaa sillee (.) vähä pehmeemmin kirjoitettu ku pojat kirjottais
 Sanna: nii on
 H: meinasitsä Elisa et tän käsialan perusteella vois olla pojan jos sisältö ei ois tollane
 Elisa: [no siis joo] et jos määh tästä äkkiä katon ni määh luulisin et tää on poja
 H: mitäs noita muista käsialoista (.) ootte mieltä
 Elisa: no ne on poikien käsialaa
 H: millasta on tyttöjen käsiala
 Sanna: vähä siistimpää
 Elisa: kyllähän se vaihtelee että ku (.) emmä nyt siis mummielest tää on tää *Kimppakyydillä* tytön kirjottama mut siis että kyllä se vaihtelee iha hirveesti (.) et niinku joillaki vaa on huonompi ku toisilla
 H: joo (2.0) mites voisko toi *Kimppakyydillä* olla pojan kirjottama sanoit et teiän luokan pojat vois ehkä kirjottaa mut eri tavalla
 Elisa: joku tyttömäinen poika ehkä
 Sanna: fnii mmm Timof
 Elisa: fniif

Elisan mielestä esimerkiksi hiusten lakkaaminen on tyttömainen juttu, ja hän sanoo myös, että tytöt kirjoittavat ja esittävät asiat pehmeämmin kuin pojat. Jos Elisa tarkoittaa, että pojat sanovat suuremmin asiat ja tyttöjen pehmeä esitystyylillä on vastakohta sille, löytyy samoja käsityksiä myös kyselylomakevastauksista, mutta siellä tyttöjen tyylillä luonnehdittiin kaunistelevalle. Pojan kirjoittamaksi tytöt eivät helpolla tekstiä uskoisi, varsinkin Sanna vaikuttaa erittäin epäilevältä, vaikkei täysin kielläkään. Elisa sanoo suoraan, että vain tyttömainen poika saattaisi kirjoittaa tällaisen aineen ja nimeää yhden luokkansa pojista naureskellen. Elisan ajatus on aika samanlainen kuin Raulilla ja Samillakin: heteronormatiiviseen käyttäytymiseen ei kuulu *Kimppakyydillä* kaltaisen tekstin kirjoittaminen.

Otto ja Jussi lähestyvät *Kimppakyydillä*-tekstiä erilaisin näkökulmin ja argumentein kuin Sami, Raul, Sanna ja Elisa, mutta heidänkin mielestään teksti on tytön kirjoittama.

Esimerkki 52

- Otto: no musta tää (.) *Kimppakyydillä* (.) niin tää vois ehkä olla tytön tekemä ku tää on niin tota (.) musta tää kyllä aika hyvin kertoo niinku tän että mitä aamulla tehdään ja tälle että emmää os- tiä et kukaan poika osais siitä kertoo näin hyvin
-
- H: joo mmm no voisko Otto sun mielestä tuo *Kimppakyydillä* ni voisko poika kirjottaa sellasen
- Otto: no vois kyllä mutta onhan se aik- ei siitä näin hyvää tulis
- H: joo (.) miksei siitä tulis niin hyvää
- Otto: no ku ei s- s- siis tässä niinku puhutaa että kaikki hius- hiusten lakkaukset ja (.) kaikkee tämmöstä ni (.) emmää usko että kukaa poika siis sillee hirveesti lakkaa hiuksia tai
- Jussi: nii tai muutenkaan aamulla (.) myöhästy sen takia
- Otto: nii

Otto lähtee miettimään tekstin kirjoittajan sukupuolta positiivisesta lähtökohdasta: kirjoittaja on hyvin osannut kertoa naisten aamutoimista. Otto on sitä mieltä, että poika voisi kirjoittaa samanlaisen tekstin, mutta ei onnistuisi yhtä hyvin kuvailemaan naisten aamutoimia, sillä pojat eivät juuri lakkaile hiuksiaan tai, Jussin lisäyksen mukaan, ainakaan myöhästy mistään sen takia. Aihetta ei pidetä pojalle epäsoveliallisena eikä kommentissa liittyen hiusten lakkaamiseen ole haastattelunauhaa kuunnellessa huomattavissa mitään pilkkaa tai muuta vastaavaa, vaan asia on todettu neutraalisti.

Auli ja Liisa tulkitsivat *Kimppakyydillä*-tekstiä sekä tytön että pojan näkökulmasta.

Esimerkki 53

- H: ni nais ei ollu nimiä nais teksteissä (1.0) ja tota nyt mä haluisin tietää teiän ajatuksia siitä et oks nää tyttöjen vai poikien kirjottamii nää tekstit tai mi- mikä teksti ois niinku teiän mielestä
- Auli: no tää on ihan selkeesti niinku tytön kirjottama tää
- Liisa: must tuntuu et tää kimppakyytjuttu saattas olla pojankin
- H: voitteks te perustella nää teiän ajatukset (1.0) mistä siält näkyy niit tyttö tai poikajuttuja mistä päättelette
- Liisa: siis se on aika yksilöllistä sillee ei voi päätellä et kaikki pojat käyttäytyy näin mut (.) toisaalt tää vois olla ihan kumman tahansa mut täs naiset vaan suunnilleen et ne huutaa ja käyttää hiuslakkaa ja
- Auli: niin mut PAITSI et niin muuten saattais olla yhtä hyvin pojankin -- mä en ajatellu ees sitä

Kimppakyydillä-tekstin luettuaan Auli on varma, että kirjoittaja on tyttö. Hän ei perustele ajatustaan, sillä muuttaa sen kuultuaan Liisan perustelun poikakirjoittajasta. Liisa on lähtenyt tarkastelemaan tekstiä hieman karikatyyristen naispäähenkilöiden kautta ja ajatellut, että huutavat ja hiuslakkaan hukuvat naiset ovat poikien tapaa kuvata vastakkaista sukupuolta. Tytöt eivät loppujen lopuksi nimeä kirjoittajan sukupuolta, vaan tuovat epäsuorasti esille, ettei kirjoittajan sukupuoli ole pääteltävissä tekstistä.

Haastateltavat olivat yksimielisiä siitä, että Ilmaston muutos -teksti on pojan kirjottama. Tekstissä on melko paljon kirjoitusvirheitä, se on tasoltaan heikohko, pituudeltaan lyhyt ja mielipide oli esitetty ja perusteltu löyhästi. Lisäksi tekstissä puhutaan Play stationin pelaamisesta ja mopolla ajamisesta. Todellisuudessa on tyttöoppilaan kirjottama.

Esimerkki 54

- Elisa: no must tuntuu että (.) tää *Ilmaston muutos* (.) ni on poikien- (.) tai pojan
- Sanna: mmm
- Elisa: koska tässä että pelaan pre- pleikkaria ja (.) mopoilen ja tälle (0.5) ja tää käsiala on niinku poikie
-
- Sanna: no määki ajattelin et nää kaks on poikien --- no siis no tässähan se menee et pelaa paljon pleikkaria ja (1.5) mopoilen ja (4.0) tämmöstä ---
-
- ((Haastattelija on kysynyt, voisiko teksti olla tytön kirjottama))
- Elisa: mut tää *Ilmaston muutos* ni ei (.) en usko
- H: miksei vois olla
- Elisa: no siis ku tytöt ei vaan pel- tai siis pelaahan nyt jotkut ihme nörtit pleikkaa ja (.) ajaa jollai (.) niinku iha siis mopo mopoilla mut siis iha (2.0) iha >ihmiset o erilaisia< voi olla tyttöjenki
- Sanna: no siis no (1.0) nii mä vaa aattelen että (1.0) pojat tälle kirjottaa tästä ilmastonmuutoksesta että ne ei oikein niinku (2.0) oo varmaankaan niin perehtyny kaikki pojat niinku meiän iässä niinku ehkä tytöt jotkut (.) saattaa tietääki enemmänä ja (1.5) nii sit pojat just aattelee että ku ne menee mopolla niin se ei (.) kuluta nii paljo luonnonvaroja ku taas pleikkarilla pikkusen pelaamine

Elisa ja Sanna sanovat, että ”pleikkarin” pelaaminen ja mopolla ajaminen ovat poikien juttuja, samoin tekstin heikko taso ja käsiala ovat pojille tyypillisiä. ”Pleikkarin” pelaaminen ja mopolla ajaminen luokitellaan sellaiseksi, mitä ei helposti hyväksytä tytöille, sillä Elisa luokittelee ”pleikkaria” pelaavat ja mopolla ajavat tytöt ”ihme nörteiksi” eli hyväksyttävästä tyttönormista poikkeaviksi. Elisa ehkä pelästyy luokitteluaan, koska korjaa nopeasti, että teksti voi olla tytönkin. Edellä hän on kuitenkin sanonut nimenomaan Ilmaston muutos -tekstin olevan sellainen, jota hän ei usko tytön kirjoittamaksi. Sanna taas nostaa tekstin laadun ja argumenttien pätemättömyyden poikien piirteiksi. Hän uskoo, että tyttö todennäköisesti olisi tätä kirjoittajaa perehtyneempi ilmastonmuutosasiaan, jos siitä päättäisi kirjoittaa. Sannan ajatus yhtenee sen kyselylomakkeessa ja haastatteluissa esiin nousseen ajatuksen kanssa, että tytöt ottavat ainekirjoituksen vakavammin ja tekevät kirjoituksen huolellisemmin kuin pojat.

Raul ja Sami löytävät tekstistä poikakirjoittajille tyypillisiä piirteitä paljon ja ovat melko varmoja, että teksti on pojan. Tytön kirjoittamaksi he voisivat tekstin kuvitella, mutta Raul lisää, että tällä tyylillä kirjoittavia tyttöjä on vähän.

Esimerkki 55

Sami: tää on [pojan]
 Raul: [pojan]
 H: millä perusteella
 Sami: no (.) tää kirjoitustyyli ja(.) tää on jopa ehkä vähä itsekeskeinen just tää teksti vaikka tää ite tästä puhuu että ihmiset on itsekeskeisiä tossa alussa ja (1.0) tämmöne että se ei oikei (.) avaa mitä se vois muut olla mieltä tää tässä vaa jänkkää tätä omaa (1.0) kantaansa joka on tullu jo (2.0) kolme (0.5) kertaa ja sitte tää vähän karkaa tää koko teksti ilmastonmuutoksesta mopoiluun tässä lopussa aika perusysiluokkalaisen teksti
 H: onks se sit tyypillistä pojille tuo (.) mitä sä sanoit ni sun mielestä
 Sami: joo varmaa aikalailla että
 H: onks siel jotai muita merkkejä (.) siitä et se ois pojan teksti
 Sami: käsiala (2.5) sitte että (.) tää o varmaa aika hutasten tehty ku (2.0) tää on noin (1.5) lyhyt ja ei vaikuta muutenkaa kovin (1.0) huolitellulta tää (0.5) kirjoitustyyli
 H: voisko tyttö teiän mielestä kirjoittaa tollasen tekstin
 Sami: vois
 Raul: vois oikeestaan niitä on vaan niin paljon vähemmän jotka tolla tyylillä kirjoittaa

Poikien tekstin tunnusmerkkejä ovat Samin mielestä itsekeskeinen kirjoitustyyli, joka keskittyy siis oikeastaan vain oman näkökulman avaamiseen, sivuraiteille karkaaminen, käsiala, huolimattomuus ja tekstin lyhyys. Samin melesä kyseessä on tavanomainen yhdeksännen luokan poikaoppilaan teksti. Kaikki Samin mainitsemat ominaisuudet olivat kyselylomakeaineistossakin niitä, jotka liitettiin nimenomaan

poikiin kirjoittajina ja poikien teksteihin. Jos tytöillä oli kirjoittajina näitä ominaisuuksia, he kuvasivat kyselylomakkeissa olevansa jotenkin epätyypillisiä tyttökirjoittajia.

Aulin ja Liisan mielestä kirjoittajan sukupuolen arvaaminen tai arvioiminen ei ole kovin helppo tehtävä, ja he sanoivatkin, ettei kirjoitelmista pysty päättelemään kirjoittajan sukupuolta. Joitakin piirteitä he nimesivät kuuluviksi poikakirjoittajille.

Esimerkki 56

Liisa: tää *Ilmaston muutos* on ehkä (1.5) no (5.0)
 Auli: mä en osaa kyllä tästä sanoo yhtään mitään
 Liisa: ei näist pysty päätteleen
 Auli: niin paitsi et täs on tota pleikkaria ja mopoilua (-) ni se on varmaan pojan (2.5) muutenki tää teksti on vähän sillee niinku et /joo mutta
 Liisa: nii mut ei sitä voi sanoo et kaikilla pojilla ois sellasta mut
 Auli: niinpä mutta se enemmän vaikuttaa niinku et ois pojan
 Liisa: ehkä enemmän pojat pelaa pleikkaria ja mopoilee

Auli ja Liisa ovat haastattelussa halunneet korostaa, ettei sukupuolten välisiä eroja enää kauheasti ole eikä ole hyvä yleistää tai leimata. He ovat varovaisia sanoissaan eivätkä halua toisintaa stereotypisia mielikuvia, vaikka niitä saattaisi joistain piirteistä mieleen tulla. Tästä kertoo Aulin kommentti, jossa hän mainitsee ”pleikkarin” ja mopoilun epäsuorasti pojalle kuuluvaksi ja sanoo sen jälkeen ”muutenki tää teksti on vähän silleen niinku et joo”. Hän on todennäköisesti aikeissa kertoa jotain siitä, mikä tekstissä viittaa poikaan, mutta lopettaa lauseen. Liisa ilmeisesti ymmärtää, mitä Auli tarkoittaa. Hän kommentoi siihen kuitenkin vain, ettei voi sanoa kaikilla pojilla olevan ”sellaista”. He myös lieventävät kommenttejaan käyttämällä sanoja ”enemmän” ja ”ehkä”. Voi vain arvella, tarkoittavatko tytöt vihjauksillaan muidenkin esiin nostamia tekstin heikkouksia vai joitain muita piirteitä.

Otto ja Jussi antoivat arvionsa vain Kimppakyydillä-tekstin kirjoittajan sukupuolesta, eivätkä osanneet päätellä kahden muun kirjoittajan sukupuolta. Heidän mielestään tekstit voivat olla sekä poikien että tyttöjen. Vaikeaa on poikien mielestä se, että tekstit käsittelevät omia mielipiteitä ilmastonmuutoksesta, eikä mielipiteitä voi liittää suoraan tiettyyn sukupuoleen.

Kolmas teksti, *Ilmastonmuutos on osa tulevaisuutta*, on melko lyhyt, keskitasoinen ja kirjoittaja tuo vahvasti mielipiteensä esiin. Mielipide liittyy siihen, ettei yksittäinen ihminen voi juuri vaikuttaa ilmastonlämpenemiseen tai estää sitä. Teksti on pojan kirjoittama. Haastateltavat arvioivat kirjoittajan pojaksi useammin, muttei

tyttökirjoittajakaan ollut mahdottomuus. Haastateltavien mielestä poikakirjoittajaan viittasi usein se, millä tavalla asiat oli esitetty ja millä tavalla ilmastonmuutoksesta ajatellaan. Tämä teksti myös ärsytti tai suututti monia haastateltavia. Muihin kahteen tekstiin suhtauduttiin melko neutraalisti.

Esimerkki 57

Liisa: mut emmä täst viimisestäkää osaa sanoo
 Auli: niin no (6.0) no tost käsialasta vois sanoo (--) ei välttämättä kyllä koska ei kaikilla työilläkää todellakaa oo sillee nii hyvä käsiala
 H: onks noissa (0.5) tyyleissä millä ne on kirjoitettu teiän mielestä mitään sellast mikä teistä tuntuis jotenki olevan tytön tai pojan (1.0) niinku semmoselta (1.0) et ku kaikki käsittelee kuitenkin samaa asiaa (0.5) mut ne on vähä eri- erilailla kirjoitettuja
 Liisa: nii no en mä osaa sanoo et mikä tyyli on tyttöjen ja mikä poikien kaikilla on niin erilaiset

Auli ja Liisa suhtautuvat kolmanteenkin aineeseen samalla varauksella kuin muihin: käsialasta voi päätellä pojaksi, muttei toisaalta voi sanoa, että kaikilla pojilla olisi huono käsiala tai että kaikilla tytöillä hyvä. Sisällöstä Liisa ja Auli eivät sano mitään, ja he vielä toteavat, ettei ole olemassa mitään tytöille tai pojille ominaista tyyliä.

Raulilla ja Samilla taas on selkeämpi mielikuva siitä, että tekstin on kirjoittanut poika.

Esimerkki 58

Raul: --- tai tästä huomaa et tää on pojan tekemä
 H: siitä Penasta vai
 Raul: no niin tai siis just (.) tämmösiä hirveen monimutkasia (0.5) niin vertauskuvia että (0.5) että ”ei sekään olisi kun mikrometrin tuhannesosa ilmastonmuutosmaratonilla”

 H: onks siel jotai muita ku sanoitte et se tai sä sanoit itseasias Raul et se on tyypillinen pojan teksti ni mitä mielt sä Sami oot siitä (2.5) et onks se tytön vai pojan ja mitäs sielt löytyy niitä semmosii piirteitä (.) miks te ootte sitä mieltä mitä ootte sä jo jotain sanoitki mut jos tulee muuta mieleen
 Sami: just sitä että tytöt ei niin hirveesti taitas tykätä (0.5) pätee jotain näitä (.) omia nerokkuuksiaan mitkä ne on ite lukenu netistä viikko sitte ja(.) sit esittää ominaa ja sit on neroina

 H: voisko se olla tytön teksti
 Sami: no vo:is
 Raul: no vois se iha semmose (.) tosi marginaalitytön teksti
 Sami: joo vähä yksinkertsemman (.) tytön teksti

Tekstissä olevat esimerkit Penasta ja tietyt sanonnat ovat Raulin ja Samin mielestä tyypillisiä poikakirjoittajille. He pitävät tekstiä pätemisenä ja tunnistavat sen poikamaiseksi piirteeksi tekstissä. Sami epäilee, ettei tyttö käyttäisi samanlaista kirjoitustyyliä tai edes yrittäisi päteä samalla tavalla. On mielenkiintoista, että pojat hyväksyvät jotenkuten, että teksti olisi tytön, mutta lisäävät että kyseessä pitäisi olla

todella marginaalityttö tai yksinkertainen tyttö. Tekstiä kuvataan selkeästi pojan tekstiksi, mutta sitä ei arvostella yksinkertaisen pojan tekstiksi. Onko poikien ajatus siis, että pojat voivat normaalisti kirjoittaa tällaisen, mutta tytöistä vain vähän yksinkertaisempi tyttö?

Esimerkki 59

Sanna: tääki puhetyyli tässä näin ni (2.0) tää on vähä tämmöstä että (0.5) jotenkin (1.0) tyttö ois varmaan kirjottanu erilailla [ilmastonmuutoksesta]

H: [millai erilailla]

Elisa: ((haukottelee)) haaaa nätimmin ja selkeemmin

Sanna: nii tää on vähä tämmönen just naiivi (.) miten miehet mummielest ajattelee että että ei (.) me yksittäiset ihmiset emme voi tehdä mitään että isojen pomojen pitää tehdä jotain meidän puolesta ja se on mummielest tosi tyhmästi ajat(h)elt(h)u(h)

Elisa ja Sanna ovat sitä mieltä, että Ilmastonmuutos on osa tulevaisuutta

-kirjoitelman puhetyyli on poikamainen, ja sen vastakohtia ovat nätti ja selkeä, jotka liitetään tyttöjen kirjoitelmiin. Sanna sanoo, että tytöt ja pojat ajattelevat asioista eri tavalla. Samaa hän sanoi myös, kun keskusteltiin Ilmaston muutos -kirjoitelmasta. Hänen mielestään ajatus siitä, ettei yksittäinen ihminen voi vaikuttaa, on naiivi, ja sillä tavoin miehet yleensä ajattelevat.

Kyselylomaketuloksia karkeasti katsoen oppilaat ovat sitä mieltä, että poikien tekstit ovat lyhyitä, huonolla käsialalla kirjoitettuja, niissä on virheitä ja ne ovat fiktiivisiä. Kolme ensin mainittua tuli esiin myös haastatteluissa, kun teksteistä etsittiin poikamaisia piirteitä. Tyttöjen tekstit ovat pitkiä, huoliteltuja ja kaunisteltuja rakkauskertomuksia. Haastatteluissa tyttöjen teksteihin liitettiin piirteet käsialalla kirjoittaminen pehmeämpi ja selkeämpi kirjoitustyyli sekä poikia suurempi asioihin perehtyneisyys. Sisällöltään tarina, jossa naispäähenkilöt lakkasivat hiuksia ja hosuivat, ajateltiin tytön kirjoittamaksi. Naispäähenkilöt nähtiin mahdollisina myös pojille, mutta sisällön olisi pitänyt olla erilainen kuin Kimppakyydillä-tekstissä. Huonosti ja epäuskottavasti perustellut mielipiteet liitettiin poikien tekemien tekstien ominaisuudeksi ja sellaista ilmaisua pidettiin myös itsekeskeisenä, naiivina ja pätemisenä. Sisällössä maininnat Play Station ja mopo sekä esimerkit Penasta synnyttivät haastatteluissa mielikuvan poikakirjoittajasta. Suuri osa kyselylomakkeisiin vastanneista oli sitä mieltä, että tytöillä ja pojilla on eri kiinnostuksen kohteet, ja ne luonnollisesti vaikuttavat kirjoitelmiin. Toisaalta kaikki

eivät erotelleet tyttöjen ja poikien tyyliä kirjoittaa eivätkä nimenneet konkreettisia eroja.

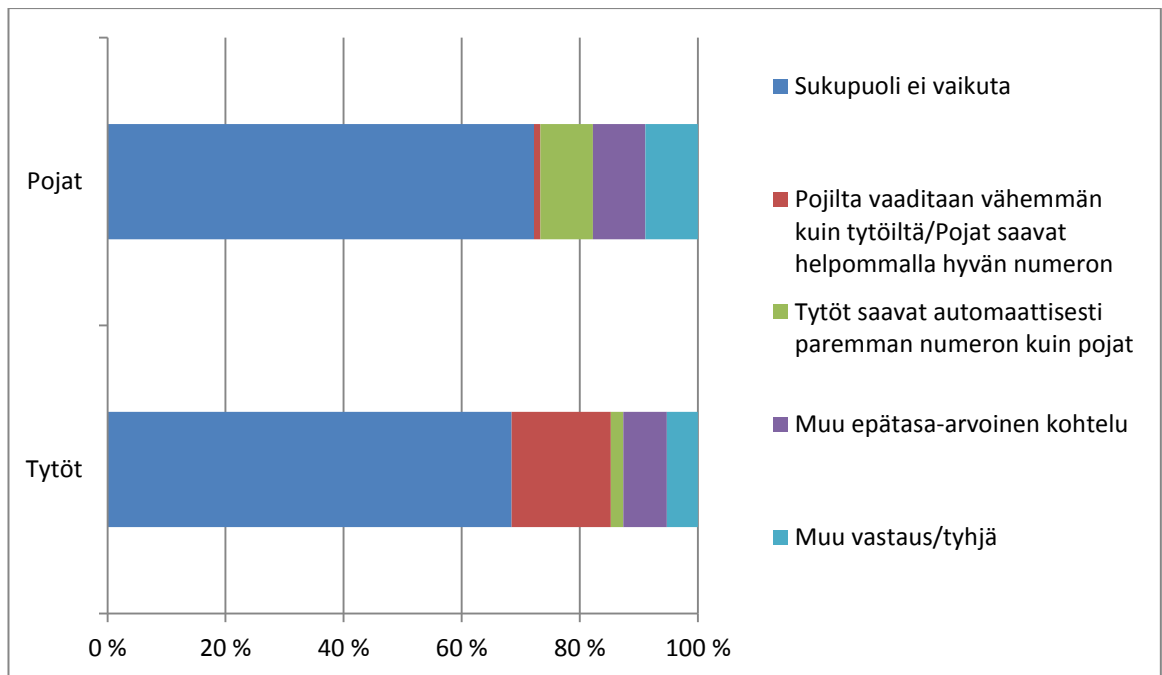
Molemmissa aineistoissa tyttöjen ja poikien kirjoitustyylien ajateltiin olevan erilaiset. Kirjoitustyyli tietenkin vaikuttaa siihen, millainen teksti on sisällöltään. Juuri kirjoitustyylin puitteissa kaikenlaisia tekstejä ei haastatteluaineistossa nähty tytöille ja pojille kovin mahdollisina. Jos tyttöjen teksteissä oli poikamaisia aineksia, haastateltavat asettivat kirjoittajat valtajoukon ulkopuolelle. Vain tyttömaisten tai homoseksuaalisten poikien teksteissä voi oppilaiden mielestä olla tyttömäisiä piirteitä. Play Stationilla pelaamisesta ja mopolla ajamisesta voi kirjoittaa tyttö vain, jos on ”ihme nörtti”. Ja mustavalkoisia mielipiteitä ja Pena-vertauksia voi esittää tavallinen yhdeksäsluokkalainen poika tai yksinkertainen tyttö.

Olisikin mielenkiintoista tietää, mitä opettaja asiasta ajattelee. Onko olemassa vain kirjoittajia, jotka ovat ansiokkaita, heikkoja tai siltä väliltä? Vai onko tyypillisiä tyttö- ja poikakirjoittajia, sekä niitä, jotka eivät sovi muottiin tai sopivat paremmin vastakkaiselle sukupuolelle asetettuihin kirjoittajaodotuksiin? Rajanylitys ei ainakaan näitä aineita tarkasteltaessa tuntunut olevan erityisen hyvä tai kovin hyväksyttävä asia toisten oppilaiden mielestä. Muuten oppilaat eivät haastattelussa maininneet, että olisi olemassa aiheita, joista tyttö tai poika ei voisi kirjoittaa. Aineita tarkasteltaessa stereotypisia näkökulmia tuli kuitenkin esiin melko paljon.

On mielenkiintoista, että tyttöihin ja poikiin kirjoittajina liittyvät ominaisuudet esitetään helposti negatiivisina, kun teksteistä puhutaan ja etsitään merkkejä kirjoittajan sukupuolesta. Ainoat positiiviset kommentit olivat Oton ajatukset siitä, että vain tyttö osaisi hyvin kirjoittaa, miten naiset aamulla valmistautuvat lähtöön. Johtuuko negatiivisten piirteiden etsintä siitä, että kirjoitelmat eivät yleensäkiän miellyttäneet haastateltavia vai onko kriittisyys peruja siitä, että aineiden korjauksessa kiinnitetään paljon huomiota juuri siihen, mikä ei ole onnistunut?

7.3 Sukupuoli ja kirjoitelmien arviointi

Kyselylomakeaineistossa tiedusteltiin, vaikuttaako kirjoittajan sukupuoli oppilaiden mielestä kirjoitelmien arviointiin. Suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, ettei kirjoittajan sukupuolella ole merkitystä. Suurimmalla osalla ei myöskään ollut kokemuksia epäreilusta arvioinnista.



KUVIO 8. Miten sukupuoli vaikuttaa kirjoitelmien arviointiin?

Sekä tytöistä että pojista noin 65 % oli sitä mieltä, että sukupuoli ei vaikuta kirjoitelmien arviointiin. Useimmat pojat olivat lyhytsanaisia, mutta myös useammalla sanalla oli vastattu. Suurin osa tytöistä vastasi muutamalla sanalla, mutta pidempiäkin perusteluja oli. Kaksi kommenttia liittyi siihen, että opettaja arvioi oppilaat yksilöinä, eivät sukupuolen mukaan. Monet kielteiset vastaukset vahvistettiin isoilla kirjaimilla tai lisäämällä huutomerkkejä. Erilaiset interjektiot toivat ponnetta vastauksiin, esimerkiksi. ”No ei vaikuta!!”. Negatiivisesti vastanneet toivat rivien välistä esiin, että he saattoivat ihmetellä kysymystä. Vastauksissa oltiin sitä mieltä, ettei sukupuoli ole ajankohdainen vinouttava tekijä nykypäivän kouluarvioinnissa, esimerkiksi ”Numeron määrää kirjoitelma, ei sukupuoli”. Vastauksien perusteella yksilöllinen arviointi tuntuu oppilaista reilulta ja saa oppilaan tuntemaan itsensä tärkeäksi eikä vain osaksi tyttöjen tai poikien joukkoa.

Pojista ja tytöistä vain pieni osa oli sitä mieltä, että sukupuolella on vaikutusta arviointiin. Poikien yleisin mielipide oli, että tytöt saavat paremman numeron kuin pojat. He ilmaisivat asian esimerkiksi näin: ”Tytöt saa automaattisesti paremman”. Tytöt taas uskoivat päinvastaista. He mainitsivat, että heiltä vaaditaan enemmän ja kaikkien tyttöjen pitäisi olla hyviä, mutta poikien ei tarvitse, sillä he ovat poikia. Arveltiin, että tytöiltä odotetaan erilaista käyttäytymistä ja erilaisia aineita kuin pojilta. Oppilaiden

vastauksissa tuli esiin, että tytöille huomautetaan helposti esimerkiksi omaa taitotasoa heikommasta aineesta tai epäsiististä käsialasta, kun taas pojille näistä asioista ei sanota niin helposti, sillä edellä mainitut ominaisuudet ovat opettajien mielestä pojille ominaisia tai hyväksyttäviä. Arveltiin myös, että tytöt puolestaan pääsevät helpomalla, kun on kyse komentamisesta esimerkiksi työrauhan häiriintyessä. Tähän luokkaan on sijoitettu muun muassa tällaiset vastaukset: ”Uskon että vaikuttaa. Minusta on aina tuntunut, että tyttöjä arvostellaan kovemmalla kädellä kuin poikia.--” ja ”Tuntuu, että opettajat ovat tottuneet siihen, että tyttöjen kirjoitelmat ovat aina hyviä. Jos poika kirjoittaa hyvän kirjoitelman hänet ylistetään maasta taivaaseen, toisin kuin tyttö.”. Muutaman kommentin mukaan epäreilu arviointi ei ole kiinni sukupuolesta: ”Kyllä on epäreilua kohtelua, mutta ne ei johdu sukupuolesta vaan turhasta yleistämisestä (P)”. Myös lellikkioppilaat ja sorsitut oppilaat mainittiin. Jotkut oppilaat epäilivät, että opettajat eivät odota tai halua tytöiltä sellaisia tarinoita, joita pojat kirjoittavat. Voivatko siis vain pojat ilahduttaa opettajaa rikkomalla perinteisiä sukupuolirajoja?

Kyselylomakkeella saatujen vastausten perusteella oppilaille ei näyttäisi olevan väliä, vaikuttaako arviointiin sukupuoli vai jokin muu asia, sillä joka tapauksessa tuntuu epäreilulta, jos kokee saaneensa huonomman numeron kuin ansaitsisi. Toisaalta vastauksista huomaa, että oppilaat kokevat luonnollisesti henkilökohtaisemmaksi sen, jos arviointiin vaikuttaa persoona eikä sukupuoli. Sukupuolesta johtuvat erot arvioinnissa mainittiin usein hieman neutraalimmin kuin muista syistä johtuva epäreilu arviointi. Jotkut jopa kertoivat, etteivät pidä äidinkielestä ollenkaan, koska opettajalla on niin paljon (sukupuolesta riippumattomia) ennakkoluuloja joitain oppilaita kohtaan.

Myös haastatteluissa nousi esiin, etteivät haastateltavat ajattele arvioinnin olevan mitenkään epäreilua sukupuolten välillä. Vaikka nuoret tuntuvat muuten arvostavan luovaa kirjoittamista, kommentteista voi päätellä, etteivät he ajattele kirjoitustaidon olevan pysyvä yksilöllinen ominaisuus. Enää ajatus kirjoitustaidon pysyvyydestä tilanteessa kuin tilanteessa samanlaisena ja kaikenlaisiin teksteihin ulottuvana ei ole kovin suosittu yleisestikään. Mieluummin ajatellaan, että sama kirjoittaja voi sekä kirjoittaa onnistuneen että heikon tekstin.

Esimerkki 60

H: saaks tytöt noista kirjoitelmista parempia numeroita ku pojat
 Otto: jotkut saa parempia mutta jotkut taas ei
 Jussi: nii ei siinäkä oo kovin suurta eroa (.) loppujen lopuks

- Otto: eihän ei sitä aina oo niinku että jos joku vaikka saa kirjotelmasta ysi puolen ni seuraavast kirjotelmasta se voi vaikka saada kasimiikan tai jotain tämmöstä
 Jussi: nii
 Otto: että ei se aina o niin selvä että kuka saa sen hyvän numeron tai ei

Hyviä numeroita saavat oppilaat olivat haastateltavien mukaan numeronsa ansainneet, ja opettaja nähtiin tasapuolisena arvioijana. Elisa ja Sanna olivat kuitenkin sitä mieltä, että heidän luokallaan tytöt saavat kirjoitelmista parempia numeroita, mutta ovat myös parempia kirjoittajia, eli arviointiin ei liitetty epäreiluutta. Muut eivät nimenneet tyttöjä tai poikia toisiaan paremmiksi kirjoittajiksi. Auli ja Liisa sanoivat, että heidän luokallaan jotkut pojat saavat todella hyviä numeroita.

Esimerkki 61

- H: tietteks te millasta palautetta opettaja antaa (.) tietenki omat palautteenne tiedätte mut teiän luokan tytöille ja pojille
 Raul: noo (3.0) parille tytölle se antaa iha huippupalautetta ku ne tekee huipputekstit ja sitte no lopuilla se vaihtelee nii paljo et mitä ne saa aikaa tytöistä (1.0) tuskin kovin hyvää niille semmosille jotka ei oikein perustele mitään (2.0) jaa pojista mä en oikein tiä sitte muuta ku (2.5) no en tiä läheskään kaikista pojista
 H: mitäs Sami
 Sami: no vähä vaikee sanoo sitä tyttöjen ja poikien eroa koska luokalla moni semmosta poika joka ei saa niitä tekstejä valmiiks ja niillä menee kaks kuukautta että ne saa sen palautettua yhen tekstin ni (.) niitten palautteet on sit aina tietenki sen mukaset että ne on sen sitte viis viikkoa myöhässä tehdyt yöllä sitte viessä minuutissa ni vähä eri asia

Raul pohtii, että luokan tytöistä löytyy taitavia ja heikkoja kirjoittajia, jotka saavat taitojensa mukaan myös palautteen. Sami taas mainitsee, että heidän luokallaan on poikia, joille kirjoittaminen on työläämpää. He palauttavat aineet myöhässä ja hutaisten tehtyinä. Hän on sitä mieltä, että niistä saatua palautetta on vaikea edes suhteuttaa muihin teksteihin, koska niitä on hankala verrata huolellisesti ja ajan kanssa tehtyihin teksteihin.

Oppilaat pohtivat haastattelussa myös tarkemmin opettajan palautekäytänteitä. Sanna, Elisa ja Otto erittelivät, mistä asioista erityisesti tytöt tai pojat saattaisivat saada palautetta. Muut eivät osanneet sanoa sukupuolten välisiä eroja opettajalta saatavassa palautteessa.

Esimerkki 62

- Otto: no siis onhan se sillee ei siinä varmaan mitään niinku siis sukupuolen välisiä eroja oo että kyllähän se tasavertaisesti antaa niitä palautteita
 H: millasta palautetta siel luokassa yleensä sitte tulee
 Otto: no ehkä kaikkein yleisin on että just nää pikkutarkkajutut et ne on kaikkein yleisimmät et pitäis niitä kattoo ja mutta kyllä niitä tytöillä on vähemmän ku pojilla (0.5) mutta

sitte nää niinku tota että mitä niinku kannattas parantaa niinku vaikka lauseenjäsennystä tai jotakin ni se on musta aika yleine

Otto ei muuten usko sukupuolten välisiin eroihin palautteissa, mutta ”pikkutarkkajutuja” hän mainitsee olevan enemmän poikien saamassa palautteessa. Hän ei tarkemmin selitä termiä, joten ei voi varmaksi tietää, mitä ”pikkutarkkajutut” konkreettisesti ovat. Lauseenjäsennyksellä hän todennäköisesti tarkoittaa tekstin jäsentelyä.

Esimerkki 63

- H: tiätteks te millasta palautetta opettaja antaa teiän luokan tytöille ja pojille muuta ku tiedätte ne omat palautteenne tietenki mut
- Elisa: no siis musta tuntuu et meiän luokalla sillee tietään aina koenumerot ja niinku muutinki nää kaikki jutut et kaikki kertoo ne sillee iha että jos sä saat sen paperin ni se on sil-lai @jes se oli nyt ysi@ tai @eeeh mä sain taas kuutosen@ ja tällee näi ni kyllä me se tietään sillee aika hyvin ne palautteet niinku kaikilta
- H: no millast se on tytöillä ja pojilla
- Sanna: no (1.0) tytöillä se o enemmänki semmosta (.) pilkuvviilausta (.) ja tämmöstä mihin pitäis kiinnittää huomiota ja pojilla se on (.) varmaa kans paha yleistää mut mää veikkaa että niit käsketään pysymää aiheessa enemmänki ja(h)
- Elisa: ja sit niillä pojilla on enemmän kirjoitusvirheitä toisin ku tytöillä
- Sanna: [mmm] sit käsialasta pojille varmaa huomautetaa

Sanna ja Elisa sanovat tyttöjen saavan palautetta pienistä asioista, ja poikien ajatellaan saavan palautetta aiheessa pysymisestä, kirjoitusvirheistä ja käsialasta. Myös poikien omat kommentit saamastaan palautteesta yhtenevät jonkin verran tyttöjen ajatusten kanssa. Jussi ja Otto kertovat, että opettaja kehottaa heitä toisinaan pysymään aiheessa kirjoitelmissaan sekä katsomaan oikeinkirjoitusta. Sami kuvailee saamaansa palautetta näin:

Esimerkki 64

- Sami: no (.) yleensä ne tekstit hajoo loppua kohte vähän käsiin (1.5) ja alku o ihan hyvä ja siitä tulee yleensä plussaa mutta sitte ku väsy käsi ja ei jaks enää miettiä lopus(h)sa ku huimat puoltoista sivua jo kirjottanu ni (2.0) siitä lopusta yleensä tulee kritiikkiä ja (1.0) ihan perus kieliopistaki et vääriä sanavalintoja ja mitä nyt

Samin omakohtaiset kokemukset tukevat ajatusta, että pojille huomautetaan kieliopista. Sami kertoi haastattelussa myös, että hänen tekstinsä hajoavat loppua kohden, joten tekstin lopusta tuleva kritiikki todennäköisesti koskee juuri sitä. Auli ja Liisa kertoivat, että sekä sanallinen palaute että numeropalaute ovat tarpeen.

Esimerkki 65

- H: saatteks te aina muutaki tai saatteks te aina numeropalautteen ja sit myös jotain muuta

- (.) palautetta
- Auli ja Liisa: joo
- Auli: joo siihen loppuun kirjottaa sillee (1.0) jonkun verran ja siel on numero

- Liisa: mummielest se numero ja sanallinen on hyvä
- Auli: niinpä koska jos se ois pelkkä numero ni sit ei saa tietää millä perusteella se on tullu ja sitte jos on pelkkä se teksti niin ni sitte on ihan sillee et joo et niinku mitä mieltä se oli tästä
- Liisa: kyl se numero kuitenkin kiinnostaa et ku se (.) jotenki tiivistää sen parhaiten ja(.) sit siit sanallisest palautteest voi tietää niinku mitä voi tehä ens kerral paremmin

Aulin ja Liisan mielestä sanallinen palaute ohjaa itsensä kehittämiseen ja numero kertoo opettajan mielipiteen ja antaa kokonaiskuvan tekstin onnistuneisuudesta. Opettajan antaman palautteen ei koeta olevan ainoa kriteeri sille, onko kirjoitelma oikeasti hyvä. Auli ja Liisa kertovat edellä, että numero on opettajan mielipide tekstistä. Myös Sami antaa ”kirjoittaja on taiteilija” -kommentillaan (ks. esimerkki 34) ymmärtää, että teksti voi olla hyvä, vaikka opettajan arvio olisi toisenlainen.

Kyselylomakkeissa epäreilu arviointi mainittiin joitain kertoja. Myös sukupuoleen liittyvä epäreilu arviointi nostettiin esiin, ja useamman kerran mainittiin poikien saavan tyttöä helpommalla hyvän numeron. Mainintoja oli aineiston määrään suhteutettuna vähän, ja suurimmaksi osaksi arviointi koettiin tasapuoliseksi. Haastatellut oppilaat olivat pääosin tyytyväisiä nykyiseen palautekäytäntöön, ja opettajan arviointi koettiin tasapuoliseksi. Oppilaiden mielestä jokainen oli numeronsa ansainnut, eikä sukupuolen koettu olevan arviointiin vaikuttava tekijä. Eroja tyttöjen ja poikien palautteiden välillä epäiltiin olevan vain vain vähän. Poikien ajateltiin saavat palautetta tekstin jäsentelystä, käsialasta, kieliopista sekä aiheessa pysymisestä. Tyttöjen saaman palautteen ajateltiin koskevan enimmäkseen niin sanottua pilkunviilausta. Palautepohdinnat yhtenevät sen kanssa, millaista palautetta haastatellut tytöt ja pojat kertoivat saavansa opettajalta (ks. luku 7.3).

8 PÄÄTÄNTÖ

8.1 Tutkimuksen keskeisimmät tulokset

Kirjoittamisen suurin anti oppilaille ovat tämän tutkimuksen mukaan itsensä ilmaiseminen ja omien ajatusten esille tuominen, ja oppilaat näkevätkin kirjoittamisen ennen kaikkea luovana toimintana. He korostavat omaa kirjoittajaidentiteettiään ja sen näkymistä ja kuulumista puhumalla omasta äänestä ja omasta tyylistä (Juutinen 1997), jotka näkyvät eritoten luovissa ja omia mielipiteitä sisältävissä teksteissä. Luovuusdiskurssi (Ivanič 2004) nousee eniten esiin oppilaiden kommentoissa, kun kyseessä ovat heidän omat tekstinsä tai kirjoittamisen hyödyt ja mielekkyys. Nuoret eivät ole kovin kiinnostuneita tiukkalinjaisista asiateksteistä, joissa yksilön luovuudelle on usein vain vähän tilaa. Mielenkiinnottomat tekstit ja jäykät kaavat ovat oppilaiden mielestä kirjoittamisen ikävimpiä puolia. Vaikka luova kirjoittaminen vaatii taitoa ja on vaativaa yhtäläillä kuin muu kirjoittaminen, kokevat yläkoululaiset sen helpommaksi kuin tiukat genret kuten referaatin tai aineistoaineen, jotka pitäisi opetella ja kirjoittaa tiettyjen kaavojen mukaan. Toisaalta luova kirjoittaminen terminä voi ahdistaa niitä, jotka eivät koe olevansa tarpeeksi luovia tai eivät pidä luovasta kirjoittamisesta. Heille mieluisia voivat olla selkeät säännöt ja kaavat, joiden mukaan kirjoittaa. Myös yhdeksäsluokkalaisten taitotasoa mitanneen kansallisen arvioinnin (Lappalainen 2011) yhteydessä nostettiin esille kysymys siitä, millaiset tekstit innostavat, miten niitä opetellaan ja arvioidaan sekä käydään läpi. OPS:issa mainitaan peruskoulun jälkeisen elämän keskeiset tekstit, ja huolestuttavien kirjoitustaitotulosten jälkeen huoli perustekstien osaamisesta erityisesti poikien kohdalla onkin vain kasvanut. Tässä tutkimuksessa oppilaat eivät juuri tuoneet esille äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla tehtävien tekstien merkitystä oman tulevaisuutensa kannalta, mutta moni koki kirjoittamisen nimenomaan rennoksi ja miellyttäväksi oman luovuuden ilmentymäksi.

Poikien vähäinen kiinnostus tekstitaitoihin ja erityisesti kirjoittamiseen on todettu tyttöjen ja poikien tekstitaitoja käsittelevissä tutkimuksissa (ks. esim. Merisuo-Storm 2006 ja Millard 1997) sekä äidinkielen ja kirjallisuuden kansallisissa oppimisarvioinneissa (ks. esim. Lappalainen 2011). Kyselylomakeaineistoni tukee tulosta poikien vähäisestä kiinnostuksesta kirjoittamisesta kohtaan, mutta haastatteluaineistoni ei vah-

vista kyselylomakkeen tuloksia. Kirjoittamisen mielekkyys nähtiin molemmissa aineistoissa hyvin riippuvaisena sekä opettajan ratkaisuista kirjoittelun aiheen ja mahdollisen aineiston suhteen että kirjoittajan itsensä mielialasta ja innostuksesta. Poikien on todettu suoriutuvan muun muassa kirjoitustehtävistä usein tyttöjä heikommin, ja kirjoittamisen on todettu olevan monelle pojalle jonkinlaista kamppailua tekstin kanssa (ks. esim. Lappalainen 1999-2011 ja Millard 1997), ja turhautuminen siihen, ettei tekstiä saa paperille tai kirjoitettavaa on vaikea keksiä, tuli jonkin verran nimenomaan poikien kohdalla esille kummassakin aineistossa. Varsinkin kyselylomakeaineistossa kirjoittaminen nähtiin turhana, mikä tukee myös Merisuo-Stormin (2006) tutkimustuloksia siitä, että pojat kirjoittavat mieluiten tekstejä, joilla on jokin merkitys ja tarkoitus, esimerkiksi kommunikaation välineenä. Kyselylomakkeissa poikien heikompia kirjoitustaitoja nostettiin esiin jonkin verran, mutta haastatteluissa jyrkkä raja tyttöjen ja poikien taitojen välillä ei tuntunut olevan olemassa. On mahdollista, että kyseessä oli myös taitotasoltaan melko menestyvä luokka, tai luokan pojat olivat ansiokkaita kirjoittajia, sillä laajemmat tutkimustulokset osoittavat kuitenkin nimenomaan pojilla olevan huolestuttavia kirjoittamisen pulmia.

Hyvästä tekstistä oppilailla on paljon sanottavaa. Omista teksteistään puhuessaan osa vastaajista korostaa kirjoittamista luovana prosessina. Oman tekstin ajatellaan olevan huono, jos luovuutta tai mielikuvitusta ei koeta olevan tarpeeksi. Osa mainitsee kirjoittamisen oikeinkirjoituksen ja rakenteiden oppimisen tai erilaisten tekstien oppimisen kannalta. Suurimmaksi osaksi myös kirjoittamisen hyvät ja huonot puolet nähdään luovuusajattelun kautta, mutta myös taitojen kehittymisen kannalta. Muiden teksteistä puhuttaessa oppilaiden mielestä hyvät ja ansiokkaat tekstit eivät ole yksiselitteisesti tietynlaisia, vaan jokaisella on erilainen mielipide siitä riippuen, miltä kannalta asiaa katsoo. Oppilaat pitävät virheetöntä kieltä, sisällön yhtenäisyyttä ja tekstin mielenkiintoisuutta tärkeinä ominaisuuksina. Osa oppilaista ajattelee asiaa sen kannalta, mitä teksti voi kirjoittajalle itselleen mahdollistaa ja miten tekstistä saa hyvän, kun taas osa miettii, miten teksti palvelee parhaiten lukijaansa. Oppilaan tulisi myös itse olla innostunut ja kiinnostunut tekstistä, jota kirjoittaa, sillä se näkyy lopputuloksessa. On positiivista, että oppilaat osaavat nähdä kirjoittamisen niin yksilön mahdollisuutena ilmaista itseään kuin lukijankin ilona. Kommentteista on nähtävissä, että jollain tasolla teksti ymmärretään eri taitodiskurssien summaksi (Ivanič 2004), sillä varsinkin muiden tekstejä lähestytään taito-, luovuus- ja sosiaalisuusdiskursseista käsin. Osa haastateltavista keskittyi enemmän yhteen diskurssiin kuin useampaan, mutta osan

kommenteissa näkyivät useammat diskurssit. Yksilön kuva kirjoittamisesta taitona ei välttämättä ole kaikkien kirjoittamisen osa-alueiden summa, mutta yhdessä oppilaiden korostamat asiat luovat melko monipuolisen kokonaiskuvan hyvän tekstin ominaisuuksista. Moninaiset vastaukset kertovat myös, että opettaja tuskin on opettanut kirjoittamista vain yhdestä näkökulmasta.

Luovassa kirjoittamisessa opettaja toimii ohjaajana ja mahdollisuuksien avaajana. Tämän näkemyksen oppilaat toivat kommenteissaan epäsuorasti esiin, sillä varsinkaan haastatteluaineistossa opettaja ei tuntunut suoranaisesti olevan ehdoton auktoriteetti, joka päättää, millainen teksti on. Opettajan palautteen ajateltiin olevan yksi mielipide tekstistä, eikä oppilas välttämättä heikon numeron perusteella ollut valmis ajattelemaan, että teksti ihan todella olisi huono. Aineistossa esiin nousee myös ajatus siitä, että kirjoittaja on taiteilija ja näin usein väärinymmärretty. Kuitenkin vaikuttaa tulosten perusteella myös siltä, että varsinkin tyttöoppilaiden on vaikea arvioida omaa taitoaan muutoin kuin opettajalta saadun palautteen muodossa. Omat ajatukset teksteistä vahvistuvat, jos opettaja on samaa mieltä. Myös pojat saattavat antaa opettajan palautteen vaikuttaa, mutta luottavat tyttöjä useammin omaan tekstiinsä ja kuittaavat opettajan palautteen toisinaan sillä, ettei opettaja ole ymmärtänyt. Negatiivisia ominaisuuksia kirjoittajana oppilaat ilmaisivat jyrkemmin ja selvemmin kyselylomakkeissa kuin haastatteluissa. Kyselylomakkeissa negatiiviset ominaisuudet olivat pysyviä, haastatteluissa ne nähtiin johonkin tiettyyn kirjoitukseen tai tilanteeseen liittyviksi ja näin ollen kukaan ei pitänyt itseään huonona kirjoittajana vaan pikemminkin mainitsi, ettei aina onnistu kirjoittamisessa. Toisaalta voi olla, että kyselylomakkeessa itseään negatiivisesti kuvanneet eivät ole saaneet positiivista palautetta teksteistään tai saaneet kirjoittamisessa onnistumisen kokemuksia lainkaan, jolloin itseensä on melko vaikea uskoa. Monelle oppilaalle näytti haastattelussa olevan vaikeaa sanoa suoraan olevansa hyvä kirjoittaja, vaikka toisessa yhteydessä saatettiin tuoda esiin, että ainakin kirjoitelmat menevät hyvin ja niistä voi tulla jopa arvosteluasteikon korkeimpia numeroita. Kertooko tämä enemmän siitä, että omia taitojaan ei saa mainostaa vai siitä, ettei hyvä numero ole se, jolla oppilaan saisi oikeasti vakuuttuneeksi siitä, että osaamista ja taitoa on?

Nuoret muodostavat kirjoittajaidentiteettiään paitsi koulussa myös vapaa-ajan kirjoittamisella. Haastatteluaineistossa nousi esiin, että kirjoittaminen luistaa vapaa-ajalla parhaiten, jos jokin itselle tärkeä ja läheinen asia vaatii kirjoittamista. Kaikki kirjoittaminen on tärkeää eikä oma koulumenestys kirjoittamisessa saisi olla este

itsensä ilmaisulle ja kirjoittamiselle. Mielestäni punakynän ei välttämättä tarvitse kulkea koulusta kotiin oppilaiden taskussa, mikäli kaavat ja säännöt tuntuvat niissä konteksteissa vierailta, mutta on hyvä erottaa ne kielenkäyttö- ja kirjoitustilanteet, joissa tulee tietää pilkun paikka ja oikeinkirjoitussääntöjä.

Poikien ja tyttöjen erilaisuus kirjoittajina tuli melko selkeästi esille kyselylomakeaineistossa, kun taas haastatteluaineistossa enemmän merkitystä tuntui olevan kirjoittajan persoonalla ja henkilökohtaisilla kiinnostuksenkohteilla. Palmun (2003) tutkimuksessa oppilaat olivat sitä mieltä, että tytöt kirjoittavat parhaat ja pitkät aineet. Kyselylomakkeiden vastauksissa varsinkin pojat liittivät edellä mainittuja adjektiiveja tyttöjen teksteihin, mutta haastatteluaineistossa tyttöjen tekstejä ei yksimielisesti ajateltu paremmiksi eikä tyttöjen ajateltu kirjoittavan pidempiä aineita kuin poikien. Haastatteluissakin tytöt ja pojat liittivät erilaisia mielikuvia ja adjektiiveja tyttöjen ja poikien kirjoituksiin ja kirjoitelmien aiheisiin, mutta kirjoitelman pituus tai paremmuus eivät olleet mainittavasti esillä. Tytöt ja pojat antoivat vastakkaiselle sukupuolelle negatiivisempia adjektiiveja helpommin kuin omalle sukupuolelleen. Pojat kutsuivat tyttöjen tekstejä tylsiksi ja tytöt taas poikien tekstejä älyttömiksi tai tyhmiksi. Sekä tytöt että pojat kuvasivat poikien tekstejä hauskoiksi, hyvässä ja pahassa.

Petersonin (2002) ajatukseen siitä, että nuoret asettuvat mielellään niihin muotteihin, mihin heidät sukupuolensa mukaan asetetaan ja missä he saavat ikätovereiltaan tukea. Omassa aineistossani haastateltavissa oli itsevarmoja kirjoittajia, mutta luokkatovereiden tuki tuntui olevan silti edes hieman tärkeää, ja osa oppilaista kertoi, että haluaa kirjoittaa tekstejä, joita muiden luokkalaisten on helppo ymmärtää. Vaikka tekstiinsä olisi ollut tyytyväinen, luokkatovereiden murskatuomio saa pahan mielen. Varsinkin haastatteluaineistossa haastateltavat pyrkivät puheen tasolla pois sukupuolia lokeroivasta ajattelutavasta. Kuitenkin silloin, kun tavallisesta valtavirrasta poikkeavia esimerkkejä annetaan, nuoret eivät anna niille tukeaan. Petersonin mukaan ikätoverit voivat tuomita, jos teksti on jollain tavalla oppilaan sukupuolelle sopimatonta, ja tuomitsemista on havaittavissa myös aineistoissa. Feminiinisistä aiheista kirjoitettavia poikia marginalisoitiin ja pidettiin epämiehekkäinä tai homomaisina. Myöskään tässä tutkimuksessa oppilaat eivät nähneet pojalle kovin hyväksyttävänä kirjoittaa hiuksiaan laittavista naisista, ja osa mainitsi tai vihjasi pojan todennäköisesti tällöin olevan tyttömäinen tai homoseksuaali. Mopoista kirjoittava tyttö leimattiin marginaaliseksi tytöksi tai nörtiksi. Toisaalta varsinkin haastatteluaineistossa nousi esiin useita esimerkkejä siitä, että oppilaat olivat

kiinnostuneita kirjoittamaan muunlaisista aiheista kuin omalle sukupuolelleen stereotyyppisesti olisi ajateltavissa. Poika kertoi, että voisi kirjoittaa päiväkirjatyypin tekstin, ja tytöt taas osoittivat kiinnostusta tekniikkaan ja seikkailuun liittyviä aiheita kohtaan. Tuomitsemista ei juuri ollut silloin, kun tyttöjen ja poikien aiheet ja tekstit pysyivät puheen tasolla, mutta esimerkkitekstit luettuaan osalle haastateltavista nousi mielikuva kirjoittajan sukupuolesta, ja tästä mielikuvasta poikkeamiseen liittyi myös jonkinlaista tuomitsemista kaavojen poikkeamisesta. Voisikin ajatella, että ajatuksen ja puheen tasolla on helppo kieltää ja jopa välttää stereotypista ajattelua, mutta stereotypiat nousevat pintaan ja muistuttavat olemassaolostaan, kun konkreettiset merkit tyttö- ja poikamaisiksi miellettyistä asioista nousevat teksteissä esiin. Haastateltavissa oli kuitenkin myös niitä, jotka eivät nähneet tekstejä sukupuolisidonnaisiksi. Kaksi poikaa oli sitä mieltä, ettei tekstistä voi löytää mitään tiettyä tyttöjen ja poikien tyyliä, mutta on todennäköisempää, että vain tyttö osaa kuvata aidosti ja hyvin tyttöjen aamun kulkua. Kaksi tyttöä taas pohti, olisivatko pojat juuri voineet kirjoittaa karikatyyrisesti tyttöjen aamusta, sillä heidän mielestään se, millä tavalla tytöt oli tekstissä kuvattu, ei vastannut juurikaan todellista kuvaa tytöistä. Pojat taas olivat sitä mieltä, että kuvaus oli niin aito ja hyvä, etteivät pojat olisi siihen pystyneet.

Kuten Petersonin (2002) tutkimuksessa, tässäkin aineistossa romanttinen ja tunteikas kirjoitelma nähtiin mahdolliseksi ainoastaan tytöille. Kyselylomakeaineistossa kukaan oppilas ei myöntänyt tai nimennyt romanttista kirjoitelmaa kuuluvaksi poikien kirjoitelma-aiheisiin, kun taas romanttisista ja tunteikkaista kirjoitelmista muodostui tyttöjen suosituin aihe. Haastatteluaineistossa tytöt eivät maininneet romanttisia tai tunteikkaita kirjoitelmia omiksi suosikeikseen, mutta aiheuettelosta ainoastaan tytölle sopivaksi miellettiin tunteita sisältävä otsikko ”Kun ystävä pettää”. Peterson mainitsee tutkimuksessaan, että maskuliinisuutta ilmentävillä teksteillä on enemmän valtaa, ja feminiiniset tekstit ja tyttöjen tyyli saatetaan kokea heikommiksi. Pohdinkin, voisiko tässä olla syy siihen, että oppilaat kyselylomakkeessa melko yksimielisesti mainitsivat tyttöjen lempiaiheiksi romantiikan, tunteet ja rakkauden, mutta haastattelussa tyttöoppilaat eivät liittäneet itseensä tai omaan sukupuoleensa näitä aiheita kovin voimakkaasti jos ollenkaan. Nimettömänä kirjoittaessaan voi olla helpompi asettua niin sanottuun heikompaan asemaan, mutta haastattelussa kasvotusten haluaakin nostaa esiin toisenlaisia

ajatuksia. Tytöt mainitsivat enemmänkin poikien tyypillisiä suosikkeja, kuten tekniikkaa, urheilua ja seikkailua sisältävät tarinat kuin tunteet ja romantiikan.

Kyselylomakeaineiston tulokset yhtenevät sen ajatuksen kanssa, että tytöt ja pojat kirjoittavat mielellään erilaisia tekstejä, sillä tyttöjen ja poikien suosikit olivat selvästi erilaiset. Tytöt kirjoittivat mieluiten romantiikasta, rakkaudesta ja tunteista, kun taas pojat kirjoittivat kulkuneuvoista ja väkivalta-aiheista. Haastatteluaineistossa sekä tytöt että pojat mainitsivat suosikkitekstilajeikseen fiktiivisen tekstin ja mielipidetekstin. Jonesin (2007) tutkimuksessakin sivuttiin kahdeksaluokkalaisten suosikkiaineita, ja tulokset olivat samanlaisia kuin omassa aineistossani: nuoret kirjoittavat mieluiten kertomuksia ja mielikuvituksellista fiktiota. Lempiaiheita pohdittaessa tyttöjen ja poikien kiinnostuksen kohteiden ajateltiin olevan keskenään erilaisia: poikia ajateltiin kiinnostavan seikkailu tai jännitys, tekniikka ja urheilu ja tyttöjä taas muoti, eläimet, ihmissuhteet sekä arkielämä ja tunteet. Haasteltavat oppilaat itse eivät kuitenkaan noudattaneet nimeämiään stereotypioita, vaan sekä tytöt että pojat olisivat mielellään valinneet tekniikkaan ja jännitykseen tai seikkailuun liittyviä aiheita. Vain pojat halusivat kirjoittaa urheiluun liittyvän raportin, mutta tyttöjen syy olla kirjoittamatta aiheesta liittyi kirjoittelun onnistumiseen, ei aiheen mahdolliseen poikamaisuuteen.

Toisaalta siis tuntuu, että oppilaat ovat puheissaan stereotypisia, toisaalta stereotypioita yritetään vältellä. Varsinkin haastatteluissa oppilaat olivat valmiita asettamaan muita stereotypisiin muotteihin, mutta halusivat itse pysyä ulkona tyypillisistä stereotypisista ajattelutavoista ja niiden ulottumattomissa. Oppilaat saattoivat nimetä jotkut aiheet tyttö- tai poika-aiheiksi, mutteivät itse halunneet kirjoittaa niistä. He saattoivat myös olla näennäisen neutraaleja tyttöjen ja poikien kirjoitustyylien eroista, mutta kun he saivat luettavakseen erilaisia tekstejä, he saattoivat sanoa suoraankin, että yleensä vain tyttö tai poika saattoi kirjoittaa sellaisen tekstin. Välillä oppilaiden kommentoissa näkyi myös vastakkaisen sukupuolen kirjoitelmien ja kirjoitustyylin vähättely tai niiden heikko arvostus, sillä vastakkaisen sukupuolen tekstiä saatettiin kuvata typeräksi, lapselliseksi tai huonoksi ja piirteiden, jotka tekstistä sellaisen tekevät, saatettiin nähdä johtuvan nimenomaan sukupuolesta.

Millard (1997) on myös saanut tuloksia, joiden mukaan yksi tyttöjen ja poikien suosikkilaji ovat seikkailukertomukset. Millardin tutkimuksessa myös mainitut kauhu ja tyttöjen suosima sosiaalisia ongelmia tai koulumaailmaa käsittelevä teinikirjoitelma eivät olleet suuressa asemassa omassa aineistossani, vaikka kyselylomakkeessa osa tytöistä kertoikin kirjoittavansa todentuntuista fiktiota arkielämästä, jonka voisi

ajatella olevan samansuuntaista kuin teinikirjoitelmat Millardin aineistossa. Informanttien iällä on todennäköisesti merkitystä siinä, etteivät kauhutarinat enää ole niin suosittuja yläkoulun viimeisellä luokalla kuin alakoulussa, ja myös yksityiselämästä tulee suojellumpaa teini-iässä, sillä moni haastateltava kertoi erityisesti välttelevänsä liian henkilökohtaisten kirjoitelmien tekemistä. Yläkouluikäisten kiinnostuksenkohteet tuntuvat olevan hyvin erilaiset verrattuna alaasteikäisiin, sillä Merisuo-Stormin (2006) tutkimuksessa suosikeiksi nousseet kirjeet ja päiväkirjatekstit eivät kiinnostaneet yläasteikäisiä muutamaa mainintaa lukuun ottamatta.

Aiemmissä tutkimuksissa on saatu kahdenlaisia tuloksia siitä, kummat kirjoittavat useammin erilaisista aihepiireistä (ks. Tarmo 1991, Palmu 2003 ja Millard 1997). Kyselylomakeaineistoni puhuu sen puolesta, että pojat kokeilevat sekä poikien itsensä että tyttöjen mielestä hieman rohkeammin erilaisia aiheita, kun taas varsinkin pojat ajattelevat tyttöjen kirjoittavat suurimmaksi osaksi tietyistä aihepiireistä. Tytöt itse arvioivat omat tekstinsä monipuolisimmiksi, mutta silti pojilla eri aiheita mainitaan enemmän. Poikien rohkeammasta otteesta kirjoittamiseen kertoo se, että poikien on mainittu kirjoittavan alkoholista ja muista päihteistä sekä naisista, mutta tytöiltä päihteet ja pojat puuttuvat listasta kokonaan. Haastatteluaineistossa vertailu ei ole yhtä helppoa, sillä jokainen valitsi vain muutaman mieluisan kirjoitelman aiheen, eivätkä valmiiksi annetut aiheet olleet mitenkään erityisen räväköitä tai erikoisia. Enemmän kuitenkin haastateltavilta pojilta tuli kommentteja siitä, että heistä voisi olla mukava kokeilla kirjoittaa jotain erilaista, tytöt miettivät enemmän sen kautta, mitä he osaavat parhaiten kirjoittaa. Tämä tukee ajatusta siitä, että tytöt ottavat usein varman päälle teksteissään ja tekstien aiheissa (ks. Palmu 2003). Myös Millardin tutkimuksen pojat kirjoittivat enemmän erilaisista aihepiireistä kuin tytöt. Toisaalta kaksi tyttöä arveli haastatteluissa, että tytöillä aiheet vaihtelevat enemmän kuin pojilla, ja tämä ajatus taas tukee Tarmon saamia tutkimustuloksia.

Haastatteluaineistossani kävi ilmi, että teksti, jossa päähenkilöt olivat tyttöjä, nähtiin usein tytön kirjoittamaksi. Millardin tutkimuksessa tuli esiin myös, että poikien teksteissä päähenkilöinä on usein poikia ja että pojilla tekstissä on usein sekava juoni ja rakenne kun taas tyttöjen juoni on monimutkainen. Aineistoni tukevat näitä tuloksia, sillä haastatteluissa pojat kertovat saavansa palautetta siitä, että tekstit hajoavat käsiin ja että tekstejä tulisi selkeyttää.

Aiheiden erilaisuuden lisäksi oppilailla oli muunlaisiakin näkemyksiä siitä, millä

tavoin tytöt ja pojat ovat erilaisia kirjoittajia ja tekstien tekijöitä. Aineistoissani tytöt nimettiin huolellisemmiksi ja siistimmiksi kirjoittajiksi, joilla on parempi käsiala, tyttöjen tekstien ajateltiin myös olevan pidempiä. Poikien taas ajateltiin hosuvan ja olevan huolettomia kirjoittajia ja tekevän enemmän kielioppivirheitä. Haastatteluissa ilmeni myös suoraan tai rivien välistä ajatuksia siitä, että tyttöjen ja poikien maailmat eivät aina teksien(kään) tasolla kohtaa. Pojat sanoivat, että tyttöjen maailma ja tekstit tuntuvat joskus olevan hyvin kaukana omasta elämästä kun taas tytöt sanoivat poikien huumorin olevan niin käsittämätöntä ja huonoa, ettei tiedä pitäisikö itkeä vai nauraa. Osa haastatelluista oli sitä mieltä, ettei ole olemassa selkeästi asioita, jotka aina erottaisivat tyttöjen ja poikien tekstit toisistaan, vaan erot ovat enemmänkin yksilöllisiä. Kyselylomakkeeseen vastanneista noin viidesosa oli sitä mieltä, ettei sukupuoli näy kirjoitelmissa. Toisinaan vastaukseen vaikutti se, etteivät oppilaat kokeneet olevansa kovin tyypillisiä sukupuolensa edustajia kirjoittajina. Tyttöjen ja poikien tekemiä kirjoitelmia luettaessa ja sukupuolille tyypillisiä piirteitä etsittäessä monet oppilaat kuitenkin nimesivät stereotyyppisiä ajatuksia tai ilmaisivat kirjoittajasta syntyvää mielikuvaa. Vain kaksi poikaa oli melko selkeästi sitä mieltä, että kirjoittajien sukupuoli on lähes mahdoton sanoa. Muiden kommentoissa esiintyvä tärkein erontekijä tuntui olevan tyttöjen ja poikien ajatusmaailman erilaisuus: pojat ajattelevat itsekeskeisemmin ja yksinkertaisemmin kuin tytöt, tytöt kertovat asiat pehmeämmin ja tekevät tekstinsä huolellisemmin. Mielenkiintoista oli, että sukupuolen paljastavat piirteet olivat usein negatiivisia tai ainakin haastateltavat kertoivat piirteistä negatiiviseen sävyyn. Kyse saattoi olla myös valituista kirjoitelmista: kukaan ei voinut esimerkiksi sanoa ”Tämä on pojan, koska tämä on niin hauska”, sillä tekstit eivät olleet mainittavan hauskoja. Yksi teksteistä oli hyvin huolimattomasti tehty, joten sen huolimattomuutta taas oli melko helppo kommentoida. Kaiken kaikkiaan oppilaiden mielestä kirjoitelmissa on yleensä edes joitakin eroja sen mukaan, onko kirjoittaja tyttö vai poika. Sukupuoli vaikuttaa usein jollain tavalla siihen, miten kirjoitetaan ja otetaan kantaa ja lähestytään asioita. Aina on myös kirjoittajia, jotka eivät asetu stereotypiseen muottiin eivätkä toteuta ajatusmalleja, joita tytöille ja pojille ajatellaan tyypillisiksi. On tärkeää huomata tyttöjen ja poikien erot mutta ymmärtää, etteivät erot ole välttämättä pysyviä ja ainaisesti päteviä.

Tekstien arvioijina yhdeksäsluokkalaiset tuntuvat olevan melko kriittisiä. He osaavat kertoa, millaisia tekstejä arvostavat, mutta eivät anna kiitosta vain kiitoksen

vuoksi. Toisaalta oppilaiden palaute kirjoittajille oli parannusehdotuksia, joiden avulla tekstistä tulisi parempi. Lähtökohtaisesti oppilaat eivät siis ajatelleet kirjoittajien olevan hyviä tai huonoja vaan tekstien olevan hyvin tai huonosti onnistuneita. Oppilaiden perusajatus kirjoittamisesta tuntuu olevan, että tekstin saa paremmaksi työkalujen avulla, eikä kirjoitustaito ole ominaisuus, joka ihmisellä on tai ei ole. Tältä osin he noudattavat kognitiivisia lähestymistapoja (Luukka 2004a) kirjoittamiseen. Oppilaat arvioivat toisten oppilaiden tekstejä todennäköisesti melko samalla tavalla kuin opettaja heidän tekstejään. He kiinnittivät myös huomiota perinteisen kirjoittamisen opetuksen seikkoihin kuten marginaaleihin, kirjoitusvirheisiin, juonen rakenteeseen, perustelujen pitävyyteen ja käsialaan.

Mietin, kertooko oppilaiden tiukka arviointiasenne muiden tekstejä kohtaan opettajan arviointi- ja palautekäytänteistä vai siitä, että on mieluisaa olla kriittinen, kun luvan kanssa saa arvostella samanikäisten tekstejä vai siitä, ettei yhdeksäsluokkalaisella välttämättä ole kokemusta palautteen antamisesta ja tekstien arvioinnista. Toisaalta kriittinen palaute teksteistä oli useimmissa tilanteissa ihan syystä, silmiinpistävintä olikin se, kuinka vaikeaa tuntui olevan positiivisen palautteen antaminen tekstistä, joka ei oikeastikaan välttämättä ollut huippuluokkaa. Tämä on ristiriitaista siksi, että hyvin tärkeää nimenomaan heikosta tekstistä olisi saada kannustavaa ja positiivistakin palautetta. Yhteneväisyys tuntui olevan sillä, kuinka menestynyt kirjoittaja itse oli: hyvä kirjoittaja antoi kriittisempää palautetta kuin keskivertokirjoittaja.

Arvioinnin ja palautteen epäreiluus tuntui oppilaiden mukaan olevan vähäistä, mutta kyselylomakkeessa toistui kuitenkin epäily siitä, että pojilta vaadittaisiin vähemmän kuin tytöiltä. Tämä ajatus ei ole lainkaan tavaton Lappalaisen raportteja (esim. 2001 ja 2007) tutkittaessa, sillä tuloksista käy ilmi, että poikia saatetaan palkita helpommin hyvistä kirjoitelmista, ja varsinkin alemmissa arvosanoissa pojat saavat helpommalla saman numeron kuin tytöt. Kyselylomakeaineisto oli isompi, joten mielipiteitä, opettajia ja käytänteitäkin oli monin verroin enemmän. Pääasiassa arviointi koettiin kuitenkin tasapuoliseksi.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimusaineistoni on kaksiosainen, ja alun perin haastattelujen ajatuksena on ollut syventää yleisluonteista kyselylomakeaineistoa. Kahdesta aineistosta tuntui myös muodostuneen yksi suurimmista tutkimukseni luotettavuuteen vaikuttavista tekijöistä. Kyselylomakeaineistossa oli mukana kymmenen yhdeksättä luokkaa neljältä eri opettajalta, joten vastauksien laajaan skaalaan vaikuttivat tietenkin myös oppilaiden määrä sekä opettaja ja eri opettajien opetustyyli. Haastatteluihin sain oppilaat käytännön syistä eri koulusta kuin kyselylomakeaineistoon, ja kaikki oppilaat olivat saman äidinkielen opettajan oppilaita ja kävivät samaa luokkaa. Vastaukset olisivat todennäköisesti olleet monipuolisempia ja paremmin verrattavissa keskenään, jos oppilaita olisi ollut eri luokilta. Oppilaat valittiin ilman tutkijan läsnäoloa ja myös opettajan omat ajatukset luokan oppilaista ja oppilaiden halukkuus osallistua vaikuttivat siihen, millaisia oppilaita haastateltavakseni tuli.

Vaikka proseminarityötä tehdessäni pidin kirjoitelmien teettämistä ilmastonmuutoksesta hyvänä ideana, nyt muutamaa vuotta myöhemmin aihe tuntuu vanhentuneelta ja tylsältä. Lisäksi ilmastonmuutosaiheinen kirjoitelma on helposti hajuton ja väritön, joten sukupuolta ei välttämättä tuoda esille samalla tavalla kuin olisi saattanut käydä, jos jokainen oppilas olisi saanut kirjoittaa siitä, mistä itse haluaa. Tällöin haastateltujenkin oppilaiden olisi voinut olla helpompi kommentoida tekstejä ja etsiä niistä piirteitä kirjoittajan sukupuolesta ja mukaan olisi saanut myös pohdinnan autenttisista otsikoista.

Haastattelun toteutus parihaastatteluna on myös asia, jossa on mielestäni kaksi puolta tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Valitsin parihaastattelun, etteivät oppilaat joutuisi tilanteeseen, jossa haastatteliija tuntuu kysymysten tenttaajalta tai jossa joutuisi liikaa miettimään, mitä voi sanoa. Ajattelin luokkatoverin seuran vapauttavan tunnelmaa. Toisaalta mietin, että yksilöhaastattelussa oppilaat olisivat voineet kertoa jotain sellaista, mitä eivät hyvänkään kaverin kuullen viitsi itsestään tai muista kirjoittajina sanoa. Pääosin olen kuitenkin tyytyväinen siihen, että haastattelut tehtiin parihaastatteluina.

Kiinnostavaa olisi laajentaa tutkimusta niin, että suurempi joukko oppilaita kirjoittaisi ja tulkitsisi tekstejä. Tähän mennessä opettajat ja tutkijat ovat lukeneet oppilaiden tekstejä ja analysoineet sukupuolen näkymistä niissä. Tämä tutkimus on

osoittanut, että joissain määrin oppilaat ovat samaa mieltä ja joissain määrin eri mieltä kuin mitä opettajat ja tutkijat tyttöjen ja poikien eroista. Olisi myös mielenkiintoista nähdä, miten oppilaat itse tutkisivat omia kirjoitelmiaan ja mitä niistä sanoisivat: mitkä piirteet riippuvat sukupuolesta ja mitkä yksilöstä vai voiko näitä kahta edes erottaa?

Oppilaat toisten aineiden arvoijina ja hyvän tekstin kuvaajina on myös mielenkiintoinen jatkotutkimuksen kohde. Olisi mielenkiintoista tutkia laajemmin, mistä lähtökohdista käsin oppilaat tutkivat ja arvioivat toisten tekstejä. Onko sukupuolten välillä eroja siinä, miten tekstejä arvioidaan ja tulkitaan, millaisia tekstejä pidetään hyvinä ja mihin asioihin teksteissä kiinnitetään eniten huomiota? Nyt oppilaat kaiuttivat jonkin verran opettajalta saatuja ohjeita ja jonkin verran omia tekstimieltymyksiään, mutta haastatteluaiaineistossa oli nähtävissä, että pojat eivät ymmärtäneet joitain asioita tyttöjen teksteissä eivätkä tytöt joitain asioita poikien teksteissä. Laajemmassa ja monipuolisemmassa tekstiaineistossa nämä piirteet tulisivat todennäköisesti selvemmin esille tai poistuisivat. Sukupuoli ei välttämättä ole niin yhdistävä tai erottava tekijä nuorten kuin aikuisten mielestä, mutta rahkeita asian perinpohjaiseen selvittämiseen löytyy tästäkin aineistosta. Lisätieto nuorten omasta kokemusmaailmasta auttaisi todennäköisesti myös opettajan oman työn kehittämisessä ja oppilaiden ymmärtämisessä.

8.3 Näkökulmia ja pohdittavaa kirjoittamisen opetuksen tueksi

Tulosten pohjalta on mielekästä tarkastella myös opettajan työtä ja kirjoittamisen opetusta. Nuoret ovat asiantuntijoita, kun on kyse heidän omista kiinnostuksen kohteistaan ja elinympäristöistään. Toivon, että tämä tutkimus auttaisi opettajaa katsomaan kirjoittamista ja sen opetusta oppilaiden näkökulmasta. Tietenkin toivon myös, että tutkimuksen sukupuolinäkökulma saa opettajat pohtimaan omaa piilopetussuunnitelmaa sekä taustalla vaikuttavia stereotyyppioita.

Oppilaat korostivat omaa luovuutta ja itsensä ilmaisua kirjoittamisen tärkeimpänä tekijänä. Todellisuudessa koulukirjoittamisella on oltava muitakin tehtäviä, kuten tosielämän tekstitaitoihin valmentaminen. Miten opettaja voisi yhdistää sen, että nuori voi innolla toteuttaa itseään, mutta samalla harjoitella niitä tosielämän tekstitaitoja, jotka tulevat vastaan koululuokan ulkopuolella? Merisuo-Stormin (2006) aineiston ja omienkin tulosteni perusteella voisi ajatella, että oppilas itse osaisi luoda tekstien tar-

koituksen ja merkityksen, jos opettaja osaa tuoda oikeanlaiset tekstit ja opettaa kirjoittamista oikealla tavalla. Oikeanlaiset tekstit ja oikeanlainen opetustapa tuskin ovat pysyviä tai itsestään selviä, mutta aineiston perusteella tärkeitä tuntuvat olevan oppilaan maailmaan tutustuminen ja sen ymmärtäminen, oppilaan mielipiteiden ja toiveiden kuunteleminen ja liikkumanvaran antaminen.

Aiheluettelo tarkastellessaan haastateltavat pohtivat omia kiinnostuksen kohteitaan usein sen kannalta, mitä osaisivat kirjoittaa hyvin tai mistä aiheesta saisivat helposti keksittyä kirjoitettavaa. Kommentit eivät kovin usein koskeneet sitä, että joku aihe olisi mukava tai mielenkiintoinen kirjoittaa tai siitä voisi olla tulevaisuudessa hyötyä, vaikka nekin ajatuksen voivat valintojen taustalla vaikuttaa. Onko koulussa kirjoittamisessa menestymisellä kuitenkin keskeisempi vaikutus kuin sillä, että kirjoittaminen olisi mahdollisimman mielekästä kirjoittajalle itselleen? Toisaalta voidaan ajatella, että positiivinen arviointi ja hyvin sujuva kirjoittaminen tekevät puolestaan kirjoittamisesta mielekästä. Opettajan tehtävä onkin opettaa oppilaille, ettei mitään tekstiä tulisi tehdä vain opettajaa varten, vaan aina myös oppilasta itseään varten. Aiheilla on jälleen suuri merkitys, sillä niiden pitää olla sellaisia, että ne todella kiinnostavat. Lisäksi tekstin käyttötarkoitus on tärkeä. Jos teksti kirjoitetaan, palautetaan opettajalle ja sen jälkeen suljetaan pöytälaatikkoon, ei sillä olekaan ollut muuta tarkoitusta kuin miellyttää opettajaa. Teksteillä voisi aina tilaisuuden tullen pyrkiä vaikuttamaan ja niitä tulisi voida käyttää oikean elämän tekstitilanteissa.

Kirjoitelman aihe tuntuu vaikuttavan suuresti kirjoittamisen mielekkyyteen, joten opettajan tulisi kiinnittää erityisesti huomiota siihen, ettei kamppailu tekstin kanssa johtuisi tehtävänannoista. Haastatteluissa käytetty aiheluettelo oli koottu oppikirjojen ja opettajanoppaiden avulla, mutta se sai nihkeää palautetta oppilailta. Osa piti sitä väkinäisenä siksi, että siihen oli koottu oletettavasti tyttöjä ja oletettavasti poikia kiinnostavia aiheita. Kuten tuloksista huomattiin, oletukset eivät menneet kovin hyvin kohdalleen ainakaan näiden informanttien osalta. Se saa miettimään, ovatko nuoret parhaita aiheen keksijöitä, ja voivatko opettaja ja oppikirjan tekijät välttämättä tavoittaa näitä maailmoja, vaikka kuinka yrittäisivät. Vaikka valmiita vaihtoehtoja olisikin, tulisi niissä olla jonkin verran liikkumavaraa. Samaa mietin ilmastonmuutoksesta teettämistäni kirjoitelmista. Tuotoksista huomasin, että usealle oppilaalle kirjoittamisen ainoa päämäärä saattoi olla jonkinlaisen tekstin tuottaminen opettajaa ja tutkijaa varten. Tällaista tilannetta opettajan tulisi varoa, ja ehkä parhaimpia ja mielenkiintoisimpia tuloksia olisin itsekkin saanut, jos kirjoitelman aihe

olisi ollut vapaa. Koulukirjoitelmiin vaikuttaa usein varmasti se, että lukija, jolle teksti suunnataan, on opettaja. Osa oppilaista miettii, millainen teksti sopii kouluun tai millaisen tekstin opettaja haluaa lukea. Kuitenkin tekstien kirjoittaminen laajemmalle kuulijakunnalle ja omien taitojen kehittämisen vuoksi ja sen näkemiseksi, mihin kaikkeen kielellä pystyy, olisivat peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden tuntien kirjoittamisessa ja sen opetuksessa opettajan miellyttämistä tärkeämpiä asioita. Oppilaat myös esittivät haastatteluissa toiveen, että saisivat itse valita mielenkiintoiset aineistot aineistoaineita varten. Tämä ehdotus on erittäin harkinnanarvoinen opettajalle, sillä nämä tutkimustulokset osoittavat, että nimenomaan aineistoaineiden pohjatekstit ovat usein mielenkiinnottomia oppilaiden mielestä.

Muiden tekstejä lukiessaan haastateltavat osoittivat, etteivät rajan ylitykset teksteissä ole kovin hyväksyttävä asia. Opettajan tehtävä on pohtia, miten hän suhtautuu niihin ja miten hän voisi kannustaa oppilasta ilmaisemaan itseään rohkeasti. Myös piilopetussuunnitelman avulla oppilaille itselleen voisi opettaa kirjoittajaidentiteetin yksilöllisyyttä ja sitä, että stereotypioitakin saa ja voi rikkoa.

Haastatteluissa oppilaat tarkastelivat muiden tekstejä sekä lukijan että kirjoittajan itsensä kannalta. Molemmat näkökannat tulisi mielestäni ottaa huomioon opetuksessa ja koettaa iskostaa oppilaille. Monet tekstit on lähtökohtaisesti osoitettu jollekin lukijalle tai lukijakunnalle, jotka on hyvä ottaa huomioon, mutta tekstien avulla voi myös ilmaista omaa itseään ja saada ajatuksiaan ilmoille ja käyttää luovuuttaan. Näin kirjoittaminen voi olla myös yksilön henkilökohtainen tunteiden ja ajatusten ilmaisukanava.

Tuloksissa nousi esiin, ettei kirjoittaminen aina ole hankalaa tai helppoa kenellekään. Ehkä opettajan kannattaa välillä jättää oikein kirjoittamisen ja oikean kirjoitus-tyylin tai genren painottaminen taka-alalle ja korostaa sitä, että jokaisella on oma yksilöllinen tyyli ja jokainen voi onnistua. Jokaisen onnistuminen taas lähtee tosin ajatuksena kognitiivisia prosesseja korostavista kirjoittamisnäkemyksistä, sillä luovan kirjoittamisen perusajatuksessa kirjoittajan ajatellaan olevan lähtökohtaisesti joko hyvä tai huono. Tällaisia ajatuksia haastateltavilla oppilailla ei tuntunut olevan, mutta kyselylomakkeisiin vastanneilla kylläkin. Liikaa luovuuttakaan ei tule korostaa, sillä varsinkin kyselylomakkeissa nousi esiin, että monet oppilaat kavahtivat kirjoittamista, koska eivät kokeneet olevansa tarpeeksi luovia ja mielikuvituksellisia luomaan tekstiä. Jossain tässä välimaastossa on se, miten tuoda esiin jokaisen persoonallinen kirjoittajaidentiteetti ja sen kelpaaminen niin, että kirjoittamisesta voi nauttia ilman sään-

töjä. Samalla pitäisi kuitenkin opettaa, että kirjoittaminen on muutakin kuin luovaa toimintaa: sen voi osata ja oppia myös ilman suurta luovuutta. Arkielämän tärkeissä teksteissä ja siinä, että osaa kirjoittaa tekstejä erilaisiin genreihin on kuitenkin eri painotukset ja joillekin oppilaille puolestaan ne saattavat olla helpottavia.

LÄHTEET

- BROADY, DONALD 1986: Piilo-opetussuunnitelma: Mihin koulussa opitaan. (toim.kunta: Kämäräinen Pekka, Neste Mauri ja Rostila Ilmari). Tampere. Vastapaino.
- BRUNELL, V. – KANKAANRANTA, M. – LINNAKYLÄ, P. 1996: Miten oppilaat kokevat koulun? Kouluelämän laatu ja sen kehittyminen 90-luvulla. Teoksessa Jakku-Sihvonen Ritva, Lindström Aslak ja Lipsanen Sinikka (toim.): Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa. Sivut 241-264.
- CLARK, R. – IVANIČ, R. 1997: The politics of writing. London: Routledge.
- ESKOLA, J. – SUORANTA, J. 2008: Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- GORDON, T. – LAHELMA, E. 1991: Koulutus ja sukupuoli. Kasvatus 3/1991. Sivut 183–184.
- GORDON, T. – LAHELMA, E. 1998: Rajankäyntiä - sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännössä. Teoksessa Arnesen Anne-Lise (päätoim.): Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Helsinki: Yliopistopaino. Sivut 91–106.
- GORDON, T. – LAHELMA, E. (toim.) 2003: Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja.
- GRABE, W. – KAPLAN, R. 1996: Theory and practice of writing: an applied linguistic perspective. London: Longman.
- HIRSJÄRVI, S. – HURME, H. 2000: Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- HIRSJÄRVI, S. – REMES, P. – SAJAVAARA P. 2004: Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- IKÄVALKO, E. – TAINIO, L. – PALMU, T. 2010: Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki. Teoksessa Suortamo Markku, Tainio Liisa, Ikävalko Elina, Palmu Tarja ja Tani Sirpa (toim.): Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus. Sivut 13–22.
- IVANIČ, R. 1997: Writing and identity: the discursal construction of identity in academic writing. Amsterdam: Benjamin.
- IVANIČ, R. 2004: Discourses of Writing and learning to Write. Language and Education 18 (3), 220-245. Tulostettu 11.2. 2010.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ufh&AN=13913185&loginpage=Login.asp&site=ehost-live>
- JANKAMA, H. 2004: Pojat saa, mutta tyttöjen kuuluu: opettajien kirjoituksia sukupuolen merkityksestä koulussa. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- JONES, SUSAN 2007: Composing in the style of Mozart: An exploration of the struggling boy writer comparing the composing processes and strategies of boys and girls. English Teaching: Practice and Critique May, 2007, Volume 6, Number 1, pp. 97-112
<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2007v6n1art5.pdf>
- JUUTINEN, J. 1997: Omaa ääntä vastaan. Teoksessa Jääskeläinen, M ja Pietiläinen, P. (toim.): Kirjoittaja oppissa. Kirjoittamisen taitoa ja tiedettä etsimässä.
- JÄÄSKELÄINEN, M 2002: Sana kerrallaan: johdatus luovaan kirjoittamiseen. Helsinki: Wsoy.
- KÄRKKÄINEN, T. – NIEMI, T. 2001: Kuudesluokkalaisten käsityksiä sukupuolten tasa-arvosta ja sukupuolirooleista. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- LAHELMA, E 1990: Koulu vaikuttajaksi – Mitä tehdään? Teoksessa A. Haataja, E. Lahelma & M. Saarnivaara: Se pieni ero – kirja tasa-arvokasvatuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus. Sivut 21–80.

- LAINEN-PAATANA, S. 2005: Minä kirjoittajana. Pro gradu -työ. Helsingin yliopisto: Suomen kielen laitos.
- LAINEN-PAATANA, S. 2008: Lukiolainen kirjoittaa identiteettiä. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla. Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 344–348.
- LEHTONEN, M. 1996: Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.
- LUUKKA, M-R. 2004a: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. Teoksessa Luukka, Minna-Riitta – Jääskeläinen, Pasi (toim.) Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liitos vuosikirja XLVIII. Helsinki. Äidinkielen opettajain liitto. Sivut 9-22.
- LUUKKA, M-R. 2004b: Tulevaisuuden tekstitaitureita? Teoksessa Luukka, Minna-Riitta – Jääskeläinen, Pasi (toim.) Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liitos vuosikirja XLVIII. Helsinki. Äidinkielen opettajain liitto. Sivut 111-119.
- LUUKKA, M-R. 2004c: Genrepedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. Teoksessa Luukka, Minna-Riitta – Jääskeläinen, Pasi (toim.) Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liitos vuosikirja XLVIII. Helsinki. Äidinkielen opettajain liitto. Sivut 145-160.
- KRUSE, ANNE-METTE 1998: Tyttö- ja poikapedagogiikat: Käytäntöjä ja perspektiivejä. Teoksessa Arnesen Anne-Lise (päätoim.): Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Helsinki: Yliopistopaino. Sivut 35–49.
- KUJALA, T. – SYRJÄLÄINEN, E. 2010: Sukupuolittietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa Suortamo Markku, Tainio Liisa, Ikävalko Elina, Palmu Tarja ja Tani Sirpa (toim.): Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus. Sivut 25–40.
- LAHELMA, E 1987: Sukupuolten tasa-arvo koulussa: tutkimuskartoitus Tasa-arvokokeilutoimikunnalle. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- LAHELMA, E. 2004: Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: Miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat? Teoksessa Vitikka Erja (toim.): Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Helsinki: Opetushallitus. Sivut 54–67.
- LAINAS, P. 2003: ”Kyllä opet puhuu erilaille tytöille ja pojille!”. Virke 4/2003. Sivut 8–9.
- LAMPELA, K. 1995: Sukupuolineutraalisuus oppilaitoksissa: opettajien, rehtoreiden ja koulutoimenjohtajien näkemyksiä oppilaan sukupuolesta. Helsinki: Opetushallitus.
- LAPPALAINEN, H-P. 2011: Sen edestä löytyä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Helsinki: Opetushallitus.
- LAPPALAINEN, H-P. 2001: Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2001. Helsinki: Opetushallitus.
- LINDROOS, M. 1997: Opetusdiskurssiin piirretty viiva. Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- LINNAKYLÄ, P. & ARFFMAN, I. (Eds.). (2007). Finnish reading literacy. When quality and equity meet. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- LINNAKYLÄ, P. 1983: Kirjoittamisen opetuksen ja opiskelun strategiat peruskoulun keskiluokilla ja yläasteella. Turku: Turun yliopisto.

- METSÄMUURONEN, JARI 2006: Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten ja asenteiden muuttuminen perusopetuksen ylempien vuosiluokkien aikana. Helsinki: Opetushallitus.
- MERISUO-STORM, TUULA 2006: Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (2) s.111-125.
- MILLARD, ELAINE 1997: *Differently literate: Boys, Girls and the Schooling of Literacy*. London: Routledge.
- MURTORINNE, A 2005: Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen: kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- NIEMIVIRTA, M. 2004: Tyttöjen ja poikien väliset erot oppimismotivaatiossa. ? Teoksessa Vitikka Erja (toim.): *Koulu – sukupuoli – oppimistulokset*. Helsinki: Opetushallitus. Sivut 42–53.
- OPETUSHALLITUS 2004: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf 14.1. 2011.
- PALMU, T. 2003: Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- PENTIKÄINEN, J. 2007: Kirjoittamisen opetuksesta. Menetelmiä ja näkemyksiä. Teoksessa Grünthal Satu ja Harjunen Elina (toim.): *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen*. Tietolipas 217. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 140–159.
- PETERSON, SHELLEY 2002: Gender meanings in grade eight students talk about classroom writing. *Gender and Education* 14 (4) s. 351-366.
- REISBY, K. 1999: Sukupuoliherkkä pedagogiikka. Teoksessa Arnesen Anne-Lise (päätoim.): *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Helsinki: Yliopistopaino. Sivut 15–33.
- SVINHUFVUD, KIMMO 2007: *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. Helsinki: Tammi.
- TARMO, M. 1991: Opettajan sukupuolilinssit. *Kasvatus* 3/1991. Sivut 195–204.
- TARMO, M. 1989: Tavallinen tyttö ja tavallinen poika. Oppilaiden käsityksiä sukupuolesta. Jyväskylä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- TUOMI, J. – SARAJÄRVI, A. 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Lisätietoja tarvittaessa:
 Pauliina Kylä-Utsuri
 pamakyla@cc.jyu.fi

KYSELY OPPILAILLE

Rastita.

tyttö
 poika

koulu: Opintien koulu Puistokadun koulu

luokka 9a 9b 9c 9d 9e

1. Ympyröi asteikolla 1-5 (1=täysin samaa mieltä, 2=osittain samaa mieltä, 3=en osaa sanoa, 4=osittain eri mieltä, 5=täysin eri mieltä)

Suomalaisissa kouluissa tytöt ja pojat ovat tasa-arvoisia	1	2	3	4	5
Tytöt ovat yleensä parempia äidinkieleessä kuin pojat	1	2	3	4	5
Pojat ovat yleensä parempia matematiikassa kuin tytöt	1	2	3	4	5
Pojat saavat parempia numeroita huonommilla suorituksilla kuin tytöt	1	2	3	4	5
Tyttöjen osaamista ei koulussa arvosteta yhtä paljon kuin poikien	1	2	3	4	5
Tyttöjä kannustetaan koulussa enemmän kuin poikia	1	2	3	4	5
Pojat kirjoittavat erilaisia aineita kuin tytöt.	1	2	3	4	5
Tyttöjen aineet ovat pidempiä kuin poikien.	1	2	3	4	5
Opettajat pitävät yleensä tyttöjen aineita parempina kuin poikien.	1	2	3	4	5
Tyttöjen aineita luetaan useammin luokalle ääneen	1	2	3	4	5

2. Pidätkö oppiaineesta äidinkieli ja kirjallisuus? Perustele.

3. Pidätkö ainekirjoituksesta? Perustele.

4. Millaisia aineita kirjoitat koulussa mieluiten? Esimerkiksi pidätkö enemmän pitkien/lyhyiden aineiden, fiktiivisen tekstin/faktan kirjoittamisesta jne.

Lisätietoja tarvittaessa:
Pauliina Kylä-Utsuri
pamakyla@cc.jyu.fi

5. Millä tavoin sukupuolesi mielestäsi vaikuttaa siihen, millaista tekstiä kirjoitat?

6. Millaiset kirjoitelman aiheet kiinnostavat tyttöjä?

7. Millaiset kirjoitelman aiheet kiinnostavat poikia?

8. Millä tavalla erilaista tekstiä voisit kuvitella vastakkaisen sukupuolen kirjoittavan?

9. Tuntuuko sinusta, että sukupuolesi vaikuttaa jollakin tavalla kirjoitelmiesi arviointiin? Jos tuntuu, että se vaikuttaa, perustele ja kerro esimerkkejä.

10. Onko sinulla kokemuksia (omia tai vaikkapa kaverin) epäreilusta arvioinnista, joka on mielestäsi liittynyt sukupuoleen? Kerro.

VOIT JATKAA TOISELLE PUOLELLE!

KIITOS OSALLISTUMISESTA :)



HAASTATTELURUNKO

1. OMA JA YLEINEN KIRJOITTAJAKÄSITYS:

- Pidätkö kirjoittamisesta äidinkielen ja kirjallisuuden tunnilla? Perustele.
- Kirjoitatko jotakin vapaa-ajalla? Mitä?
- Mikä kirjoittamisessa äikän tunneilla on mukavaa, mikä ikävää?

- Millaisia tekstejä mieluiten kirjoitat äikässä?
 - Oletko mielestäsi hyvä kirjoittaja?
 - Millaista palautetta opettaja on sinulle antanut?
 - Millaista palautetta haluaisit/toivoisit saavasi teksteistäsi?

- Onko sinulle helppoa/vaikeaa keksiä, mitä kirjoitat?
- Miten aloitat kirjoittamisen/miten suunnittelet, mitä aiot kirjoittaa?
 - Millaiset aiheet ovat mieluisimpia?
 - Mistä aiheista et pidä?
 - Onko jotain aiheita, joista ei voi/saa kirjoittaa koulussa?

- Onko jotain tiettyjä aiheita, joista luokkasi pojat/tytöt mieluiten kirjoittavat?
- Minkä tyyppisiä tekstejä kirjoitat mielelläsi (tarinoita, asia-aineita, mielipidetekstejä jne.)

2. AIHELUETTELO

- Mistä aiheista kirjoittaisit itse mieluiten?
- Mistä et haluaisi kirjoittaa?
- Millaisista aiheista yleensä opettajan johdolla kirjoitatte?
- Onko tässä aiheita, joista tytöt/pojat kirjoittaisivat mielellään?
 - Millä perusteella juuri nämä kiinnostavat tyttöjä/poikia?
- Millaisia tekstejä luokkasi pojat/tytöt yleensä kirjoittavat?
 - Ovatko heidän tekstinsä erilaisia?
- Ovatko tytöt parempia kirjoittajia kuin pojat?
 - Millaista palautetta opettaja antaa luokkasi tytöille/pojille? (saavatko toiset parempaa palautetta kuin toiset)
 - Saavatko tytöt kirjoitelmista parempia numeroita kuin pojat?
- Kuka on luokkanne paras kirjoittaja?
- Luetaanko luokassa ääneen kirjoitelmia?

- Onko se sinusta mukavaa?
- Luetaanko tyttöjen/poikien aineita eri tavalla/useammin/harvemmin?
- Luetaanko tytöiltä ja pojilta erilaisia tekstejä ääneen luokassa?

3. KIRJOITELMAT

- Onko teksti pojan vai tytön? Perustele.
 - Muoto (käsiäla, asettelu, oikeakielisyys)
 - Aihe (otsikko, tyyli joka valittu)
 - Sisältö (tapa, jolla kerrotaan, ilmaukset, hlöt)
- Jos sukupuoli ei osata sanoa, perustelut myös siihen.
- (kun oppilaat ovat esittäneet kantansa siitä, onko joku kirjoitelma tytön vai pojan): Voisiko tämä kirjoitelma olla myös tytön/pojan tai Miksi tämä ei voisi olla tytön/pojan kirjoitus?
- Miten arvioisit tekstiä? Millaista palautetta antaisit kirjoittajalle?
 - Onko se hyvä, hauska, heikko..?
- Millainen on mielestäsi hyvä teksti?

Aiheluettelo

Raportti matkastasi turnaukseen, kilpailuun tai näytökseen

Kiitospuhe isovanhemmille, kun nämä ovat ostaneet mopon

Peruskoulu loppuu ja elämä alkaa!

Millaisissa vaatteissa kuljetaan 2050-luvulla?

Itämeren puolesta

Kun ystävä pettää

Tämä laite pelastaa tulevaisuuden!

Autovarkaan tarina

Eläinten oikeudet

Nykyajan uhat ja pelot

Mielikirjani/-runoni/-novellini

Tietokonepeleistä oppii

Lävistykset uudeksi kansanperinteeksi

Rakas päiväkirja..

Ilmaston muutos

Ilmaston muutos on erittäin vakava asia, vaikka ei mitään muuta mullistusta välttämättä meidän elämämme aikana. Ihmistä ei pitäisi olla niin itsekeskeisiä, ettei voisi edes niitä turvomin pituisia sukkeksioita, lyhentää varsin pituisiksi, ettei lastemme ja tulevaisuuden lastenlasten tarvitse kärsiä ihmisten itse aiheuttamista luonnonmullistuksista tai ehkä jopa koko maapallon tuhosta.

Itse voisin vähentää sähkön kulutusta, koska pelaan paljon peikkaria, mutta moopoilu en toki vähentää, koska silloin en kuluta niin paljon sähköä.

tai muita luonnorakkoja kuin hiukan
bensaa... sitä paitti mopailu parantaa
myös ihmissuhteita esim. silloin
kun menet kavereiden kanssa
uimaan tai ottamaan aurinkoa...
Pidän itse paljon myös ulkona
olenesta ja urheilusta joten
ehkä voisin vähentää autolla
liikkumista, ja mennä kesäisin
joko kullaruistimella tai
ajorallia.

Ilmastomuutos on osa tulevaisuutta

Jotkin asiat maailmassa ovat väistämättömiä. Sotia on aina eikä pysyvää rauhaa saada koskaan aikaan. Samoin on sairauksien lähtö kuin uuteen tautiin keksittävä lääke pian ilmenee uusi. Sama asia pätee ilmastomuutokseen sitä ei pysäytä mikään tai bukaan, vaikka "Pena" 40 vuotta lohjalta vähentäisi auton käyttöä puoleen ei se tuntuisi missään tai vaikka "Pena" sileu tai koko Lohjan kaupunki tekisi samoin ei sekään olisi kuin mikrometrin tuhannes osa ilmastomuutosmaratonilla.

Planeettamme on polollaan asioita jotka kopeutuvat ilmastomuutosta. Onneksemme ilmastomuutos on pitkän aikavälin tapahtuma. Ihmiskunnalla on aikaa keksiä ilmastomuutosta hidastavia tekijöitä muutama vuosi. Koko prosessia ei saada pysäytettyä, mutta hidastettua kyllä.

Bensa, musta kulta on ollut otsoissa lähinnä hinnan vuoksi, mutta se on myös päätekiä jos Herran Benz ei olisi kehittänyt ottamoottori n. 100 vuotta sitten, emme puhuis tänä päivänä ilmastomuutoksesta, toki onhan polttomoottori mahdollistanut kehityksen.

Kun öljy sitten joskus loppuu on kehitetty jo
vaihtoehtoinen energian lähde.

Me taivokset emme tätä asiaa muuta. Meidän
on jokaisen vain toivottava että "isommat"
ihmiset tekevät oireita päätöksiä yhteisen hyvän
puolesta. Jos isot herrat mieltävät omaa nappaa
on ilmaston muutoksen pysäyttämisen yhtä
helppoa kuin vesiletkulla seiväs hyppy.

Kimppakyydillä

"Miksi mun hiukset oo koskaan hyvin kun pitäis, ja kellokin on jo noin paljon. Uyhästyn kohta toista jos nää hiukset ei mee nyt ojemukseen", huikkain Sari oles saan lähdösä täihin, ja Miikkaantti nieman, lakkaa hiuksissa, "noniin, nyt näyttää jo paremmalta. Nähän vielä lakkaa niin eiköhän ne tämän päivän pysy." Kammu oli ollut kiireinen, ja niin Sari jo jukesi autotallin ja yritti käynnistää vanhaa Golfiaan. "Hemmetti tätä kiirattun autoa!" huudahti Sari ja vilkaisi kelloaan, joka näytti jo taittia vaille kahdeksan. Jos aion ehtiä ajoissa, tämän vakkineen olisi parempi käynnistyä, kun liikennevalois- sakin menee vielä aikaa". Samassa Golf lähti käyntiin, ja Sari kaarsutti kohti ensimmäistä hidastetta. "Ja tuo

perhomon Leenakin tossa hidastelee eikä radioista tule edes mitään asia uutisia, vaan taas joku on kannanut ja "yöstänyt jonkun pikkiniiskisen kyläkaupan," ajatteli Sari itselleen. "Miksi jussu Sinun kannattaisi ostaa uusi auto?" kuului radioista. Samaan aikaan sekä Sari että Leena, jotka olivat menossa samaan työpajakaan, käänsivät radiota kovemmalle. "Täi kannattaisiko harkastaa kimpapaketteja? Jos tekisit niin, polttoaine päästöt vähenisivät ja vaikuttaisivat positiivisesti ilmastomuutokseen. Vai kannattaisiko lyhyet kauppareissut tehdä kävelen?" Enempää naiset eivät kuulleet, sillä molemmat taisivat olla myöhässä.

"No missä se Leena viipyy? Myöhästyimme taas!" Sari odotti kärsimättömänä. Leena juoksi ovet paukkuen paikalle. "Sori ku vähän kesti, yritin saada hiukset edes jotenkin hyvin, kun en nyt sit laittanu sitä vakkoo. Ja ens viikollahan mennään taas mun autolla?" Leena selitti kiireisään. "Joo ei se mitään, eiköhän me vielä keuheta. Hei aattelin, et nyt kun on kevään tulossa, et voitais ostaa

Nellainen tandem pyörä, ja polkee
sillo töihin, ei tästä ole kuin muu-
tama vaurainen kilometri. Eikö ne
paljon maksa, katsain netistä jo";
Sami selitti innoissaan. "Tosi hyvä
ajatus" hikkaisi Leena, "Ja saatoin
kalorit kulumaan," hän jatkoi
innostusta täynnä. "Niin, ja ajatel-
tais luontooki, ei tulis mitä päästö-
jä," iirasteli Sami. Naiset katsoivat
toisiaan ja naurahtivat, molemmilla
oli sama ajatus: nellainen pyörä oli
saatava.

LITTERAATIOMERKIT

/	seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
<u>just</u>	painotus tai sävelkorkeuden nousu muualla kuin sanan lopussa
[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
(.)	mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
(0.5)	mikrotaukoa pidempi tauko; pituus ilmoitettu sekunnin kymmenesosina
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta
>joo<	(sisäänpäin osoittavat nuolet) nopeutettu jakso
e::i	(kaksoispisteet) äänteen venytys
joo	ympäristöä vaimeampaa puhetta
JOO	äänen voimistaminen
he he	naurua
j(h)oo	nauraen lausututta sana
£joo£	hymyillen sanottu sana tai jakso
@joo@	äänen laadun muutos
jo-	sana jää kesken
(-)	sana, josta ei ole saatu selvää
(--)	pidempi jakso, josta ei ole saatu selvää
((itkee))	kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta