

**Tyttö- ja poikalukijoiden representaatiot  
suomalaisissa uutisteksteissä**

**Maisterintutkielma  
Minna Sorri  
Suomen kieli  
Kieli- ja viestintätieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto  
2017**



# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Minna Sorri	
Työn nimi – Title Tyttö- ja poikalukijoiden representaatiot suomalaisissa uutisteksteissä	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Elokuu 2017	Sivumäärä – Number of pages 128
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten suomalaisnuorten lukutaitoa ja lukemista sukupuolittuneena ja sukupuolittavana ilmiönä merkityksellistetään uutisteksteissä. Teema on hyvin ajankohtainen, sillä 2000-luvulla tehtyjen PISA-tutkimusten myötä tyttöjen ja poikien erilainen lukutaitomenestys on noussut merkittäväksi puheenaiheeksi joukkotiedotusvälineissä. Alan asiantuntijat tarjoavat erilaisia malleja ja syitä tyttöjen menestymiseen ja poikien epäonnistumiseen sekä esittävät lukemisen opetusta koskevia muutosvaatimuksia. Tutkimusaihe on tärkeä, koska kielenkäytössä pyritään oikeuttamaan pedagogisia linjauksia, jotka koskevat sukupuolta ja lukemisen opetusta. Lisäksi kielenkäytöllä on valtaa tuottaa ideologioita ja normatiivisia uskomuksia sukupuolen rakenteesta.</p> <p>Tutkimukseni pohjautuu kriittisen diskurssintutkimuksen ja feministisen tutkimuksen viitekehykseen. Olen kiinnostunut kielenkäytöstä sukupuolta ja valtaa tuottavana voimana. Tutkimukseni keskiössä on, miten kielenkäytössä tuotetaan sukupuolten eriarvoisuutta lukemisen kontekstissa. Hyödynnän tutkimuksessani Faircloughin kriittisen diskurssianalyysin viitekehystä: lingvistisen analyysin lisäksi tarkastelen tekstin tuotannon ja kulutuksen prosesseja sekä laajempaa yhteiskunnallista kontekstia. Teen tutkimusta feministisistä lähtökohdista käsin. Tavoitteenani on tuoda julki ja purkaa jäykkiä, vallalla olevia käsityksiä lukutaidon ja sukupuolen suhteesta sekä pohtia niiden mahdollisia ideologioita vaikutuksia tyttöjen ja poikien toimijuudelle sekä lukemisen opetukselle.</p> <p>Tutkimuksen aineisto koostuu <i>Ylen</i>, <i>Helsingin Sanomien</i>, <i>Iltalehden</i> ja <i>Ilta-Sanomien</i> suomalaisnuorten lukutaidon sukupuolieroa käsittelevistä uutisteksteistä, jotka on julkaistu aikavälillä 2013–2016. Tavoitteenani on selvittää, millainen kuva sukupuolen ja lukutaidon suhteesta aineiston pohjalta rakentuu. Kielen analyysissä hyödynnän systeemisen-funktionaalisen kieliopin käsitteitä. Tutkimuskysymykseni ovat: 1. Millaisin kielellisin keinoin representaatioita tytöistä ja pojista lukijoina tuotetaan uutisteksteissä? 2. Millaisia sukupuolittuneita ja sukupuolittavia diskursseja ja representaatioita lukemisen opetukseen liitetään?</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat, että lukemista merkityksellistetään ensisijaisesti sukupuolieron diskurssissa, jossa kaksi sukupuolen kategoriaa esitetään merkittävimpana suomalaisnuorten lukutaitoeroa tuottavana tekijänä. Tyttö- ja poikalukijoiden kategoriat esitetään aineistossa sisäisesti homogeenisinä ja antonyymisessä suhteessa toisiinsa nähden, mikä tuottaa uskomusta tyttöjen ja poikien erilaisista lukumielityksistä ja lukemisen tavoista. Kaikki uutistekstit tuottavat representaatiota pojista heikkoina lukijoina ja tytöistä erinomaisina lukijoina. Poikia ja heidän lukumielityksiään representoidaan stereotyyppisen maskuliinisuuden kautta. Tyttöjen menestys representoidaan ongelmallisena. Heikon lukijan representaatiota ei liitetä tyttöjen kuvaukseen. Aineiston uutisteksteissä pojat ja oletettu maskuliinisuus toimivat lähtökohdana lukemisen opetuksen muutosvaatimuksille. Tyttö- ja poikalukijan representaatioilla on valtaa määrittää tyttöjen ja poikien toimijuutta sekä oikeuttaa erilaista ja eriarvoista kohtelua niin yhteiskunnallisessa kuin pedagogisessa kontekstissa.</p>	
Asiasanat – Keywords kriittinen diskurssintutkimus, systeemisen-funktionaalinen kielioppi, feministinen tutkimus, representaatio, sukupuoli, lukutaito	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, suomen kielen oppiaine	
Muita tietoja – Additional information	



## SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 LUKUTAITO JA SUKUPUOLI .....	5
2.1 Lukutaidon teoreettisia määritelmiä .....	5
2.2 PISA ja lukutaito.....	8
2.3 Tytöt, pojat ja lukeminen.....	13
2.3.2 Sukupuoliero PISA-lukutaitotuloksissa.....	13
2.3.2 Lukutaidon sukupuolieron selitysmalleja .....	14
2.3.3 Sukupuoli, koulutus ja toimijuus .....	20
3 KRIITTINEN DISKURSSINTUTKIMUS .....	23
3.1 Kieli yhteiskunnallisena toimintana .....	23
3.2 Diskurssi, diskurssit ja representationaalinen voima.....	28
3.3 Sukupuoli ja valta diskurssintutkimuksessa .....	31
3.3 Systeemis-funktionaalinen kieliteoria .....	36
4 AINEISTO JA MENETELMÄT .....	37
4.1 Aineiston esittely .....	37
4.2 Uutismedian diskursiiviset käytänteet .....	40
4.3 Aineiston analyysi .....	45
5 POJAT HEIKKOINA LUKIJOINA .....	55
5.1 Huoli heikoista poikalukijoista.....	56
5.2 Poikien houkuttelu lukemisen pariin .....	63
5.3 Pelit, teknologia ja toiminnallisuus – poikien lukumieltymykset.....	68
5.4 Poikalukijan toimijuus .....	74
6 TYTÖT ERINOMAISINA LUKIJOINA .....	77
6.1 Tyttöjen ongelmallinen paremmuus .....	78
6.2 Heikkojen tyttölukijoiden näkymättömyys.....	85
6.3 Tunnolliset ja sopeutuvat tyttölukijat – tyttöjen lukumieltymykset .....	87
6.4 Tyttölukijan toimijuus .....	91
7 POJAT LUKEMISEN OPETUKSEN KESKIÖSSÄ .....	93
6.1 ”Koulu on pettänyt pojat” .....	95
6.2 Pedagoginen huomio poikiin .....	102
6.3 Ideologiset vaikutukset .....	114
8 PÄÄTÄNTÖ .....	116
LÄHTEET .....	123



## I JOHDANTO

2000-luvulla tehtyjen PISA-tutkimusten myötä suomalaisnuorten lukutaito on noussut merkittäväksi puheenaiheeksi yhteiskunnallisessa keskustelussa. Tutkimuksissa on havaittu, että pojat eivät menesty yhtä hyvin lukutaitoa mittaavissa testeissä kuin tytöt. Itse asiassa ero tyttöjen ja poikien taitotasossa on OECD-maiden suurin: tutkimustuloksia tulkittaessa poikien arvioidaan olevan jopa puolitoista kouluvuotta tyttöjä jäljessä lukemisessa (OKM 2016: 49–51; Sulkunen 2012: 13). Huoli poikien lukemisesta on kasvanut niin suureksi, että poikien lukuharrastusta yritetään tukea erilaisin valtakunnallisin kampanjoin tai puoluepoliittisin toimin. Esimerkiksi Pojatkin lukee -kampanjan tarkoitus on edistää poikien ja nuorten miesten lukemista (Yle 2016a). Vihreän liiton julkaisema Pelastetaan pojat -toimenpidepaketti (Vihreät 2017) sisältää erilaisia poikien koulupolkua tukevia keinoja, joiden tavoitteena on tehdä Suomesta parempi maa pojille. Myös uutismedia on käsitellyt aihetta 2000-luvun alusta lähtien monissa uutisteksteissä, joissa alan asiantuntijat tarjoavat erilaisia malleja ja syitä siihen, miksi tytöt menestyvät ja pojat eivät. *Helsingin Sanomien* (2014a) ja *Ylen* (2015a) uutisten otsikoissa kirjoitetaan, kuinka “Koulu on pettänyt pojat” ja “Huono lukutaito estää joka kahdeksannen suomalaispojan jatko-opinnot”. Poliitikot, opetusalan ammattilaiset ja tutkijat ovat sitä mieltä, että toimiin on ryhdyttävä poikien lukutaidon pelastamiseksi.

PISAn tutkimustuloksia arvostetaan kansainvälisesti koulutuspolitiikassa. PISAn tutkimustulokset ovat johtaneet jopa opetussuunnitelmauudistuksiin ja mallin ottamiseen parhaiten menestyneiden maiden koulutusjärjestelmistä. (Väljärvi 2010: 33; Ahola & Laukkanen 2010: 11; Sjøberg 2015: 111; Moss 2007: 3.) Suomen lukutaitotulokset PISA-arvioinneissa ovat erottuneet kansainvälisessä vertailussa erinomaisina vuodesta 2000 lähtien (Sulkunen 2012: 13). Se on ollut syynä siihen, että Suomesta on tullut koulutusturismin ykkösmaa (Ahola & Laukkanen 2010: 11). Suomessa lukutaidon keskeisenä haasteena on kuitenkin esitetty poikien heikko lukutaito, joka nähdään uhkana suomalaisen koulutusjärjestelmän menestymiselle (Sulkunen 2012: 13; OKM 2016: 49). Tämän lisäksi tutkimuksissa on havaittu heikon lukutaidon yhteys kohonneeseen syrjäytymisriskiin. Heikon lukutaidon nähdään estävän poikien mahdollisuuksia koulutuksessa, työelämässä ja yhteiskunnallisessa päätöksenteossa. (Sulkunen 2012: 47; OECD 2016b.) Syrjäytymisvaarassa olevat nuoret eivät kuitenkaan ole homogeeninen ryhmä (ks. Aaltonen, Berg & Ikäheimo 2015; Myrskylä 2012). Lukutaitokeskustelussa korostuu poikien riski syrjäytymiseen, mikä peittää alleen poikien ja tyttöjen sisäiset erot. Kaikki pojat eivät ole vaarassa syrjäytyä, ja toisaalta syrjäytyminen koskee myös tyttöjä.

Poikien tyttöjä huonompi koulumenestys ei ole niin uusi ilmiö kuin julkisessa keskustelussa annetaan ymmärtää (ks. Lahelma 2004; 2009; Moss 2007: 21). Poikiin on liitetty jo kauan terveen laiskuuden ominaisuus, jolla viitataan siihen, että pojat eivät jaksakaan keskittyä opiskeluun yhtä hyvin kuin tytöt (Lahelma 2004: 55). Lahelma (2004: 55) kirjoittaa, että poikien huonompaa koulumenestystä on pidetty aiemmin luonnollisena sukupuolierona, joka ei horjuta miesten valta-asemaa yhteiskunnassa. PISA-tutkimustuloksissa ilmenneet keskimääräiset sukupuolierot ovat kuitenkin nostaneet keskustelunaiheeksi poikiin kohdistuvan huolen (Lahelma 2009: 136). Esimerkiksi lukioiden ja yliopistojen naisistumisesta on 2000-luvulla käyty keskustelua, jossa tyttöjen ja naisten menestyminen esitetään uhkana poikien kouluttautumiselle (ks. Mannevuori 2016; Lahelma 2004). Sukupuoli on noussut keskeiseksi teemaksi myös lukutaitokeskusteluissa, vaikka monissa tutkimuksissa lukutaito näyttyy monitahoisena ja ristiriitaisena ilmiönä. Risteävät taustatekijät muodostavat verkoston, jossa lukutaidon tasoon vaikuttavat sukupuolen lisäksi monet muut taustamuuttujat ja sosiaaliset prosessit. Nuorten lukutaitoa ei voi siis tarkastella vain sukupuolen näkökulmasta. (ks. Sulkunen & Nissinen 2012; Linnakylä & Malin 2004; Moss 2007; Smith & Wilhelm 2009.)

Tämä tutkielma tarkastelee, miten suomalaisnuorten lukutaitoa ja lukemista sukupuolituneena ja sukupuolittavana ilmiönä merkityksellistetään *Helsingin Sanomien*, *Ylen*, *Iltasanomien* ja *Iltalehden* uutisteksteissä, jotka on julkaistu aikavälillä 2013–2016. Tutkimukseni keskiössä on, miten kielenkäytössä tuotetaan sukupuolten erilaisuutta ja eriarvoisuutta lukemisen kontekstissa. Teen tutkimusta feministisistä lähtökohdista käsin. Tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä toimii kriittinen diskurssintutkimus ja kielen analyysissa hyödynnän systemis-funktionaalisen kieliopin käsitteitä sekä Faircloughin kriittisen diskurssianalyysin viitekehystä. Diskurssit ja representaatiot ovat analyttisiä työkaluja merkitysten rakentamisen tarkastelussa (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 52–53; Fairclough, Mulderring & Wodak 2011: 358; Fairclough 1997: 31). Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisin kielellisin keinoin representaatioita tytöistä ja pojista lukijoina tuotetaan uutisteksteissä?
2. Millaisia sukupuolittuneita ja sukupuolittavia diskursseja ja representaatioita lukemisen opetukseen liitetään?

Tarkoitukseni on selvittää, miten uutismedian kielenkäytössä tyttöjä ja poikia representoidaan lukijoina. Representaatioiden sisältämät normit ja odotukset taas rakentavat kuvaa tyttö- ja poikalukijoiden toimijuudesta. Tutkimusaiheeni mielenkiinto liittyy eritoten siihen, millaisia



koulutuksellisia uskomuksia tyttöjen ja poikien representaatiot heijastavat ja tuottavat sekä millaisia vaikutuksia niillä voi olla tyttöjen ja poikien toimijuuteen. Olen myös kiinnostunut tutkimaan lukutaidon ja lukemisen opetuksen sukupuolittuneita ja sukupuolittavia diskursseja ja representaatioita, jotka voivat vaikuttaa lukemisen opetuksen suunnitteluun. Tutkimusaihe on tärkeä, koska kielenkäytössä pyritään oikeuttamaan pedagogisia linjauksia, jotka koskevat sukupuolta ja lukemisen opetusta. Lisäksi kielenkäytöllä on valtaa tuottaa ideologisia ja normatiivisia uskomuksia sukupuolen rakenteesta ja lukutaidosta. Motivaatio tutkia aihetta uutismediassa liittyy suomalaisnuorten lukutaitokeskustelun ajankohtaisuuteen. Uutismedialla on tapana riepotella PISAn tuloksia otsikoissa, minkä myötä nopeat muutokset aletaan nähdä tarpeellisina, ehdottomina ja kiistattomina (ks. Grek 2008; Nóvoa & Yariv-Mashal 2003: 425). Uutismedialla voi näin ollen olla vaikutusta siihen, miten koulutuspoliittisella kentällä reagoidaan PISA-tuloksiin. Faircloughin (1997: 10, 39) tapaan näen medialla olevan kielellistä, diskursiivista ja ideologista vaikutusvaltaa. Tästä syystä olen kiinnostunut tutkimaan tyttöjen ja poikien lukutaitoa ja lukemisen opetuksen representaatioita uutismedian kontekstissa.

Teen feminististä tutkimusta tyttöjen ja poikien lukutaidosta kriittisen diskurssintutkimuksen keinoin. Tutkimukseni teoreettista viitekehystä yhdistää sosiaalisen konstruktionismin näkemys, joka tarkastelee sosiaalisen todellisuuden ja merkitysten rakentumista kielenkäytössä (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 12). Kriittisen diskurssintutkimuksen mukaan kielenkäyttö on sosiaalisen ja yhteiskunnallisen toiminnan muoto (Fairclough 1997: 75–76; Wodak 2001: 1; Pietikäinen 2000: 196; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 13, 49). Käsite *sukupuolittunut* on päättynyttä tekemistä osoittava partisiippimuoto, jolla viitataan siihen, miten kielenkäyttö heijastaa yhteiskunnan ajatuksia sukupuolesta. Päättymätöntä tekemistä kuvaava partisiippimuoto *sukupuolittava* ottaa huomioon sukupuolen jatkuvuuden ja toistuvuuden: sukupuolta myös tuotetaan alinomaa kielessä. (VISK § 522; Juvonen, Rossi & Saresma 2010: 14.) Kieli siis muokkaa maailmaa ja maailma kieltä (Pietikäinen 2009: 197). Tutkimuksessani nojaan Foucault'n (1981) ja Butlerin (1990) ajatuksiin sukupuolen rakentumisesta kielellisenä kategoriana. Tutkimuksessani määrittelen sukupuolen sosiaalisen konstruktionismin mukaan: naiseus ja mieheys ovat ajasta ja paikasta riippuvaisia. Feministisen tutkimusperinteen mukaisesti haluan tutkijana purkaa vallalla olevia jäykkiä, sukupuolittuneita ja sukupuolittavia käsityksiä, joita tarkastelemissani uutisteksteissä havaitsen, ja tuoda näkyväksi niiden vaikutus tyttöjen ja poikien toimijuudelle sekä lukemisen opetukselle. Tutkimuksessani tarkastelen lukutaitoa sosiokulttuurisesta ja ideologisesta näkökulmasta, sillä olen kiinnostunut PISA-instituution vallasta ja lukutaitoa määrittävistä normeista ja odotuksista (Barton 1994; Street 1995; Moss 2007). Haluan tutkimuksellani kritisoida sitä tapaa, miten mediassa representoidaan tyttöjen

ja poikien lukemista, sillä representaatioilla on valtaa määrittää tyttöjen ja poikien toimijuutta sekä oikeuttaa erilaista ja eriarvoista kohtelua niin yhteiskunnallisessa kuin pedagogisessa kontekstissa.

Huomionarvoista on, ettei Suomessa ole vielä tehty tarkkaa lingvististä analyysia siitä, miten suomalaiset uutistekstit tuottavat uskomuksia tyttöjen ja poikien lukutaidosta ja lukemisesta. Lahelma (2004; 2009) on kuitenkin tarkastellut ja problematisoinut koulutuspoliittista huolta, jota esitetään poikien koulumenestystä kohtaan. Lahelman (2009: 139) mukaan koulutuspoliittisessa keskustelussa ilmenee erilaisia kyseenalaistamattomia oletuksia tyttöjen ja poikien menestyksestä. Yksi tällainen oletamus on kategorinen yleistys tyttöjen hyvästä ja poikien huonosta koulumenestyksestä. (Lahelman 2009: 139.) Tutkimuksessani tarkastelen, ilmenevätkö Lahelman (2004; 2009) esille tuomat yleistyksset myös aineistoni uutisteksteissä. Tutkimukseni inspiraationa ovat lukutaidon feministiset ja sosiokulttuuriset tutkimukset, jotka problematisoivat sukupuolen ja lukutaidon käsitettä. Martino (1994) on esimerkiksi esittänyt, että poikien lukutaitovaikeudet johtuvat ja selittyvät hegemonisen maskuliinisuuden teoriolla, joka tarkoittaa tietyn miehisen ideaalin dominointia yhteiskunnassa. Smith ja Wilhelm (2002; 2006) ovat taas havainneet haastattelututkimuksissa, että pojat eivät vastusta lukemista yleisesti, vaan pojat torjuvat tekstikäytännöt, joita harjoitetaan ja arvostetaan koulussa. Moss (2007) hyödyntää monia etnografisia tutkimuksia tavoitteenaan identifioida sosiaalisia prosesseja, jotka muokkaavat tyttöjen ja poikien tekstitaitojen kehittymistä ja ohjaavat lasten lukuvaihtoja.

Tutkielmani jakautuu kahdeksaan päälukuun. Seuraava luku taustoittaa lukutaidon ja sukupuolen suhteen ilmiötä esittelemällä lukutaidon teoreettisia määritelmiä ja PISA-lukutaitokoetta. Lisäksi tarkastelen sukupuolieron selitysmalleja, jotka liitän laajempaan keskusteluun koulutuksesta ja sukupuolesta. Kolmannessa luvussa esittelen tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen eli kriittisen diskurssintutkimuksen pääperiaatteita. Samalla esittelen Faircloughin kriittisen diskurssianalyysin viitekehystä ja systeemis-funktionaalista kieliteoriaa, jota hyödynnän aineiston lingvistisessä analyysissä. Neljännessä luvussa esittelen aineiston ja kerron analyysimenetelmästä. Luvut 5–7 ovat analyysilukuja. Luvuissa 5 ja 6 käsittelen poika- ja tyttölukijoiden representaatiota. Luvussa 7 tarkastelen aineistossa tunnistamaani sukupuolieron diskurssia ja sen representaatioita lukemisen opetuksen näkökulmasta. Viimeisessä luvussa esittelen tiivistäen tärkeimmät tulokset, minkä lisäksi pyrin kriittisesti arvioimaan tutkimukseni onnistuneisuutta ja pohtimaan mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

## 2 LUKUTAITO JA SUKUPUOLI

Lukutaito ja sukupuoli kytkeytyvät toisiinsa erottamattomalla tavalla tutkimuksessani. Tässä pääluvussa tavoitteenani on antaa kattava kuva lukutaidon ja sukupuolen suhteesta sekä PISA-lukutaitokokeen kontekstissa että feminististen teorioiden näkökulmasta. Ensin esittelen lyhyesti lukutaidon teoreettisia määritelmiä, jonka jälkeen tarkastelen PISA-projektin konseptia ja sen keskeisempiä tutkimustuloksia lukutaidon sukupuolierosta Suomessa. Seuraavaksi esittelen erilaisia selitysmalleja, joiden avulla sukupuolieroa on pyritty selittämään. Samalla problematisoin sukupuolen käsitettä feministisiä teorioita hyödyntäen ja tuon julki oman tutkijapositioni. Kysymys tyttöjen ja poikien lukutaidosta liittyy perustavanlaatuisesti koulutukseen ja lukemisen opetukseen. Lopuksi pyrin kytkemään lukutaidon sukupuolieron laajempaan keskusteluun sukupuolesta, toimijuudesta ja koulutuksesta.

### 2.1 Lukutaidon teoreettisia määritelmiä

Lukemiskäsitykset vaihtelevat riippuen historiallisesta kontekstista ja lukutaitoa tutkivasta tieteenalasta. Lukutaitoa ja luetun ymmärtämistä tutkitaan muun muassa kielitieteessä, kasvatustieteessä ja psykologiassa (Kauppinen 2010: 75; Afflerbach, Pearson & Paris 2008: 364–365). Erilaisten teoreettisten lähestymistapojen variaatio on kirjavaa, ja siksi lukutaidon määrittely ei ole yksiselitteistä. Rajaan tutkimukseni lukemiseen liittyviin tekstitaitoihin (*reading literacy*), vaikka sosiokulttuurisesta näkökulmasta tekstitaidot (*literacy*) käsittävät niin lukemisen kuin kirjoittamisen käytänteet (Kauppinen 2010: 57; Luukka 2009: 13). Rajaukseni perustuu tutkimusaineistonani toimivaan suomalaiseen mediakeskusteluun, joka keskittyy tarkastelemaan PISA-lukutaitokokeissa mitattavaa luetun ymmärtämisen taitoa. Seuraavaksi esittelen erilaisia lukutaidon tutkimuksen historiassa vallinneita käsityksiä lukemisesta, jonka jälkeen tarkastelen nykypäivänä vallalla olevia lukutaidon määritelmiä.

Käsitys lukutaidosta on hyvin riippuvainen siitä, millaiseen oppimis-, tieto- tai muistikäsitykseen se perustuu. 1900-luvulle asti lukeminen nähtiin mekaanisena lukutaitona, jonka tarkoituksena oli tekstin kirjainten muodostaman koodin purkaminen, ja vasta 1950-luvulla kognitiivisen psykologian vaikutuksesta lukemista on alettu tarkastella useammista näkökulmista käsin (Kauppinen 2010: 83). Peruskoulun syntyäikoihin vallalla oli behavioristinen oppimiskäsitys, jonka mukaan ulkoisten ärsykkeiden avulla voidaan muuttaa yksilön käyttäytymistä. Behavioristisessa oppimiskäsityksessä lukeminen nähdään tiedon siirtona eli tekstin

merkitys siirtyy kirjoittajalta lukijalle sellaisenaan. Lukutaidon arvioinnissa merkityksellistä on, kuinka hyvin oppilas pystyy palauttamaan mieleensä aiemmin lukemiaan faktoja. (Kauppinen 2010: 76–77; Patrikainen 1997: 75.) Lukutaitoa on ennen määritelty myös interaktionäkemyksen mukaan, jossa tekstin ja lukijan välillä nähdään olevan suora vuorovaikutusyhteys: lukija muodostaa ennalta määritetyn mukaisen merkityksen lukemastaan. Interaktionäkemyksessä korostuu itse tekstin ja sen ominaispiirteiden rooli. Behavioristisen ja interaktionäkemyksen mukaiset käsitykset lukutaidosta on kuitenkin jo viime vuosituhannen puolella syrjäyttänyt konstruktivistinen transaktionäkemyks, joka korostaa lukijan aktiivista roolia tekstin tulkinnassa. Oppilas on tiedonkäsittelijä, joka asettaa lukemiselleen tavoitteita ja toimii päämäärätietoisesti omien pyrkimystensä mukaisesti. (Kauppinen 2010: 77–83; Linnakylä 2000: 133.) Edellä kuvaillut näkemykset edustavat kognitiivista viitekehystä, jossa lukutaito nähdään ensisijaisesti yksilön ajattelutaitona (Kauppinen 2010: 73–116).

Street (1995) on kritisoinut kognitiivista lukutaitoa kuvailemalla sitä autonomiseksi taidoksi, jossa lukeminen nähdään neutraalina ja universaalina prosessina, jota selittävät yksilöiden kognitiiviset ja psykologiset erot toimia. Lukemisen ja kirjoittamisen tutkimuksessa 1980-luvulla alkanut sosiaalinen käänne kuitenkin haastaa autonomisen suhtautumisen lukemiseen (Kauppinen 2010: 131–132). Linnakylä (2000: 111–112) nimittää tätä lukutaidon paradigman muutokseksi: yksilöpsykologinen ja kognitiivinen näkökulma on monipuolistunut lingvistisellä, kasvatustieteellisellä, kulttuurisella ja yhteiskunnallisella näkökulmalla. Kognitiivista ja yksilön ajattelutaitoon perustuvaa lukutaidon määritelmää ovat sittemmin täydentäneet sosiokonstruktiivinen, kulttuuripsykologinen ja sosiokulttuurinen näkemys. Sosiaalisen käänteen myötä on alettu korostaa muita kuin yksilöllisiä lukijan tulkintaan vaikuttavia tekijöitä, kuten kontekstia, sosiaalista vuorovaikutusta, ympäristöä, lukutilannetta ja kulttuuria. Merkityksen rakentumiseen nähdään vaikuttavan tavoitteisiin liittyvät odotukset, arvostukset ja kokemukset. (Linnakylä 2000: 111–113; Kauppinen 2010: 77.)

Sosiaalinen käänne lukemisen tarkastelussa on synnyttänyt funktionaalisen lukutaidon käsitteen, johon myös PISA-lukutaitokoe perustuu. Funktionaalinen lukutaito on toiminnallinen lukutaito, joka vastaa yksilön ja yhteiskunnan tarpeisiin (Kauppinen 2010: 11). Funktionaalisessa näkemyksessä lukeminen nähdään tavoitteellisena toimintana, joka riippuu tekstiympäristöstä, lukemisen tavoitteesta ja itse tekstistä. Funktionaalisessa lukemisessa sosiaalisuus merkitsee sitä, että lukija kykenee toimimaan tavoitteellisesti siinä kontekstissa, johon lukutilanne sijoittuu. (Kauppinen 2010: 154.) Lukemista tarkastellaan siitä näkökulmasta, millaisia lukutehtäviä yksilö arjessaan kohtaa, ja lukemisen oppimisessa painotetaan lukemisen strategioita, joilla tarkoitetaan tilanteen ja tarkoituksen vaatimia kognitiivisia toimintata-

poja. Funktionaalisesti lukutaitoinen ihminen osaa valita tilanteeseen ja tekstiin sopivan lukutavan. Niinpä lukemisen vaatimukset vaihtelevat sekä tilanteittain että kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa mittakaavassa. (Kauppinen 2010: 132–133; Barton 1994: 23.) Linnakylän (2000: 114–115) mukaan funktionaalinen lukutaito on tärkeässä roolissa nykypäivän yhteiskunnassa. Yhteiskunnan jatkuva muuttuminen edellyttää yksilöltä ja yhteisöltä uusiutumiskykyä, ja nykypäivänä puhutaankin paljon elinikäisestä oppimisesta. Tämä koskee myös lukutaitoa: lukutaito ei ole enää koulussa hankittu muuttumaton perustaito, vaan koko eliniän ajan kehittyvä työnteon ja aktiivisen kansalaisuuden taito, joka nähdään perustana talouden ja kulttuurin kehittymiselle (Linnakylä 2000: 107). Funktionaalisen lukutaidon määritelmä on saanut vaikutteita Hallidayn (1985; 1994) systeemis-funktionaalisesta kieliteoriasta, joka korostaa kielen funktioita ja tehtäviä. Teoriasta kerron lisää diskurssintutkimuksen yhteydessä aluvussa 3.4.

Sosiaalisen käänteen myötä lukemista on alettu tarkastella myös sosiokulttuurisesta näkökulmasta, joka laajentaa funktionaaliseen näkökulmaan verrattuna lukemisen tarkastelua yksilöstä yhteisöön (Kauppinen 2010: 154). Sosiokulttuurisessa näkemyksessä lukeminen nähdään sosiaalisena käytänteenä, jonka myötä lukeminen kiinnittyy osaksi yhteisön toimintatapoja. Yksilölle lukeminen on keino sosiaalistua yhteisöihin ja niissä vallitseviin tekstien lukemisen ja kirjoittamisen tapoihin. (Kauppinen 2010: 154–155; Barton 1994: 23.) Tekstit sekä välittävät sosiaalisia käytänteitä että ovat niiden muovaamia (Fairclough 1989: 17). Lukeminen ja kirjoittaminen eivät siten ole yleisiä kykyjä ja toimintoja, vaan sosiaalisia käytäntöjä, joissa toimitaan yhteisön määrittämällä tavalla. Ihmisillä on erilaisia tekstitaitoja, joita ohjaa se yhteiskunnallinen ja yhteisöllinen elämänalue, jossa niitä tarvitaan. Tekstitaitoja tuleekin aina tarkastella suhteessa laajempiin sosiaalisiin, kulttuurisiin ja historiallisiin suhteisiin, jotka niin paikallisessa kuin globaalissa toimintaympäristö vallitsevat. (Kauppinen 2010: 155; Barton 1994: 34–37.) Näin ollen sosiokulttuurinen näkemys huomioi sosiaalisten kategorioiden, kuten sukupuolen, merkityksen lukutaidolle.

Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan tekstitaitoihin liittyy arvoja, asenteita, tunteita ja sosiaalisia suhteita. Tekstitaidot muokkautuvat sosiaalisten normien mukaan, jotka säännöstelevät tekstien käyttöä ja jakelua. Sosiokulttuurinen näkemys ei usko kognitiivisen lukutaidon tapaan neutraaleihin tekstitaitoihin. Sen sijaan sosiokulttuurisessa lähestymistavassa on aina mukana ideologinen ulottuvuus. (Kauppinen 2010: 57, 132.) Ideologinen näkemys ottaa huomioon, että on olemassa kilpailevia näkemyksiä lukemisen ja kirjoittamisen prosesseista, mikä kytkee lukutaidon määrittelyn ja käytänteet valtaan (Kauppinen 2010: 132; Street 1995). Tekstin ideologisia juonteita tehdään näkyväksi, kun pohditaan, kenellä on valta määrittää

lukutaitoa, kenen lukeminen ja teksteillä toimiminen yhteiskunnassa hallitsee ja kenen jää syrjään. Näin ollen sosiokulttuurinen näkemys on kiinnostunut tekstitaitojen merkityksistä kielenkäytössä eli tekstitaitoihin liittyvistä diskursseista. (Barton 1994: 36–37.) Tutkielmassani pohdin lukutaidon ideologista ulottuvuutta kriittisen diskurssintutkimuksen yhteydessä (ks. luku 3).

Sosiokulttuurinen näkemys on merkityksellinen oman tutkimukseni kannalta, koska lukemista ja lukutaitoa ei sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan nähdä yleisinä kykyinä ja toimintoina vaan sosiaalisina käytäntöinä, joita yhteisön normit ja odotukset määrittävät. Yksilölle kehittyy yhteisössä toimiessaan monenlaisia tekstitaitoja, jotka ovat kulttuurisidonnaisia ja sosiaalisista odotuksista riippuvaisia. Tutkimalla sukupuolen ja lukutaidon representaatioita pääsen käsiksi siihen, millaiset normit ja odotukset määrittävät tyttöjen ja poikien lukemista sekä lukemisen opetusta 2000-luvun yhteiskunnassa. Sosiokulttuurisen näkemyksen tapaan olen kiinnostunut siitä, miten lukemista merkityksellistetään kielenkäytössä ja millaisia vaikutuksia annetuilla merkityksillä voi olla lukemisen opetukseen. Tavoitteenani on tarkastella, miten sukupuoli, lukutaito ja valta kytkeytyvät toisiinsa aineistossa. Lukutaidon ideologista ulottuvuutta tarkasteltaessa on tärkeää pohtia, kenellä on valta määrittää lukutaitoa. PISA-projekti on yksi 2000-luvun merkittävimmistä koulutusta mittaavista instituutioista, mikä kieli siitä, että PISA-tutkimustuloksilla on ideologista valtaa määrittellä lukutaitoa ja lukemista. Seuraavaksi tarkastelenkin PISA-projektia lukutaidon kontekstissa.

## **2.2 PISA ja lukutaito**

Koulutuksella on nähty vuosisatojen ajan olevan kansallinen perusta. Poliittisten prosessien globalisoitumisen myötä on kuitenkin syntynyt tarve vertailla koulutusta myös kansainvälisellä tasolla. Kasvatusjärjestelmien vertaileminen on osa laajempaa historiallisten ja sosiaalisten muutosten viitekehystä. (ks. Nóvoa & Yariv-Mashal 2003.) Komparatiiviset tutkimusmenetelmät ovatkin kasvattaneet suosiotaan niin aineisto- kuin analyysimenetelminä viimeisten vuosikymmenten aikana monilla eri tutkimusaloilla (Nóvoa & Yariv-Mashal 2003: 424). Kasvatuksen piirissä yksi 2000-luvun merkittävimmistä vertailevaa tutkimustietoa tuottavista instituutioista lienee PISA. Komparatiivisen tutkimustiedon tuottaminen perustuu tarpeelle luoda kansainvälisiä työkaluja ja vertailevia indikaattoreita, jotka mittaavat kasvatuksen laadukkuutta ja tehokkuutta. (Nóvoa & Yariv-Mashal 2003: 423–425; Moss 2007: 22.)

PISA-projekti (*Programme for International Student Assessment*) mittaa peruskoulun päättövaiheessa olevien 15-vuotiaiden oppilaiden taitoja useissa OECD:n jäsenvaltioissa ja sen yhteistyömaissa. PISA-projektia johtava OECD eli (*Organisation for Economic Cooperation and Development*) on taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö, jonka tavoitteena on edistää taloudellista ja sosiaalista hyvinvointia maailmassa (OECD 2016a). OECD:n (2000: 3) mukaan PISA on luotu vastaamaan yhteiskuntien tarpeeseen saada vankkaa ja kansainvälisesti vertailukelpoista tietoa koulutuksen onnistuneisuudesta. Sjøberg (2015) ja Välijärvi (2010) kirjoittavat PISA-kokeiden tarkoituksen liittyvän OECD:n yleisiin poliittisiin aikomuksiin, jotka sitoutuvat globaaliin markkinatalouteen: OECD:n tavoite on tukea maailmanlaajuisessa kontekstissa taloudellisen kehityksen käytänteitä ja kilpailua. Koska koulutuksen nähdään kytkytyvän vahvasti taloudelliseen menestykseen, on OECD kiinnostunut tutkimaan sitä. Korkeiden tuloksien lukutaidossa, matematiikassa ja tieteessä nähdään indikoivan taloudellista kompetenssia. Heikot PISA-tulokset taas ennustavat maalle huonoa tulevaisuutta. (Sjøberg 2015: 111–113; Moss 2007: 3.) Taustalla on ajatus inhimillisen pääoman teoriasta, jonka mukaan koulutus tuottaa taloudellista menestystä ja hyvinvointia (Välijärvi 2010: 33).

Ensimmäiseen PISA-kokeeseen vuonna 2000 osallistui noin 30 maata, mutta vuonna 2015 PISA-kokeeseen osallistuneiden maiden määrä oli jo 72 (OECD 2016a: 26). Heti ensimmäisten vuonna 2001 julkaistujen PISA-kokeen tulosten jälkeen PISAn kokeista ja niiden tuloksista muodostui kansainvälinen standardi opetuksen ja koulutuksen laadukkuudelle, ja monissa maissa PISA-tulosten myötä on alettu tehdä merkittäviä koulutuksellisia muutoksia (Ahola & Laukkanen 2010: 11; Sjøberg 2015: 111; Moss 2007: 3). PISAn tarkoituksena on selvittää, miten hyvin nuoret hallitsevat tulevaisuuden työelämän ja yhteiskunnan vaatimia taitoja. PISA-koe keskittyy mittaamaan kolmea eri osa-aluetta: lukutaitoa, matematiikkaa ja luonnontieteitä. Lisäksi kokeessa arvioidaan oppilaiden opiskeluasenteita, -taitoja ja -valmiuksia. (OECD 2000: 7–8.) PISA-arviointeja järjestetään kolmen vuoden välein ja arvioinnin pääalue vaihtuu joka tutkimuskerralla. Lukutaitoa on tutkittu PISAssa eritoten vuosina 2000 ja 2009. (OECD 2016a: 27.) PISA-projekti ilmaisee olevansa kiinnostunut tutkimaan lukutaitoa, koska sitä tarvitaan riittävään kouluttautumiseen. Lisäksi PISA-projekti mainitsee lukutaidon olevan tärkeä taito oman henkisen kasvun kannalta: sen avulla yksilö voi osallistua yhteiskunnan toimintaan, suunnitella uraansa ja omaa talouttaan. (OECD 2016a: 27.) Lukutaito on PISAssa määritelty seuraavanlaisesti:

Lukutaito on kirjoitettujen tekstien ymmärtämistä, käyttöä ja arviointia sekä niiden lukemiseen sitoutumista lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi (OECD 2009: 23).

Lukutaidon määritelmä korostaa tekstin funktionaalista luonnetta eri käyttötarkoituksineen: lukijalla on lukemiselle niin henkilökohtaisia tarkoituksia kuin ympäröivän yhteiskunnan ja työelämän vaatimuksien mukaisia tarkoituksia. PISA-lukukokeeseen on pyritty valitsemaan mahdollisimman kattava ja monipuolinen valikoima autenttisia tekstejä, joita lukija lukee myös arkielämässään. (Sulkunen 2012: 14; Sulkunen 2004: 38–43.) PISA-lukukokeen arvioinnin keskeinen käsite on aspekti eli tekstin vaatima lähestymistapa ja ajatteluprosessi. Jokainen lukutaitokokeen tehtävä mittaa jotain kolmesta lukemisen aspektista, jotka ovat tiedonhaku, luetun ymmärtäminen ja tulkinnan muodostaminen sekä luetun pohdinta ja arviointi. Tekstin täydellinen ymmärtäminen edellyttää kaikkien aspektien hyödyntämistä, sillä aspektit ovat toisiaan täydentäviä. (Sulkunen 2004: 37.) PISAn lukutaidon määritelmä painottaa lukemisen olevan tekstien ymmärtämisen lisäksi myös niiden tarkoituksenmukaista käyttöä ja arviointia. Vuonna 2009 lukutaidon määritelmään lisättiin lukemiseen sitoutuminen, jolla halutaan korostaa sitä, että lukutaitoinen ihminen myös arvostaa lukemista, ja se on osa hänen jokapäiväistä elämäänsä. Näin ollen lukemisen opetuksessa on tärkeää vahvistaa oppilaiden lukemismotivaatiota ja herättää positiivisia mielleyhtymiä lukemista kohtaan. (OECD 2009: 23–25, 69–71; Sulkunen 2004: 35–38; Sulkunen 2012: 13.) Lukemiseen sitoutumista arvioidaan nuorten täyttämien taustakyselyjen perusteella, joissa tarkastellaan nuorten kiinnostusta lukemiseen, lukemiseen käytettyä aikaa sekä lukemisen monipuolisuutta (Sulkunen 2012: 12).

Ensimmäinen PISA-koe järjestettiin vuonna 2000 ja se toi Suomelle menestystä: suomalaiset olivat parhaiden joukossa niin lukutaitoa, matematiikkaa kuin tiedettä mittaavissa koeosioissa. Tuloksista myös huomattiin, että taitotasossa ei Suomen sisällä ollut juuri alueellista variaatiota, minkä nähtiin olevan osoitus tasa-arvoisen opetuksen onnistumisesta Suomessa. Suomen menestystä on selitetty muun muassa erinomaisella opettajankoulutuksella, koulujen tarjoamilla oppimismahdollisuuksilla, vanhempien kiinnostuksella ja tuella sekä sillä, että opettajia arvostetaan ja heihin luotetaan suomalaisessa yhteiskunnassa. (Simola 2014: 208.) Suomen menestyksen myötä muut maat kiinnostuivat Suomen koulutusjärjestelmästä ja 2000-luvun ajan Suomi on ollut koulutusturismin ykkösmaa (Ahola & Laukkanen 2010: 11). Suomen menestystä varjostaa kuitenkin mediassakin esiin nostettu tutkimustulos poikien ja tyttöjen välisestä taitotaseroista lukutaidossa: ero tyttöjen ja poikien taitotasossa on OECD-maiden suurin (Sulkunen 2012: 13; OKM 2016: 49). 2000-luvun aikana huolenaiheeksi on nostettu myös muut PISAn tutkimusalueet, joissa tytöt ovat menestyneet poikia paremmin (ks. OKM 2016). Keskustelua värittää huoli suomalaispoikien koulumenestyksestä, kuten johdannossa on tuotu esiin.



PISA ei ole ollut vain koulutuksellinen ilmiö, vaan se on ollut myös merkittävä mediasirkus. Julkisessa keskustelussa on väitelty kiivaasti siitä, mistä menestys tai epäonnistuminen johtuu. Tulokset ovat aiheuttaneet huolestuneisuutta myös hyvin menestyvissä maissa kuten Suomessa. Suomen sijoitus PISA-tuloksissa on laskenut hieman 2000-luvun ajan, ja vaikka Suomen tulokset ovat edelleen kansainvälisesti kilpailukykyisiä, on mediassa ja yhteiskunnallisessa keskustelussa huolestuttu Suomen tulevaisuudesta. Esimerkiksi *Helsingin Sanomat* (2016) uutisoi viimeisimmistä PISA-tuloksista seuraavanlaisesti: 'OAJ:n Luukkainen huolestui Pisa-tuloksista: "Suomen historian heikoimmat"'. Mortimore (2009: 6–7) kirjoittaa, että yksittäisten maiden mediakeskustelussa painottuu eri maiden paremmuusjärjestys eli rankinglistat. Tällaisella maiden paremmuusjärjestykseen asettamisella voi olla arveluttavia seurauksia, sillä keskustelun ulkopuolelle jäävät tulosten tulkinnan kannalta olennaiset kontekstuaaliset tekijät ja koulu- ja opetussuunnitelmaeroavaisuudet. Ranking-listoista uutisoiminen ei myöskään anna PISAn kokeiden ja tulosten kriittiselle pohdinnalle sijaa. Ranking-listat tuottavat "hyviä" ja "huonoja" koulujärjestelmiä sekä vaadittuja koulutuspoliittisia ratkaisuja. (Mortimore 2009: 6–7.) Monissa maissa medially on tapana riepotella PISAn tuloksia otsikoissa, minkä myötä nopeat muutokset aletaan nähdä tarpeellisina, ehdottomina ja kiistattomina (ks. Grek 2008; Nóvoa & Yariv-Mashal 2003: 425). Median tavalla uutisoida PISA-ilmiöstä on eittämättä vaikutuksia siihen, miten politiikassa reagoidaan PISAn antamiin tuloksiin (Grek 2008: 2).

Vaikka PISA-koe ja sen tulokset ovat saavuttaneet merkittävän aseman kansainvälisessä koulutuspoliittisessa keskustelussa, on PISAn luotettavuutta pidetty myös arveluttavana. Sjøbergin (2015: 112) mukaan on mahdotonta luoda koetta, joka pystyy mittaamaan objektiivisesti ja vertailukelpoisesti eri maiden nuorten oppimista ja kykyä vastata tulevaisuuden haasteisiin. Jotta kokeesta saadaan kansainvälisesti oikeudenmukainen, täytyy siitä rajata pois ajankohtainen ja paikallinen materiaali (mp.). Myös kulttuurisia eroja häivytetään, vaikka niiden huomiotta jättäminen saattaa vaikuttaa tuloksiin (Mortimore 2009: 4). Sjøberg (2015: 116) väittää PISA-projektin edustavan poliittista painetta harmonisoida ja universaalistaa kansalliset instituutiot kuten koulutusjärjestelmä ja luoda globaalia koulutuksellista kilpailua. Sjøberg (2015: 112) nostaa myös esiin tuloksen, joka jätetään usein huomiotta: monet PISAsa menestyneiden maiden nuoret suhtautuvat hyvin negatiivisesti itse oppiaineen opiskeluun. Suomalaisnuorten kohdalla suunta näyttää olevan samansuuntainen, sillä suomalaisten kiinnostus lukemiseen on laskenut 2000-luvun ajan (Sulkunen 2012: 24). Tämän lisäksi luku-taitokeskustelussa on jäänyt vähemmälle huomiolle PISA-tulokset, joiden mukaan suomalaispojat ovat selvästi tyytyväisempiä elämäänsä kuin tytöt ja kuinka tytöt kokevat selvästi hei-

kommin yhteenkuuluvuuden tunnetta kouluyhteisöönsä kuin pojat (Väljærvi 2015). Kenties nämä tulokset eivät ole saaneet niin paljon huomiota, koska niiden ei nähdä kytkeytyvän niin vahvasti taloudelliseen menestykseen.

On ehkä myös syytä pohtia, miksi PISA mittaa vain lukutaitoa, matematiikkaa ja tieteitä ja jättää muut alueet, kuten sosiaaliset tieteet, etiikka, historia ja kielet tarkastelun ulkopuolelle (Mortimore 2009: 5; Sjøberg 2015: 113). OECD perustelee tätä sillä, että modernissa yhteiskunnassa korostuu tieteen, matematiikan ja teknologian rooli. Näiden taitojen osaaminen nähdään edellytyksenä yksilön yhteiskuntaan osallistumiselle ja maan taloudelliselle menestykselle (OECD 2000: 9). Vaikuttaa siltä, että tämänhetkisessä yhteiskunnallisessa ilmapiirissä taloudellinen hyöty nähdään ensisijaisena tavoitteena ja koulutusta määrittävänä ja arvotavana periaatteena (ks. Nussbaum 2011). Väljærvi (2010: 33–34) kirjoittaaakin, kuinka PISA-arviointien vaikutuksesta koulutusta ja oppimista ei nähdä enää itseisarvona sinänsä, vaan koulutuksen nähdään kytkeytyvän merkityksellisellä tavalla yhteiskunnan tavoitteisiin ja talouden lainalaisuuksiin. PISAA onkin kritisoitu siitä, että se kannustaa valtioita omaksumaan yksinomaan taloudellisen näkökulman koulutukseen (Mortimore 2009: 5).

PISA tuottaa mielenkiintoista tietoa eri valtioiden nuorten lukutaidosta. Kyseenalaista kuitenkin on, voiko eri maita tai sosiaalisia kategorioita laittaa PISA-tulosten perusteella paremmuusjärjestykseen. PISA nojaa funktionaaliseen kielikäsitteeseen, mutta on arveluttavaa, miten PISA kykenee huomioimaan sosiokulttuurisia tekijöitä kuten eri kulttuurien ja yhteisöjen erilaisia tekstitaitoja. Kertooko PISA objektiivisesti eri maiden nuorten lukutaidon tasosta, vai osoittaako se kulttuurisia eroja lukutaidon määrittelyssä? PISASTA lukutaidon luotettavana mittajana ei vallitse konsensusta, vaikka julkisessa mediakeskustelussa PISAN tuloksiin tunnutaan suhtautuvan melko kriittittävästi. PISAN kaltaisten organisaatioiden tuottamalla tiedolla on kuitenkin vaikutusta: PISAN päätelmät ja suositukset muovaavat poliittista keskustelua ja asettavat diskursiivisia agendoja, jotka vaikuttavat koulutuksellisiin käytänteisiin ympäri maailman. (Nóvoa & Yariv-Mashal 2003: 425.) PISA-projektin kohtaama kritiikki tunnetaan myös unohtavan siitä keskustelusta, joka on oman tutkimukseni perusta: miten tyttöjen ja poikien lukutaito eroaa ja mistä tämä ero johtuu. PISA-tulokset ja PISA-projektin määrittelemä lukutaito toimivat annettuna tietona tässä keskustelussa. Seuraavaksi tarkastelen, millaista tietoa PISA tuottaa tyttöjen ja poikien lukutaidosta ja miten eroavaisuuksia on pyritty selittämään.

## 2.3 Tytöt, pojat ja lukeminen

### 2.3.1 Sukupuoliero PISA-lukutaitotuloksissa

Yhdeksi merkittävimäksi suomalaisnuorten lukemisen haasteeksi PISA-tulosten myötä on määritelty huomattavan suuri lukutaidon sukupuoliero (Sulkunen 2012: 13; OKM 2016: 49). PISA-tutkimusten mukaan suomalaisten poikien osuus heikoista lukijoista on tyttöjä suurempi, kun taas tyttöjä on enemmän erinomaisissa lukijoissa. Viimeisimmässä lukutaitoon keskittyneessä PISA-kokeessa vuonna 2009 pojista heikkoja lukijoita oli 13 prosenttia, kun taas tytöillä heikosti lukevien osuus oli 3 prosenttia. Erinomaisten lukijoiden osuus on pienentynyt vuodesta 2000 vuoteen 2009 niin tyttöjen kuin poikien joukossa: poikien osuus on laskenut 11 prosentista 8 prosenttiin, ja tytöillä vastaavasti 26 prosentista 21 prosenttiin. Eniten suomalaisnuorten taidot ovat heikentyneet 2000-luvulla tiedonhaun osa-alueessa ja jonkin verran myös luetun ymmärtämisessä ja tulkinnassa. Taidot ovat pysyneet ennallaan luetun pohdinnassa ja arvioinnissa. (Sulkunen 2012: 20–23.) Kiinnostus lukemiseen ja omaehtoinen lukeminen ovat niin ikään vähentyneet 2000-luvulla sekä suomalaistyttöjen että -poikien joukossa, mikä tarkoittaa nuorten saavan entistä vähemmän lukuharjoitusta koulun ulkopuolella (Sulkunen 2012: 31). Omaehtoinen lukuharrastus näyttää olevan OECD-maissa yksi kotitaustan eroja tasoittava tekijä lukutaidossa (Linnakylä & Malin 2004: 116), ja suomalaistyttöihin verrattuna suomalaiset pojat lukevat vähemmän omaksi ilokseen (Sulkunen 2012: 27).

Taustatekijöiden yhteyttä heikkoon tai erinomaiseen lukutaitoon on selvitetty Sulkusen ja Nissisen (2012) ja Linnakylän ja Malinin (2004) PISA-aineiston jatkoanalyysissä suomalaisnuorten tuloksista. Linnakylän ja Malinin (2004: 120) mukaan keskitasoisin lukijoihin verrattuna riski heikkoon lukutaitoon kasvoi, jos oppilas oli poika, jonka käsitys itsestä oppijana oli heikko ja joka ahdistui koulussa epäonnistuneista oppimisyhteyksistä. Tällaiset nuoret näkivät lukemisen ajantuhlauksena, eivätkä he käyneet usein kirjastossa tai keskustelleet ystäviensä kanssa lukemisesta. Riski heikkoon lukutaitoon kasvoi edelleen, jos kodin sosioekonominen tausta oli alhainen, kyseessä oli maahanmuuttajaperhe tai jos kotona ei keskusteltu kulttuurista. (Mts. 120–122.) Keskitasoisin lukijoihin verrattuna mahdollisuus erinomaiseen lukutaitoon kasvoi, jos oppilas oli tyttö, jolla oli vahva käsitys itsestään oppijana ja jonka kotikieli oli sama kuin koulun kieli. Kotitaustaan liittyvistä tekijöistä merkittäviä olivat vahva sosioekonominen tausta ja kirjojen suuri määrä kotona. (Mts. 123–125.) Linnakylä ja Malin (2004: 126–127) kirjoittavat, että heikkojen ja erinomaisten lukijoiden taustatekijät ovat osit-

tain samankaltaisia ja osittain erilaisia, mistä johtuen kriittisiä taustatekijöitä tulisi tarkastella taitotasoin: heikkoja lukijoita eivät välttämättä tue samat tekijät kuin erinomaisia lukijoita.

Sulkunen ja Nissinen (2012) havaitsivat analyysissään heikosti lukevien tyttöjen ja poikien välillä olevan eroja taustamuuttujien suhteen. Tyttöjen heikkoa lukutaitoa selittäviä tekijöitä olivat muun muassa kodin matala taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen asema, koulun opetuskielestä poikkeava äidinkieli ja heikko luetunymmärtämisstrategioiden hallinta. Tyttöillä koulun kielestä poikkeava kotikielen vaikutus oli suurempi kuin pojilla. Pojilla heikkoa lukutaitoa selittäviä tekijöitä olivat muun muassa koulun kielestä poikkeava kotikieli ja ydinperheestä poikkeava perherakenne. Poikien todennäköisyys heikkoon lukutaitoon kasvoi, jos vauraassa kodissa kulttuuri-ilmapiiri oli muita köyhempi. (Mts. 56–57.) Näyttää siis siltä, että heikkojen poikalukijoiden kotona lukemista ja koulunkäyntiä ei pystytä tukemaan riittävästi, vaikka taloudellinen tilanne olisi hyvä. Tällöin lienee kyse kodin arvostuksista tai siitä, etteivät heikosti lukevat pojat pidä koulua tulevaisuuden kannalta tärkeänä. (Mts. 58.) Sulkunen ja Nissinen (2012: 60) kuitenkin muistuttavat, että jokainen nuori lukija tulee ennen kaikkea kohdata yksilönä: heikkojen lukijoiden puutteet lukutaidossa voivat olla hyvin erilaisia, eikä PISA-tulosten arvioinnin perusteella voi päätellä, millaisia nuo puutteet tai niiden syyt tarkalleen ottaen ovat kunkin heikon lukijan kohdalla.

Media on keskittynyt uutisoimaan PISAn tuloksista sangen pelkistetysti 2000-luvun aikana. Uutisissa tuodaan ilmi, kuinka tytöt joukkona menestyvät poikia paremmin. Sulkusen ja Nissisen (2012) sekä Linnakylän ja Malinin (2004) analyysien valossa lukutaito näyttäytyy kuitenkin monitahoisena ilmiönä, jonka taustamuuttujia ei voi typistää vain yhteen tekijään, sukupuoleen. Risteävät taustatekijät muodostavat verkoston, jossa tulee painottaa koulun ja kodin rooleja lukutaidon tukemisessa. Vaikka PISA-tuloksista käy ilmi tyttöjen ja poikien välinen taitotasoero, ei PISA kuitenkaan anna tietoa siitä, mistä tyttöjen ja poikien väliset erot lukutaidossa johtuvat. Tilastot eivät kerro niistä laajoista sosiaalisista prosesseista, jotka tuottavat poikien ja tyttöjen eroja. Millaisissa tilanteissa ja vuorovaikutussuhteissa erot tyttöjen ja poikien välillä syntyvät? Seuraavaksi esittelen selitysmalleja, joiden avulla sukupuolieroa lukutaidossa on pyritty selittämään.

### **2.3.2 Lukutaidon sukupuolieron selitysmalleja**

Poikien ja tyttöjen lukutaitoeroa on selitetty hyvin eri tavoin. Tyttöjen ja poikien lukutaidon eron syitä käsittelevän keskustelun voi tiivistää kahteen perustavanlaatuisesti erilaiseen selitysmalliin: biologisen determinismin näkökulmaan ja sosiaaliseen konstruktionismiin nojaviin teorioihin (Smith & Wilhelm 2009: 360). Seuraavaksi esittelen biologiseen determinis-

miin nojaavaa ajattelua, joka ilmentää autonomista käsitystä lukemisesta ja sukupuolesta: sukupuoli on annettu ominaisuus, joka määrittää yksilön lukutaitoa. Tätä ajattelutapaa problematisoin feministisillä teorioilla, joihin omassa tutkimuksessani nojaan. Lopuksi esittelen vaihtoehtoisia, jälkistrukturalistisia ja sosiaaliseen konstruktionismiin nojaavia teorioita, jotka korostavat ideologista suhtautumista lukemiseen: lukutaitoeron ilmiö kytkeytyy kysymyksiin sukupuolesta ja vallasta.

Biologinen determinismi on näkemys, jonka mukaan biologia selittää tyttöjen ja poikien välisiä eroja (Smith & Wilhelm 2009: 363; Rossi 2010: 24; Husso & Heiskala 2016: 55–57). Näkemyksen mukaan on olemassa kaksi sukupuolta, mies ja nainen, jotka ovat toisilleen vastakkaisia. Biologisen sukupuolen käsite ei rajaudu määrittämään vain fysiologisia ominaisuuksia, vaan sen vaikutusalaan nähdään kuuluvan yksilön persoonallisuus, sosiaaliset taidot ja psykologia. (Juvonen 2016: 33–35; Rossi 2010: 21; Tainio 2001: 14.) Tyttöjen ja poikien eroa lukutaidossa on selitetty muun muassa neurobiologialla ja evoluutioteorialla. Esimerkiksi erikokoisten sukusolujen uskotaan selittävän yksilöiden käyttäytymistä, kahden sukupuolen eroavaisuuksia ja sukupuolten määrää. Miesten ja naisten aivorakenteissa havaittujen erojen ajatellaan tuottavan naisten ja miesten eroja myös taidoissa ja käyttäytymisessä. (Rotkirch 2016: 15–20; Juvonen 2016: 33–35; Smith & Wilhelm 2009: 363.) On muun muassa esitetty, että miehillä on naisia parempi avaruudellinen hahmotuskyky ja suuntavaisto, kun taas kielellisistä toiminnoista vastaavat aivojen kielialueet ovat naisilla selvästi suuremmat kuin miehillä. (ks. Gurian 1997; 2001; Gurian & Stevens 2005). Niinpä poikien heikon lukutaidon ajatellaan olevan koulutuksellinen fakta, jota selitetään biologiasta johtuvilla sukupuolten eroilla (Moss 2007: 21). Biologiseen determinismiin nojaava selitysmalli merkitsee kuitenkin sitä, ettei kasvattajilla ole juuri mahdollisuuksia vaikuttaa poikien lukutaidon parantamiseen – paitsi suosimalla heitä yli tyttöjen (Smith & Wilhelm 2009: 367).

Lukutaitokeskustelussa kahden sukupuolen järjestelmää eli dikotomista sukupuolijärjestelmää toistavat selitykset, joiden mukaan tyttöjen ja poikien lukumielitykset ovat annettuja ja toisilleen vastakkaisia. On esimerkiksi esitetty, että lukemisen opetussuunnitelma tai koulujen kulttuuri on liian feminiininen eikä siten kykene vastaamaan poikien mielenkiinnon kohteisiin (Lahelma 2009: 141; Moss 2007: 2, 23–24, 60; Smith & Wilhelm 2009: 363). Ratkaisuna nähdään lukemisen opetuksen muuttaminen maskuliinisemmaksi ja pojille sopivammaksi. Poikien lukemisen tutkimus onkin osaltaan keskittynyt kartuttamaan poikien ja tyttöjen yksilöllisiä eroja kiinnostuksen kohteissa (ks. Brozo 2002). Ajatuksena on, että mitä paremmin kasvattajat ymmärtävät, millaisista kirjoista pojat pitävät, sitä paremmin he voivat rohkaista poikia lukemaan omaksi ilokseen. Toiset tutkijat ovat taas pyrkineet määrittämään teks-

titaitoja, joista pojat pitävät. Monet tutkijoista näkevät poikien mielenkiinnon kohdistuvan teknologisiin tekstitaitoihin, mikä uusintaa ajatusta teknologiasta miehisenä alana (Smith & Wilhelm 2009: 365–366; Rojola 2010: 197; Butler 2000). Lukemisen tutkimukset eivät ole keskittyneet tutkimaan tyttöjen mielenkiinnon kohteita yhtä paljon, vaikka on havaittu, että koulun tekstikäytänteet eivät vastaa tyttöjen lukemisen tapoja koulun ulkopuolella (ks. Guzzetti 2009).

Feministinen teoria on kritisoinut ja problematisoinut biologian esittämistä ainoana ihmisen toimintaa ohjaavana tekijänä. Sukupuoli ei ole annettu itsestäänselvyys, jota biologia määrää. (Juvonen 2016; Juvonen, Rossi & Saresma 2010: 14; Rossi 2010: 23–24; Wodak 1997: 2.) Viimeaikainen tutkimus on osoittanut, kuinka ongelmallista on selittää sukupuolen määritelmää vain fysiologisilla piirteillä, kuten geeneillä ja hormoneilla (Juvonen 2016: 35). Esimerkiksi aivorakenteiden eroista johtuvia kausaalisia yhteyksiä käytökseen ei ole voitu todistaa, ja monet aivotutkijat suhtautuvatkin teorioihin varsin kriittisesti (Smith & William 2009: 363; Bing & Bergvall 1996: 11–15). Feministinen teoria myös kritisoi ja haastaa uskomusta sukupuolten dikotomiasta eli kahdesta sukupuolesta, miehestä ja naisesta, jotka ovat toistensa vastakohtia. Kaksijakoista sukupuolikäsitystä perustellaan usein fysiologisilla eroilla, mutta tätä ajattelutapaa ovat feministien lisäksi haastaneet biologian, lääketieteen ja antropologian edustajat. (Juvonen 2016: 33–36; Rossi 2010: 22–25.) Esimerkiksi lääketieteen piirissä on esitetty, kuinka tiukka biologinen jako kahteen erilliseen sukupuoleen on sosiaalisen konstruoinnin tulosta (Bing & Bergvall 1996; Rossi 2010: 23–24; Tainio 2001: 14). Dikotomisen sukupuolijärjestelmän poliittisesta, kulttuurisesta ja historiallisesta luonteesta kertoo myös se seikka, että eri kulttuureissa ja eri aikoina ihmisillä on ollut hyvin vaihtelevia käsityksiä siitä, mihin sukupuolijaon nähdään perustuvan, kuinka monia sukupuolia ajatellaan olevan, kuinka pysyviä sukupuolet ovat ja millaisia tehtäviä eri sukupuolille ajatellaan kuuluvan (Juvonen 2016: 35; Bing & Bergvall 1996; Rossi 2010: 24).

Kuten jo edellä on tullut ilmi, feministisissä teorioissa tarkastellaan sukupuolta koskevaa tiedontuotantoa ja pyritään irrottamaan sukupuoli sen oletetusta luonnollisuudesta. Erilaiset teoreettiset lähestymistavat ovat mahdollistaneet sukupuolen tarkastelun biologisen tosiasian sijaan kulttuurisena ja sosiaalisena prosessina. Sukupuolieroa on selitetty muun muassa psykososiaalisella kehityksellä, yhteiskunnallisella kehityksellä, oppimisteorioilla, vallan teorioilla ja sosiaalisella vuorovaikutuksella. (Juvonen 2016; Rossi 2010; Ojanen, Palmu & Saarinen 2009.) 1900-luvun loppupuolella vaikuttanut jälkistrukturalismi irtisanoutui universaaleiksi miellettyistä selityksistä ja esitti vaihtoehtoina kulttuurin, historian ja ideologian vaikutuksen sukupuolen määrittelyssä (Rossi 2010: 32). 1960- ja 1970-luvulla vaikuttaneen lingvis-

tisen käänteeseen myötä kielenkäyttöön alettiin kiinnittää huomiota sukupuolta tuottavana voimana (Lazar 2005: 4; Juvonen 2016: 49–52; Wodak 1997: 1; Corson 1997: 145). Kielellisen käänteeseen teoreettisena viitekehyksenä toimi sosiaalinen konstruktionismi, joka tarkastelee sosiaalisen todellisuuden ja merkitysten rakentumista (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 12). Sosiaalinen konstruktionismi ja lingvistinen käänne ovat vaikuttaneet myös kriittisen diskurssintutkimuksen syntyyn, joka toimii tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä (ks. luku 3).

Michel Foucault on yksi merkittävimmistä jälkistrukturalistista ajatteliijoista, joka on teorioissaan korostanut kielenkäytön merkitystä sosiaalisten käytäntöjen muovaajana (Juvonen 2016: 49). Foucault (1981; suom. 2010) esitti teoksessaan *Seksuaalisuuden historia*, ettei seksuaalisuudella ole mitään materiaalista perustaa, vaan seksuaalisuuden muotoja selittävät seksuaalisuusdiskurssit eli seksuaalisuutta koskevat puheteot, jotka materialisoituvat erilaisiksi institutionaalisiksi käytännöiksi. Merkittävä feministiteoreetikko Judith Butler (1990) nojaa foucault’laiseen käsitykseen sukupuolta koskevassa ajattelussaan, jonka mukaan sukupuolen ja seksuaalisuuden materiaalisuus on kulttuuristen diskurssien määrittelemää. Butlerin mukaan niin biologinen kuin sosiaalinen sukupuolen ulottuvuus muovautuvat historiallisissa ja yhteiskunnallisissa diskursseissa. Butler tarkastelee sukupuolta performatiivisena toistotekoina tietyssä ajassa ja paikassa: sukupuolta tuotetaan, rakennetaan ja muutetaan kielenkäytössä yhä uudelleen. (Butler 1990: 235–236; Lazar & Kramarae 2011: 220–222; Juvonen 2016: 50–52.) Butlerin mukaan diskurssit ovat luonteeltaan historiallisia, normatiivisia, säänteleviä ja pakottavia, mikä kytkee kielenkäytön valtaan. Butler nimittää heteromatriisiksi diskursiivista tietovaltaa, joka tuottaa normatiivista käsitystä luonnollisesta sukupuolesta ja seksuaalisuudesta. (Butler 1990: 235–236; Juvonen 2016: 50–52.) Juvosen (2016: 51) mukaan tällä hetkellä länsimaissa sukupuolet mielletään normatiivisen heteromatriisin mukaan, jota edustavat diskurssit pakottavat ruumiita materialisoitumaan kaksijakoisiin ja vastakkaisiin kategorioihin ”nainen” ja ”mies”. Butlerin (1990) mukaan diskursiivisesti muodostuneet normit eivät ole deterministisiä, vaikka ne säätelevät ajattelua ja toimintaa. Diskurssien normien ylläpito vaatii performatiivisuutta eli niiden jatkuvaa toistamista.

Tutkimuksessani nojaan Foucault’n ja Butlerin ajatuksiin sukupuolen rakentumisesta kielellisenä kategoriana. Hyödynnän Foucault’n ajattelua myös kriittisen diskurssintutkimuksen näkökulmasta tutkimuksessani (ks. luku 3). Tutkimuksessani analysoin sukupuolta kielenkäytön tasolla. Tutkimukseni keskiössä on sukupuolen tuottaminen diskursseissa ja representaatioissa. Tutkimuksessani määrittelen sukupuolen sosiaalisen konstruktionismin mukaan: naiseus ja mieheys ovat ajasta ja paikasta riippuvaisia ja määritelmät sukupuolesta vaihtelevat historiallisesta ja kulttuurisesta kontekstista riippuen. Näin ollen kaksi sukupuolta luonteen-

piirteineen ja ominaisuuksineen eivät ole annettuja, vaan sukupuoli on sosiaalinen konstruktio. (Lazar & Kramarae 2011: 220–222; Wodak 1997:4.) Käsitän sukupuolen muuttuvana merkitysprosessina, jonka käsityksiä tuotetaan jatkuvasti kielessä, diskursseissa ja representaatioissa (Rossi 2010: 22–23; Butler 1990). Tutkimukseni mielenkiinto kohdistuu siihen, miten 2000-luvulla sukupuolta määritetään lukemisen kontekstissa. Uskon Butlerin tapaan lukemista määrittävien sukupuolidiskurssien olevan normatiivisia ja säänteleviä, luoden uskomuksia ja tietojärjestelmiä lukemisesta ja sukupuolesta. Tästä syystä tutkimukseni kytkeytyy olennaisesti valtaan. Lisää diskurssien, vallan ja sukupuolen suhteesta kirjoitan kriittisen diskurssintutkimusta käsittelevän teorian alaluvussa 3.3.

Sosiaaliseen konstruktionismiin nojaavat tutkijat kritisoivat biologista determinismää edustavia näkemyksiä lukutaitokeskustelussa. Sen sijaan he korostavat sosiaalisten, yhteiskunnallisten ja kulttuuristen ilmiöiden vaikutusta tyttöjen ja poikien lukutaitoon. On muun muassa esitetty, että poikien lukutaitovaikeudet johtuvat ja selittyvät hegemonisen maskuliinisuuden teoriolla, joka tarkoittaa tietyn miehisen ideaalin dominointia yhteiskunnassa ja tietyn miesluokan hallitsevaa asemaa suhteessa muihin miehiin ja kaikkiin naisiin. (Smith & Wilhelm 2009: 363.) Maskuliininen hegemonia on alistamisen muoto, joka peittää alleen miesten identiteettien moninaisuuden ja asettaa maskuliinisuuden feminiinisyiden yläpuolelle. (Kantola 2010: 83; Jokinen 2010: 130–134; Smith & Wilhelm 2009: 363.) Yhteiskunnassa vallitseva ideaali maskuliinisuus vaikuttaa siihen, minkä nuoret miehet näkevät hyväksyttävänä maskuliinisena käytöksenä. Martino (1994) argumentoi, kuinka hegemoninen maskuliinisuus ei käy yhteen lukutaitovaatimusten kanssa, vaan on ristiriidassa lukutaidon ja lukevan yksilön käytöksen kanssa. Hänen mukaansa pojat näkevät lukemisen feminiinisenä, ja koska pojat näkevät maskuliinisuuden ja feminiinisyiden toistensa vastakohtina, pojat torjuvat lukemisen (Martino 1994: 29). Lisää maskuliinisesta hegemoniasta kirjoitan diskurssien ja vallan yhteydessä luvussa 3.3.

Smith ja Wilhelm (2002; 2006) ovat havainneet haastattelututkimuksissaan, että pojat eivät vastusta lukemista yleisesti, vaan pojat torjuvat tekstikäytännöt, joita harjoitetaan ja arvostetaan koulussa. Pojat eivät jostain syystä näe koulussa harjoitetuilla lukemisen taidoilla olevan yhteyttä oikean elämän taitoihin. Smith ja Wilhelm (2009: 366) eivät kuitenkaan usko poikien mielenkiinnon kohteiden kartuttamisen olevan ratkaisu ongelmaan. Stereotyyppiset näkemykset maskuliinisuudesta ovat ongelmallisia, kun suunnitellaan opetussuunnitelmia ja luokkahuoneinteraktioita, sillä ne vain uusintavat sukupuolen jäykkiä rooleja ja peittävät alleen poikien ja tyttöjen moninaisuuden (mts. 363). Sen sijaan Smith ja William (2009: 366–367) kiinnittävät huomiota lukemisen tilanteisiin tekijöihin: koulun tulisi tarjota monipuolisia



lukemisen konteksteja, jotka toimivat oppimisalustoina eri oppilaille. Smith ja Wilhelm (2009: 366–367) identifioivat viisi tilannetekijää, jotka heidän tutkimustensa mukaan tukevat ja motivoivat nuoria miehiä: kompetenssin ja kontrollin tunne, tehtävien riittävä haastavuus, selkeä päämäärä ja palaute, huomion kiinnittäminen välittömään lukukokemukseen ja sosiaalisten suhteiden muodostamisen mahdollisuus. (Smith & William 2009: 366–367.)

Moss (2007) tarjoaa sosiokulttuurisen näkemyksen lukutaidon ja sukupuolen suhteesta. Hän on analysoinut, kuinka erilaisia lukijaryhmiä muodostuu, millaisia lukemisen polkuja eri ryhmät valitsevat alakoulussa, ja miten sukupuoli näyttäytyy näissä ryhmissä. (Moss 2007: 1–4). Mossin havaintojen perusteella tytöillä ja pojilla vaikuttaa olevan erilainen tapa suhtautua lukutaidossa ilmeneviin konflikteihin ja sosiaaliseen asemaan taitohierarkiassa. (Moss 2007: 165). Heikot poikalukijat näyttävät reagoivan voimakkaammin kohtaamaansa taitotasoluokitteluun, minkä seurauksena heikot poikalukijat yrittävät vältellä lukemista tai piilotella vaikeuksiaan. Tämä kuitenkin kostautuu myöhemmin, sillä he jäävät ilman opettajan apua. (Moss 2007: 86–87.) Heikkojen lukijoiden ryhmässä tytöt eivät reagoi samalla tavalla taitotasoluokitteluun kuin pojat. Tytöt sopeutuvat poikia paremmin opettajan antamaan taitotasoon ja siten suostuvat lukemaan opettajan heille määräämiä kirjoja. Heikkojen tyttölukijoiden on helpompi ottaa apua vastaan ja näyttää oman osaamisensa tasoa. Näin tytöt saavat tarvitsemaansa apua ja etenevät lukemisessa. (Mp.)

Tässä luvussa olen esitellyt erilaisia malleja, jotka selittävät lukutaidon sukupuolieroa. Tutkimuksessani olen kiinnostunut tarkastelemaan, millaisia selitysmalleja lukutaidon sukupuolieroon liitetään aineiston uutisteksteissä. Olen myös kertonut omasta tutkijapositionistani: tutkimuksessani nojaan feministisiin teorioihin sukupuolesta ja lukemisesta sosiaalisena konstruktiona, jota tuotetaan kielenkäytössä. Näin ollen kritisoin näkemyksiä, jotka uusintavat biologista determinismia tai dikotomista sukupuolijärjestelmää. Mossin (2007: 38) tapaan olen huolissani siitä, kuinka tällä hetkellä selitys- ja ratkaisumalleja lukutaidon sukupuolieroon annetaan julkisessa keskustelussa ilman laajempaa empiiristä tutkimusta. On vaarallista hakea helppoja ja yksinkertaisia ratkaisuja ilmiöön, jota tutkijat eivät vielä ymmärrä syvällisesti. Uutismedian kielenkäytössä oikeutetaan erilaisia pedagogisia linjauksia, joiden nähdään olevan ratkaisevassa asemassa sukupuolieron kaventamisessa. Lukutaitokeskustelu kytkeytyy siten laajempaan keskusteluun koulutuksesta ja sukupuolesta. Seuraavassa luvussa tarkastelen lyhyesti sitä, miten sukupuoli, toimijuus ja koulutus kietoutuvat toisiinsa tutkimukseni näkökulmasta.

### 2.3.3 Sukupuoli, koulutus ja toimijuus

Koulutus on yhteiskunnallinen instituutio, jota läpäisevät ajan kuluessa muuttuvat ideologiat ja näkemykset. Koulutuksen rakenteet ja arjen käytännöt ovat vallankäyttöä. Koulutuksella on valtaa asettaa toimijoita valmiisiin sukupuolen, seksuaalisuuden, iän ja rodun kategorioihin, jotka määrittävät ja rajaavat ihmistä toimijana. Pohjoismaisissa keskusteluissa koulutus kuitenkin esitetään usein neutraalina, kaikille samanlaisia mahdollisuuksia tarjoavana instituutiona (Ojala, Palmu & Saarinen 2009: 13). Tasa-arvo nähdään itsestänselvyytenä, johon ei tarvitse kiinnittää erityistä huomiota. (Syrjäläinen & Kujala 2010: 26–35). Vuorikoski (2005: 31) kirjoittaa, kuinka koulutus on saatu näyttämään niin neutraalilta, että sukupuolten epätasa-arvoa on vaikea havaita.

Samaan aikaan kuitenkin monet kansainväliset ja suomalaiset tutkimukset osoittavat, että koulumme käytänteet, toimintakulttuuri, opetus ja oppimateriaalit ovat sukupuolisävytteisiä. Esimerkiksi varhaiskasvatustoiminta perustuu pitkälti oletuksiin, jotka luonnollistavat sukupuolen ja seksuaalisuuden merkityksen. Tytöt ja pojat nähdään kiinnostuksen kohteiltaan ja toimintatavoiltaan erilaisina ja heteroseksuaalisuuden oletuksen mukaisina. (Alasuutari 2010; 2016; Lappalainen 2004; Ylitapio-Mäntylä 2009; Lehtonen 2003.) Koulussa opettajat ryhmittelevät huomaamattaan oppilaita tyttöjen ja poikien kategorioihin esimerkiksi työrauhapyyntöihin liittyvissä puhutteluissa. Opettajien käyttäessä sukupuolistavia ryhmänimityksiä tulevat he tahtomattaankin rakentaneeksi sukupuolen kategoriaa. (Tainio 2009: 178; Palmu 2003; Lehtonen 2003.) Poikien ja tyttöjen sukupuolittunut vastakkainasettelu vaikuttaa siihen, miten heidän käyttäytymistään tulkitaan. Tytön ja pojan kulttuuriset kategoriat hahmotetaan koulumaailmassa erilaisiksi: tytöt nähdään hiljaisina, rauhallisina, passiivisina ja kuuliaisina, pojat taas äänekkäinä, kapinallisina ja toiminnallisina (Palmu 2003; Lehtonen 2003: 240–241; Alasuutari 2016: 137–139). On tutkimuksia, kuinka opettajat riippumatta sukupuolesta antavat tytöille vähemmän huomiota kuin pojille kaikissa ikäryhmissä ja oppiaineissa. Tytöt saavat vähemmän kehuja ja ohjeistusta ja heille esitetään poikiin verrattuna vähemmän korkeamman tason kysymyksiä. Pojat taas saavat enemmän kritiikkiä käytöksestään. (ks. Corson 1997: 153; Kelly 1988; Lehtonen 2003.)

Tyttöjen ja poikien koulumenestystä tulkitaan myös eri tavoin. Lahelma (2004; 2009) on tarkastellut ja problematisoinut koulutuspoliittista keskustelua, jossa ilmaistaan huolta poikien koulumenestystä kohtaan. Lahelma (2009: 137) näkee huolipuheen kansainvälisenä diskurssina, joka rakentuu neljästä itsestään selvänä pidetystä olettamuksesta. Lahelma (mp.) nimeää kategoriseksi yleistykseksi olettamuksen, jonka mukaan pojat ryhmänä menestyvät koulussa huonosti ja tytöt hyvin. Yleistys jättää huomiotta muut koulumenestykseen vaikutta-

vat tekijät kuten oppilaan sosioekonominen tai etninen tausta. Toisen olettamuksen mukaan syy poikien huonoon menestykseen on koulun käytännöissä, feminiinisessä pedagogiikassa ja opettajien naisvaltaisuudessa. Tytöt ovat kuitenkin tulleet kouluun historiallisesti katsoen paljon poikia myöhemmin, eikä kilpailuun ja tiedon hierarkiaan perustuvaa koulun kulttuuria voi vielä nykypäivänäkään pitää erityisen feminiinisenä (Lahelma 2009: 141; Moss 2007: 15–16). Esimerkiksi tutkimuksissa on havaittu, että miehet, pojat ja muut maskuliiniset hahmot ovat oppimateriaaleissa kauttaaltaan enemmän esillä kuin naiset, tytöt ja muut feminiiniset hahmot (Tainio & Teräs 2010; Palmu 2003; Lehtonen 2003). Kolmannen olettamuksen mukaan tyttöjen koulumenestys esitetään epäilyttävänä ja sitä vähätellään. Koulututkimusten mukaan poikien epäonnistuminen tulkitaan usein kiinnostuksen puutteena ja koulun soveltumattomuutena pojille, kun taas tyttöjen epäonnistuminen nähdään kyvyttömyytenä. Tyttöjen menestys tulkitaan ahkeruuden osoituksena tai opettajien miellyttämisenä, poikien menestystä taas selitetään lahjakkuudella. (Lahelma 2009: 143–146.)

Neljäs olettamus liittyy koulumenestyksen determinatiiviseen luonteeseen: hyvän koulumenestyksen nähdään merkitsevän menestymistä myös työelämässä ja yhteiskunnassa. Koulutuksessa on kuitenkin rakenteellisia tekijöitä, jotka tukevat miesten jatkokoulutukseen pääsyä keskimäärin naisia heikommista koulusaavutuksista huolimatta (Lahelma 2009: 146–150). Miehiä tukevia rakenteellisia tekijöitä on muun muassa sukupuolen mukainen jakautuminen jo koulutusvalinnoissa, mistä johtuen miehet ja naiset sijoittuvat yhteiskunnassa ja työelämässä eri asemiin, tehtäviin, ammatteihin ja toimialoille (mp). Yksi suomalaisten työmarkkinoiden erityispiirre muihin EU-maihin verrattuna on voimakas sukupuolen mukainen eriytyminen eli segregatio, jonka on tilastojen mukaan havaittu vain kasvavan (Talouselämä 2015). Esimerkiksi Teknillisissä yliopistoissa miesten osuus opetus- ja tutkimushenkilöstöstä on 70 prosentin tasolla (Tilastojulkaisu 2015: 6). Segregaation vaikutusta palkkaeroihin on tutkittu paljon, ja tulokset osoittavat miehiä ja naisia kohdeltavan eri tavalla työmarkkinoilla. Mielenkiintoinen tutkimustulos on, että koulutuksen huomioiminen palkkaeroissa kasvattaa sukupuolten palkkaeroa. Naisten hyvä koulumenestys ja korkea koulutustaso tuottavat melko keskiluokkaisia asemia työelämässä, kun taas miesten keskinkertaisempi koulumenestys johtaa yhtäältä parempiin asemiin työelämässä. Naiset eivät siis saa koulutuksesta samanlaista vastinetta kuin miehet. (Tilastokeskus 2016; Sosiaali- ja terveysministeriö 2012; Terveysten ja Hyvinvoinnin laitos 2016; Lahelma 2004; Antikainen, Rinne & Leena 2013: 112–116.) Lahelman esille tuomissa yleistyksissä ja lukutaiton sukupuolieron selitysmalleissa on nähtävissä monia yhteneväisyyksiä. Lahelman esille tuomia olettamuksia pyrin suhteuttamaan aineistossani esiin nouseviin käsityksiin tytöistä ja pojista lukijoina.

Kuten edellä on tullut ilmi, koulutuspoliittinen keskustelussa ja kouluinstituutiossa esitetään vaatimuksia, odotuksia ja oletuksia tytöistä ja pojista. Sukupuolittavat normit ja odotukset vaikuttavat nuorten käsityksiin siitä, millaisina toiminnallisina yksilöinä he näkevät itsensä. Tutkimuksessani hyödynnän toimijuuden käsitettä pohtiessani, millaisia mahdollisuuksia julkisen keskustelun representaatiot tarjoavat tytöille ja pojille lukijoina. *Toimijuus (agency)* paikannetaan feministisessä keskustelussa yksilön suhteeksi rakenteisiin, instituutioihin, normeihin, sääntöihin, odotuksiin ja käytäntöihin (Ojala ym. 2009: 14). Lyhyesti sanottuna toimijuudessa on kyse yhteiskunnan ja yksilön välisestä suhteesta: toimijuus määrittää sitä, millainen valta-asema yksilöllä on ja millaiset ovat hänen toimijuutensa rajat (Rossi 2010: 30; Aaltonen 2012: 181). Käsitän toimijuuden jälkstrukturalistisen feminismin tapaan prosessiksi, johon kieli, kulttuuri, historia ja ideologiat vaikuttavat (Rossi 2010: 30–32; ks. Butler 1990; Foucault 1981). Toimijuudessa on kyse sosiaaliseen kategoriaan, kuten sukupuoleen, liittyvistä odotuksista ja mahdollisuuksista. Esimerkiksi jo pienten lasten toimijuutta suunnataan sukupuolelle sopivaksi sukupuolitettujen kirjojen kautta. Vaikka toimijoita asetetaan erilaisiin instituutioiden muodostamiin kategorioihin, toimijuus ei viittaa yksilön toiminnalliseen ulottuvuuteen tai hänen kykyihinsä, vaan hänen tilanteiseen ulottuvuuteensa tässä kategoriassa. Tämä merkitsee sitä, että toimijoilla on myös mahdollisuus toimia normeja vastaan. (Ojala ym. 2009: 16–17.)

Tyttö- ja poikalukijoiden representaatiot paljastavat normeja, odotuksia ja mahdollisuuksia, jotka rakentavat niin tytön kuin pojan toimijuutta. Tutkimuksessani tarkastelen, miten aineiston representaatiot tuottavat uskomuksia tyttöjen ja poikien lukemisen toiminnasta ja rajoista. Millaisina toimijoina tytöt ja pojat esitetään uutisteksteissä? Tavoitteenani on toimijuuden käsitteen avulla nostaa esiin julkisen mediakeskustelun sukupuolittuneiden ja sukupuolittavien representaatioiden voima ja valta. Vaikka yksilöt eivät toimi rakenteiden pakottamina, heidän valinnoilleen asetetaan monia rajoja ja esteitä kuten erilaisia diskursiivisia normeja ja odotuksia (Lahelma 2009: 137). Näin ollen toimijuus kytkeytyy olennaisella tavalla valtaan. Lisää kerron sukupuolen, vallan ja toimijuuden suhteesta alaluvussa 3.3 kriittisen diskurssintutkimuksennäkökulmasta.

### 3 KRIITTINEN DISKURSSINTUTKIMUS

Tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä toimii kriittinen diskurssintutkimus, joka antaa työkaluja tarkastella, miten valta ja sukupuoli ilmenevät lukutaidon ja lukemisen keskustelussa. Alaluvuissa 3.1 ja 3.2 tarkastelen kriittisen diskurssintutkimuksen keskeisiä periaatteita ja määrittelen tutkimukseni kannalta tärkeimpiä käsitteitä. Alaluvussa 3.3 kytken kriittisen diskurssintutkimuksen sukupuolen ja vallan tutkimiseen. Alaluvussa 3.4 esittelen diskurssintutkimukseen vaikuttanutta systeemis-funktionaalista kieliteoriaa, jota hyödynnän analyysimetodina tutkimuksessani.

#### 3.1 Kieli yhteiskunnallisena toimintana

Kielellä on keskeinen asema nyky-yhteiskunnassa päätöksenteon, politiikan ja median välineenä sekä taloudellisten ja globaalien prosessien välittäjänä; kielen avulla yhteiskunnallisia toimijoita esitetään, merkityksellistetään ja marginalisoidaan (Pietikäinen 2000: 191). Tämä seikka sai huomiota akateemisessa maailmassa viime vuosisadan puolella, kun 1960- ja 1970-luvuilla humanistisessa, yhteiskuntatieteellisessä ja feministisessä tutkimuksessa myllersi niin kutsuttu lingvistinen käänne, joka syntyi reaktiona formalistista ja strukturalistista kielentutkimusta vastaan. Muutos merkitsi uutta monitieteistä tutkimisen tapaa ja uusia tutkimuskohteita. Kiinnostuksen kohteeksi nousi kielen ja yhteiskunnan välinen suhde sekä ihmisten ja yhteisöjen todellisessa kielenkäytössä ilmenevät sosiaaliset ongelmat. Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät saivat väistyä ja analyysissa korostuivat kieli merkitysten luomisessa ja toimintatapojen rakenteessa. Muutoksen myötä tutkijat alkoivat kiinnittää huomioita kielen rooliin valtasuhteiden, yhteisöllisyyden ja identiteettien rakentajana sekä todellisuutemme keskeisenä muokkaajana. (van Dijk 1997: 25; Wodak 2001: 5; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 23.) Feministisessä tutkimuksessa alettiin korostaa kielenkäytön merkitystä sukupuolta tuottavana voimana (Lazar 2005: 4; Juvonen 2016: 49–52; Wodak 1997: 1; Corson 1997: 145).

Kielellisen käänteen teoreettisena viitekehyksenä toimi sosiaalinen konstruktionismi, joka tarkastelee sosiaalisen todellisuuden ja merkitysten rakentumista (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 12). Sosiaalisen konstruktionismin myötä sukupuoli alettiin ymmärtää sosiaalisena konstruktiona (ks. luku 2.3.2; Lazar & Kramarae 2011: 220–222; Wodak 1997: 4). Sosiaalinen konstruktionismi ja lingvistinen käänne aloittivat diskurssintutkimuksen kultakauden, jonka voi nähdä jatkuvan edelleen. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 12.) Diskurssianalyysista

tuli tutkimusmetodi monilla tieteenaloilla, ja kriittinen diskurssianalyysi (*critical discourse analysis, CDA*) on yksi diskurssianalyysin viimeaikaisemmista versioista (Pietikäinen 2000: 192). Kielenkäytön ja vallan suhdetta tutkivan tutkimusalan keskeisiä teoreetikkoja ovat Norman Fairclough, Teun A. van Dijk, Ruth Wodak, Gunther Kress ja Theo van Leeuwen. (ks. Wodak 2001: 4). Norman Fairclough on ollut merkittävä teoreetikko luomassa analytyyttä viitekehystä kielen suhteesta valtaan ja ideologiaan, ja hänen tutkimuksissaan yksi merkittävimmistä vallan näyttämöistä on massamedia. Hän hyödyntää tutkimuksissaan systemisfunktionaalista kieliteoriaa, johon myös oma analyysini perustuu. Näistä syistä johtuen tutkimuksessani Faircloughin ajatukset ovat keskeisessä asemassa, sillä ne antavat merkittäviä työkaluja tarkastella mediadiskurssissa ilmeneviä valtasuhteita. Tutkimuksessani täydennän Faircloughin teorioita feministisen tutkimusperinteen ajatuksilla, joita esittelin edellisessä pääluvussa.

Kriittisen diskurssintutkimuksen mukaan kielenkäyttö on sosiaalisen ja yhteiskunnallisen toiminnan muoto (Fairclough 1997: 75–76; Wodak 2001: 1; Pietikäinen 2000: 196; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 13, 49). Diskurssintutkimus tarkastelee kielenkäytön ja sosiaalisen sekä diskursiivisen toiminnan välistä suhdetta eli sitä, mitä asioita kielellä tehdään ja millä tavalla (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 11–12). Kriittisen diskurssintutkimuksen *kriittisyys* tarkoittaa sitä, että tutkimusta motivoi sosiaalisten käytänteiden ja kielenkäyttötapojen yhteys syy- ja seuraussuhteisiin, joita emme tavallisesti huomaa. Tutkimuksessa pyritään tarkastelemaan valtasuhteiden, syrjinnän ja kontrollin rakenteita kielessä. (Fairclough 1997: 75–76; Wodak 2001: 2; Pietikäinen 2000: 193; Fairclough, Mulderring & Wodak 2011: 358.) Kriittinen diskurssintutkimus on siis erityisesti kiinnostunut kielen ja vallan suhteesta: tarkoitus on havaita ja tutkia diskursseissa ilmenevää sosiaalista epätasa-arvoa nimensä mukaisesti kriittisestä näkökulmasta, mikä voisi mahdollistaa yhteiskunnallisen muutoksen parempaan. Tutkimuskohteena ovatkin usein institutionaaliset ja poliittiset diskurssit sekä tiedotusvälineiden kielenkäyttö, jotka uudelleen tuottavat ja toisaalta haastavat sukupuolen, luokan, etnisyyden, seksuaalisuuden ja identiteettien epätasa-arvoa. (van Dijk 1993: 250–252; 1997: 22–23; Wodak 2001: 2–3; Pietikäinen 2000: 193.) Kriittisen diskurssintutkimuksen kriittiset ja poliittiset näkökulmat, periaatteet ja päämäärät ovat lähtökohtana tutkimukselleni ja siten erottavat tutkimukseni muista diskurssianalyyseista (van Dijk 1993: 252; Pietikäinen 2000: 193). Tutkimukseni kriittiset tavoitteet yhdistyvät niin kriittisen diskurssintutkimuksen kuin feministisen tutkimuksen näkökulmasta: tavoitteenani on havaita nuorten lukutaitokeskustelussa ilmenevää sukupuoleen liittyvää epätasa-arvoa ja tehdä sukupuolta tuottavien vallan rakenteita näkyväk-

si. Mielenkiinnon kohteenani on, millaisia vallan aspekteja lukemiseen ja sukupuoleen kytkeytyy. Näin ollen olen kiinnostunut lukutaidon ja sukupuolen ideologisesta ulottuvuudesta.

Kriittinen diskurssintutkimus on aina monitieteistä toimintaa, sillä tekstien tarkastelun lisäksi tutkimuskohteena ovat yhteiskunnan rakenteet ja valtasuhteet sekä historialliset ja sosiaaliset kontekstit (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 21–22; van Dijk 1997: 31–32). Lingvistisessä tutkimuksessa on tutkittu kielen piirteitä ja sitä kautta sosiaalisia ilmiöitä, kun taas yhteiskunnallisessa diskurssianalyysissa suunta on ollut sosiaalisista rakenteista kohti kieltä. Näitä kahta näkemystä kriittinen diskurssintutkimus pyrkii yhdistämään: lingvistisen analyysin avulla saamme yksityiskohtaista tietoa kielen rakenteista ja siten kielenkäytöstä, ja yhteiskunnalliset teoriat liittävät kielen ilmiöt laajempiin sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin ilmiöihin. (Pietikäinen 2000: 192–193; Pälli 2003: 23–24.) Tutkimuksessani pyrin lingvistisen analyysin keinoin tekemään näkyväksi nuorten lukemiseen liittyviä sukupuolittuneita representaatioita ja liittämään niitä laajempiin koulutuksellisiin ilmiöihin ja feministisiin teorioihin.

Vallan ja ideologian tutkimista lingvistisen analyysin kautta on aika ajoin arvosteltu, sillä kielen rakenne on nähty toisarvoisena ja epärelevanttina suhteessa yhteiskunnallisiin ilmiöihin (Fairclough 1995: 27). Toisaalta kielentutkijan tehtävänä on nähty vain lingvistiikan tutkiminen; kielentutkijalla ei siis olisi riittävää kompetenssia tutkia laajempia yhteiskunnallisia ja sosiaalisia ilmiöitä (Pälli 2003: 19). Fairclough (1997: 27) kuitenkin kirjoittaa, että kieltä analysoimalla on mahdollista paljastaa ja tutkia sellaisia sosiaalisia ristiriitoja, joita pidämme itsestään selvinä ja annettuina, sillä ne ilmenevät nimenomaan tekstuaalisen merkityksen ja muodon yhteydessä. Hän myös huomauttaa kielen analysoinnin olevan tärkeää esimerkiksi median tutkimisessa, koska tiedotusvälineiden vaikutusvalta on nimenomaan kielellistä ja diskursiivista, ja tähän vaikutusvaltaan pääsemme syvällisesti käsiksi kieltä analysoimalla (Fairclough 1997: 10–11). Pälli (2003: 19) taas kirjoittaa diskurssintutkimuksen laajentavan kielentutkijan tehtäviä, sillä diskurssintutkimuksessa kielen rakenteiden ja sosiaalisen maailman välinen suhde on erottamaton. Kielentutkijalla on näin ollen kielentutkimuksellista kompetenssia analysoida yhteiskuntaa ja sen ilmiöitä.

Kielenkäytön ja yhteiskunnallisten ilmiöiden kiinteä ja erottamaton suhde on siis tärkeä piirre kriittisessä diskurssintutkimuksessa. Se kertoo yhteiskunnan ja kielenkäytön dialektisesta suhteesta: yhteiskunta ja kulttuuri vaikuttavat kielenkäyttöön, ja kielenkäyttö taas muovaa ympäröivää todellisuutta. Sosiaaliset ja yhteiskunnalliset rakenteet sekä kulttuuriset arvot ja normit ovat tekijöitä, jotka rajoittavat, mahdollistavat tai ylipäätään muokkaavat kielenkäyttöä tiettyssä tilanteessa. Kielenkäytön sosiaalisesti konstruktiivinen luonne taas tarkoittaa sitä, että kieltä käyttämällä me myös vaikutamme yhteiskunnan rakenteisiin. (Pietikäinen & Mäntynen

2009: 14–17.) Pietikäinen ja Mäntynen (2009: 14–17) puhuvat diskurssin kaksoiskierteestä: mikrotason kielelliset resurssit risteävät makrotason yhteiskunnallisten aspektien kanssa. Diskurssit eivät ole vain kielellisiä kategorioita, vaan ne ovat osa sosiaalisia käytänteitä, jotka todentuvat kielenkäytössä. Kielenkäytön mikrotasoa (kieli lingvistisenä järjestelmänä) ei voi siis erottaa kielenkäytön makrotasosta (kieli diskursiivisena ja sosiaalisena merkitysjärjestelmänä). (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 14–17.) Tähän kaksisuuntaiseen vuorovaikutussuhteeseen kiteytyy ajatus kielenkäytöstä sosiaalisena toimintana, ja Pietikäinen (2009: 197) tiivistää ajatuksen ytimekkäästi toteamalla kielen muokkaavan maailmaa ja maailman kieltä. Esimerkiksi tällä hetkellä länsimaissa vallalla oleva ideologia kahden sukupuolen järjestelmästä vaikuttaa koulujen käytänteisiin, toimintakulttuuriin ja tapaan, jolla opettajat puhuttelevat lapsia (ks. luku 2.3.3). Kun opettajat käyttävät sukupuolistavia ryhmänimityksiä ”tytöt” ja ”pojat”, uusintavat he samalla sukupuolen kategorian ja dikotomista sukupuolijärjestelmää (Tainio 2009: 178; Palmu 2003; Lehtonen 2003.) Kielen ja yhteiskunnan dialektinen suhde on kriittistä diskurssintutkimusta määrittävä tekijä, sillä tutkija on kiinnostunut nimenomaan kielenkäytön voimasta tietojärjestelmien ja todellisuuden muovaajana, ja toisaalta taas yhteiskunnallisten ilmiöiden vaikutuksesta kielenkäyttöön ja diskursseihin.

Ajatus kielestä sosiaalisena toimintana nojaa funktionaaliseen kielikäsitteeseen, joka on kiinnostunut kielestä sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä: kieli nähdään joustavana ja monikäyttöisenä resurssina, jonka avulla maailmaa merkityksellistetään eri tavoin eri tilanteissa. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 13–14; Luukka 2000: 135; ks. luku 2.1). Kriittisen diskurssianalyysin keskeisenä funktionaalisen kielikäsitteksen teoriana toimii Hallidayn (1985; 1994) systeemis-funktionaalinen kieliteoria, joka korostaa kielenkäytössä samanaikaisesti toimivia eri funktioita: kieltä viestinnän välineenä, kieltä maailman kuvaajana ja kieltä sosiaalisten suhteiden ja identiteettien luojana (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 68–69). Kieli muovaa todellisuutta, mutta se on myös osa todellisuutta eli sitä määrittävät ja rajoittavat samat yhteiskunnassa ilmenevät rakenteet. (Fairclough 1992: 64; Pietikäinen 2000: 196–197; Fairclough, Mulderring & Wodak 2011: 370.) Tekstin eri funktioiden tarkastelu mahdollistaa kielen analyysin yhdistämisen yhteiskunnallisen analyysin peruskysymyksiin tiedosta, uskuksesta ja ideologiasta sekä sosiaalisista suhteista ja sosiaalisista identiteeteistä (Fairclough 1995: 29–30). Systeemis-funktionaalinen teoria toimii tutkimukseni analyysin perustana, ja lisää Hallidayn teoriasta kerron analyysiluvussa 3.4.

Funktionaalinen lähestymistapa kieleen ja kielen ja yhteiskunnan dialektinen suhde tuovat hyvin esiin kontekstin merkityksen kriittisessä diskurssintutkimuksessa: diskursseja tulee aina tarkastella suhteessa sosiaaliseen, kulttuuriseen ja historialliseen kontekstiin (van Dijk



1997: 29; Meyer 2001: 15). Kielen ei siis nähdä ilmenevän tyhjiössä, irrallaan käyttöyhteydessään, vaan aina tietyssä kontekstissa eli viestintätilanteessa. Tutkimuksessani tarkastelen kontekstia Faircloughin (1997: 28, 78–86) kriittisen diskurssianalyysin viitekehyksen avulla. Faircloughin (1997: 28, 78–86) kolmitasoisessa analyysimallissa huomioidaan tekstin lisäksi diskurssikäytänteet ja sosiokulttuuriset käytänteet. Tutkimuksessa analysoidaan näiden kolmen eri puolen keskinäisiä suhteita. Diskurssikäytänteet ovat tekstin tuotannon ja tekstin kulutuksen prosesseja. Esimerkiksi uutismediassa tekstin tuottamisessa on vakiintuneita institutionaalisia prosesseja, jotka vaikuttavat tekstin ominaisuuksiin (Fairclough 1997: 81). Sosiokulttuuriset käytänteet taas viittaavat siihen sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin, jossa viestintä tapahtuu. Faircloughin (1997: 81) viitekehyksessä olennaista on, että diskurssikäytäntö kytkee tekstuaalisen ja sosiokulttuurisen käytännön yhteen. Sosiokulttuuriset käytännöt muovaavat tekstejä vaikuttamalla diskurssikäytäntöihin, jotka vaikuttavat tekstien ominaisuuksiin. Tekstin lingvistinen analyysi paljastaa sosiokulttuurisen käytännön representointia ja uudelleen kontekstualisointia. Diskurssikäytännöillä on kaksisuuntainen vuorovaikutussuhde niin yhteiskuntaan kuin toisaalta diskurssiin, kielenkäyttöön. Kyse on aikaisemmin mainitsemastani kielenkäytön mikro- ja makrotason erottamattomasta suhteesta (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 14–17).

Vaikka diskurssianalyysissa keskityttäisiin vain joihinkin Faircloughin viitekehyksen aspekteihin, on viestintätilanteisiin hyvä syventyä mahdollisimman monipuolisesti (Fairclough 1997: 85). Omassa tutkimuksessani painottuvat lingvistinen tekstianalyysi ja sosiokulttuurinen analyysi, sillä tavoitteenani on selvittää, millaisin kielellisin valinnoin teksteissä kuvaa tytöistä ja pojista lukijoina ja miten tyttöjen ja poikien kuvaukset kytkeytyvät laajempiin yhteiskunnallisiin ilmiöihin. Diskurssikäytäntöön keskittyminen olisi ensisijaisen tärkeää, jos tutkimuksessa oltaisiin kiinnostuneita tekstien tuotanto- tai kulutusprosesseista ja niiden vaikutuksista genreen. Vaikka diskurssikäytänteet eivät olekaan tutkimukseni kohteena, pyrin huomioimaan niiden vaikutuksen tekstin ominaisuuksiin ja siten laajempiin sosiaalisiin yhteyksiin. Alaluvussa 4.2. pohdin aineistoni mediadiskurssin käytänteitä. Tutkimukseni tavoitteena ei kuitenkaan ole tuottaa uutta tietoa uutisgenren ja -diskurssin käytännöistä.

Sukupuolen ja vallan rakenteet mediassa, pedagogisessa keskustelussa ja lukutaidon diskursseissa ovat tutkimuskohteenani kriittisestä näkökulmasta, sillä toivon tutkimukseni osaltaan tekevän näkyväksi, miten kielenkäytössä lukemista ja lukutaitoa konstruoidaan sukupuolittuneena toimintana. Sukupuolen diskurssit ja tyttöjen ja poikien representaatiot ovat yksi vallan väline, jolla sukupuolta kulttuurissamme tuotetaan. Diskurssi ja representaatio ovat siis tutkimukseni keskeisiä avainkäsitteitä, joita selvennän seuraavaksi.

### 3.2 Diskurssi, diskurssit ja representaationaalinen voima

Diskurssintutkimuksen monitieteisestä luonteesta johtuen tutkimusta tehdään monilla eri tieteenaloilla. Tästä syystä diskurssintutkimuksen käsitteet eivät ole yksiselitteisiä, ja merkitykset voivatkin vaihdella riippuen tieteenalasta ja tutkimuksesta (Fairclough 1997: 31; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 22–26). Diskurssintutkimuksen keskeisin käsite *diskurssi* on siten myös monimerkityksinen. Niinpä diskurssintutkimusta tekevän tutkijan on syytä määrittellä oman työnsä keskeisimmät käsitteet.

Diskurssi-termin juuret ovat latinan kielen juoksentelua tarkoittavassa verbissä *discursus*. Nykyisen käytön taustalla on ranskan kielen sana *discours*, joka tarkoittaa ‘puhetta’, ‘juttelua’. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 94; Heikkinen 2012: 94.) 1960- ja 1970-lukujen eri tieteenaloja järjestyttäneen kielellisen käänteen myötä diskurssi-termiä pyrittiin määrittelemään aiempaa teoreettisemmasta näkökulmasta. Kielitieteessä diskurssi on merkinnyt muun muassa *lausetta suurempia tekstikokonaisuuksia*. Kun kielen rakenteen sijaan kielentutkimuksessa alettiin korostaa kielenkäyttöä, kiinnostuttiin myös kontekstin tutkimuksesta. Tämä erosi suuresti aiemmista formalistisista ja strukturalistisista näkemyksistä, jotka olivat kiinnostuneita kielen rakenteesta pysyvinä ja tilanteesta riippumattomana ilmiönä. Uutta kontekstin merkitystä korostavaa tutkimussuuntaa alettiin nimittää diskurssintutkimukseksi, jonka mukaan diskurssi merkitsi *lausetta suurempien kielenkäytön kokonaisuuksia omassa kontekstissään*. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 25–26; Wodak 2001: 5.)

Yksi merkittävimmistä diskurssintutkimuksen teoreettisista ajattelijoista on Michel Foucault (1981), jonka näkemykset diskurssin ja seksuaalisuuden konstruktiiivisesta luonteesta on vaikuttanut niin humanistisella, yhteiskuntatieteiden kuin feministisellä tieteenalalla (ks. luku 2.3). Foucault’n mukaan *diskurssit* ovat kiteytyneitä, kulttuurisesti jaettuina merkityksellistämisen ajattelu- ja puhetapeja, jotka muokkaavat puhunnan kohdetta. Diskurssit ovat tiettyssä ajassa ja paikassa ilmeneviä kielenkäytön kiteytyneitä ymmärryksiä todellisuudesta. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 25–26.) Diskurssit kytkeytyvät aina aiemmin ja samanaikaisesti tuotettuihin diskursseihin (Fairclough, Mulderring & Wodak 2011: 372). Foucault kytkee diskurssit vallankäyttöön: kielenkäyttö sekä heijastelee että konstruoi valtasuhteita. Kielen ja vallan suhdetta korostava määritelmä on eritoten kriittisessä diskurssintutkimuksessa merkittävä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 25–26.)

Omassa tutkimuksessani nojaan Pietikäisen ja Mäntynsen (2009: 25–26) ja Faircloughin (1995, 1997) diskurssimääritelmiin, jotka ilmentävät Foucault’n ajatteluperinnettä. Pietikäi-

nen ja Mäntynen (2009: 27) määrittelevät teoksessa *Kurssi kohti diskurssia* diskurssin ja diskurssit kriittisen diskurssintutkimuksen perinteen mukaisesti:

- *diskurssi* = kielenkäyttö sosiaalisena toimintana. Koko tutkimusalan keskeinen teoreettinen lähtökohta.
- *diskurssit* = historiallisesti suhteellisen sitkeitä, vuorovaikutustilanteesta toiseen käytettyjä, ja tunnistettavissa olevia tapoja merkityksellistää ja kuvata asioita, ilmiöitä ja tapahtumia tietyistä näkökulmasta ja tietyllä tapaa. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 27.)

Diskurssi (yksikössä) kuvaa diskurssintutkimuksen laajaa teoreettista näkökulmaa kieleen sosiaalisena toimintana ja liittää kielen vahvasti sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja genren käsitteeseen. Diskurssit (monikossa) ovat analyttisiä työkaluja merkitysten rakentumisen tarkastelua varten. Foucault’lainen määritelmä diskurssista todellisuuden sosiaalisena konstruktiona liittää diskurssien käsitteen tiedon ja uskomuksen järjestelmiin, vallan rakenteeseen ja representationaaliseen voimaan. Diskurssi sosiaalisena ja yhteiskunnallisena toimintana merkitsee sitä, että diskurssilla on voimaa ja valtaa; niillä on kyky kuvata todellisuutta ja siten rakentaa ympäröivää maailmaa. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 52–53; Fairclough, Muldering & Wodak 2011: 358; Fairclough 1997: 31.) Esimerkiksi tyttöjen ja poikien lukutaidosta puhutaan uutisdiskurssissa. Lukutaitoa voidaan kuitenkin tarkastella uutisdiskurssissa monesta eri näkökulmasta käsin, kuten talousdiskurssin tai ihmisoikeusdiskurssin näkökulmasta. Kuten jo alaluvussa 2.2 on tullut ilmi, PISA lähestyy lukutaitoa ainakin talousdiskurssin näkökulmasta. Omassa tutkimuksessani kiinnostuksen kohteenani on tarkastella lukutaitoa erityisesti sukupuolieron diskurssissa, jolla on valta tuottaa uskomuksia lukutaidon ja sukupuolien eroista. Tutkin siis sitä, millaiset lukemisen ominaisuudet mielletään feminiinisiksi ja millaiset maskuliinisiksi ja millaisin erilaisin keinoin kuvaa tyttö- ja poikalukijoista rakennetaan.

Representaatio on keskeinen käsite, kun puhutaan diskurssien vallasta. *Representaatio* eli ‘uudelleen esittäminen’ tarkoittaa sitä, miten maailma esitetään ja kuvataan valittujen diskurssiivisten resurssien avulla. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 53; Paasonen 2010: 40–43.) Pietikäinen ja Mäntynen (2009: 53–63) kuvaavat representaatiota todellisuutta konstruoivien diskurssien ja yhteiskunnallisen ja historiallisen kontekstin leikkauspisteeksi. Diskurssit ovat resurssi, jota kielenkäyttäjät hyödyntävät tiedon jäsentämiseen, maailman kuvaamiseen ja aikaisempien uskomuksien hyödyntämiseen (mp.). Kuten jo edellä totesin, diskurssit ovat historiallisesti suhteellisen sitkeitä ja tunnistettavissa olevia tapoja merkityksellistää ja kuvata asioita (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 27). Sen sijaan merkityksenantoprosessi, ilmiöiden representaatio, tapahtuu tietyssä ajassa ja paikassa eli representaatiot ovat näin ollen kontekstisidonnaisia. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 53–63.) Tutkimuksessani tarkastelen lukutaitoa ja lu-

kemista sukupuolieron diskurssissa, joka värittää koko aineistoa. Eri teksteissä sukupuolieron syitä ja tyttöjä ja poikia lukijoina representoidaan kuitenkin eri tavoin. Representaatiot osallistuvat yhteiskunnan arvojen kierrättämiseen ja uusintamiseen: ne muun muassa tuottavat ymmärryksiä sukupuolisista toimijoista (Paasonen 2010: 41).

Representaatio on spesifi tiedon merkityksellistämisen tapa, joka sisällyttää tiedon kuvaamiseen tiettyjä asioita ja jättää toisia pois. Representaatiossa on näin ollen kyse valinnoista kielen tasolla: mitä kuvaukseen sisällytetään ja mitä jätetään pois, mikä on ensisijaista ja mikä toissijaista ja millaisia seurauksia annetuilla merkityksillä on. (Fairclough 1995: 30; Fairclough 1997: 13, 30, 139; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 11–13; Paasonen 2010: 40–43; Luchtakallio 2016: 92–93.) Sosiaaliset ja yhteiskunnalliset rakenteet, esityskonventiot sekä kulttuuriset arvot ja normit ovat tekijöitä, jotka rajoittavat ja mahdollistavat kielenkäytön valintoja (Paasonen 2010: 41). Tutkimalla aineiston representaatioita pääsen käsiksi siihen, millaiset normit ja odotukset määrittävät tyttö- ja poikalukijoiden toimijuutta 2000-luvulla yhteiskunnassa. Oletuksenani on, että 2000-luvun uutisteksteissä ilmenee melko vakiintuneita representaatioita sukupuolesta, jotka noudattelevat Butlerin (1990) heteromatriisia (ks. luku 2.3.2). Kyse on kielenkäytön vallasta: representaatiot vahvistavat ja toisintavat aiempia representaatioita (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 56–57). Tästä huolimatta jokainen representaatio on uusi ja ainutlaatuinen, sillä se esiintyy eri sosiaalisessa kontekstissa ja sisällyttää kenties itseensä uusia merkityksiä (mp.).

Representaatioilla on kyky esittää asiat totena, vaikka representaatiot eivät kerrokaan suoraan todellisuudesta: representaatiot tuottavat tiettyjä todellisuutta kuvaavia merkityksiä, jotka voivat olla hyvinkin sitkeitä. Representaatioiden kyky esittää asiat totena liittyy myös vahvasti vallan käsitteeseen, sillä niillä on voima rakentaa tietyn mukaisia tieto- ja uskomusjärjestelmiä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 56–63; Paasonen 2010: 45–47.) Näin ollen tyttö- ja poikalukijoiden representaatioiden tutkiminen ei kohdistu itse suomalaisnuoriin, vaan heistä muodostettuun kuvaan valikoiduissa uutisteksteissä. Yksinkertaistaen tutkin sitä, miten tytöt ja pojat lukijoina aineistossani esitetään. Kuvauksilla voi kuitenkin olla laajempia seurauksia; jos representaatiot ovat hyvin kapeita ja rajallisia, eivät ne kykene piirtämään monipuolista ja syvällistä kuvaa yhteiskunnallisista ilmiöistä, kuten sukupuolesta ja lukutaidosta (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 56–63). Sukupuolen ja lukemisen representaatiot mediassa voivat esimerkiksi vaikuttaa koulutuspoliittisiin toimiin, joiden kautta yritetään kaventaa sukupuolieroa lukemisessa. Representaatiot ovat merkittävässä asemassa konstruoimassa tyttöjen ja poikien toimijuutta sekä sukupuoleen ja lukutaitoon liittyviä ideologioita.

On tavallista, että tietyn ilmiön representaatioissa on läsnä useampi diskurssi. Ne eivät ole keskenään samanarvoisessa asemassa, vaan muodostavat alati muuttuvan hierarkian, joka on riippuvainen yhteiskunnan arvoista. Vallalla olevat diskurssit määrittävät sen, mikä on oikeaa tietoa, millaiset ovat toimijoiden väliset vuorovaikutussuhteet ja kenellä on tietoa eli valtaa. Tätä diskurssien hierarkiaa kuvataan termillä *diskurssijärjestys*. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 58–63; Fairclough 1997: 77.) Diskurssit järjestyvät niin lingvistikseen, sosiaalisesti kuin yhteiskunnallisesti. Sosiaaliset ja kulttuuriset muutokset ilmenevät usein diskursiivisesti siten, että diskurssijärjestyksestä neuvotellaan uudelleen. PISA-tutkimukset lienevät vaikuttaneet suuresti siihen, että nuorten lukemista on alettu käsittelemään uutismediassa eritoten sukupuolierojen näkökulmasta. Diskurssijärjestys liittyy valtaan, sillä yhteiskunnassa dominoivat ryhmät pyrkivät pitämään itseään suosivat diskurssijärjestyksen (Pietikäinen 2000: 199; Fairclough 1997: 77). Diskurssien ja vallan suhteeseen liittyy olennaisesti ideologian käsite, joka selittää diskurssien suhdetta tiedon rakentumiseen. Ideologioista kerron seuraavassa alaluvussa.

Faircloughin (1997: 77) mukaan diskurssijärjestystä rakentavat diskurssien lisäksi genret. *Genre* on kielenkäyttöä, joka yhdistetään tiettyyn käytäntöön ja joka rakentaa sosiaalisia käytänteitä (Fairclough 1997: 77–78). Diskurssit ovat tapoja rakentaa ja merkityksellistää maailmaa, kun taas genret ovat konventioista vakiintuneita tapoja rakentaa sosiaalista toimintaa (Heikkinen 2012: 95). Tutkimuskohteenani ovat diskurssit ja representaatiot ilmenevät mediagenressä, mikä tuo genren mukaiset diskurssikäytännöt. Diskurssintutkija ei tarkastele tekstejä ilman kontekstia, joten analyysissäni pyrin huomioimaan erilaisten uutistekstien diskurssikäytänteiden vaikutuksen kielellisiin valintoihin. Haluan kuitenkin korostaa, ettei tutkimuskohteenani ole itse mediagenre. Tästä syystä tutkimuksessani ei ole tarkoitus laajasti ja kattavasti kuvailla mediaa diskurssina. Kriittisen diskurssintutkimuksen perinteen mukaisesti ei kuitenkaan olisi mielekästä tarkastella uutisten tekstejä irrallaan uutismedian diskursiivisista käytännöistä, mutta tutkimuksessani ne toimivat diskursseja selittävinä piirteinä. Uutismedian diskurssikäytännöistä ja niiden vaikutuksesta kielellisiin, diskursiivisiin ja sosiaalisiin valintoihin kerron lisää aineistoluvussa 4.2.

### **3.3 Sukupuoli ja valta diskurssintutkimuksessa**

Valta on keskeinen aspekti kriittisessä diskurssintutkimuksessa, jossa tutkitaan ja tehdään näkyväksi valtasuhteiden epätasa-arvoa (van Dijk 1997: 22–23; Fairclough, Mulderring &

Wodak 2011: 359). Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on vallan kytkeytyminen muun muassa sukupuoleen, seksuaalisuuteen, luokkaan, rotuun, uskontoon ja kieleen (Fairclough, Mulderring & Wodak 2011: 358; van Dijk 1993: 254). Kieli kietoutuu sosiaaliseen valtaan monella tapaa: kieli ilmentää valtaa, ilmaisee valtaa ja haastaa valtaa (Wodak 2001: 11). Kriittinen diskurssintutkimus on kiinnostunut kielen ja vallan dialektisesta vuorovaikutussuhteesta eritoten siitä näkökulmasta, miten valta ilmenee diskurssissa ja miten diskurssi on valtaa, miten ideologiat muotoilevat ja rajoittavat diskurssia ja millaisia ideologisia seurauksia diskurssilla on sosiaaliseen elämän alueeseen (Pietikäinen 2000: 201). Kriittisessä diskurssintutkimuksessa valtasuhteita ei nähdä pysyvinä, vaan niistä alati neuvotellaan diskursseissa (Pietikäinen 2000: 201). Tämä seikka edustaa positiivista näkemystä vallasta: diskursseja on mahdollistaa haastaa tuottamalla vastakkaisia puhetapoja (Ramazanoglu & Holland 2002: 151). Tutkijana teen kriittistä diskurssintutkimusta ja feminististä tutkimusta emansipatorisesta näkökulmasta, koska tavoitteenani on sosiaalisen ilmiön selittämisen lisäksi saavuttaa tasa-arvoinen sosiaalinen järjestys (Lazar 2005: 5; Fairclough, Mulderring & Wodak 2011: 358).

Sosiaalisen konstruktionismin ja lingvistisen käänteen myötä feministisessä tutkimuksessa sukupuolta ja seksuaalisuutta on alettu tarkastella diskursiivisten vallan muotona (Rossi 2010: 21–22; Juvonen 2016: 49–52; ks. luku 2.3). Kriittinen diskurssintutkimus on yksi keino tutkia sukupuolen ja vallan epäsymmetriaa sekä sukupuolen konstruktioita kielenkäytössä. Lazarin ja Kramaraen (2011: 217) mukaan sukupuoli ja valta kietoutuvat toisiinsa erottamattomalla tavalla. Diskurssien suhde sukupuoleen ja valtaan on kaksisuuntainen: sukupuolen ja vallan suhde muokkaa diskursseja ja niin ikään diskurssit muovaavat sukupuolen ja vallan suhdetta (mp.). Diskurssit ja representaatiot ovat paikkoja, joissa ihmiset uudelleen tuottavat kulttuurin sääteleviä normeja ja siten toimijuuden rajoja ja mahdollisuuksia. Tavoitteenani on aineiston tyttö- ja poikalukijoiden representaatioita tutkimalla tarkastella sukupuolen ja vallan suhdetta. Analysoimalla representaatioita pääsen käsiksi siihen, millaisia normeja, odotuksia ja rajoituksia tyttöihin ja poikiin lukijoina liitetään. Normit ja odotukset taas kertovat tyttö- ja poikakategorioiden erilaisista mahdollisuuksista eli toimijuudesta, jota uutistekstissä tuotetaan. Tyttö- ja poikalukijoiden erilaiset toimijuuden rajat muokkaavat tyttöjen ja poikien käsityksiä siitä, mitä he osaavat ja voivat tehdä. Samoin tyttöjen ja poikien diskursiivinen toimijuus voi vaikuttaa kasvattajien uskomuksiin tyttöjen ja poikien lukumielityksistä ja lukutaidon tasosta. (ks. luku 2.3.) Pyrin siis tutkimuksessani myös pohtimaan representaatioiden ideologisia, kulttuurisia, koulutuksellisia ja yhteiskunnallisia vaikutuksia.

Sukupuolen ja vallan suhde on muuttunut merkittävästi viimeisten vuosikymmenien aikana (Lazar & Kramarae 2011: 223). Naisten määrä koulutuksen piirissä ja poliittisessa pää-

töksenteossa on lisääntynyt. Ilmiselvä sukupuolisyrjintä on vähentynyt mediassa, koulutuksessa ja työpaikoilla, ja yhä useammat ihmiset tukevat sukupuolen tasa-arvoa. (Mp. 224.) Edistysaskelista huolimatta vielä ei ole selvää, kuinka pysyviä tai perustavanlaatuisia muutokset ovat. Tästä kertoo esimerkiksi sukupuolten segregatio työelämässä tai naisten vähäinen asema johtotehtävissä (Talouselämä 2015; Lahelma 2004; Tilastojulkaisu 2015: 6; ks. luku 2.3). Sukupuolen ja vallan suhde saa jatkuvasti uusia muotoja ja konteksteja, ja aikomuksenaani on selvittää, onko 2000-luvun lukutaitokeskustelu uusi areena tuottamaan sukupuolen ja vallan suhdetta. Kriittinen diskurssitutkimus tarjoaa työkaluja tarkastella niin hienovaraisia kuin ilmiselviä tapoja tuottaa sukupuolten representaatioita ja sukupuolten epäsymmetriaa. Seuraavaksi esittelen ideologian ja hegemonian käsitteet, jotka ovat hedelmällisiä työkaluja tarkastella vallan ja sukupuolen yhteenkietoutumista kielenkäytössä.

*Ideologia* on tietty tapa konstruoida yhteiskuntaa: ideologia on ajatusjärjestelmä, joka koostuu maailmaan ja tietoon liittyvistä uskomuksista (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 59; van Dijk 2011: 382). Ideologia on diskursiivinen prosessi, jossa kielenkäytön avulla esitetään tietynlainen uskomus, joka kytketään tiettyyn ihmisryhmään tai sosiaaliseen identiteettiin. Ideologiat voivat tuottaa, ylläpitää tai haastaa epäsymmetrisiä valtasuhteita. (Wodak 2001: 10; Pietikäinen 2000: 202–203.) Ideologiat eivät ole yhden ihmisen yksilöllisiä, henkilökohtaisia uskomuksia, vaan ideologiat ovat sosiaalisia ja jaettuja ajatusjärjestelmiä (van Dijk 2011: 382). Diskursseilla voidaan nähdä olevan ideologinen perusta ja siten diskursseilla on myös valtaa muokata yhteiskunnassa vallitsevia ideologioita (van Dijk 2011: 382). Ideologiat kontrolloivat diskurssien lisäksi monia muita sosiaalisia käytäntöjä. Esimerkiksi seksistinen ideologia ilmenee seksistisessä diskurssissa, mutta sen lisäksi se voi näkyä sukupuolten syrjintänä ja seksuaalisena häirintänä (van Dijk 2011: 382). Diskursiivisen vallan kannalta olennaista on, että diskurssit ja representaatiot osallistuvat ideologioiden rakennusprosessiin, jotka muokkaavat uskomuksia tiedosta, kuten esimerkiksi sukupuolesta ja toimijuudesta (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 59–63). Esimerkiksi sukupuolieron diskurssi, joka esittää tytöt ja pojat erilaisina lukijoina, heijastaa ja uudelleen tuottaa ideologiaa kahden sukupuolen järjestelmästä. Samoin diskurssit ja representaatio tyttöjen ja poikien erilaisesta lukutaidosta heijastavat ja uudelleen tuottavat ideologioita sukupuolittuneesta ja sukupuolittavasta lukemisesta (ks. luku 2.1).

Thompsonin (1984; 1990) ajatukset ideologiasta ovat keskeisiä kriittisessä diskurssitutkimuksessa (Wodak 2001: 10; Pietikäinen 2000; Fairclough 1997: 25). Thompsonin (1990: 56) mukaan ideologioiden tutkimisessa tarkastellaan niitä merkityksellistämisen tapoja, jotka vakiinnuttavat ja pitävät yllä valtasuhteita. Yksi ideologiaa tuottava prosessi on *luonnollistu-*

*minen (naturalization)*, jossa on kyse sosiaalisen tai historiallisen konstruktion esittämisestä luonnollisena tapahtumana (Thompson: 1990: 66). Thompson (1990: 66) antaa esimerkin sukupuolten välisestä segregaatiosta työelämässä, joka esitetään luonnollisena ja sukupuolten fyysisistä eroista johtuvana asiantilana. Fairclough (1995; 1997) esittää Thompsonin tapaan luonnollistumisen osana ideologioiden syntyprosessissa. Kun ideologisista representaatioista tulee luonnollisia, ei ideologioita enää nähdä ideologioina, tietynä tapana konstruoida todellisuutta, vaan ‘terveen järjen’ mukaisena ajattelutapana (Fairclough 1995: 28). Tämä tekee niiden kyseenalaistamisesta vaikeaa. Kriittisen diskurssintutkimuksen tavoite on selvittää tällaisia luonnollistumia eli tehdä näkyväksi diskurssien sosiaalista determinismiiä ja sosiaalisia vaikutuksia, tavoitteena lopulta purkaa ideologioiden luonnollistumia. Ideologioiden luonnollistumista Fairclough (1995: 35–36) kuvaa sosiaalisen prosessin kautta: ideologioiden luonnollistuminen tapahtuu sosiaalisessa toiminnassa, jossa ideologioiden esitetään perustuvan asioiden tai ihmisten luontoon, eikä tiettyjen ryhmittymien tai luokkien intresseihin. Luonnollistetuista ideologioista tulee osa tieto- ja uskomusjärjestelmiä, jotka realisoituvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Niinpä sosiaalisen vuorovaikutuksen järjestäytyneisyys riippuu ideologioista: makrotason ideologioiden järjestys vaikuttaa kielenkäyttöön, ja mikrotason tekstit ovat osallisena makrorakenteiden tuottamisessa. (Fairclough 1995: 35–36.)

Feministisestä näkökulmasta katsottuna sukupuoli nähdään ideologisena rakenteena, joka jakaa ihmisiä kahteen luokkaan, miehiin ja naisiin, perustuen hierarkkiseen valtarakenteeseen. Sukupuolesta johtuvilla eroilla selitetään monia asioita, jotka tuottavat sosiaalista kahlitajakoa ja epätasa-arvoa miesten ja naisten välille. (Lazar 2005: 7.) Kaksijakoinen sukupuolen käsite määrittää monia yhteiskunnallisen elämän osa-alueita ja on siten esimerkki ideologian luonnollistumisesta: jako miehiin ja naisiin, tyttöihin ja poikiin representoidaan terveen järjen mukaisena. Ideologiat rajaavat ja määrittävät siten yksilöiden toimijuutta eli sukupuoleen liittyviä odotuksia ja mahdollisuuksia (ks. luku 2.3). Representaatioissa sukupuoleen liittyviä ideologioita luonnollistetaan alinomaan, mitä pyrin tutkimuksessani tekemään näkyväksi ja haastamaan.

*Hegemonia* on Gramscin käyttämä käsite, joka korostaa pakkovallan sijaan suostumuksen kautta syntynyttä valtaa (Gramsci 1982; Fairclough 1997: 92; Fairclough, Mulderring & Wodak 2011: 360). Hegemonia on teoria valta-aseman saavuttamisesta kulttuuristen, ekonomisten, poliittisten ja ideologisten käytänteiden avulla (Pietikäinen 2000: 202; Fairclough 1995: 76). Hegemoninen valta-asema on kaiken aikaa kamppailun kohteen (Pietikäinen 2000: 202; Fairclough 1995: 7). Maskuliininen hegemonia on alistamisen muoto, joka peittää alleen miesten identiteettien moninaisuuden ja asettaa maskuliinisuuden feminiinisyyden yläpuolel-



le. (Kantola 2010: 83; Jokinen 2010: 130–134.) Tainion (2001: 18–20) mukaan epäsuhtainen dikotomisointi auttaa ylläpitämään hegemoniaa. Maskuliininen hegemonia on yksi teoria, jonka avulla sukupuolieroa lukutaidossa selitetään (ks. luku 2.3.2). Hegemoniassa on kyse siitä, että vastakohtapareissa – mies ja nainen – toinen on hallitsevassa asemassa ja asettuu selittämään toisen osan merkityksestä (Tainio 2001: 18). Tutkimuksessani haluan kiinnittää huomiota maskuliiniseen hegemoniaan siitä näkökulmasta, asetetaanko maskuliinisuus feminiinisyden yläpuolelle lukutaitokeskustelussa, jossa esitetään vaatimuksia ja suosituksia lukemisen opetukselle. Näin ollen tarkastelen maskuliinista hegemoniaa eritoten toisen tutkimuskysymyksen kannalta.

Hegemonisen taistelun ideologista ulottuvuutta voi tarkastella ja analysoida Faircloughin (1995: 94–95) mukaan diskurssijärjestyksen, diskurssien konventioiden ja luonnollistuneiden ideologioiden kautta, jotka ovat voimakkaita mekanismeja hegemonioiden ylläpitämisessä. Fairclough (mp.) puhuukin hegemonian ja diskurssin dialektisesta suhteesta: hegemoninen taistelu ilmenee diskursiivisessa muodossa, sillä diskurssien kautta tuotetaan ja neuvotellaan ideologisia prosesseja ja valtasuhteita. Diskurssikäytänteet implisiittisesti tuottavat ja luonnollistavat ideologioita, ja luonnollistuneet ideologiat taas ovat voimakkain keino pitää yllä ja tuottaa kulttuurista ja ideologista hegemoniaa. Toisesta näkökulmasta katsottuna diskurssi itsessään on kulttuurisen hegemonian sfääri, ja tietyn ryhmän hegemonia yhteiskunnassa riippuu sen kapasiteetista muokata diskursiivisia käytänteitä ja diskurssijärjестystä. Jokainen diskurssi ja representaatio voidaan tulkita suhteessa jo olemassa oleviin diskursseihin ja suhteessa jo olemassa oleviin sosiaalisiin rakenteisiin, ideologioihin, ja valtasuhteisiin (Fairclough 1995: 95–96). Tutkimusaineiston representaatiot tytöistä ja pojista lukijoina kertovat samalla laajemmista sukupuoleen ja lukemiseen liittyvistä ideologioista ja niitä tuottavista instituutioista.

Seuraavassa luvussa tarkastelen systeemis-funktionaalista kieliteoriaa, joka tarjoaa työkaluja diskursseissa ja representaatioissa ilmenevien ideologioiden tutkimiselle. Tekstissä ideologiaa rakentavia seikkoja ovat muun muassa alkuoletuksina ja itsestäänselvyyksinä toimivat presuppositiot, leksikaaliset valinnat, lauseiden väliset suhteet ja kategoriasysteemit. Näistä kerron lisää analyysiluvussa 4.3. Diskurssien ideologisuutta ei kuitenkaan voi tutkia yksinomaan kielenanalyysillä, vaan tutkimuksessa on huomioitava myös tekstin tulkintamahdollisuudet ja sosiaaliset vaikutukset (Fairclough, Mulderring & Wodak 2011: 371): lingvistinen mikrotaso kytkeytyy siis yhteiskunnalliseen makrotasoon.

### 3.4 Systeemis-funktionaalinen kieliteoria

Kriittisen diskurssintutkimuksen keskeisenä funktionaalisen kielikäsitteilyn teoriana toimii Hallidayn (1985; 1994) systeemis-funktionaalinen kieliteoria. Teorian merkittävyydestä diskurssianalyysille kirjoittaa muun muassa Wodak (2001: 8), joka sanoo Hallidayn kieliopin peruseräkkeiden ja lingvistisen analyysin ymmärtämisen olevan olennaista kriittisen diskurssintutkimuksen perusteelliselle ymmärtämiselle. Hallidayn systeemis-funktionaalisen kieliopin käsikirja *An introduction to functional grammar* (1985; 1994) tarkastelee, miten kieltä käytetään tietyssä kontekstissa. Hallidayn (1994: x) mukaan kielen järjestäytyminen ei ole arbitraarista, mielivaltaista, vaan funktionaalisessa kieliopissa kielenkäytön ajatellaan sellittävän kielen järjestäytymistä. Näin ollen kieli on ennen kaikkea sosiaalisen toiminnan muoto (Luukka 2002: 89). Niinpä kiinnostuksen kohteena on merkitysten rakentuminen kielessä erilaisissa sosiaalisen elämän tilanteissa (Halliday 1994: xxvi; Luukka 2002: 101).

Egginsin (2004: 3) ja Luukan (2002: 89) mukaan systeemis-funktionaalisen kieliteorian funktionaalisuus ilmenee kysymyksissä siitä, miten ihmiset kieltä käyttävät, miten kielisysteemi on järjestäytynyt ja millaisia merkityksiä näissä prosesseissa syntyy. Kieliopin termillä Halliday (1994: xx) korostaa merkitysten tulkinnan tapahtuvan lingvistisellä tasolla kieliopillisissa muodoissa. Halliday siis näkee kielen semanttisena systeeminä, jota kielioppi ja leksikko ilmaisevat. Jokainen kielen systeemi edustaa valintaa: kielenkäyttö koostuu mahdollisten vaihtoehtojen joukosta, jotka vaikuttavat kieliasuun, ja tehdyt valinnat ilmauksien ja kieliopillisten sekvenssien suhteen rakentavat tietynlaisia merkityksiä. (Halliday 1994: xxvi.) Näin ollen funktionaalinen kielioppi ei tee selvää rajaa semantiikan ja kieliopin välille, koska merkitykset realisoituvat kieliopissa (Halliday 1994: xx, xix; Shore 2012b: 158–159).

Hallidayn systeemis-funktionaalinen kieliteoria perustuu ajatukseen kolmesta päämerkityksestä eli metafunktiosta, jotka ovat myös diskurssintutkimuksen perusta (Halliday 1994: xx; Eggins 2004: 10). Metafunktio on teoreettinen yläkäsite, jonka avulla konkreettiset kielelliset teot voidaan kuvata systeemin tasolla (Luukka 2002: 102). Kielen järjestäytyminen ymmärretään kielen funktionaalisten merkityskomponenttien kautta (Luukka 2002: 102). Nämä keskeiset kielisysteemin perustan muodostavat metafunktiot ovat ideationaalinen, interpersoonainen ja tekstuaalinen metafunktio. Hallidayn (1994: xx.) mukaan kaikki kielet ovat järjestäytyneet ideationaalisen ja interpersoonaisen metafunktion ympärille, ja tekstuaalisen metafunktion toimii kahdessa edellisessä. Nämä kolme metafunktiota ilmentävät kielen kolmea perustehtävää: kieltä käytetään maailman hahmottamiseen, maailmaan osallistumiseen ja

tekstien rakentamiseen (Luukka 2002: 102). *Ideationaalinen metafunkti* jäsentää ihmisen kokemusta todellisuudesta: kieltä käytetään representoimaan ja konstruoimaan kokemusmaailmaa ja todellisuutta. *Interpersoonainen metafunktiolla* viitataan vuorovaikutussuhteiden ylläpitämiseen ja mielipiteiden, asenteiden ja arvojen ilmaisemiseen. Interpersoonainen metafunktion mukainen kielenkäyttö mahdollistaa sosiaalisen yhdessäolon ja itseilmaisun. *Tekstuaalisella metafunktiolla* tarkoitetaan kielen resursseja koherentin tekstien – niin kirjoitetun kuin puhutun – rakentamiseen. (Halliday 1994: 106; Shore 2012b: 159; Luukka 2002: 102–103; Shore 1992: 36–38.) Nämä kolme metafunktiota eivät toimi toisistaan erillisinä, vaan jokaisesta kielellisestä ilmauksesta voi löytää nämä kolme merkitystä.

Omassa tutkimuksessani haluan selvittää, millaista kuvaa uutisteksteissä rakennetaan tytöistä ja pojista lukijoina. Näin ollen tutkin sitä, miten kielen tasolla tyttöjä ja poikia representoidaan sekä miten lukutaidon ja sukupuolen suhdetta konstruoidaan. Tutkin kielen ideationaalista funktiota, koska se tuottaa representaatioita maailmasta. Toiselta nimeltä sitä kutsutaankin representatiiviseksi metafunktioksi (Shore 2012b: 161). Ideationaalista metafunktiota analysoimalla saadaan tietoa ideologioista, tiedosta ja uskomuksista (Fairclough 1997: 29). Hallidayn ideationaalisen metafunktion käsite antaa siten perustan tutkimuskysymyksiäni tarkasteluun. Keskityn ensimmäisen metafunktion tarkasteluun, ja jätän kaksi muuta metafunktiota vähemmälle huomiolle, vaikka ne tekstissä realisoituvat. Olen kiinnostunut representaatioista, jotka heijastavat ja uudelleen tuottavat sukupuolen valtarakenteista yhteiskunnassa, ja niihin pääsen käsiksi parhaiten ideationaalista metafunktiota tarkastelemalla. Kerron lisää ideationaalista metafunktiosta luvussa 4.3, jossa esittelen niitä kielellisiä keinoja, joiden kautta tarkastelen tutkimuskysymyksiä ideationaalisen metafunktion näkökulmasta.

## 4 AINEISTO JA MENETELMÄT

Seuraavaksi esittelen tutkimusaineistoni, joka koostuu *Ylen*, *Helsingin Sanomien*, *Ilta-Sanomien* ja *Iltalehden* uutisteksteistä. Alaluvussa 4.2 keskityn kuvaamaan uutismedian diskursiivisia käytänteitä eli uutismedian vakiintuneita institutionaalisia prosesseja, jotka vaikuttavat uutistekstien ominaisuuksiin. Alaluvussa 4.3 esittelen yksityiskohtaisemmin systeemifunktionaalista kieliteoriaa ja kuvailen niitä analyttisiä työkaluja, joiden avulla pyrin tarkastelemaan tutkimusaineiston tekstejä.

### 4.1 Aineiston esittely

Tutkimuksessani tarkastelen *Ylen*, *Helsingin Sanomien*, *Iltalehden* ja *Ilta-Sanomien* uutisointia suomalaisnuorten lukutaidon sukupuolierosta. Olen kerännyt tutkimusaineiston edellä mainittujen uutismedioiden Internet-sivuilta 2000–2016 välisenä aikana julkaistuista lukutaitoa käsittelevistä artikkeleista. Nämä neljä uutismediaa ovat tärkeimmät suomalaisten uutislähteet Internetissä (Yle 2015b). *Yleä* ja *Helsingin Sanomia* pidetään mielipidemittauksissa luotettavimpina uutismedioina Suomessa. *Iltalehteä* ja *Ilta-Sanomia* ei pidetä yhtä luotettavina, mutta ne nousevat suomalaisten tärkeimmiksi uutislähteiksi verkossa, mistä johtuen halusin ottaa kyseiset iltapäivälehdet mukaan aineistoon. (Mp.) Vaikka keräsin aineistoni uutismedioiden verkkosivuilta, ovat monet *Helsingin Sanomien*, *Ilta-Sanomien* ja *Iltalehden* uutisteksteistä ilmestyneet samassa muodossa myös paperilehdessä. Tutkimuksessani en tee eroa paperisena tai verkossa ilmestyneiden uutistekstien välille, sillä kiinnostukseni näitä medioita kohtaan kumpuaa siitä seikasta, että niiden tuottamat tekstit ovat suosittuja tiedonlähteitä ja kulttuurihyödykkeitä Suomessa. Näiden medioiden uutisteksteillä ja kirjoituksilla voi siis olettaa olevan vaikutusvaltaa suureen määrään suomalaisia lukijoita: ne ovat merkittäviä areenoita todellisuuden konstruoinnissa. Seuraavaksi esittelen lyhyesti valitsemani uutismediat ja aineistoni tekstit.

*Yle* on Suomen valtakunnallinen julkisen palvelun viestintäyhtiö, jonka toiminnasta säädetään laissa (Yle 2016b). *Yle* on uutisoinut suomalaisnuorten lukutaidosta 2000–2016 välisenä aikana yhteensä 92 juttua. Ne käsittelevät suurelta osin PISAa, mutta mukana on myös tekstejä muun muassa nuorten kirjastonkäytöstä ja nuorten medialukutaidosta. Näistä teksteistä 51 kappaletta käsittelee yleisellä tasolla nuorten lukutaitoa mainitsematta sukupuolieroa, kun taas 41 kappaletta nostaa esiin sukupuolieron lukutaidossa joko otsikossa tai itse

jutussa. *Ylen* sivuilla 2000-luvun aikana julkaistuista suomalaisnuorten lukutaitoa käsittelevistä uutisista melkein puolessa nostetaan sukupuoli esille ja nimenomaan tyttöjen paremmuutta korostaen.

*Helsingin Sanomat* on suurin levikiltään tilattava sanomalehti Suomessa. Sen omistaa Sanoma-konserniin kuuluva Sanoma Media Finland. (Sanoma 2017.) *Helsingin Sanomat* on uutisoinut suomalaisnuorten lukutaidosta 2000–2016 välisenä aikana yhteensä 47 juttua. Ne käsittelevät suurelta osin PISAa, mutta mukana on myös tekstejä muun muassa nuorten lukihäiriöstä ja nuorten kriittisestä lukutaidosta. Näistä teksteistä 22 kappaletta käsittelee yleisellä tasolla nuorten lukutaitoa mainitsematta sukupuolieroa, kun taas 27 kappaletta nostaa esiin sukupuolieron lukutaidossa joko otsikossa tai itse jutussa. *Helsingin Sanomissa* 2000-luvun aikana julkaistuista suomalaisnuorten lukutaitoa käsittelevistä uutisista yli puolessa nostetaan sukupuoli esille.

*Ilta-Sanomat* ja *Iltalehti* ovat suomalaisia iltapäivälehtiä (Kivioja 2008: 14–16). Kalliokosken (1995: 64) mukaan iltapäivälehdille keskeistä on lukijoiden viihdyttäminen. Iltapäivälehdet tavoittelevat mahdollisimman suurta yleisöä, mikä merkitsee sellaisen maailmankuvan löytämistä, jonka suuri yleisö jakaa. Kielentasolla samanmielisyyttä voi ilmaista muun muassa konventionaalisilla ilmaisutavoilla. (Kalliokoski 1995: 64, 75.) *Ilta-Sanomat* kuuluu *Helsingin Sanomien* tapaan Sanoma Media konserniin, *Iltalehti* puolestaan Alma Media konserniin (Sanoma 2017.). *Ilta-Sanomat* on levikiltään ja lukijamääriltään niin verkossa kuin paperilehdessä *Iltalehteä* hieman suosittumpi (Yle 2015b). *Ilta-Sanomien* verkkoversiosta löytyy vuosien 2000–2016 aikana suomalaisnuorten lukutaitoa käsitteleviä juttuja 32 kappaletta, *Ilta-lehden* verkkosivuilta taas kaiken kaikkiaan 19 juttua. Tekstit käsittelevät monenlaisia aihealueita, kuten nuorten verkkolukemista, sanomalehtien suosiota nuorten keskuudessa ja älylaitteiden käytön yhteyttä nuorten lukutaitoon. Hieman yli kolmannessa *Ilta-Sanomien* jutuissa (8 kpl) ja vajaassa kolmannessa *Iltalehtien* jutuista (7 kpl) tuodaan ilmi sukupuolten erot lukutaidossa ja lukemisessa.

2000-luvun alun sukupuolta käsittelevät uutistekstit keskittyvät pääasiassa vain tuomaan ilmi lukutaidon sukupuolieron ilmiön ottamatta kantaa siihen, mistä eron arvellaan johtuvan. Tällaiset uutistekstit tietenkin jo itsessään vahvistavat sukupuolieron ilmiötä lukemissa ja korostavat käsitystä tyttöjen paremmuudesta. Tarkempaan analyysiin halusin valita kuitenkin sellaisia uutisia, jotka tarkastelevat syitä lukutaidon sukupuolieroon ja tarjoavat ratkaisumalleja tilanteen muuttamiseksi. Uskon tällaisten uutisten antavan syvällisempää ja monipuolisempaa tietoa siitä, millaisina lukijoina tytöt ja pojat representoidaan uutismediassa. 2010-luvun uutisissa esiintyy runsaasti tekstejä, jotka pyrkivät selittämään tutkimuksissa havaittua ilmiö-

tä. Tästä syystä aineistossa painottuu viime vuosien mediakeskustelu, joka tarjoaa hedelmällisen aineiston tutkimuskysymysten vastaamiseen. Valitsin aineistooni 8 uutistekstiä: *Yleltä* 3 kpl, *Helsingin Sanomilta* 3 kpl, *Ilta-Sanomilta* 1 kpl ja *Iltalehdeltä* 1 kpl. Aineistoni koko on kaiken kaikkiaan 3297 sanetta. Keräsin aineiston 2016 vuoden aikana uutismedioiden verkkosivuilta ja olen tallentanut aineiston omalle tietokoneelleni. Teksteihin mahdollisesti tehdyt muutokset eivät siten näy analyysissäni. Aineiston tekstit ajoittuvat aikavälille 2013–2016.

*Helsingin Sanomien* ja *Ylen* jutuissa tyttöjen ja poikien lukutaitoeroa on tarkasteltu monissa pitkissä reportaaseissa, joissa pohditaan sukupuolieron syitä ja ratkaisuja. *Ilta-Sanomien* ja *Iltalehtien* verkkosivuilta ei löytynyt yhtä syvällisiä uutistekstejä ilmiöstä, vaan jutut keskittyvät vain uutisoimaan PISA-kokeessa havaitusta sukupuolierosta. Tästä syystä valitsin enemmän tutkimusaineistoa *Helsingin Sanomien* ja *Ylen* verkkosivuilta, sillä uskoin niiden tarjoavan mielenkiintoisempaa materiaalia sukupuolen ja lukutaidon analyysia varten. Teksteistä käytän lyhenteitä YLE1, YLE2, YLE3, HS1, HS2, HS3, IL ja IS (ks. aineistolähteet). *Helsingin Sanomilta* valikoin kolme uutistekstiä: ”Lukeminen vähenee Suomessa – erot tyttöjen ja poikien välillä suurimmat maailmassa” (HS1), ”VINKKEJÄ POIKIEN LUKUINNON HERÄTTÄMISEEN – Toimintaa, tuttuutta, dialogia, tietoa ja elokuvallisuutta” (HS2) ja ’Ruotsalainen tasa-arvotutkija: ”Koulu on pettänyt pojat” (HS3). *Yleltä* valitsin niin ikään 3 uutista: ”Poikia halutaan innostaa lukemaan – Vanhempainliitto haastaa miehet näyttämään esimerkkiä” (YLE1), ’Pojan lukuinto voi syttyä pienestä: ”Ja yhtäkkiä sitten luinkin paljon” (YLE2) ja ”Peli, joka luotsaisi pojan lukemaan, olisi ”tuhannen taalan paikka” (YLE3). *Ilta-Sanomilta* valitsin tekstin ”Uudet Pisa-tutkimuksen tulokset julki: Näin kävi poikien sijoituksen – Tytöt peittoavat pojat” (IS) ja *Iltalehdeltä* uutisen ”Suomi romahti Pisa-tutkimuksissa” (IL).

## 4.2 Uutismedian diskursiiviset käytänteet

Tiedotusvälineiden diskurssi on perinteinen tutkimuskohde monilla kriittistä diskurssintutkimusta tekeillä tieteenaloilla, sillä medialla nähdään olevan kielellistä, diskursiivista ja ideologista vaikutusvaltaa (Fairclough 1997: 10, 39). Sen lisäksi median kielen analysointi on erittäin tärkeää sosiokulttuurisia muutoksia tarkasteltaessa, koska joukkotiedotusvälineillä on kiistaton asema nykyisissä yhteiskunnallisissa järjestelmissä: sosiokulttuuriset ilmiöt, rakenteet, suhteet, arvot vaikuttavat mediaan ja ne taas puolestaan muotoutuvat median vaikutuksesta. (Fairclough 1997: 11, 52–53.) PISAsta on tullut kansainvälinen mediailmiö, joten uu-

tismediassa esitetyillä näkemyksillä on valtaa muokata ymmärrystä lukutaidosta ja sukupuolesta. Tässä alaluvussa tarkastelen tarkemmin uutismedian diskursiivisia käytänteitä eli tekstin tuotantoon, jakeluun ja kuluttamiseen liittyviä aspekteja (Fairlough 1997: 81). Tähän liittyvät kysymykset siitä, ketkä tekstejä tuottavat, kenelle tekstit on suunnattu ja mihin tarkoitukseen tekstejä luetaan (Fairclough 1992: 78–79). Tämän lisäksi esittelen tarkemmin uutistekstin rakennetta ja kielellisiä käytänteitä, jotka vaikuttavat merkitysprosesseissa. Uutismedian diskursiivisten käytänteiden huomioiminen on olennaista, koska ne osaltaan selittävät niin tekstin muodon kuin sisällön rakentumista ja vaikuttavat siten merkitysten rakentumiseen. Kuvailen ensin yleisellä tasolla, millaisia tekstejä uutismediassa julkaistaan.

Uutismediassa julkaistavia kirjoituksia voidaan nimittää yleisesti jutuiksi (Pietilä 2012: 596; Pääkkönen & Varis 2000: 40–42). Analyysissa puhun kaikista aineiston teksteistä käsitteellä uutisteksti tai juttu. Uutismedian jutut voidaan jakaa juttutyyppeihin, jotka muodostavat oman journalistisen genrensä (Pietilä 2012: 595). Uutisen juttutyyppejä ovat muun muassa uutinen, reportaasi, artikkeli, pakina, kolumni ja essee (Pietilä 2012: 595; Pääkkönen & Varis 2000: 40–42). Uutinen on lehdistön perusjuttu, joka informoi ytimekkäästi ajankohtaisista asioista ja uusista käänteistä. Uutisen ihanteena on objektiivisuus ja selkeys. Reportaasi on uutiseen nähden ajattomampi teksti, joka sisältää useita informaatiolähteitä ja haastatteluja. Reportaasi on laaja selostus mielenkiintoisesta ilmiöstä tai tapahtumasarjasta. Näkökulma on usein uutista avarampi, ja kielellinen ilmaus voi olla värikkäämpää. (Pääkkönen & Varis 2000: 40–42.) Tutkimusaineistosta määrittelen 4 tekstiä uutisiksi (II, IS, YLE1, YLE3) ja 3 tekstiä reportaaseiksi (HS1, HS3, YLE2). *Helsingin Sanomien* juttu ”VINKKEJÄ POIKIEN LUKUINNON HERÄTTÄMISEEN – Toimintaa, tuttuutta, dialogia, tietoa ja elokuvallisuutta” (HS2) on aineiston toisen reportaasin ”Lukeminen vähenee Suomessa – erot tyttöjen ja poikien välillä suurimmat maailmassa” (HS1) yhteydessä julkaistu kainaloteksti, joka otsikon mukaisesti listaa vinkkejä poikien lukuinnon herättämiseen. Analysoin juttuja omina itsenään teksteinään, mutta otan myös huomioon tekstien välisen yhteyden: poikien lukemisen vinkkejä listaava juttu on tuotettu tyttöjen ja poikien lukutaitoerosta uutisoivan jutun yhteyteen. Monet kainalotekstissä esiintyvät olettamukset tuodaan eksplisiittisesti esille varsinaisessa reportaasissa. Tästä huolimatta molemmat tekstit ovat avainasemassa tuottamassa tyttöjen ja poikien representaatioita.

Uutismedioiden tekstit koostuvat leipätekstistä, oheisteksteistä, kuvista ja tietografiikasta. Leipäteksti on uutistekstin perusteksti, joka on yleensä jutun pisin teksti. Oheistekstejä ovat juttutekstiä täydentävät typografiset osat, kuten otsikko, ingressi, kainaloteksti ja faktaalikko. (Pulkkinen 2008: 170.) Uutisen tärkein aines on tiivistetty otsikkoon ja ingressiin eli

johdantotekstiin. Tämän lisäksi kuvat ja kuvatekstit ovat tärkeitä lukijan huomiota kiinnittäviä osia uutisessa. Valitsemisiani uutisteksteissä esiintyy pääasiassa kuvia kirjoista tai kirjastoista, jotka viittaavat lukemiseen neutraalilla tavalla. Osassa kuvista esiintyy haastateltu asiantuntija. Tutkielman rajallisuudesta ja kuvien neutraaliudesta johtuen en tarkemmin analysoi kuvia tutkimuksessani.

Otsikon ja ingressin perusteella lukija saa mielikuvan jutun sisällöstä, luonteesta ja kirjoitustyylistä. (Pietilä 2012: 569; Pulkkinen 2008: 162; van Dijk 1988: 36–41.) Uutisteksti ei esitä tapahtumia kronologisessa järjestyksessä, vaan teksti muodostaa hierarkkisen järjestelmän. Uutisten rakenteellinen piirre syntyy ylhäältä-alas-periaatteen mukaan (*top-down principle*), jota kutsutaan myös käännetyin pyramidin rakenteeksi tai kärkikolmiomalliksi. Ideana on, että kaikista tärkein tai relevantin tieto ilmaistaan ensin ja uutisen kiinnostavuus ja merkityksellisyys vähenevät alusta loppuun edetessä. (Pulkkinen 2008: 162, van Dijk 1988: 44, 65.) Toinen piirre uutisteksteissä on niin sanottu elementtirakenne: teksti koostuu omista, lyhyistä kappaleistaan, jotka muodostavat omia kokonaisuuksiaan (Pulkkinen 2008: 162–163). Fairclough (1997: 97) nimittää tällaisia kappaleita satelliittikappaleiksi. Rakenteiden tarkoitus on helpottaa lukemista: lukija hahmottaa uutisen aiheen ja pääseikat nopeasti vain silmäillen tekstiä. (Pulkkinen 2008: 162–163.) Uutistekstin rakenteen analyysi voi paljastaa tutkijalle, mitä tietoa pidetään tärkeimpänä ja merkityksellisimpänä.

Pulkkisen (2008: 163) mukaan uutistekstien ilmauksen tulee olla tiivistä ja iskevää: lukijoiden huomio saadaan pelkistämällä, kärjistämällä ja konkretisoimalla kerrottavia aiheita. Uutisten vaikuttamisen keinoja ovat emootioihin vetoaminen, faktoilla todistaminen, rinnastukset, vastakkainasettelu ja pelkistäminen (Pulkkinen 2008: 164–165). Yksi retorinen keino on dramaturgian tuominen uutiseen niin visuaalisella kuin kielellisellä tasolla: uutisessa kuvaillaan ongelmia, joihin etsitään selityksiä ja ratkaisuja. Useimmiten dramatisoivat esitystavat koskevat kuitenkin vain iltapäivälehtiä. Dramatisoinnin keinoja ovat muun muassa liioittelu eli sensaatiohakuisuus, henkilöinti ja demonisointi. (Pulkkinen 2008: 163–165.) van Dijk (1988: 84–85) mukaan uutisdiskurssissa on erilaisia tapoja tehostaa esitettyjä uskomuksia. Tapahtumien faktuaalista luonnetta korostetaan tarkkuutta ja eksaktia ilmausta indikoivilla määritteillä, suorilla sitaateilla sekä hyödyntämällä silminnäkijöiden kertomuksia ja luotettavien lähteitä. Esitettyjä faktoja tehostetaan narratiiveilla ja kytkemällä uutisen tapahtumat aiempiin tapahtumiin. Faktat representoidaan ja muistetaan paremmin, jos niihin liitetään emotionaalinen aspekti. (van Dijk 1988: 34–35.) Analyysissäni pyrin tuomaan esille erilaisia vaikuttamisen keinoja, jotka vaikuttavat tyttö- ja poikalukijoiden representaatioiden muotoutumiseen.



Fairclough nostaa esiin (1997: 20) kaksi nykyisessä mediakielessä ilmenevää jännitettä. Informaation ja viihteen välisellä jännitteellä Fairclough viittaa mediakielen muutokseen koh- ti yhä viihteellisempää ja kaupallisempaa kielenkäyttöä (Fairclough 1992: 62). Uutisia tuote- taan yhä enemmän lukijan ehdoilla ja lukijan viihdyttämiseksi. Viihteellisyys onkin yksi ilta- päivälehtien funktioista. Uutismediat haluavat kiinnittää lukijan huomion, ja tämä seikka saat- taa ilmetä esimerkiksi salamyhkäisten tai räikeiden otsikoiden muodossa. Faircloughin mai- nitsema julkisen ja yksityisen välinen jännite taas liittyy uutisten entistä jutustelempaan luonteeseen. Tekstit tuotetaan julkisella alueella, mutta kulutetaan yksityisellä alueella, ja tätä eroa pyritään kuroma umpeen juttelunomaisuudella. (Fairclough 1997: 18–20, 55.) Tämä näkyy konkreettisesti esimerkiksi siinä, että spesifiä tieteen terminologian käyttöä vältetään, jotta jokainen lukija voisi ymmärtää uutisen kieltä. Monimutkaisten tieteellisten ilmiöiden yksinkertaistaminen kielen tasolla lukijakunnalle ystävälliseksi saattaa kuitenkin estää ilmiöi- den syvällistä ymmärtämistä. Aineistossani jutustelunomaisuus ilmenee muun muassa siinä, että nuorten lukutaitoon ei pureuduta syvällisesti tieteellisten termien käyttöä hyödyntäen ja relatiivisia suhteita rakentaen, vaan tulokset esitetään objektiivisina kuvauksia vallitsevasta asiantilasta. Viihteellisyyttä ja kaupallisuutta tarjoavat aineistossa ilmenevät räikeät otsikot ja kuvaannolliset kielen ilmaukset, jotka pelkistävät ja dramatisoivat nuorten lukutaidon tutki- mustuloksia ja sukupuolen ominaisuuksia.

Kaupallisuus ilmenee tarkastelemalla instituutioiden taloudellista rakennetta. Kaupalli- set uutismediat – kuten esimerkiksi *Helsingin Sanomat*, *Iltalehti* ja *Ilta-Sanomat* – ovat voit- toa tavoittelevia organisaatioita. Kuitenkin myös ei-kaupallisten uutismedioiden, kuten *Ylen*, on alistuttava uutismediaa ohjaavalle markkina-ajattelulle, koska ne kilpailevat kaupallisten asemien kanssa. Viihteellisyydestä voi tulla informatiivista ja kasvatuksellista näkökulmaa tärkeämpi arvo, mikä näkyy uutisten tyyli- ja sisällössä. Toimittajien kirjoittamista ohjaa kulutuskulttuuri: lukijat nähdään uutisten kuluttajina, joiden huomiosta uutismediat ja toimit- tajat kilpailevat, mikä luo ekonomista painetta toimittajille (Fairclough 1997: 23; Fairclough 1992: 62; Kunelius 2009: 67–77; van Dijk 1988, 83). Internet on tuonut 2000-luvulla oman jännitteensä media-alalle: sähköinen viestintä on muuttanut journalismia monella tapaa. Me- diat kilpailevat siitä, kuka ensiksi ehtii uutisoida tapahtumista ja ilmiöistä. Sähköisestä vies- tinnästä on tullut reaaliaikaista: tekstin tuottamisen ja kuluttamisen ajalliset aspektit ovat lä- hentyneet. Nopeus ja kiire vaikuttavat uutisten kompaktiin tyyliin (van Dijk 1988: 76). Mai- nostajien merkitys on niin ikään kasvanut, minkä lisäksi on syntynyt niin kutsuttu klikkaus- kilpailun kulttuuri: uutismediat kilpailevat siitä, keiden juttuja avataan eniten Internetissä. Aiheet, joiden viihteellinen arvo ei ole riittävä, voivat jäädä julkaisematta, sillä ne eivät saa

tarpeeksi ”klikkauksia”. Tällöin lukija voi jäädä pimentoon yhteiskunnallisista ja poliittisista kysymyksistä, joita ei nähdä tarpeeksi kaupallisina.

Median olennainen piirre oman tutkimukseni kannalta on yleisöjen joukkoluonteisuus: joukkoviestintä kokoaa ryhmiä ja joukkoja yhteen ja laaja lukijakunta lisää median valtaa ja vaikutusmahdollisuuksia (Kulenius 2009: 19; van Dijk 1988: 74). Joukkoluonteisuus ilmenee muun muassa siinä, että uutiset sisältävät paljon taustaoletuksia yhteisesti jaetusta tiedosta, kuten lukijoiden arvoja, uskomuksia ja ideologioita (van Dijk 1988: 74). Tämän lisäksi tutkimukseni kannalta mielenkiintoista on viestintätilanteiden uudelleen kontekstualisointi riippuen median päämääristä. Tuotantoprosessissa kontekstualisoidaan uudelleen niin haastattelut, lähteet kuin teoriat: tekstin tuottaminen on sarja muunnelmia, jotka sisältävät useita eri viestintätilanteita (Fairclough 1997: 96). Lukutaidon suhdetta sukupuoleen kontekstualisoidaan uudelleen uutisten representaatioissa, toimittajan valinnoissa sekä äänensä kuuluviin saavien osallistujakategorioiden kautta. Tärkeitä viestintätilanteita uutisteksteissä ovat muun muassa haastateltavat henkilöt ja informaatiolähteet. (Fairclough 1997: 96.) Faircloughin (1997: 69) mukaan toimittajat luottavat suuresti virallisiin ja legitimoituihin lähteisiin kuten hallitus-, ja viranomaislähteisiin, ammattiliittoihin ja tieteen asiantuntijoihin. Tutkimusaineistossani esiintyviä lähteitä ovat PISA-tutkimus, opettajat, kirjailijat, kirjaston työntekijät ja tutkijat, jotka representoidaan lukutaidon ja lukemisen ammattilaisiksi uutisdiskurssissa. Tekstien tuottaminen onkin kollektiivinen prosessi eikä uutistekstin analysointi ole vain yksittäisen toimittajan tai haastateltavan kielenkäytön analyysia. Tästä syystä omassa tutkimuksessani en keskity systemaattisesti tutkimaan eri osallistujaryhmiä uutisteksteissä. Tutkimukseni motivaatio kohdistuu siihen, millaisia diskursseja ja representaatioita aineistossa konstruoidaan nimeämättä yksittäisiä tahoja konstruktoiden tuottajina. (Fairclough 1997: 58–59; van Dijk 1988: 74.) Kiinnitän silti huomiota osallistujakategorioiden, jotka saavat äänensä kuuluviin aineistossa.

Faircloughin (1997: 63–64) mukaan tiedotusvälineiden tekstit toimivat ideologisesti eritoten silloin, kun tekstissä esiintyvät representaatiot uusintavat yhteiskunnassa vallitsevia valtasuhteita. Itse uskon tekstien toimivan ideologisesti myös silloin, kun ne pyrkivät haastamaan vallitsevia valtasuhteita. Uutismedioiden ideologisuutta tuotetaan presuppositioilla ja implisiittisyydellä, sillä uutisissa on tapana jättää paljon sanomatta (van Dijk 1988: 62–64, 69). Presuppositioista ja implisiittisyydestä kerron lisää seuraavassa alaluvussa, jossa kerron aineiston lingvivistisestä analyysistä.

### 4.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin tavoitteena on vastata seuraaviin tutkimuskysymyksiin: 1. Millaisin kielellisin keinoin representaatioita tytöistä ja pojista lukijoina tuotetaan uutisteksteissä? ja 2. Millaisia sukupuolittuneita ja sukupuolittavia diskursseja ja representaatioita lukutaitoon ja lukemisen opetukseen liitetään? Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä olen kiinnostunut tarkastelemaan niitä normeja, odotuksia ja mahdollisuuksia, jotka ilmenevät tyttö- ja poikalukijoiden representaatioissa. Löytämäni representaatiot kertovat tarkemmin tyttöjen ja poikien toimijuudesta eli sukupuoleen liitettävistä mahdollisuuksista ja odotuksista. Toimijuuden käsitteen avulla haluan pohtia, millaisina toimijoina tytöt ja pojat aineistossa esitetään ja millaisia ideologisia vaikutuksia representaatioilla voi olla. Toisessa tutkimuskysymyksessä olen kiinnostunut tarkastelemaan, miten lukemisen opetusta merkityksellistetään sukupuolittuneissa ja sukupuolittavissa diskursseissa ja representaatioissa. Lukemisen opetuksen representaatioita tarkastelemalla tutkin, millaista roolia sukupuoli näyttelee pedagogisessa keskustelussa ja millaisia vaatimuksia lukemisen opetusta kohtaan esitetään. Pedagogisia linjauksia oikeutetaan kielenkäytössä, joten aineistossa ilmenevillä vaatimuksilla voi olla koulutuspoliittisia seurauksia. Lisäksi kielenkäytöllä on valtaa tuottaa ideologisia ja normatiivisia uskomuksia sukupuolen rakenteesta.

Tavoitteenani ei ole tutkimustulosten yleistettävyys, vaan tutkimustani voi pitää hermeuttisena: aineistoa analysoimalla pyrin ymmärtämään lukutaidon ja sukupuolen ilmiötä ja sen luonnetta (Kalaja, Alanen & Dufva 2011: 20). Diskurssianalyysin tapaisessa laadullisessa tutkimusprosessissa tulee huomioida tulkinnassa tutkimuksen merkitysympäristö sekä muistaa, että tutkija tekee tulkintoja omasta kontekstistaan käsin. Tämä ei tarkoita, etteikö laadullinen tutkimus olisi yhtä tarkkaa, luotettavaa ja merkittävää kuin määrälliset tutkimukset. Päätelmät ja tulokset perustuvat merkityksellistämisen tapoihin, ja tulosten tärkeys ilmenee ihmisten todellisuuden tutkimisessa. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 139–140).

Erilaisten representaatioiden paikantaminen aineistosta sekä niiden analysoiminen on monivaiheinen prosessi (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 166–169). Olen ensin etsinyt kaikki 2000–2016 välisenä aikana julkaistut nuorten lukutaitoa käsittelevät uutiset valittujen uutismedioiden sivuilta. Tämän jälkeen olen tutustunut teksteihin tarkemmin ja etsinyt uutisia, joissa pureudutaan nimenomaan lukemisen sukupuolikysymykseen. Koska tavoitteenani on ollut saada monipuolinen kuva sukupuolen ja lukutaidon yhteenkietoutumisesta mediakeskustelussa, on uutistekstien valintaan vaikuttanut se, missä jutuissa kerrotaan mahdollisimman

laajasti tyttöjen ja poikien eroista lukutaidossa. Lukiessani aineistoani olen ensin pyrkinyt hahmottamaan eroja ja yhtäläisyyksiä: miten sukupuolieron ilmiötä kuvataan lukemisen kontekstissa, millaista toimijuutta tytöille ja pojille rakennetaan teksteissä, millaisia vaatimuksia lukemisen opetusta kohtaan asetetaan ja millaisia ristiriitaisuuksia aineistossa esiintyy. Tämän jälkeen olen kiinnittänyt erityistä huomioita kielellisiin ilmauksiin, jotka tuovat esiin syyseuraussuhteita ja representoivat sukupuolta.

Edellä kuvailun prosessin myötä olen jaotellut poikiin, tyttöihin ja lukemisen opetukseen liittyviä representaatioita. Lukemista määritetään aineistossa ennen kaikkea sukupuolieron diskurssissa, jossa kaksi sukupuolen kategorialla, tytöt ja pojat, esitetään merkittävimpänä suomalaisnuorten lukutaitoeroa tuottavana tekijänä. Marginaalisina diskursseina havaitsin sosioekonomista ja etnistä kategorialla konstruoivat diskurssit. Kaksi aineiston päärepresentaatiota ovat heikkojen poikalukijoiden ja erinomaisten tyttölukijoiden representaatiot, jotka ilmenevät kaikissa uutisteksteissä. Ensisijainen representaatio pojista on heikon poikalukijan representaatio. Sen lisäksi poikia representoidaan huolipuheen, houkuttelun ja lukumiellymysten kuvauksissa. Huolipuheen representaatio ilmenee kaikissa paitsi yhdessä *Helsingin Sanomien* (HS2) uutistekstissä. Houkuttelun representaatio ilmenee kuudessa uutistekstissä (HS1; HS2; HS3; YLE1; YLE2; YLE3). Poikien lukumiellymyksiä representoidaan pääasiassa teknologian (HS1; HS2; HS3 YLE2), toiminnallisuuden (HS1; HS2; YLE2), faktan (HS1; HS2) ja pelaamisen teemoilla (HS1; YLE2; YLE3). Tyttöjen representaatio on toissijainen suhteessa poikien representaatioon. Kaikissa uutisteksteissä kuitenkin ilmenee eksplisiittisesti tai implisiittisesti representaatio erinomaisista tyttölukijoista. Muita tyttölukijan representaatioita ovat ongelmallisen paremmuuden representaatio (HS1; HS3; IS; IL). Tyttöjen lukumiellymyksistä ei puhuta juuri lainkaan uutisteksteissä, joten tyttöjen representaatio rakentuu implisiittisesti poikalukijan lukumiellymysten vastakohtana. Aineistossa ei esiinny lainkaan heikon tyttölukijan representaatiota. Heikon poikalukijan ja erinomaisen tyttölukijan representaatiot vaikuttavat siihen, miten lukemisen opetusta representoidaan aineistossa. Lukemiseen liittyvät representaatiot ovat kouluja syyllistävä representaatio (HS1; HS3; IL; IS; YLE2) ja vaatimus pedagogisen huomion siirtämisestä poikiin (HS1; YLE3; YLE2; YLE1; YLE3; HS3).

Analysoin aineistoani hyödyntämällä Hallidayn systeemisen-funktionaalista kieliteoriaa ja ideationaalisen metafunktion käsitettä sekä Faircloughin kriittisen diskurssianalyysin viitekehystä. Analyysissa hyödynnän Ison suomen kieliopin (VISK) kuvausta suomen kielestä. Mediatekstien analyysissa ollaan muun muassa kiinnostuneita tarkastelemaan niitä kielellisiä ratkaisuja, jotka luovat ideologisia merkityksiä (Fairclough 1997: 40). Systeemisen näkökulman kehityksessä tekstit nähdään vaihtoehtojen kokoelmaksi (Fairclough 1997: 30), ja näitä

vaihtoehtoja pyrin tarkastelemaan. Mitä kielellisiä muotoja, sanastollisia vaihtoehtoja valitaan? Millaisia merkityksiä ne luovat, miten ne representoivat ilmiötä? Mitä diskursseja käytetään? Mitä tekstistä puuttuu? Valinnoilla ei kuitenkaan tarkoiteta yksinomaan tietoista valintaa, mikä on suhteellisen marginaalinen aspekti (Fairclough 1997: 31). Vaihtoehtoilta pikemminkin ilmaistaan sitä, miten kielen sosiaalista järjestäytymistä ja sen vaikutuksia voidaan analysoida. Mielenkiinnon kohteenani on, millaista kuvaa tuotetaan kielellisillä valinnoilla eli miten sukupuolta ja lukemista merkityksellistetään aineistoni teksteissä. Tätä pyrin tarkastelemaan analysoimalla aineistostani lauseiden rakentumista, lauseiden jaksotteluja, leksikaalisia valintoja, kategoriasysteemejä ja implisiittisiä merkityksiä. Näistä analyysityökaluista kerron seuraavaksi lisää oman aineistoni esimerkkien avulla.

Halliday jakaa ideationaalisen metafunktion kahteen alalajiin: eksperimentaaliseen funktioon ja loogiseen funktioon, jotka osallistuvat representaatioprosessiin (Halliday 1994: 106; Fairclough 1997: 137; Eggins 2004: 213; Shore 2012b: 161). Eksperimentaalinen funktio tarkastelee, miten me käytämme kieltä konstruoimaan ja representoimaan tapahtumia, toimintoja ja tiloja sekä niihin liittyviä olioita ja olosuhteita (Shore 2012b: 161; Eggins 2004: 213; Fairclough 1997: 137). Kun tarkastellaan kielenkäyttöä eksperimentaalista näkökulmasta, analysoidaan leksikaalisia valintoja ja niiden keskinäisiä suhteita sekä maailmaa konstruoivia lausetyyppejä (Shore 2012a: 147; Eggins 2004: 206; Fairclough 1997: 137). Looginen metafunktio viittaa siihen, miten kieltä käytetään rakentamaan olioiden ja tapahtumien laajemmat yhdistelmät eli lausekompleksit (Shore 2012a: 147; Fairclough 1997: 137) Se vastaa kysymyksiin siitä, kuinka lauseita on yhdistelty lauserakennelmiksi, miten lauseiden välinen koheesio rakennetaan ja millaista argumentaatiota tekstissä käytetään (Fairclough 1997: 137–138). Eksperimentaalisen metafunktion avulla pääsen käsiksi siihen, miten tyttöjä ja poikia representoidaan lukijoina sekä miten lukutaitoa konstruoidaan sukupuolieron diskurssissa. Looginen metafunktio taas paljastaa, millaisia syy-seurasuhteita aineistossa rakennetaan selittämään sukupuolieron ilmiötä lukutaidossa ja miten aineistossa esitettyjä lukemisen opetuksen muutosehdotuksia perustellaan.

Eksperimentaalista metafunktiota ilmaistaan transitiivisuussysteemillä eli maailmaa konstruoivilla valinnoilla, jotka reaalistuvat lausetyypeinä (Halliday 1994: 106; Shore 2012a: 146; Eggins 2007: 206). Halliday (1994: 106–107) jakaa todellisuutta rakentavat lausetyypit – toiselta nimeltään *prosessityypit* – ulkoiseen kokemusmaailmaan (tapahtumat ja teot) ja sisäiseen kokemusmaailmaan (miten reagoimme, miten reflektioimme ulkoista maailmaa, tietoisuus eksistenssistämme). Systeemis-funktionaalissa teoriassa ulkoinen kokemusmaailma nimetään *materiaalisiksi prosesseiksi* ja sisäinen kokemusmaailma *mentaalisiksi*

*prosesseiksi*. Tämän lisäksi on vielä kolmas prosessityyppi, jolla on kyky identifioida ja luokitella asioita: *relationaalinen prosessityyppi*. Materiaaliset, mentaaliset ja relationaaliset prosessit ovat kolme pääprosessityyppiä englannin kielessä (Halliday: 1994: 107). Shoren (1992: 213) mukaan nämä ovat myös päätyypit suomen kielessä. Halliday (1994: 107) nimeää myös muita prosessityyppejä, kuten behavioraalinen prosessityyppi, verbaalinen prosessityyppi ja eksistentiaalinen prosessityyppi. Omassa työssäni keskityn tarkastelemaan pääprosessityyppejä, elleivät Hallidayn mainitsemaat muut lausetyypit satu nousemaan esiin merkityksellisellä tavalla aineistosta.

Hallidayn (1994: 107) mukaan prosessi koostuu kolmesta komponentista lauseessa: prosessista itsestään, osallistujista ja prosessin olosuhteista. Nämä kolme komponenttia toimivat kokemusten tulkinnan kehyksenä. Prosessi, osallistujat ja olosuhteet ovat semanttisia kategorioita, jotka selittävät, miten ilmiö representoidaan kieliopissa. Tavallisesti prosessi realisoituu verbissä, osallistujat nominaaleissa ja olosuhteet adverbiaaleissa. (Halliday 1994: 107–109.) Koska olen kiinnostunut tyttöjen ja poikien toimijuudesta, kiinnitän erityistä huomiota toimijuutta kuvaaviin prosesseihin ja osallistujiin. Näiden elementtien tarkastelu liittyy läheisesti leksikaalisten valintojen analysointiin tekstissä: millaisin sanavalinnoin prosessia, osallistujia ja olosuhteita kuvataan. Kolmen komponentin representaatioissa on kyse kategorisoinnista eli siitä, mihin kategoriaan esitettävä asia sijoitetaan (Fairclough 1997: 143). Tämän lisäksi leksikaalisia valintoja ja kategoriasysteemejä tarkasteltaessa haluan kiinnittää huomiota sanojen järjestytyneisiin merkityssuhteisiin, jotka liittyvät olennaisella tavalla tekstin koheesioon eli siihen, miten teksti sitoo eri elementit yhdeksi kokonaisuudeksi (Shore 2012b: 163; Eggins 2004: 29). Tekstissä ilmeneviä merkityssuhteita ovat muun muassa meronymia (osakokonaisuus-suhde), hyponymia (yläkäsitem-alakäsitem-suhde), synonymia (samamerkityksisyys) ja antonymia (vastakohtaisuussuhde) (Shore 2012b: 163; Eggins 2004: 42–43). Esimerkiksi biologinen sukupuoli on keskeinen hyponymisessa ja antonymisessa kategorisoinnissa: mies-poika, nainen-tyttö, lapsi, tytöt, pojat.

1. – **Pojan** odotukset, tarpeet ja kiinnostuksen kohteet tietää parhaiten toinen **poika** tai **mies**. (YLE2)

2. **Tyttöjä** varten on paljon eri ikävaiheisiin liittyviä kirjoja, joista löytää samaistumisen kohteita. **Poikia** kiinnostavat kuitenkin tarinat, ja ne ovat jo elokuvien ja pelien kautta tuttuja. (HS1)

Ensimmäinen esimerkki rakentaa osallistujien välille hyponymista suhdetta: mies-yläkäsitemen alakäsitem on poika. Toisessa esimerkissä tyttö- ja poikakategorioiden välille rakennetaan vastakohtaisuussuhdetta. Merkityssuhteiden ja kategorioiden kautta eri elementtejä,

kuten osallistujaryhmiä, voidaan representoida tehokkaalla tavalla. Omassa aineistossani olen sukupuolen kategorioita analysoidessani kiinnostunut siitä, miten ryhmiä rakennetaan suhteessa toisiinsa sekä niille annettujen ominaisuuksien kautta. Sosiaalisia kategorioita tuotetaan kielellisesti toistamalla vakiintuneita käsitteitä (miehet – naiset), mutta sen lisäksi kategorisaatiota voidaan tuottaa luonnehtimalla ryhmiä tilanteiden avulla, joissa ryhmät ovat osallisina. Uusia kategorioita voidaan tuottaa vanhojen pohjalta lisäämällä, vähentämällä tai täsmenämällä kategorian ominaisuuksia. (Pälli 2003: 140–142.) Kategorian koostumusta kommentoivia ilmauksia ovat muun muassa ääri-ilmaukset ja kvanttorit, jotka implisiittisesti rakentavat tulkintaa ryhmän koostumuksesta ja samalla tuottavat myös itse kategorisaatiota (Pälli 2003: 144). Hyödynnän analyysissäni Pällin (2003) mainitsemia kategorisaatioita rakentavia kielellisiä ilmauksia. Tämän lisäksi kiinnitän huomiota aineistossa ilmenevään lukujen retoriikkaan eli siihen, miten tyttöjen ja poikien joukkoja kvantifioidaan. Miehiä ja naisia sekä poikia ja tyttöjä osallistujaryhminä on mielekästä tarkastella myös eri prosessityyppien kautta, jotka esittelen seuraavaksi.

Materiaaliset prosessit ovat toiminnan ja tekemisen prosesseja. Ne ilmaisevat, että jokin entiteetti tekee jotain, joka on myös mahdollista tehdä jollekin toiselle. Näitä prosesseja voimme lähestyä seuraavin kysymyksin: Mitä x teki? tai Mitä x teki y:lle? tai Mitä tapahtui y:lle? (Halliday 1994: 110.) Materiaaliset prosessit eivät ole vain konkreettisia tai fyysisiä, vaan ne voivat kuvata myös abstrakteja toimintoja. Olennaista on, että kyse on toiminnasta. (Halliday 1994: 111.) Materiaaliset prosessit voidaan jakaa transitiivisiin ja intransitiivisiin lauseisiin riippuen osallistujista, jotka konstruoivat tulokseen johtavia tai johtamattomia tapauksia. Transitiivilauseella on kohde, intransitiivilause on taas objektiton. (Eggins 2004: 215–216; Shore 2012b: 164–165.) Tässä prosessityypissä osallistajat ovat tekijä (*actor*) ja kohde (*goal*) ja olosuhdetta voidaan kuvata lokaation, syyn, tavan tai seuran kautta (Eggins 2004: 215–216).

3. Suomalaisytytöt **peittoavat** pojat (IL)

4. Huono lukutaito **estää** joka kahdeksannen suomalaispojan jatko-opinnot. (Yle)

Esimerkki 3 on transitiivinen materiaallinen prosessi. Prosessissa tytöt representoidaan tekijäksi, joka toiminnallaan voittaa toiminnan kohteen eli pojat (KS s. v. *peitota*). Esimerkki 4 edustaa transitiivista materiaalista prosessityyppiä, jossa tekijänä on huono lukutaito, prosessina abstraktina verbinä toimiva *estää* ja kohteena *joka kahdeksannen suomalaispojan jatko-opinnot*.

Mentaalisissa prosesseissa on kyse lauseista, jotka ilmaisevat tuntemista, ajattelua ja havaitsemista. Mentaalisista prosesseista voidaan erotella alatyyppejä riippuen verbistä: havaitsemisen tyyppi (*näen, kuulen*), tuntemista ilmaiseva tyyppi (*tykkään, pelkään*) ja kognitiivinen tyyppi (*ajattelen, tiedän, ymmärrän*). Hallidayn (1994: 112–119) mukaan mentaalisten prosessien osallistujia ei voi materiaalisten prosessien tapaan luonnehtia termein tekijä ja kohde. Mentaalisissa prosesseissa on aina yksi kokija (*senser*), joka aistii, tuntee tai ajattelee ja mahdollisesti ilmiö (*phenomenon*), joka on aistimuksen kohteena (Eggins 2004: 225–230; Halliday 1994: 112–119; Shore 2012b: 164–165).

5. Suomen Vanhempainliitto **toivoo**, että miehet näyttäisivät pojille esimerkkiä ja kannustaisivat näitä lukemaan. (YLE1)

Esimerkin 5 ensimmäinen propositio on mentaalinen prosessi, joka saa täydennyksekseen projektion. Projektioista kerron lisää loogisen metafunktion yhteydessä. Kokija on *Suomen Vanhempainliitto*, verbi *toivoo* ilmaisee tunnetta ja toivomuksen kohteena ei ole prosessityyppiin osallistuja vaan toimittajan muodostama referaatti.

Relationaaliset prosessit ovat suhdeprosessityyppejä, jotka konstruoivat kahden entiteetin välille suhteen. Verbi on usein *olla*-verbi, mutta se voi olla myös muu suhdetta konstruoiva verbi, kuten *sisältää*., *käsittää* tai *koostua*. Tämän prosessityypin alalajeina ovat luonnehtiva ja identifioiva lausetyyppi. Luonnehtiva tyyppi konstruoii suhteen kahden entiteetin välille, kun taas identifioiva tyyppi samaistaa kaksi entiteettiä. (Eggins 2004: 239–249; Halliday 1994: 119–138.) Tutkimuksessani olen eritoten kiinnostunut niistä relationaalisista prosesseista, jotka esittävät sosiaalisia ryhmiä, antavat niille ominaisuuksia ja rakentavat ryhmän suhdetta johonkin.

6. Suomessa heikoista lukijoista **kolme neljästä** on poikia. (YLE1)

7. ”Tekstien on hyvä olla **lyhyitä** ja **toiminnallisia** - - ”, Brozo luettelee pojille mieluisan luettavan tunnusmerkkejä. (HS1)

Esimerkki 6 lause edustaa identifioivaa lausetyyppiä: heikoista lukijoista kolme neljäsosaa identifioidaan pojiksi. Esimerkki 7 on luonnehtiva relationaalinen prosessi. Adjektiivit *lyhyitä* ja *toiminnallisia* luonnehtivat tekstejä, jotka ovat haastateltavan mukaan pojille mieluisan luettavan tunnusmerkkejä. Infinitiivilauseke *hyvä olla* kertoo, minkä tarkoituksen suhteen entiteetin ominaisuutta arvioidaan. Koska infinitiivilausekkeessa on genetiivisubjekti *tekstien*, vastaa se nesessiivirakennetta (VISK § 505, § 510).



Looginen metafunktio viittaa lauseiden yhdistelyyn ja jaksotteluun (Fairclough 1997: 137; Halliday 1994: 225). Lausekomplekseja tutkittaessa kiinnitetään huomiota muun muassa referointiin, pää- ja adverbiaalilauseiden suhteisiin, rinnasteisiin rakenteisiin ja lauseiden lisäyksiin ja täydennyksiin (Shoren 2012b: 172–176). Lauseiden yhdistämisen funktioita ovat muun muassa asioiden tulkitseminen ja selittäminen (Shore 2012b: 176). Omassa tutkimuksessa olen kiinnostunut koherenssisuhteista, jotka toimivat ideologisesti muun muassa rakentamalla tyttöjen ja poikien representaatiota (Fairclough 1997: 159–161). Olen myös kiinnostunut virkkeistä, jotka ilmaisevat syitä poikien huonolle lukutaidolle ja ratkaisuja tilanteen kohentamiseksi. Hallidayn (1994: 225) mukaan propositioiden koherenssia voi luoda kolmella tavalla: elaboraatiolla, ekstensiolla ja tehostamalla. Elaboratio eli täsmennys tarkentaa kuvailamalla edellistä lausetta. Ekstensio eli lisäys laajentaa lauseen merkitystä lisäämällä siihen jotain uutta. Tehostuksella lause lisää toisen lauseen merkitystä laadullisella määreellä, esimerkiksi ajallisella, paikallisella, kausaalisella tai ehdollisella määreellä. (Halliday 1994: 225–239.)

8. Monissa maissa eroa tyttöjen ja poikien lukutaidossa on onnistuttu kaventamaan, **Suomessa ei**. (YLE3)

9. Suomi on lukutaidon osalta maailman kärkeä, **mutta** tyttöjen ja poikien väliset taitoerot ovat suuremmat kuin muualla. (YLE1)

Molemmat esimerkit liittävät tapahtumat toisiinsa rinnastuksella. Esimerkissä 6 ensimmäistä lausetta seuraa syntaktiselta rakenteeltaan vajaa eli elliptinen lause, mikä on varsin implisiittinen tapa rakentaa koheesiota. (VISK § 1086, § 1177.) Toisteisuuden välttäminen saa lukijan kiinnittämään huomion elliptisen lauseen kieltoon: Suomi ei ole onnistunut tekemään samaa kuin muut maat. Toisessa esimerkissä on odotuksenvastaisuutta ilmaiseva rinnastuskonjunktio *mutta*, joka toimii rajaavasti myönnyttävässä ilmauksessa (VISK § 1139, § 1103). Ensimmäinen lause toteaa Suomella menevän lukutaidon tason suhteen hienosti. Sitä seuraava lause haluaa kuitenkin nostaa keskusteluun osa-alueen, jossa odotusten vastaisesti menee huonosti. Molemmat esimerkit toimivat ekstensiivisesti eli jälkimmäinen virke laajentaa edeltävän lauseen merkitystä.

Loogiseen metafunktiioon lasketaan myös lausekompleksit, jotka muodostuvat mentaalisesta tai verbaalisesta prosessista ja niiden projektioista (Halliday 1994: 250–269). Mentaaliset ja verbaaliset prosessit voivat saada täydennykseen projektioita ilmaisevan rakenteen, mikä on yleistä referoivissa uutisartikkeleissa. Kaikissa tutkimusaineiston teksteissä esiintyy jonkin verran projektiota eli referointia. (Mp.) Halliday (1994: 250–269) käsittää tällaiset lau-

seet lauseiden välistä suhdetta rakentaviksi ja hän jakaa ne kolmeen tyyppiin: suoriin lainauksiin sekä ideoiden ja faktojen raportointiin. Suorat lainaukset ovat yksinkertaisimpia projekteja, joiden loogis-semanttisessa suhteessa lauseen funktio on lingvistisen representaation esitys (Halliday 1994: 250–252). Verbaalinen prosessi eli johtoilmuus luonnehtii viestintätilannetta (VISK § 1476; Halliday 1985: 228). Vaikka suorat lainaukset ilmaisevat eksplisiittisesti sitä, mitä haasteltava on sanonut, käyttää tekstin kirjoittaja silti valtaansa tekstin tuottamisessa: hän valitsee, mitkä sitaatit tuodaan esille tekstissä sekä hän kuvailee viestintätilannetta verbaalisen prosessin kautta. Suorien lainauksien lisäksi uutisdiskurssissa referoidaan epäsuorasti joko puhetta tai ajatuksia mentaalisten tai verbaalisten prosessien kautta, jotka saavat projektioksi idean pohjalta muodostetun merkityksen (Halliday 1985: 230–234).

10. – Tyttöjen suhteen ei kannata olla huolissaan, Vettenranta jatkaa. (IS)

11. Hän **muistuttaa**, että pojat tykkäävät tekniikasta. (HS3)

Esimerkki 10 edustaa yksinkertaisinta projektia, jonka loogis-semanttisessa suhteessa lauseen funktio on lingvistisen representaation esitys (Halliday 1994: 250–252). Aineistoesimerkki 11 muodostuu verbaalisesta johtoilmuksesta *muistuttaa*, joka sävyttää viestintätilannetta. Projektiona on ilmaus, jossa representoidaan poikien pitävän tekniikasta.

Kaikki tekstit ovat yhdistelmiä niin eksplisiittisistä merkityksistä kuin implisiittisistä merkityksistä. Myös uutisdiskurssissa jätetään monia seikkoja sanomatta (van Dijk 1988: 69). Ideologioita ei usein esitetä teksteissä eksplisiittisesti, vaan ne kätkeytyvät implisiittisesti alkuoletuksiin ja itsestäänselvyyksiin, jotka kiinnittyvät jo olemassa oleviin uskomusjärjestelmiimme; ideologisesti uutiset implisiittisesti tuottavat vallalla olevia uskomuksia ja mielipiteitä (Fairclough 1997: 63–64; van Dijk 1988: 63–64, 83). Implisiittisyyden analysointi, siis sen, mitä ei suoraan sanota tekstissä, antaa arvokasta tietoa siitä, mitä pidetään annettuna. Näin se antaa myös työkalun tarkastella ideologioita tekstissä, koska ideologiat ovat yleensä implisiittisiä oletuksia (Fairclough 1995: 6). Fairclough puhuu terveestä järjestä, jonka mukaan lukijan odotetaan jakavan terveen järjen mukaisia alkuoletuksia. Tällainen alkuoletus on esimerkiksi ihmisten jakaminen kahteen eri sukupuoleen, naisiin ja miehiin. Alkuoletukset antavat representaatiolle vakuuttavuutta. (Fairclough 1997: 140–141.)

Tutkimuksessani tarkastelen implisiittisyyttä presupposition kategoriolla (Fairclough 1992: 89). *Presuppositiolla* viitataan ennako-oletuksiin ja tietoon, jonka lukijoiden oletetaan yhteisesti jakavan. Lauseessa samanaikaisesti väitetään sekä lauseen asiasisältö että oletetaan tiettyjen olioiden olemassaolo tai tiettyjen asiointilojen paikkansapitävyys (Hakulinen &

Karlsson 1995: 57–58). Hakulinen ja Karlsson (1995: 297) muistuttavat, että jos presuppositiot ajatellaan tekstin tuottajan ennako-oletuksiksi, ei niitä voi tarkastella irrallisina esiintymiskontekstistaan ja siihen liittyvästä maailmankuvasta. Presuppositiot tulee huomioida suhteessa läheisiin lauseisiin ja koko tekstiin.

12. Lukutaidossa **tytöt** ovat kaikkialla ilmiselvästi **poikia** parempia ja Suomessa ero on yksi maailman suurimmista. (IL)

Esimerkin 12 alkuoletus eli presuppositio on se, että on olemassa kaksi sukupuolen kategoriaa, jotka eroavat toisistaan. Aineistossa ilmeneekin vahva presuppositio dikotomisesta sukupuolijärjestelmästä. van Dijk (1988: 74–75) mukaan implisiittistä esitystapaa esiintyy paljon uutisdiskurssissa. Uutiset ovat julkiselle yleisölle tarkoitettuja, mistä johtuen ne sisältävät paljon jaettua tietoa arvoista, normeista, uskomuksista. Uskomuksia ja asenteita ei usein ilmaista eksplisiittisesti, vaan ne tulevat ilmi aihevalinnoissa ja leksikossa. (van Dijk 1988: 74–75). Tämä johtuu siitä, että uutiset ovat impersonaalisia; niitä ei tuota yksi henkilö, vaan uutiset ovat kollektiivinen prosessi.

Analyysissa kiinnitän huomiota myös tekstin modaalisuuteen eli suhtautumista ilmaiseviin sanavalintoihin, persoonaan, modaalisiin lausetyyppeihin ja muihin modaalisiin (Shore 2012b: 177; VISK § 1551). Modaalisuus on semanttinen alue, jossa arvioidaan asiain-tilan todenmukaisuutta ja toteutumismahdollisuuksia (VISK § 1551). Fairclough (1992: 160) pitää modaalisuutta diskurssin tärkeimpänä ulottuvuutena. Modaalisuus jaetaan dynaamiseen, deonttiseen ja episteemiseen lajiin. Dynaaminen modaalisuus ilmaisee toiminnan olosuhteista juontuvia edellytyksiä (VISK § 1554). Deonttinen modaalisuus ilmaisee riippuvuutta normeista tai auktoriteeteista (VISK § 1554). Episteeminen modaalisuus liittyy puhujan uskoon asiain-tilan mahdollisuudesta (VISK § 1556). Modaalisuus on perinteisesti nähty kuuluvan interpersonaaliseen metafunktion, mutta omassa tutkimuksessani uskon modaalisuuden osallistuvan keskeisesti myös representaatioprosessiin

Tutkielmani seuraavat luvut ovat analyysilukuja. Analyysiluvut 5 ja 6 käsittelevät kahta aineistosta löytynyttä päärepresentaatiota: poikia heikkoina lukijoina ja tyttöjä erinomaisina lukijoina. Olen nimennyt representaatiot samalla tavalla kuin PISA-analyysseissa hyvin menestyneitä ja heikosti menestyneitä tutkittavia kutsutaan. Analyysilukujen 5 ja 6 lopussa pyrin pohtimaan aineistossa esille nousseiden representaatioiden vaikutuksia toimijuuteen ja ideologioihin. Analyysiluku 7 käsittelee sukupuolieron diskurssia koulun ja lukemisen opetuksen kontekstissa, joiden ideologisia vaikutuksia pohdin analyysiluvun lopuksi. Analyysiluvuissa tuon runsaasti esille aineistoesimerkkejä, joista lihavoinnin tai kursivoinnin avulla tuon esille

analyysin kannalta merkityksellisiä kielen aineksia. Esimerkit ovat alkuperäisessä kieliasu-  
saan. En tarkastele aineistoesimerkistä kaikkia yllä esittelemiäni kielen analyysin piirteitä,  
vaan pyrin tekemään näkyväksi representaatioiden ja diskurssien kannalta olennaisia kielen  
valintoja.

## 5 POJAT HEIKKOINA LUKIJOINA

Representaatio pojista heikkoina lukijoina esiintyy kaikissa aineiston uutisteksteissä. Tällaisella representaatiolla on valta luonnollistaa heikko lukutaito ja lukemattomuus koko poikajoukon ominaisuudeksi. Niinpä kaikki tämän pääluvun aineistoesimerkit – toiset eksplisiittisemmin, toiset implisiittisemmin – luovat kuvaa pojista heikkoina lukijoina. Eksplisiittisesti sitä tuotetaan poikakategoriaan viittaavilla yksilö- ja ryhmätarkoitteilla sekä kategorian koostumusta kommentoivilla ilmauksilla. Implisiittisesti representaatiota luodaan presuppositioissa, jotka tulevat ilmi otsikkotasolla ja uutisten teemassa: tarkastelun kohteeksi on valittu nimenomaan poikien lukutaito, mikä ilmentää uutisdiskurssissa vallitsevaa uskomusta pojista heikkoina lukijoina. Pojat dominoivat sanatasolla aineiston tekstejä: pojat ja miehet mainitaan aineistossa 108 kertaa, kun taas tytöt tai naiset mainitaan aineistossa vain 32 kertaa. Oletusta poikien heikosta lukemisen tasosta konstruoidaan myös jutuissa, jotka keskittyvät kuvaamaan huonon lukutaidon seurauksia pojille tai antavat vinkkejä poikien lukuinnostuksen herättämiseen. Tällaisissa teksteissä huonoa lukutaitoa ei liitetä eksplisiittisesti poikakategorian sisällä olevaan spesifiin ryhmään, vaan vaarana on huonon lukutaidon heijastuminen koko poikakategorian ominaisuudeksi. Koska tyttöjä ei mainita tässä kontekstissa, uutistekstit sisältävät oletuksen tyttöjen hyvästä lukutaidon tasosta. Aineistossa ilmenevä huolipuhe kohdistuu vain poikiin.

Lahelman (2004: 63) mukaan koulutuspoliittiset ongelmat – kuten huoli pojista joukkona – eivät ole loogisia tai luonnollisia ilmiöitä, vaan kyse on vallankäytön seurauksista, jotka muovautuvat historiallisissa prosesseissa. Asiantuntijat, viranomaiset ja mediajulkisuus ovat merkittävässä asemassa luomassa koulutuspoliittisia ideologioita, joita Lahelma (2004: 63) kutsuu “totuusjärjestelmiksi”. Omassa tutkimuksessani viitataan Lahelman mainitsemiin totuusjärjestelmiin luonnollistuneen ideologian käsitteellä (Thompson 1990: 66; Fairclough 1995: 28, 35–36; ks. luku 3.3). Lahelman (2009: 136–137) mukaan tyttöjen ja poikien koulunkäynnin ympärille rakentuu erilaisia olettamuksia, joista seuraavat tulevat voimakkaasti esiin poikalukijan representaatioissa: yleistyksenä toimiva totuus poikien huonommasta koulumenestyksestä tyttöihin verrattuna ja koulumaailmaan rajautunut totuus siitä, kuinka koulumenestys mitatuissa oppiaineissa on olennaista myöhemmän menestyksen kannalta.

Alaluku 5.1 esittelee, miten aineistossa pojat representoidaan heikoiksi lukijoiksi. Alaluvussa kuvaillaan myös sitä, miten aineistossa perustellaan huolta pojista. Alaluvussa 5.2 tarkastellaan houkuttelun representaatiota: pojat esitetään joukkona, jota tulee suostutella lu-

kemisen pariin erilaisin houkuttimin. Alaluku 5.3 esittelee aineiston representaatioita poikien lukumielityksistä ja poikakategorian luonnollisista ominaisuuksista. Alaluvussa 5.4. pohdin, millaista poikalukijan toimijuutta aineiston representaatiot rakentavat. Merkityksellistä on, että teksteissä esitetyt apukeinot ja houkuttimet poikien lukuinnon herättämiseksi pohjautuvat sellaisiin ominaisuuksiin, joiden nähdään olevan luonnollisia poikakategorialle. Uutistekstit eivät siten vain konstruoi poikien suhdetta lukemiseen, vaan ne samalla toistavat stereotyyppisiä kuvauksia poikakategoriasta. Relationaaliset prosessit ovat tärkeitä kaikissa alaluvuissa, koska niiden avulla identifioidaan poikien joukkoa ja luonnehditaan erilaisin ilmauksin sekä poikia että heille sopivia tekstejä. Direktiivejä ja nesessiivisiä rakenteita ilmenee paljon suosituksissa tilanteen muuttamiseksi. Ne toimivat vaikuttavana argumentaatiokeinoon, sillä ne esittävät velvoitteita kasvattajia kohtaan. Leksikaaliset valinnat, jotka toistuvat uutistekstistä toiseen, rakentavat toiston voimalla representaatioita pojista heikkoina lukijoina.

## 5.1 Huoli heikoista poikalukijoista

Tässä alaluvussa esittelen, miten heikot poikalukijat tuodaan esiin aineistossa ja miten huoli heikoista lukijoista heijastuu koko poikakategorian ominaisuudeksi. Poikajoukon koostumusta kommentoidaan tarkkojen numeeristen määritteiden avulla, jotka täsmentävät poikakategoriaa heikkojen lukijoiden osalta (Pälli 2003: 144). Pälli (2001: 144) kuitenkin huomauttaa kategorian koostumuksen kommentoinnin kertovan puhujien olevan erittäin tietoisia kategorisaation yleistävistä ominaisuuksista. Popkewitzin (1998) mukaan väestöryhmittäinen yleistys, jolla tietyn joukon keskimääräisistä ominaisuuksista tehdään johtopäätöksiä yksittäisiin yksilöihin, toimii normalisointina. Tällä tavalla piirre yleistyy koko väestöryhmän ominaisuudeksi, vaikka näennäisesti tekstissä pyrittäisiin viittaamaan poikajoukon sisällä olevaan ryhmään.

13. Lukutaidoltaan heikoista on poikia **yli kolme neljäsosaa**. (HS 1)

14. Suomessa heikoista lukijoista **kolme neljäästä** on poikia. (YLE1)

Esimerkeissä 13 ja 14 heikkojen poikalukijoiden joukkoa rakennetaan relationaalisen prosessityypin kautta (Eggins 2004: 239–249; Halliday 1994: 119–121): kolme neljäsosaa heikkojen lukijoiden joukosta identifioidaan pojiksi. Tekstissä ei kerrota tarkemmin, minkä taitoalueen osalta lukutaito on heikkoa. Esimerkeissä esitetään väitelauseen muodossa, että 75 prosenttia heikoista lukijoista on poikia. Uutisten retoriikassa uskomuksia usein tehostetaan eksakteilla numeerisilla määritteillä, jotka yhdistetään totuuteen ja joiden avulla luodaan objektiivisuuden

illuusio (Kalliokoski 1995: 84–85; van Dijk 1988: 44). Esimerkit 13 ja 14 konstruoivat representaatiota poikien heikon lukutaidon tilasta vetoamalla totuutena esitettyyn tutkimustietoon.

Mielenkiintoista on tarkastella, mihin uutistekstien tieto perustuu. Lähes kaikissa aineiston teksteissä tutkimustiedon sanotaan olevan peräisin PISA-tutkimuksesta. Uutisissa ja reportaaseissa tieto esitetään väitelausein. Tutkimustuloksia ei näissä teksteissä siis kritisoida tai arvostella, vaan niiden sisällön ilmaistaan olevan totuudellinen asiointila. Tämä kertoo PISA-tutkimusten vallasta: uutismediat pitävät PISAn tutkimustuloksia luotettavana ja objektiivisena tiedon lähteenä. Vaihtoehtoisia tilastoja ei esitetä. Yhdessä Helsingin Sanomien uutistekstissä ei mainita lainkaan, missä tutkimuksissa poikien heikompi lukutaidon taso on huomattu:

15. Selvimmin lukeminen vähenee nuorten keskuudessa, ja **erityisesti** pojilla. Tämän kertovat **tutkimuksetkin**: vaikka Suomi asettuu lukutaidossa maailman kärkeen, erot tyttöjen ja poikien välillä ovat suuremmat kuin missään muualla maailmassa. (HS1)

Esimerkin 15 ensimmäisen virkkeen ensimmäinen lause on materiaallinen prosessi, jossa verbillä *vähenee* ilmaistaan muutosta nuorten lukemisessa (KS s. v. *vähentää*). Seuraava lause toimii lisäyksenä, joka nostaa elliptisen lauserakenteen ja inklusiivisen fokuspartikkelin *erityisesti* avulla huomion poikien joukkoon (VISK § 839–840, § 1089, § 1178). Fokuspartikkeli asettaa nuorten lukemisen ja poikien lukemisen asteikolle siten, että fokusoitava on asteikon ääripäässä (VISK § 839). Lukeminen representoidaan vähentyneen merkittävästi nimenomaan poikien joukossa (KS s. v. *erityisesti*). Virke on deklaratiiivinen eli se kuvaa vallitsevaa asiointilaa nuorten lukemisesta (VISK § 887). Aineistoesimerkissä poikien vähenevän lukemisen esitetään olevan jo entuudestaan tuttua tietoa, mikä tulee ilmi toisen virkkeen propositiossa *Tämän kertovat tutkimuksetkin*. Inklusiivinen fokuspartikkeli *-kin* antaa ymmärtää, että tutkimukset eivät ole ainoa lähde, joka kertoo poikien lukemisen vähenevän (VISK § 839). Poikien heikko lukutaito on jo yleistä ja jaettua tietoa, jota myös tutkimukset tukevat. PISA-projektin merkittävästä asemasta mediassa ja koulutuspoliittisella kentällä kertonee se seikka, että PISA-tuloksiin viitataan mainitsematta itse tutkimuskonsernin nimeä; oletuksena on, että lukijat tietävät, mistä tutkimuksesta on kyse.

Poikia kategoriana verrataan aineistossa tyttöihin, mikä konstruoi dikotomista sukupuolijärjestystä. Heikon lukutaidon tasoa rakennetaan antonymiasuhteella, jossa tyttöjen homogeeninen ryhmä toimii poikien homogeenisen ryhmän vertailukohtena.

16. Ero poikien ja tyttöjen lukutaidossa on **todella suuri** – – . (YLE 3)

17. Tyttöjen lukutaito on **selvästi parempi** kuin poikien. (HS3)

Esimerkkejä 16 ja 17 kuvataan relationaalisen prosessityypin kautta: esimerkissä 16 tyttöjen ja poikien välistä eroa luonnehditaan määritteellä *todella suuri* ja esimerkissä 17 tyttöjen lukutaidon representoidaan olevan *selvästi parempi*. Molemmissa esimerkeissä korostetaan eron olevan merkittävä. Ensimmäisessä esimerkissä adjektiivia *suuri* määritetään intensiteettipartikkelilla *todella*, jonka avulla ominaisuuden korkeaa astetta ilmaistaan (VISK § 664). Adverbillä *selvästi* ilmaistaan tyttöjen paremmuuden olevan ilmeistä ja kiistatonta (KS s.v. *selvä*). Nämä aineistoesimerkit tuovat ilmi, kuinka lukutaitoa hahmotetaan ennen kaikkea kahden sukupuolikategorian kautta. Toisin kuin esimerkeissä 13 ja 14, esimerkeissä 15, 16 ja 17 ei yksilöidä kategorian jäseniä. Näin ollen esimerkeissä 15, 16 ja 17 pojat joukkona esitetään heikkoina lukijoina verrattuna tyttöjoukkoon.

Aineistossa heikon poikalukijan representaatiota sävyttää huolipuhe. Poikiin kohdistuva huolta perustellaan monilla sosiaalisilla ongelmilla, joita heikosti lukevien poikien kerrotaan kohtaavan. Lukemisen tärkeys liitetään nimenomaan poikajoukkoon, sillä heikoista tyttölukijoista ei tässä kontekstissa puhuta. Korostamalla poikien heikon lukutaidon ja sosiaalisten sekä yhteiskunnallisten ongelmien yhteyttä perustellaan sitä, että on alettava toimiin poikien lukutaidon pelastamiseksi. Synkkien tulevaisuudennäkymien kuvailu toimii velvoituksena kasvattajia ja poliitikkoja kohtaan, ja ne ilmentävät Lahelman (2004: 63; 2009: 146–150) esille tuomaa yleistystä koulumenestyksen determinatiivisesta vaikutuksesta myöhempään elämään (ks. luku 2.3.3).

18. Amerikkalaistutkija: ”Lukeminen **parantaa miesten** elämän laatua” (HS1)

19. ”Vaikkei lukutaito takaa onnea ja menestystä, **se lisää huomattavasti** ihmisen – **etenkin miehen – mahdollisuuksia parempaan elämään**. Tästä on runsaasti tutkimustuloksia”, Brozo sanoo. (HS1)

Esimerkin 18 propositio on nostettu tekstistä otsikkotasolle, mikä ohjaa lukijaa koko tekstin tulkinnassa: lauseen sisältö nähdään merkityksellisempänä ja relevanteimpana tietona (van Dijk 1988: 43; Pietilä 2012: 569; Pulkkinen 2008: 162). Sekä esimerkissä 18 että 19 on kyse amerikkalaisen lukutaitotutkijan suorista sitaateista, jotka edustavat yksinkertaisinta projektiota lingvistisen representaation esityksestä (Halliday 1994: 250–252). Sitaattien deklarativisissa virkeissä lukemisen ja miesten elämän laadun välinen kausaalisuhte representoidaan faktana (VISK § 887). Esimerkissä 18 on päädytty fokusoimaan lukemisen positiivinen vaikutus miesjoukkoon. Esimerkissä 19 ilmennetään esimerkin 18 kaltaista väitettä, jossa lukutaito on tekijä, jolla on positiivisia vaikutuksia elämään. Ensimmäinen virke rakentaa konsessiivista suhdetta propositioiden välille: hallitseva lause *se* (lukutaito) *lisää huomattavasti ihmisen – etenkin miehen – mahdollisuuksia parempaan elämään* esittää odotuksenvastaisen asiantilan,



joka pätee *vaikka*-lauseen ilmaisemasta asiailasta huolimatta (VISK § 1139–1140). *Lisä*-verbin intensiteettiä ilmaiseva kvanttoriadverbi *huomattavasti* korostaa lukemisen olevan erittäin merkittävä elämään vaikuttava tekijä (KS s. v. *huomattavasti*). Merkityksellistä esimerkissä on propositiosta ajatusviivoin erotettu parenteettinen lisäys *etenkin miehen*, joka toimii tarkennuksena (VISK § 1052, §1071–1073). Inklusiivinen fokuspartikkeli *etenkin* nostaa ihmisten joukosta fokukseen miehet, jolloin muut sosiaaliset ryhmät jäävät taka-alalle (VISK § 839–840). Esimerkissä lukemisesta tehdään merkityksellistä nimenomaan miesjoukolle. Väitteiden puolesta argumentoidaan sitaatin viimeisessä propositiossa määrän suuruutta ilmaisevalla kvanttoriadverbilla *runsaasti*, jolla kuvaillaan tutkimustulosten suuren määrän todistavan väitteiden totuudenmukaisuutta (VISK § 656–657).

Lukutaidon merkitystä miesten elämän laadulle perustellaan monilla ongelmilla, joita lukemattomuuden representoidaan aiheuttavan. Yksi synkkä tulevaisuudennäkymä on koulutautumattomuus ja siitä aiheutuvat ongelmat.

20. Joka kahdeksannella **pojalla** lukutaito on peruskoulun päättyessä **niin heikko, että** se haittaa jatko-opinnoista selviytymistä. (YLE 1)

21. **Kouluttamattomat nuoret miehet eivät pärjää** työmarkkinoilla **ja syrjäytyvät**. (HS3)

Esimerkissä 20 propositioiden välistä koherenssia rakennetaan tehostuksella, joka ilmaisee kausaalista suhdetta (Halliday 1985: 211–216; VISK § 1132). Konnektiivin *niin, että* sisältävässä virkkeessä esitetään ensin asiantila, josta päätellään seuraus. Ilmaustyyppi on merkitykseltään konsekutiivinen konstruktio, jossa adjektiivia *heikko* intensifoidaan astemäärittellä *niin*. Alisteisen *että*-lauseen tehtävä on täsmentää tätä astetta sen seurausten kannalta. (VISK § 1160.) Distributiivisella kvanttoripronominilla *joka* ja numeraalilla *kahdeksas* määritetään poikajoukon koostumusta: esille tuodaan eksakti määrä poikakategorian yksilöitä, joiden tulevaisuudessa heikon lukutaidon seuraukset näkyvät (VISK § 753). Ensimmäisen lauseen eksistentiaalilauseen alatyyppiin kuuluva omistuslause luonnehtii poikien lukutaitoa adjektiivilla ja astemäärittellä *niin heikko*, johon seuraavan proposition materiaalisessa prosessissa viitataan (Shore 2012b: 164–165). Abstraktin verbin *haitata* kohteena on jatko-opinnoista selviytyminen, jossa verbin nominaalimuoto *selviytyminen* ilmaisee joka kahdeksannen pojan kohtaavan esteitä kouluttautumisen suhteen. (KS. sv. *selvitä*). Näin rakennetaan vahvaa kausaalista suhdetta heikon lukutaidon seurauksista poikakategorialle koulutuksen tasolla.

Esimerkissä 21 kuvataan väitelauseen muodossa, millaisia seurauksia kouluttautumattomuudesta on nuorille miehille. Virkkeen materiaalisissa prosesseissa tekijän *kouluttamatto-*

*mat nuoret miehet* toimintaa kuvataan kielteisellä verbillä *eivät pärjää* ja verbillä *syрjäytyvät*. Ensimmäisessä propositiossa olosuhteena on lokaatio *työmarkkinat* (Eggins 2004: 220–224). Näin miesten kouluttamattomuuden representoidaan vaikuttavan negatiivisesti heidän toimintaansa työmarkkinoilla ja johtavan myös syrjäytymiseen. Materiaalisen prosessin propositiossa tekijänä toimivaa miesten joukkoa rajataan ominaisuuksilla *kouluttamattomat* ja *nuoret*. Virke ei sisällä väitettä lieventäviä ilmauksia, vaan synkkä tulevaisuudenkuva representoidaan koskevan kaikkia kouluttamattomia nuoria miehiä. Kyseessä on hyvin determinatiivinen kuvaus heidän tulevaisuudestaan. Heikon lukutaidon vaikutuksia miesten koulutukseen ja työelämään kuvataan myös seuraavissa esimerkeissä.

22. Heikoille, lukemaansa huonosti tulkitseville lukijoille eivät akateemiset tai ammatilliset ovet helposti avaudu. Sama pätee **yhteiskunnalliseen päätöksentekoon**. (HS1)

23. Ruotsalaispojat menestyvät koulussa niin huonosti, että se alkaa **murentaa hyvinvointivaltiota** sisällepäin, jos asialle ei tehdä jotain. (HS3)

Esimerkit 22 ja 23 koostuvat materiaalisen prosessin propositioista. Esimerkissä 22 esiin nostetaan kolmas aspekti, johon pojan heikko lukutaito vaikuttaa jatkokoulutus- ja työmahdollisuuksien lisäksi: heikko lukutaito voi estää miesten pääsyn yhteiskunnalliseen päätöksentekoon. Lausekompleksissa kuvaillaan heikkoja lukijoita, jotka tulkitsevat huonosti lukemaansa. Kielteisessä propositiossa ilmaistaan metaforalla *ovet eivät avaudu* sitä, kuinka huono lukutaito evää mahdollisuuksia akateemisessa ja ammatillisessa maailmassa (KS s. v. *ovi*; VISK § 1615). Lauseen väitettä lievennetään tavan adverbilla *helposti*; jatko-opintoihin ja työelämään osallistuminen on mahdollista, mutta vaatii heikoilta lukijoilta enemmän työtä (VISK § 653). Esimerkin 22 viimeisessä propositiossa myös yhteiskunnallinen päätöksenteko representoidaan heikkojen lukijoiden ulottumattomiin: nomini *sama* viittaa edellisen lauseen väitteeseen esittäen propositiot rinnasteisina (VISK § 766). Heikkojen lukijoiden huonommat mahdollisuudet representoidaan pitävän paikkansa myös yhteiskunnallisen vaikuttamisen suhteen (KS s. v. *päteä*). Vaikka aineistoesimerkissä ei mainita eksplisiittisesti poikia, täytyy heikkoihin lukijoihin viittaavaa ilmausta tarkastella suhteessa kontekstiin (Hakulinen ja Karlsson 1995: 297): koko reportaasi keskittyy pohtimaan poikien huonon lukutaidon syitä ja seurauksia. Reportaasissa mainitaan vain kerran tytöt, kun kerrotaan poikien ja tyttöjen välillä olevan suuri ero lukutaidossa, joten esimerkin 22 heikkojen lukijoiden voi olettaa representoivan poikia. Esimerkissä heikkoja poikalukijoita ei esitetä aktiivisina toimijoina, jotka voisivat vaivattomasti avata ovet vaikuttamiseen. Esimerkki ilmentää huolta ja pelkoa miestoimijoiden vähenemisestä poliittisessa päätöksenteossa.

Myös esimerkissä 23 huoli pojista ilmenee yhteiskunnallisella tasolla, sillä poikien heikon menestyksen nähdään uhkaavan hyvinvointivaltiota. Aineistoesimerkki käsittelee ruotsalaispoikien lukutaitoa ja koulumenestystä, mutta reportaasissa Ruotsin kehitys rinnastetaan Suomeen, mikä rakentaa huolta myös suomalaispojista. Poikien heikko koulumenestys on tekijänä seurausta ilmaisevassa lausekompleksissa, jossa toimintaa kuvataan verbirakenteella *alkaa murentaa*. Toiminnan kohteena on *hyvinvointivaltio*. Virke sisältää konsekutiivista suhdetta ilmaisevan konnektiivin *niin, että*, joka on skalaarinen ilmaus: ensimmäisen proposition asiantila esitetään toisen asiantilan aiheuttajana (VISK § 1128, § 1132, § 1160). Tällaisessa kausaalisuhteessa seuraus painottuu syyn asemasta: hyvinvointivaltion särkyminen on uhka, joka koskettaa kaikkia (VISK § 1128; KS s.v. *murentua = mureta*). Aineistoesimerkin viimeinen propositio rakentaa edellisiin lauseisiin konditionaalista suhdetta: tulevaisuudenkuvan toteutuminen on mahdollista, jos asiaan ei puututa (VISK § 1134–1136). Virkerakenteessa ilmaistaan poikien heikon koulumenestyksen rikkovan pohjoismaisen ylpeyden aiheen, hyvinvointivaltion rakenteen; kyse on dystopian representaatiosta, joka poliitikkojen ja kasvattajien on vaikea jättää huomiotta. Myös aineistoesimerkit 24 ja 25 representoivat heikon lukutaidon seurauksia aineistossa.

24. Varmemmaksi vakuudeksi Brozo lyö pöytään kimpun **sosiaalisia ongelmia, itsemurhista ja väkivallasta huumeisiin ja kodittomuuteen**, jotka (niin Yhdysvalloissa kuin Suomessakin) keskittyvät **nimenomaan miehiin**. (HS1)

25. "Pahimmillaan kehitys vie kohti yhteiskuntaa, jossa **rikollisuus lisääntyy** ja **poliittiset ääriliikkeet nousevat**", Dahl sanoo. (HS3)

Esimerkin 24 virke alkaa ilmauksella *varmemmaksi vakuudeksi*, jolla tehostetaan esitettyjen väitteiden paikkansapitävyyttä ja luotettavuutta (KS s.v. *vakuus, varma*). Aineistoesimerkki on toimittajan muodostama epäsuora projektio siitä, mitä haastateltu tutkija on sanonut (VISK § 1457–1459; Fairclough 1995: 107). Mielenkiintoinen on virkkeen johtoilmaus *Brozo lyö pöytään*, joka luonnehtii viestintätalannetta antamalla referaatille tulkintakehyksen (VISK 1476). *Lyödä pöytään* on metafora, jolla ilmaistaan haastateltavan esittävän lisätodisteita huonon lukutaidon seurauksista (KS s. v. *pöytä, lyödä pöytään*). Metafora ei ole sävyiltään neutraali, vaan tekstistä välittyvä voimakas tunnetila keskusteluaiheesta. Kuvaannollisella ilmauksella rakennetaan representaatiota, kuinka *Brozo lyö pöytään* eli tuo julki todisteet siitä, mitä huono lukutaito tekee miehelle. Aineistossa rakentuva heikon poikalukijan tulevaisuuden representaatio on voimakas ja synkkä. Miesten joukkoa kuvaillaan hyvin vakavien teemojen kautta: itsemurhat, väkivalta, huumeet ja kodittomuus esitetään mieslukijoiden ongelmina.

Merkityksellistä esimerkissä on tähdentävä fokuspartikkeli *nimenomaan* relatiivilauseessa, joka korostaa sosiaalisten ongelmien koskevan miehiä jättäen naiset ja muut sosiaaliset kategoriat taka-alalle (VISK 845). Esimerkissä 24 huoli nähdään miesten elämän laadun kannalta, mutta esimerkin 25 suoran sitaatin esityksessä miesten huono lukutaito ja huono koulumenestys konstruoidaan uhaksi koko yhteiskunnalle esimerkin 23 tapaan. Virkerakenteessa ilmaistaan kausaliteettia, jossa poikien heikkoon koulumenestykseen viittaavan *kehityksen* seurauksena *rikollisuus lisääntyy ja poliittiset ääriliikkeet nousevat*. Niinpä huolta pojista argumentoidaan turvattomuuden lisääntymisellä, joka olisi uhka kaikille yhteiskunnassa. Argumentaatio on voimakas: poikien heikon lukutaidon representoidaan johtavan yhteiskunnalliseen kaokseen. Uutisissa ilmenevä sensaatiohakuisuus luo teksteihin dramaturgian retoriikkaa, mikä on voimakas vaikuttamiskeino (Pulkkinen 2008: 165).

Sukupuolieron diskurssissa poikien heikon lukutaitomenestyksen esitetään vääjäämättä tuottavan huonoa menestystä miehille ammatillisella, akateemisella ja yhteiskunnallisella tasolla. Tämänkaltainen päättelyketju merkitsee sitä, että tyttöjen erinomaisen lukutaidon tason pitäisi näkyä naisten vahvana asemana työmarkkinoilla, korkeakouluissa ja yhteiskunnallisessa päätöksenteossa. Yhteiskunnallisia rakenteita lähemmin tarkasteltaessa voi kuitenkin huomata, ettei syy-seuraussuhde ole näin yksioikoinen (ks. luku 2.3.3). Esimerkiksi koulutuksessa on rakenteellisia tekijöitä, jotka tukevat miesten jatkokoulutukseen pääsyä keskimäärin naisia heikommista koulusaavutuksista huolimatta (Lahelma 2009: 146–150). Mielenkiintoinen tutkimustulos on, että koulutuksen huomioiminen palkkaeroissa kasvattaa sukupuolten palkkaeroa työmarkkinoilla. Naiset eivät siis saa koulutuksesta samanlaista vastinetta kuin miehet. (Tilastokeskus 2016; Sosiaali- ja terveysministeriö 2012; Terveiden ja Hyvinvoinnin laitos 2016; Antikainen, Rinne & Leena 2013: 112–116.) Naiset näyttävät kohtaavan esteitä myös akateemisessa maailmassa ja yhteiskunnallisessa päätöksenteossa miehiä enemmän (Kivimäki 2014: 143). Vaikka enemmistö korkeakouluissa aloittavista opiskelijoista on naisia, mitä ylemmäs hierarkiassa mennään, sitä aliedustetumpia naiset ovat. Esimerkiksi professoreista vain noin 27 prosenttia on naisia. Naiset myös työskentelevät miehiä enemmän määräaikaisissa työsuhteissa, minkä lisäksi naiset saavat kaikissa yliopistoissa ja kaikilla uratasoilla huonompaa palkkaa kuin miehet. (Siekkinen, Nokkala, Välimaa & Pekkola 2016, Aittola & Ursin 2015, Sosiaali- ja terveysministeriö 2012.) Vaikka lukumääräisesti tarkasteltuna naisten asema on vahvistunut viime vuosikymmeninä poliittisen päätöksenteon elimissä ja valtaeliitissä, ovat talouselämän, oikeuslaitoksen, median ja tutkimuksen päätöksenteossa ylimmät johtopaikat edelleen pääosin miesten hallussa. (Ruostetsaari 2014: 94–99, Eduskunta 2017).

Vaikka tyttöjen poikia paremmasta koulumenestyksestä on puhuttu jo pitkään – kauemmin kuin PISAn kontekstissa 16 vuoden ajan – sen seurauksena naiset eivät vaikuta etenkin johtotehtävissä miehiä enemmän akateemisessa tai yhteiskunnallisessa päätöksenteossa. Rakenteellisesta näkökulmasta miehet ovat naisia monella tapaa vahvemmassa asemassa työelämässä ja yhteiskunnassa (ks. luku 2.3.3). Niinpä huono koulumenestys lienee suurempi uhka tytöille kuin pojille, sillä arvosanoja ja koulumenestystä mitataan jatkokoulutuksessa ja työmarkkinoilla sukupuolen mukaan. Tutkijat ovat kuitenkin eri mieltä sukupuolen vaikutuksista yksilöiden elämäntilanteeseen ja elämänmahdollisuuksiin. Toisaalta on esitetty väitteitä, kuinka perinteiset sosiaaliset taustatekijät kuten sukupuoli, asuinpaikka tai sosiaalinen tausta ovat menettäneet merkityksensä tulevaisuutta määräävinä tekijöinä. Toisaalta Suomessa on tehty tutkimuksia, joiden mukaan sosiaaliset taustatekijät ovat edelleen kouluttautumista, työmarkkina-asemaa ja työttömyyttä selittäviä tekijöitä. (Järvinen & Vanttaja 2013; Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012.) Huoli poikien huonon koulumenestyksen vaikutuksista ei ole siis niin yksiselitteinen kuin aineiston sukupuolieron diskurssissa annetaan ymmärtää. Yleistävä ja mustavalkoinen ajattelu toiminee silti vaikuttavana argumenttina poikia kohtaan esitetyn huolen puolesta.

## 5.2 Poikien houkuttelu lukemisen pariin

Heikkojen poikalukijoiden representaatiota tukee aineistossa ilmi tulevat väitteet poikien lukemattomuudesta. Poikien lukemattomuutta konstruoidaan houkuttelun representaatiolla, jolla kuvataan poikien innostamista tai kannustamista lukemisen pariin. Pojat esitetään useissa aineistoesimerkeissä houkuttelun kohteena eli he eivät esiinny aktiivisina toimijoina representaatioissa. Kielitoimiston sanakirja (KS s. v. *houkutella*) määrittää verbin *houkutella* seuraavanlaisesti: 'koettaa saada joku lupauksilla tekemään jotakin; suostutella, maanitella, taivutella, vietellä, viekoitella'. Näin siis verbi *houkutella* rakentaa lukemisesta kuvaa toimintana, jota pojat eivät vapaaehtoisesti halua tehdä. Representaatio sisältää presupposition, kuinka pojat joukkona eivät lue – ainakaan mielellään.

26. Lukutaidoltaan heikoista on poikia yli kolme neljäsosaa.

Lisäksi **pojat lukevat entistä vähemmän omaksi ilokseen**. Monille kirjoitettu teksti on **pelkkä** tapa hankkia tietoa, jota **välttämättä** tarvitsee. (HS1)

Esimerkissä 26 heikkojen lukijoiden joukosta identifioidaan suuri määrä poikia. Poikien heikkoa lukutaitoa konstruoidaan seuraavissa virkkeissä, jotka esittävät muita todisteita heikkojen

poikalukijoiden ilmiön tueksi (KS s. v. *lisäksi*). Materiaalisen prosessin propositiossa representoidaan poikien sitoutumista lukemiseen: pojat nauttivat lukemisesta aiempaa vähemmän (KS s. v. *ilo*). Komparatiivijohdoksen määritteellä *entistä* tehostetaan adjektiivin *vähemmän* luonnehdintaa poikien lukumotivaation negatiivisesta kehityssuunnasta: ominaisuus esitetään jatkuvasti vähenevänä (VISK § 640). Seuraavassa virkkeessä epämääräisen määrän kvanttori *monet* viittaa suureen määrän poikia, mikä luo toisaalta yhtenäisyyttä poikien kategoriaan, mutta toisaalta se myös epämääräistää ryhmän hajanaiseksi joukoksi. Epämääräisten kvanttorienkin käyttö kuitenkin lisää väitteen retorista vakuuttavuutta. (Pälli 2003: 146–148.) Kontrastia omaksi iloksi lukemiseen tuovat viimeisen virkkeen kielelliset valinnat *pelkkä tapa ja tietoa, jota välttämättä tarvitsee*, jotka representoivat lukemisen olevan suurelle osalle pojista vain tapa hankkia ehdottoman tarpeellista tietoa (KS s. v. *pelkkä*). Lukemalla hankittua tietoa kuvaillaan modaalisella adverbilla *välttämättä*, joka ilmaisee välttämättömyyttä, pakkoa (VISK § 1551, § 1061–1062; KS s.v. *välttämättömyys*). Poikien lukemista ei siis representoida nautinnon, ilon tai huvin kautta, vaan pojat tarvitsevat esimerkkien 27 ja 28 kaltaisia houkuttimia lukuprosessia varten.

27. **Virtuaalimaailmaan peleineen ja sosiaalisine medioineen** liittyy tarinoita ja myös lukemista. Sitä ei pidä tuomita vaan käyttää pikemminkin hyväksi, kun **poikia houkutellaan kirjallisen kerronnan pariin**. (HS1)

28. Jos joku osaisi kehittää **pelin**, jolla poika **houkuteltaisiin** kaunokirjallisuuden pariin, se olisi tuhannen taalan paikka, sanoo Arffman. (YLE 3)

Esimerkissä 27 virtuaalimaailman pelit ja sosiaaliset mediat esitetään houkuttimena, jonka avulla pojat voidaan suostutella lukemaan (KS s. v. *houkutella*). Aineistoesimerkki presupponoi virtuaalimaailman ja pelien vastaavan poikien mielenkiinnon kohteita. Toisessa virkkeessä esitetään direktiivi *pitää*-nesessiiviverbin kielteisessä muodossa, joka ilmaisee praktista välttämättömyyttä tekemättä jättämisen käskynä (VISK § 1613): *sitä* eli virtuaalimaailmaa ei ole syytä paheksua. Propositio rakentuu kontrastiivisessa suhteessa *vaan*-rinnastuskonjunktion aloittavaan lauseeseen (VISK § 1101). Kyseessä on korrektiivinen eli korjaava suhde: kaksi asiaintilaa asetetaan vastakkain siten, että ensin kielletään jonkin asian tilan pätevyys ja sitten tilalle tarjotaan parempi vaihtoehto tai korvaava elementti (VISK § 1105–1106). Erilaisuutta merkitsevä vertailusana *pikemminkin* tehostaa viestiä siitä, kuinka virtuaalimaailmaa tulee päinvastoin hyödyntää (VISK § 1172). Adverbiaalilause *kun* toimii temporaalisena lisäyksenä viimeisen virkkeen suosituksessa, jonka mukaan virtuaalimaailmaa

tulee hyödyntää, *kun poikia houkutellaan kirjallisen kerronnan pariin* (VISK § 1122, § 1123). Esimerkki rakentaa voimakkaasti kuvaa houkuttelusta, jota vaaditaan poikien lukuprosessissa.

Esimerkissä 28 esiintyy samantapaista representaatiota kuin esimerkissä 27. Esimerkissä 28 lauseiden konditionaalisessa suhteessa ilmaistaan ehto: poikia lukemaan innostava peli olisi tuhannen taalan paikka, jos joku osaisi sellaisen kehittää (VISK § 1134). Konditionaaliin liittyy kuvittelun aspekti (VISK § 1592). Esimerkin peliä ei vielä ole olemassa, mutta sellainen toivotaan tulevaisuudessa kehitettävän. Pelin tärkeyttä ja sitä kautta myös kaunokirjallisuuden merkitystä kuvataan metaforalla *tuhannen taalan paikka*: kaunokirjallisuuden pariin houkuttelevan pelin esitetään olevan erinomainen, ainutlaatuinen tilaisuus menestyä (KS s. v. *taala*). Edellisen kahden esimerkin *houkutella*-verbin propositioissa merkityksellistä ovat olosuhteet, sillä pojat halutaan houkutella erityisesti *kirjallisen kerronnan* tai *kaunokirjallisuuden pariin*. Tavoitteena on saada pojat lukemaan perinteiseksi miellettyä kirjallisuutta, ja erilaiset houkuttimet toimivat työkaluna päämäärän saavuttamisessa. Esimerkki 28 esiintyy uutisessa, jonka otsikko on *Peli, joka luotsaisi pojan lukemaan, olisi ”tuhannen taakan paikka*. Uutistekstissä esitetty suora sitaatti on siis nostettu leipätekstistä otsikkotasolle, mikä kertoo sitaatin olevan merkityksellisin tieto uutisessa (van Dijk 1988: 43; Pietilä 2012: 569; Pulkkinen 2008: 162). Otsikon restriktiivisen relatiivilauseen verbiksi on valittu merenkäynnin verbi *luotsata*, jolla viitataan laivan ohjaamiseen satamaan. Tämä rakentaa kielikuvaa pelistä, joka voisi ohjata, opastaa tai auttaa pojan lukemaan. (KS s. v. *luotsata*.) Verbin merkitys sisältää oletuksen mahdollisista vaikeuksista, jotka peli pystyisi ylittämään. Niinpä suoran lainauksen projektio rakentaa presuppositiota siitä, että pojat tarvitsevat ohjausta lukemisessa, toisin kuin tytöt. Samoin tämä ilmentää oletusta siitä, että pelit kuuluvat olennaisella osalla poikien maailmaan, mistä johtuen pelit nähdään myös avainasemassa poikien lukutaidon parantamisessa.

Edellä mainitut esimerkit rakentavat kuvaa lukemisesta epämieluisana toimintana pojille, mistä johtuen poikien lukuinnostuksen herättäminen vaatii houkuttelun piirteitä. Houkuttelun representaatiota rakentaa myös seuraavan virkkeen metafora:

29. Myös elektroninen kirja voisi toimia **porkkanana** pojille, joita sähköiset laitteet kiinnostavat. (HS2)

Esimerkki 29 esiintyy *Helsingin Sanomien* kinalotekstissä, jonka otsikko “VINKKEJÄ POIKIEN LUKUINNON HERÄTTÄMISEEN –Toimintaa, tuttua, dialogia, tietoa ja elokuvallisuutta”. Tekstissä on listattu luetelmamerkein eri asiantuntijoiden vinkkejä. Esimerkissä 29 on kyse kirjaston pedagogisen informaation yhdestä neuvosta, joka on aseteltu suoran esityksen muotoon. Kyseessä on yksinkertainen projektio, jonka loogis-semanttisessa suhtees-

sa lauseen funktio on lingvistisen representaation esitys (Halliday 1994: 250–252). *Porkkana* on melko vakiintunut kielikuva edustamaan houkutinta (KS s. v. *porkkana*). Metaforalla tarkoitetaan yleensä sellaista houkutinta, joka toimii lahjuksena eli sen avulla houkuttelee tekemään jotain. Tässä esimerkissä houkuttelun representaatiota rakennetaan relationaalisessa prosessissa, jossa essiivilauseke ilmaisee, miltä kannalta tarkoitetta luonnehditaan (VISK § 1258). Elektroninen kirja kuvataan poikien houkuttimena, jonka avulla voidaan päästä todelliseen päämäärään eli itse lukemiseen. Esimerkissä mielenkiintoista on *joita*-pronominin aloitettava relatiivilause, jonka funktio on kaksimerkityksinen. Jos relatiivilause tulkitaan restriktiiviseksi eli rajaavaksi, relatiivilauseessa rajataan poikien joukosta ne yksilöt, joita sähköiset laitteet kiinnostavat. Tällöin sähköisten laitteiden ei representoida kiinnostavan kaikkia poikia. Jos relatiivilause tulkitaan epärestriktiiviseksi eli kuvailevaksi, relatiivilauseessa kuvailaan poikien joukkoa antamalla lisätietoa tarkoitteesta rajaamatta sen alaa. Epärestriktiivinen relatiivilause merkitsisi, että esimerkissä pojat yleisesti representoidaan elektroniikasta kiinnostuneiksi. (VISK § 1164–1167.) Relatiivilause voi olla joko rajaava tai kuvaileva, mutta alaluvussa 5.3 esittelen aineistoesimerkkejä, jotka rakentavat poikien ja teknologian välistä suhdetta. On siis mahdollista, että esimerkki 29 niin ikään konstruoi representaatioita teknologian maskuliinisuudesta.

Edellisissä esimerkeissä (27, 28 ja 29) lahjuksena pojille esitetään pelit ja elektroninen kirja. Kaikki kolme edellistä esimerkkiä ovat ilmaisseet, että on erilaisia työkaluja, joiden avulla pojat voidaan suostutella lukemaan perinteistä kirjallisuutta. Vaikka poikien lukemista representoidaan pääasiassa houkuttelun prosessissa, esiintyy aineistossa yksi päinvastainen representaatio omaksi ilokseen lukevasta pojasta:

### **30. Poikaa ei ole tarvinnut patistella lukemisen pariin – pikemminkin päin vastoin.**

– Välillä saatan yrittää lukea salaa sängyssä, taskulampun valossa, Konsta paljastaa. (YLE2)

Esimerkissä 30 kuvataan materiaalisen prosessin propositiossa, kuinka reportaasissa haastateltua poikaa ei ole tarvinnut vaatia lukemaan (KS s. v. *patistaa*). Kielteinen modaaliverbi *tarvita* ilmaisee lukemisen pariin patistamisen olleen ei-välttämätöntä (VISK § 1613). Ensimmäistä propositiota seuraa ajatusviivalla erotettu rinnasteinen rakenne, joka rakentaa lauseiden välille välille korrektiivista suhdetta: konnektiivit *pikemminkin* ja *päinvastoin* muodostavat erillisen lausuman, joka implikoi lauseiden vastakkaisuutta. (VISK § 1101, § 1105–1107, § 1091.) Ensimmäinen propositio sisältää presupposition siitä, että tavallisesti poikia pitää patistaa lukemaan. Aineistoesimerkin lingvistisen representaation esitys antaa esimerkin vastak-



kaisesta ilmiöstä: suoran lainauksen projektiossa haastateltu poika ilmaisee, kuinka hän ei malta olla lukematta edes öisin.

Esimerkki 30 esiintyy *Ylen* reportaasissa 'Pojan lukuinto voi syttyä pienestä: "Ja yhtäkkiä sitten luinkin paljon"', jossa kuvataan pojan lukuinnon heräämistä. Otsikon ensimmäinen lause on materiaallinen prosessityyppi, joka sisältää dynaamisen modaaliverbin *voida*, jolla kuvataan subjektipersoonan mahdollisuuksien ulottuvuutta: on siis mahdollista, että poika innostuu lukemaan pienellä vaivalla (VISK § 1562–1566). Ensimmäistä lausetta seuraa lingvistisen representaation esitys lainausmerkkejä käyttäen. Sitaatin esittäjää ei tuoda otsikossa julki, mutta konteksti viittaa haastatellun pojan sanoneen lausahduksen. Otsikon kaksi lausetta on yhdistetty toisiinsa kaksoispisteellä, jolloin jälkimmäinen lause perustelee tai selittää edellistä (Kielikello 1998). Yksittäisen pojan kokemuksella perustellaan sitä, kuinka helposti pojan lukuinto voi syttyä. Suorat lainaukset ovat tehokkaita retorisia työkaluja, sillä niiden tehtävä uutisdiskurssissa on tehostaa uskomuksia (van Dijk 1988: 84). Suoran lainauksen projektiossa merkityksellistä on temporaalisävyinen tavan adverbi *yhtäkkiä*, joka kuvaa toimintaa (VISK § 653, KS s. v. *yhtäkkiä*). Muutos lukemattomasta pojasta lukevaan poikaan on ollut nopea ja odottamaton. Sanavalinta ilmaisee, kuinka helposti ja nopeasti poika voidaan saada lukemaan. Verbiin *lukea* liittyvä liitepartikkeli *-kin* suhteuttaa lausuman kontekstista nousevaan odotukseen: lukemisen paljous on ollut yllättävää (VISK 842). Teksti rakentaa representaatiota omaksi ilokseen lukevasta pojasta mahdollisena ihmeenä. Vaikka reportaasissa tuodaan esille prosessia lukemattomasta lukevaan poikaan helppona ja nopeana, samanaikaisesti teksti rakentaa muutoksesta kuvaa salaperäisenä ja ihmeellisenä tapahtuma, joka tapahtuu yllättäen. *Ylen* uutinen on aineiston ainut uutisteksti, joka tuo esille representaation omaksi ilokseen lukevasta pojasta. On kuitenkin syytä kiinnittää huomiota tekstissä ilmeneviin pre-suppositioihin: poikien lukeminen representoidaan odotustenvastaiseksi mutta mahdolliseksi. Vaikka *Ylen* uutinen antaa esimerkin lukemisesta nauttivasta pojasta, uutisen implisiittiset merkitykset konstruoivat heikkojen poikalukijoiden representaatiota.

Edellä esitelty uutinen on ainoa tutkimusaineiston uutinen, jossa poikalukija pääsee ääneen. Tämä vaikuttaa olevan yleinen tendenssi, sillä 2000-luvulla on julkaistu vain muutamia poikien heikkoa lukutaitoa käsitteleviä uutisia, joissa pojat itse pääsevät ääneen puhumaan yhteiskuntaa kuohuttavasta ilmiöstä (ks. esim. Helsingin Sanomat 2014b). Sukupuolierosta lukutaidossa puhutaan pääasiassa tutkijoiden ja alan asiantuntijoiden näkökulmasta. Lapsia tarkastellaan kohteena aikuisten maailmasta käsin.

Tämän alaluvun aineistoesimerkit representoivat poikien lukemista houkuttelun prosessissa. Seuraavassa kahdessa alaluvussa esittelen tarkemmin houkuttimina toimivia tapoja ja

menetelmiä, joiden avulla pojat saadaan suostuteltua lukemaan. Mitkä ovat ne keinot, joilla pojan lukuinto syttyy? Samalla esittelen uutisten tuottamia representaatiota pojille soveltuvista teksteistä. Millaisia ominaisuuksia pojille mieluisat tekstit sisältävät? Uutisten representaatiot eivät vain muokkaa uskomusjärjestelmiä pojille soveltuvista teksteistä, vaan ne samanaikaisesti rakentavat uskomuksia itse poikakategoriasta.

### 5.3 Pelit, teknologia ja toiminnallisuus – poikien lukumieltymykset

Monissa aineiston uutisissa kuvaillaan pojille soveltuvien tekstien ominaisuuksia, joiden nähdään olevan avainasemassa lukuinnon herättämisessä. Poikien lukumieltymyksiä perustellaan väitteillä siitä, millaisia pojat itse ovat. Pojille soveltuvien tekstien piirteet perustuvat siten ominaisuuksiin, jotka nähdään pojan kategorialle luonnollisina. Näitä väitteitä poikien ominaisuuksista ei kyseenalaisteta, sillä ne nähdään terveen järjen mukaisina (ks. luku 3.3; Fairclough 1995: 28, 35–36). Aineistossa esiintyy voimakas presuppositio siitä, kuinka tyttöjen ja poikien erot lukumieltymyksissä ovat annettuja ja antonyymisessä suhteessa toisiinsa nähden. Merkityksellistä on, että monet esimerkkien propositiot esitetään ohjeistavaan tai direktiiviseen sävyyn. Suosituksissa poikien oletettu ominaislaatu ja tapa toimia nähdään lukemisen opetuksen lähtökohtana.

Pelaaminen on yksi aineistosta esiin nouseva teema, joka liitetään poikiin. Pelaamisesta puhutaan usein tekniikkaan viittaavien termien yhteydessä (esimerkit 27 ja 34), joten pelaamisen voi olettaa merkitsevän erityisesti digitaalista pelaamista. Teksteissä sekä representoidaan että konstruoidaan poikia pelaajina: pojat nähdään jo valmiiksi kiinteässä suhteessa pelaamiseen maailmaan, mutta samalla teksteissä poikien pelaamista tuotetaan uudestaan suhteessa lukemiseen.

31. Tyttöjä varten on paljon eri ikävaiheisiin liittyviä kirjoja, joista löytää samaistumisen kohteita. Poikia kiinnostavat **kuitenkin** tarinat, ja ne ovat jo **elokuvien** ja **pelien** kautta tuttuja. (HS2)

Esimerkki 31 rakentaa antonymiaa tyttöjen ja poikien lukumieltymysten välille. *Kuitenkin*-konnektiivi rakentaa virkkeiden välille konsessiivista suhdetta: tyttöjen ja poikien lukumieltymysten sanotaan pätevän, mutta samalla ilmaistaan niiden yhteensopimattomuutta (VISK § 1139, § 1142). Esimerkissä 31 poikien suhdetta pelaamiseen representoidaan materiaalsen ja relationaalisen prosessin päälauseissa. Pojat representoidaan toimijoiksi, joita kiinnostavat tarinat. Tämän jälkeen esitetään *ja*-rinnastuskonjunktioilla alkava lisäys, joka tuo edelliseen

lauseeseen uutta tietoa: *ne* eli tarinat ovat pojille jo pelien ja elokuvien kautta tuttuja (Fairclough 1997: 159–164; VISK § 1090). Lauseen olosuhteen komponentti *elokuvien ja pelien kautta* ilmaisee prosessin tapaa rakentaen suhdetta poikien ja pelaamisen välille. Aineistoesimerkissä esitetään poikien tuntevan entuudestaan hyvin niin elokuvat kuin pelit.

Teknologian suhdetta poikiin ei rakenneta vain digitaalisten pelien kautta, vaan aineistoissa on lukuisia esimerkkejä siitä, miten erilaiset teknologiaan viittaavat tarkoitteet luonnollistetaan poikien ominaisuudeksi. Seuraavat esimerkit on esitetty kontekstissa, jossa pohditaan poikien lukemista tukevia seikkoja.

32. Hän **muistuttaa**, että **pojat tykkäävät tekniikasta**. (HS3)

33. Myös **opettamisen toiminnallisuus ja vaihtelevuus** saattavat olla **pojille hyväksi**, ja tämä on otettu huomioon uudessa opetussuunnitelmassa. Tässä auttavat **internet, draama ja sähköinen lukeminen**, pohtii Arffman. (YLE3)

Esimerkissä 32 on kyse lausekompleksista, joka muodostuu verbaalisesta prosessista ja sen projektiosta. Alisteisessa *että*-lauseessa referoidaan epäsuorasti puhetta. (Halliday 1985: 228.) Merkityksellinen on johtolauseen verbaalisen prosessityypin kommunikaatioverbi *muistuttaa*, jolla luonnehditaan viestintätilannetta tarjoamalla poimitulle repliikille tulkintakehys (VISK § 1476). *Muistuttaa* viittaa semanttisesti toimintaa, jossa huomautetaan jollekin asianomaisen tietämästä tärkeästä asiasta (KS s. v. *muistuttaa*). Alisteisessa *että*-lauseen referaatissa koko poikakategorian mieltymyksen kohteeksi esitetään tekniikka (VISK § 1457–1460, § 1144). Tekstissä rakennetaan representaatiota, kuinka poikien mieltymys tekniikkaan on tosiasia, jonka asianomaiset eli haastattelija ja lehden lukijat jo tietävät. Esimerkki 32 esittää siten poikien ja tekniikan yhteyden luonnollisena ja terveen järjen mukaisena. Esimerkki 33 sisältää myös teknologiaan viittaavia ominaisuuksia kuten *internet* ja *sähköinen lukeminen*. Lisäksi aineistoesimerkissä mainitaan *draama*, jonka voi nähdä viittaavan esimerkin 31 elokuvaan. *Internet, draama* ja *sähköinen lukeminen* ovat esimerkkejä *opettamisen toiminnallisuudesta ja vaihtelevuudesta*, jotka luonnehtivat relationaalisen prosessin propositiossa pojille soveltuvan pedagogiikan tunnusmerkkejä. Sanavalinnat esiintyvät nesessiivisyyttä ilmaisevassa predikaatiivirakenteessa *on hyvä*, jossa suosituksen kohteena genetiivisubjekti eli *opettaminen* (VISK § 1583). Väitettä lievennetään sitaatissa esiintyvän episteemiseksi tulkittavan modaaliverbin *saattaa* avulla, mikä ilmaisee asiantilan mahdollisuutta (VISK § 1556).

Kuten esimerkistä 33 on tullut ilmi, toiminnallisuus on yksi aineistossa toistuva poikia kuvaava piirre. Tästä johtuen toiminnallisuutta vaaditaan myös lisää lukemisen opetukseen.

Toisaalta poikakategoriaan liitettävä toiminnallisuus toimii selittävänä tekijänä poikien heikolle lukutaidolle, mikä tulee ilmi poikien toimintaa kuvaavassa esimerkissä 34.

34. – Pojilla on **sitä muuta tekemistä**, esimerkiksi **tietokonetta ja pelaamista**. He eivät tartu kirjaan niin usein kuin tytöt. Nämä ovat yhteydessä: mitä enemmän lukee, sitä enemmän lukutaito kehittyy. (YLE3)

Esimerkki 34 esiintyy *Ylen* uutistekstissä, jossa puhutaan lukutaidon suuresta sukupuolierosta. Ensimmäinen lause on eksistentiaalilauseen alalajiin kuuluva omistuslause, joka lasketaan relationaaliseen prosessityyppiin (Shore 2012b: 164–165). Ilmauksella *muu tekeminen* representoidaan siis poikajoukkoa. *Muu tekeminen* on hyvin epämääräinen ilmaus, jonka voi nähdä kuitenkin viittaavan toiminnallisuuteen: Kielitoimiston sanakirjan (KS s. v. *tekeminen*) mukaan tekemisellä tarkoitetaan ’työtä, tehtävää, toimea, puuhaa, ”hommaa”’. Ensimmäistä propositionia seuraa paradigmaattinen jälkilisäys, jossa esimerkki pelaamisesta ja tietokoneista täsmentää edellisen lauseen epämääräistä käsitettä *muu tekeminen* (Fairclough 1997: 159; VISK § 1000, § 1056). Esimerkit rakentavat poikien ja pelaamisen välistä suhdetta ja liittävät poikakategorian yleisemmin teknologiaan. Esimerkin toisessa virkkeessä lukeminen representoidaan pojille epäluonnollisena toimintana. *Kirjaan tarttumista* eli lukemista ei rinnasteta *muuksi tekemiseksi*, joka poikia kiinnostaa. Ensimmäinen virke toimii selityksenä seuraavalle virkkeelle: koska pojilla on paljon *muuta tekemistä*, ei heillä jää aikaa lukemiselle. Esimerkissä lukemisen ei representoida olevan *sitä muuta tekemistä*, joka poikia kiinnostaa. Mielenkiintoinen kielellinen valinta on demonstratiivipronomini *se* ilmauksessa *sitä muuta tekemistä*, joka ilmaisee, että tarkoite oletetaan riittävän tunnetuksi entuudestaan (VISK § 1413). Demonstratiivipronominia *se* käytetään määräisen artikkelin tapaan, kun puhuja vetoaa keskustelijoiden yhteiseen tietoon. Virke implikoi lukijoiden jo tietävän, mitä pojat mielellään tekevät lukemisen sijaan. Tämä on oiva esimerkki siitä, kuinka toiminnallisuus, pelaaminen ja tietokoneet poikien ominaisuutena esitetään luonnollisena asiantilana.

Esimerkin viimeisessä virkkeessä viittaussuhdetta koko artikkelin aiheeseen ja tekstin tulkintapohjaan luodaan määräisellä demonstratiivipronominilla *nämä*, jonka tarkoitteet ovat kontekstista tulkittavissa: pronomiinilla viitataan siihen, että poikien lukemattomuus on yhteydessä heikkoon lukutaidon tasoon (VISK § 1409, § 1439). Kaksoispisteen jälkeisessä virkkeessä korrelaatiosuhdetta lukemisen ja lukutaidon välille rakennetaan vertailevassa yhdyslauseessa, jossa komparaation muodostavilla *mitä-* ja *sitä-*pronomineilla ilmaistaan riippuvuussuhdetta kahden ominaisuuden asteen välillä (VISK § 635): mitä useammin tarttuu kirjaan eli lukee, sitä paremmaksi lukutaito kehittyy. Näin toive lukemisesta tarkentuu kirjojen lukemiseksi.

Poikien suhdetta toiminnallisuuteen rakennetaan teksteissä myös seuraavissa esimerkeissä, joissa kuvataan poikien ominaisuuksia ja poikien mielenkiinnon kohteita. Kuten esimerkistä 34 on tullut ilmi, poikien toiminnallisuus selittää poikien lukemattomuutta. Lisäksi poikien vähäistä lukemista selitetään aineistossa poikien huonon keskittymiskyvyllä. Heikon keskittymiskyvyn representaation voi nähdä viittaavan ”terveen laiskuuden” -ominaisuuteen, jolla poikien huonoa koulumenestystä on selitetty (ks. Lahelman 2004: 55–56). ”Terveen laiskuuden” -ominaisuudella kuvataan sitä, kuinka pojat eivät jaksa keskittyä opiskeluun niin hyvin kuin tytöt, koska he eivät ole yhtä tunnollisia ja järjestelmällisiä. Sen myötä esitetään, ettei lukeminen sovi pojille niin hyvin kuin tytöille, sillä pojat tarvitsevat toimintaa ja viihdykettä. ”Terve laiskuus” on nimityksensä mukaan tervettä eli hyväksytyä: kyseessä on ominaisuus, jota edellytetään pojilta ja joka sallitaan heille. (Lahelma 2004: 55–56.)

35. Kirjojen lukeminen vaatii **ajallista panostusta**, johon **poikien keskittyminen ei aina riitä**. (HS1)

Esimerkki 35 ilmaisee epäsuoran esityksen projektiota asiantuntijan kommentista (Halliday 1985: 230–234). Ensimmäinen propositio ilmentää relationaalista prosessia, sillä *ajallinen panostus* luonnehtii toimintaa *kirjojen lukeminen*. Propositiossa kuvataan lukemisen toiminnalle asetettuja vaatimuksia. Ensimmäistä väittämää seuraa epärestriktiivinen eli lisäävä relatiivilause, joka tuo lisätietoa lukijalle: poikien keskittyminen ei aina riitä *joka*-pronominin viittaamaan korrelaattiin eli *ajalliseen panostukseen* (VISK § 1167, § 735). Poikien rajallinen keskittymiskyky tuodaan esille oletuksena vallitsevasta asiantilasta. Lauseen merkitystä lieventää kieltomuotoinen verbi *ei riitä* yhdessä ajan adverbien *aina* kanssa (VISK § 652). Esimerkissä esitetään siis olevan mahdollista, että poikien keskittyminen joskus riittää. Esimerkki 35 konstruoi ”terveen laiskuuden” -representaatiota pojista lukemisen kontekstissa: pojat eivät aina jaksa laittaa aikaa lukemiseen, mitä perustellaan heille luontaisella heikon keskittymiskyvyn ominaisuudella. Lukemisen prosessi representoidaan pitkäjänteisenä toimintana, joka ei ole pojille luonnollista. Seuraavissa aineistoesimerkeissä kuvataan sellaisia tekstejä, joihin poikien mielenkiinto ja keskittyminen riittävät.

36. **Seikkailuvetoiset, tiiviit tarinat** pitävät mielenkiinnon yllä. Täytyy löytyä kirjoja, jotka **eivät ole tylsiä eivätkä liian pitkiä**. (HS2)

37. Vähän lukevalle pojalle tarvitaan **nopeasti etenevä juoni, paljon kerrontaa, jonkin verran dialogia, ei niin paljon kuvailua**. (HS2)

Molemmat esimerkit ovat *Helsingin Sanomien* kainalotekstistä, jossa on listattu luettelamerkein eri asiantuntijoiden vinkkejä poikien lukuinnon herättämiseen. Esimerkissä 36 viitataan esimerkissä 35 esiin tulleeseen poikien rajalliseen keskittymiskykyyn, jonka selättämiseksi tarvitaan *seikkailuvetoisia* ja *tiivitä* tarinoita. Seuraavassa virkkeessä esitetään praktista välttämättömyyttä ilmaisevan *täytyä*-verbin avulla velvoitetta pojille soveltuvista teksteistä, jotka eivät saa olla *tylsä* tai *liian pitkiä* (VISK § 1562, § 1555). Myös esimerkin 37 *tarvitaan*-verbi ilmaisee nesessiivisyydellään suositusta eli molemmat esimerkit rakentavat uutistekstin ohjeistavaa tyyliä (VISK § 1562). Esimerkissä 37 luetellaan, millaista luettavaa vaaditaan *vähän lukevalle pojalle*. *Nopeasti etenevä juoni* ja *paljon kerrontaa* viittanevat sellaisiin tarinoihin, joissa on runsaasti tapahtumia ja jännitystä (KS s. v. *paljon*). Epämääräisen määrän kvanttori *jonkin verran* luonnehtii dialogin määrää, jota saa olla kohtalaisesti, mutta ei yhtä paljon kuin *kerrontaa* (Pälli 2003: 146–148). Sen sijaan *kuvailun* määrää luonnehditaan kieltoilmauksella *ei niin paljon*, joka sisältää samaa astetta ilmaisevan partikkelin *niin* ja määrän suuruutta ilmaiseva kvanttoriadverbi *paljon* (VISK § 657, § 644). Kielteisenä ilmaus merkitsee, ettei *kuvailua* saa olla yhtä paljon kuin muita lueteltuja ominaisuuksia. Esimerkeissä 36 ja 37 rakennetaan representaatiota pojille soveltuvasta lukumateriaalista, joka nähdään ratkaisevana tekijänä poikien lukuinnostuksen lisäämisessä. Representaation voi tulkita myös kertovan tarpeesta viihdyttää poikia: on löydettävä kirjoja, jotka ovat poikien mielestä tarpeeksi kiinnostavia ja mukaansatempaavia sekä *tylsän* vastakohtia. Edellä mainitut ominaisuudet vahvistavat poikiin liitettävää toiminnallisuuden ominaisuutta, sillä pojille soveltuvalta luettavalta vaaditaan paljon toimintaa ja tapahtumia. Samoin esimerkit vahvistavat representaatiota poikien huonosta keskittymiskyvystä, sillä *nopeasti etenevä juoni* ja *tiivit tarinat* pitävät poikien mielenkiinto pysyy yllä.

Pelit, teknologia ja toiminnallisuus nousevat selvimmän esiin aineistosta poikia kuvaavina luonnehdintoina. Muita poikiin liitettäviä ominaisuuksia ovat informatiivisuus, elokuvallisuus, draama ja huumori. Aineistossa myös ilmaistaan kirjallisuuden lajeja, jotka soveltuvat pojille.

38. "Tekstien on hyvä olla **lyhyitä** ja **toiminnallisia**, ja tarvitaan myös miespuolinen päähenkilö. **Huumori** on paikallaan, samoin **todellinen informaatio**", Brozo luettelee **pojille** mieluisan luettavan tunnusmerkkejä. (HS1)

39. VINKKEJÄ POIKIEN LUKUINNON HERÄTTÄMISEEN. **Toimintaa, tuttuutta, dialogia, tietoa ja elokuvallisuutta** (HS2)

40. **Sarjakuvat ja tietokirjat** kiinnostavat poikia usein kaunokirjallisuutta enemmän. (HS2)

Esimerkissä 38 kaksi ensimmäistä virkettä edustavat yksinkertaisinta projektiota, jonka loogis-semanticisessä suhteessa lauseen funktio on lingvistisen representaation esitys (Halliday 1994: 250–252). Johtolauseella *Brozo luettelee pojille mieluisan luettavan tunnusmerkkejä* ilmaistaan haastateltavan listaavan pojille soveltuvan lukumateriaalin ominaisuuksia (VISK § 1476). Suoran esityksen projektiossa tekstejä luonnehditaan adjektiiveilla *lyhyt* ja *toiminnallinen*, mikä vahvistaa poikien toiminnallisuuden ja huonon keskittymiskyvyn representaatioita. Ominaisuudet tuodaan esiin nesessiivisessä predikatiivirakenteessa *on hyvä*, joka ilmaisee suositusta ohjeistavan tekstilajin tyyliin (VISK §1583). Ilmaus *on paikallaan* luonnehtii niin ikään sopivia ominaisuuksia, joiksi nimetään *huumori* ja *todellinen informaatio* (KS s.v. *paikallaan*). Huumori viittaa poikien viihdyttämisen representaatioon, jota on tullut ilmi aineisto-esimerkeissä 36 ja 37. Esimerkissä 39 on kyse otsikosta, jonka sisältö nähdään uutisen tärkeimpänä tietona (van Dijk 1988: 43; Pietilä 2012: 569, Pulkkinen 2008: 162). Otsikkoon on valittu siis ne kaikista tärkeimmät tekstien piirteet, joiden avulla pojan lukuinto saadaan heräämään. Otsikossa mainitaan samoja teemoja kuin aikaisemmissa esimerkeissä. Esimerkissä 40 ilmaistaan komparaattorirakenteella, kuinka poikien kiinnostus sarjakuvia ja tietokirjoja kohtaan on suurempaa kuin kaunokirjallisuutta kohtaan (VISK § 633–635). Väitettä lievennetään toistuvuuden kvanttoriadverbillä *usein*, joka ilmaisee, ettei väite pidä aina paikkansa, vaikka onkin todennäköistä (VISK § 651, KS s. v. *usein*).

Merkityksellistä on esimerkeissä 38, 39 ja 40 tietokirjallisuuteen viittaavat sanavalinnat *todellinen informaatio*, *tietoa* ja *tietokirjat*. Ne tuottava representaatiota siitä, että pojat lukevat mielellään faktakirjallisuutta. Representaatio edustaa stereotypiaa, jonka mukaan narratiivinen fiktio liittyy feminiinisten tunteiden maailmaan ja faktapohjainen kirjallisuus liittyy funktionaaliseen kovien faktojen maailmaan, joka nähdään maskuliinisena (Moss 2007: 25). Aineistossa tulee esille ajatus siitä, että poikien lukutaitoa voidaan parantaa tarjoamalla pojille enemmän tietokirjallisuutta. Tällainen väite presupponoi, että aiemmin kouluissa ei ole luettu riittävästi faktapohjaista kirjallisuutta, mikä selittää poikien huonoa lukutaidon tasoa. Argumentaatio ei ole kuitenkaan uusi tai ainutlaatuinen. Esimerkiksi 1990-luvulla Iso-Britanniassa poikien huonompaa lukutaitomenestystä selitettiin faktapohjaisen kirjallisuuden vähäisyydellä opetussuunnitelmassa (Moss 2007: 61–62). Edellä kuvatun kaltaisille sukupuolieroille genren suhteen ei ole kuitenkaan tutkimuksissa löydetty validia näyttöä (mp. 62). Suhteessa faktapohjaisen lukumateriaalin vaatimukseen on mielenkiintoista, mitä *draama*, *elokuvallisuus* ja *sarjakuvat* merkitsevät aineistossa. Elokuvien, draaman ja sarjakuvien maailma tuskin viittaa vain faktapohjaisiin tarinoihin. Kyseessä onkin ristiriita fiktiivisen ja faktan välillä: toisaalta

pojat representoidaan faktojen maailmaan, toisaalta heidän representoidaan pitävän fiktiivisistä tarinoista.

## 5.4 Poikalukijan toimijuus

Aineistoa dominoi heikon poikalukijan representaatio, joka on ensisijainen kuvaus pojan toimijuudesta uutisteksteissä. Aineistossa ei esiinny lainkaan erinomaisen poikalukijan representaatiota. Aineistossa marginaalisena representaationa esiintyy kuvaus omaksi ilokseen lukevasta pojasta. Uutistekstissä omaksi ilokseen lukeva poika representoidaan kuitenkin odottamattomana, yllättävänä ja odotuksien vastaisena, mikä tukee kuvausta siitä, että pääsääntöisesti pojat eivät lue mielellään. Aineistossa heikon poikalukijan representaatiota tuotetaan poikakategoriaan viittaavilla yksilö- ja ryhmätarkoitteilla sekä kategorian koostumusta kommentoivilla määreillä. Sekä yksilötarkoitteinen *poika* että ryhmätarkoitteinen monikkomuoto *pojat* representoivat poikajoukkoa, sillä suomen kielessä puhutaan monikollisesta entiteetistä myös yksilöllisenä (Pälli 2003: 140). Tarkkojen numeeristen määritteiden avulla taas tehostetaan uskomuksia, sillä niiden avulla luodaan objektiivisuuden illuusio uutisten retorikassa (Kalliokoski 1995: 84–85; van Dijk 1988: 44). Heikon poikalukijan representaatiolla on normatiivista valtaa rajata poikalukijan toimijuutta. Kun yksittäisen pojan heikkoa lukutaitoa selitetään kuulumisella kategoriaan poika, vaarana on heikon lukutaidon ja lukemattomuuden heijastuminen normaalina kaikille pojille (Lahelma 2004: 60; Popkewitz 1998). Luonnollistuneesta ideologiasta kieli se seikka, että kaikki aineiston uutiset antavat vinkkejä tai esittävät vaatimuksia nimenomaan poikien lukuinnostuksen herättämiseen. Monissa teksteissä vähän lukeva poika toimii uutisen presuppositiona.

Aineistossa poikalukijan toimijuutta luonnehditaan ja identifioidaan käyttämällä apuna tilanteita, joissa pojat ovat osallisina (Pälli 2003: 141). Aineistossa poikajoukko representoidaan kohteeksi, jota tulee houkuttaa lukemisen pariin. Houkuttelun representaatio tuottaa uskomusta siitä, että pojat ovat haluttomia lukemaan. Vaikka poikakategoriaan liitetään aineistossa aktiivisuuden ja toiminnallisuuden ominaisuus, lukemisen kontekstissa poika esitetään passiivisena ja haluttomana. Tämä saattaa kertoa siitä, että aineistossa lukemisen oletetaan olevan passiivista toimintaa, kun taas esimerkiksi tietokoneilla pelaaminen on *sitä muuta tekemistä* eli toiminnallista ja aktiivista puuhaa (ks. esimerkki 34). On mielenkiintoista, ettei lukemista esitetä aineistossa yhtä toiminnallisena kuin elokuvien katsominen tai tietokoneella pelaaminen, vaikka lukeminen kehittää mielikuvitusta ja luovuutta. Lisäksi elokuvien katsominen ja pelien pelaaminen vaativat lukemisen tapaan ajallista panostusta ja keskittymisky-



kyä. On mahdollista, että lukemisen representaatio passiivisena toimintana heijastaa ja uusintaa stereotypiaa pojista aktiivisina ja tytöistä passiivisina toimijoina, sillä aineistossa lukeminen esitetään tytöille luonnollisena ja pojille epäluonnollisena toimintana (Lehtonen 2003: 240–241).

Aineistossa poikalukijan representaatiota tuotetaan monissa tekstikatkelmissa, joissa kuvaillaan pojille soveltuvien tekstien ominaisuuksia. Niiden lähtökohtana nähdään poikakategorialle luonnollisina pidetyt ominaisuudet. Pojat representoidaan toiminnallisena ja aktiivisena joukkona, jota kiinnostaa pelit ja teknologia. Tällainen representaatio uusintaa uskomusta teknologiasta maskuliinisena alana (ks. Rojola 2010). Aineistossa poikalukijan representoidaan pitävän faktapohjaisista teksteistä eli *todellisesta informaatiosta* (ks. esimerkki 38). Aineistossa esiintyy kuitenkin ristiriitaisia representaatioita pojista. Toisaalta pojat representoidaan faktojen maailmaan, toisaalta heidän esitetään pitävän elokuvista, draamasta ja seikkailuvetoisista tarinoista, joiden voi olettaa edustavan myös fiktiivisiä tarinoita. Pojille soveltuvaa lukumateriaalia perustellaan väitteellä, jonka mukaan pojilla on heikko keskittymiskyky. Representaatio uusintaa oletusta poikien terveen laiskuuden ominaisuudesta (Lahelma 2004: 55–56). Aineistossa tulee myös ilmi suositus siitä, kuinka lukemisen tulee viihdyttää poikalukijaa.

Aineistossa tyttöjen ja poikien lukumielitymykset ja lukemisen tavat representoidaan annettuina ja antonyymisessä suhteessa toisiinsa nähden, mikä heijastaa ja uusintaa luonnollistunutta ideologiaa sukupuolten dikotomiasta. Aineistossa pojat esitetään homogeenisena kategoriana, mikä asettaa poikalukijan toimijuudelle normeja ja rajoituksia lukemisen kontekstissa. Yleistys poikia kiinnostavasta lukemisesta ei välttämättä vastaa jokaisen pojan mielenkiinnon kohteita. Poikien representoiminen stereotyyppisten ominaisuuksien kautta ei monipuolista poikuuden ja mieheyden kuvaa, vaan pikemminkin tyypistää ja kaventaa sitä. Moss (2007: 61–62) kirjoittaa mustavalkoisen uskomuksen annetuista lukumielityksistä olevan ongelmallinen, sillä sukupuolisten mieltymysten nähdään esiintyvän irrallisina lukemisen sosiaalisesta ympäristöstä. Näin ollen aineistossa ei huomioida syvällisesti lukemisen ja lukutaidon sosiaalista, yhteiskunnallista ja kulttuurista kontekstia.

Aineistossa poikalukijan toimijuus ei rajaudu vain lukemisen odotuksiin ja normeihin, vaan poikatoimijan mahdollisuuksia ja rajoituksia representoidaan tulevaisuudennäkymissä. Uutisteksteissä poikien heikon lukutaidon nähdään vääjäämättä horjuttavan miesten asemaa yhteiskunnassa. Heikon poikalukijan tulevaisuus representoidaan synkkänä ja toivottamana, minkä kautta tekstiin luodaan huolipuheen sävy. Aineistossa kuitenkin sivuutetaan se tosiseikka, että koulutuksessa, työelämässä ja yhteiskunnassa on monia miehiä tukevia rakenteel-

lia. Miehet pitävät myös hallussaan monia johtoasemia niin poliittisessa kuin taloudellisessa päätöksenteossa. (ks. luku 2.3.3.) Lisäksi lukutaitokeskustelussa sivuutetaan niin poikien sisäiset erot kuin heikot tyttölukijat. Yksinomaan poikiin kohdistuvan huolipuhe ja stereotyyppisen maskuliinisuuden representaatiot ilmentävät tarvetta pitää yllä maskuliinisen hegemonian yhteiskuntajärjestystä.

Uutisteksteissä hyödynnetään monia retorisia keinoja, jotka kertovat uutismedian diskursiivisista käytänteistä. Heikon poikalukijan tulevaisuuden representaatiota luodaan dramaturgialla ja sensaatiohakuisuudella (Pulkkinen 2008: 165). Huolipuheella uutisiin luodaan emotionaalinen aspekti, joka tehostaa esitettyjen faktojen totuudellisuutta (van Dijk 1988: 34–35). Uutistekstin osallistujakategoriat koostuvat lukutaitotutkijoista, opettajista ja kirjailijoista, joiden representoidaan olevan poikien lukutaidon ja lukemisen asiantuntijoita. Osallistujakategoriat ja PISA esitetään legitimoituina lähteinä aineistossa, mikä lisää esitettyjen väitteiden vakuuttavuutta (Fairclough 1997: 96). Huomionarvoista on, että uutistekstit ovat aikuisten kirjoittamia ja aikuisille suunnattuja. Poikalukijan representaatiota tuotetaan aikuisen näkökulmasta. Myös tyttöjen representaatioissa aikuiset ovat keskeisessä roolissa representaatioiden rakennusprosessissa, mikä ilmenee seuraavan analyysiluvun aineistoesimerkeissä.

## 6 TYTÖT ERINOMAISINA LUKIJOINA

Tutkimusaineiston uutisteksteissä tytöt esiintyvät marginaalisena ryhmänä verrattuna poikiin. 2000-luvulla ei ole julkaistu *Ylen*, *Helsingin Sanomien*, *Ilta-Sanomien* tai *Iltalehden* sivuilla yhtään juttua, joka tarkastelisi kattavasti ja monipuolisesti erityisesti tyttöjen lukutaidon tasoa tai pohtisi tyttöjen menestymisen syitä, kun taas poikiin fokuoituvia artikkeleita löytyy runsaasti. Kuten jo edellisessä analyysiluvussa olen tuonut ilmi, poikakategoria dominoi aineiston uutistekstejä. Tytöt esiintyvät pääasiassa uutisissa, joissa todetaan sukupuoliero nuorten lukutaidossa tyttöjen hyväksi. Lisäksi tytöt saatetaan mainita, kun pohditaan keinoja poikien lukuinnostuksen herättämiseen. Tällöin tytöt toimivat vertailukohteena: poikien kuvailu rakentuu kontrastiivisessa suhteessa tyttöihin. Aineistossa poikalukijan representaatiot ovat ensisijaisia tyttöjen representaatioon nähden, mikä kertoo representaatioiden vallasta (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 58–59). Heikon poikalukijan representaatio dominoi aineistoa, kun taas toissijaisena esiintyy kuvaus erinomaisista tyttölukijoista ja unohduksiin jäävät heikot tyttölukijat. Tyttöjen marginaalisuus johtunee osittain aineistossa esiintyvistä tyttöjen erinomaisen lukutaidon presuppositiosta. Tällainen oletus tyttöjen menestyksestä vaikuttanee siihen, ettei tyttöjen lukutaidon analysointia nähdä tarpeellisena. Aineistossa tytöt representoitaankin joukoksi, josta kasvattajien ei tarvitse olla huolissaan.

Vaikka aineistossa tyttölukijoiden kuvailu on varsin niukkaa, rakentuu tyttölukijan representaatio poikalukijan representaation vastakohtana tekstien implisiittisissä merkityksissä. Kuten jo poikia käsittelevässä analyysiluvussa on tullut ilmi, aineistossa ilmenee luonnollistunut ideologia sukupuolten dikotomiasta: tyttöjä ja poikia rakennetaan toistensa vastakohtapareina lukemisen ja lukutaidon kontekstissa. Kriittinen diskurssianalyysi on feministisestä näkökulmasta kiinnostunut sukupuolen relationaalisuudesta, jota teksteissä ilmaistaan implisiittisesti tai eksplisiittisesti. Tutkimuskohteena ei siten ole vain naiset tai vain miehet, vaan molemmat sukupuolet vastakkain, tietyssä sukupuolijärjestyksessä. Diskursiivisesti molempien sukupuoliluokkien representaatiot rakentuvat yhdessä, mikä tekee sekä miesten että naisten representaatioiden analyysistä tarpeellista. (Lazar 2005: 11–12.) Tainio (2001) kirjoittaa-kin kategorian *pojat* rakentavan kategorian *tytöt* sisältöä, sillä kategoriat asettuvat arkisessa kielenkäytössä toistensa vastakohtiksi. Koska aineistossani rakennetaan vahvaa tyttöjen ja poikien dikotomiaa, uskon poikalukijoiden representaation samalla luovan kuvaa tytöistä lukijoina.

Alaluku 6.1 esittelee, miten representaatiota tytöistä erinomaisina lukijoina tuotetaan aineistossa. Alaluvussa 6.2 käsitellään heikkoja tyttölukijoita. Alaluku 6.3 esittelee tyttöjen lukumieltymyksiä ja tyttöyden representaatioita, jotka rakentuvat aineistossa kontrastiivisessa suhteessa poikien ominaisuuksiin. Alaluvussa 6.4 pohdin, millaista tyttölukijan toimijuutta aineiston representaatiot tuottavat.

## 6.1 Tyttöjen ongelmallinen paremmuus

Tässä alaluvussa esittelen, miten tyttölukijat representoidaan erinomaisiksi lukijoiksi aineistossa. Tyttölukijat esiintyvät pääasiassa PISA-tutkimuksiin perustuvissa väitteissä tyttöjen ja poikien suuresta taitotasoerosta: tyttöjen menestys lukutaidossa rakentuu suhteessa poikien huonoon menestykseen. Toisin sanoen tyttöjen menestystä ei esitetä aineistossa riippumattomana pojista, vaan tyttölukijoiden representaatio rakentuu poikien huonon menestyksen kautta. Aineistossa esiintyy runsaasti kieltokäyntejä vertailuilmauksia muodoltaan myönteisissä ilmaisutyypeissä, joissa suomalaisten tyttöjen ja poikien taitotasoeroa verrataan muiden maiden tutkimustuloksiin tai suomalaisten tyttöjen lukutaitoa verrataan suomalaisten poikien lukutaitoon. Vertailevaan *kuin*-rakenteen merkitykseen liittyy asteikkollisuutta: entiteettejä verrataan toisiinsa PISA-menestyksen suhteen. (VISK § 1634, § 1640.)

41. – – vaikka Suomi asettuu lukutaidossa maailman kärkeen, **erot tyttöjen ja poikien välillä ovat suuremmat kuin missään muualla maailmassa.**

Lukutaidoltaan heikoista on poikia yli kolme neljäsosaa. (HS1)

42. Kansainvälisessä oppimista ja asenteita mittaavassa PISA-tutkimuksessa **Suomi on lukutaidon osalta maailman kärkeä, mutta tyttöjen ja poikien väliset taitoerot ovat suuremmat kuin muualla.** Suomessa heikoista lukijoista kolme neljästä on poikia. (YLE1)

Sekä esimerkissä 41 että 42 on kyse lauseiden välisestä konsessiivisesta suhteesta: hallitsevissa lauseissa esitettyjen asiaintilojen sanotaan pätevän, mutta samalla implikoidaan niiden yhteensopimattomuutta kyseisessä kontekstissa. Esimerkissä 41 konsessiivisen suhteen sisältävässä yhdysrakenteessa hallitseva lause (*erot tyttöjen ja poikien välillä ovat suuremmat kuin missään muualla maailmassa*) esittää odotuksenvastaisen asiaintilan, joka pätee määritteenä toimivan *vaikka*-lauseen ilmaisemasta asiaintilasta huolimatta (*vaikka Suomi asettuu lukutaidossa maailman kärkeen*). Lausekompleksissa sukupuoli-ero lukutaidossa representoidaan odottamattomana suhteessa Suomen korkeatasoiseen menestykseen lukutaidossa. (VISK § 1139, § 1140, § 883.) Esimerkissä 42 ilmaistaan samankaltaista konsessiivista suhdetta sukupuolieron ja Suomen menestyksen välille: *mutta*-rinnastuskonjunktion aloittava lause esittää

odotuksenvastaisen asiantilan suhteessa hallitsevaan lauseeseen (VISK § 1139, § 1103). Esimerkin 41 hallitseva lause ja esimerkin 42 *mutta*-konjunktion aloittava lause ovat relationaalisia prosesseja, joissa tyttöjen ja poikien väliset erot identifioidaan suuremmiksi kuin muualla. Molemmissa esimerkeissä olosuhteen komponenttina on vertaus *kuin muualla*, jota esimerkissä 41 tehostetaan sanavalinnoilla *missään* ja *maailmassa*. Kvantifioiva proadverbi *missään* toimii kieltohakuisen kvanttoripronominin tapaan: kieltolauseessa pronomini tai adverbi ilmaisee, että joukko tai paljous, josta sanottu pitäisi paikkansa, on tyhjä. (VISK § 757, § 741.) Vertailevan *kuin*-rakenteen merkitykseen kieltohaukiset ainekset ovat vakiintuneet myönteisessä lauseessa (VISK § 1640). Leksikaalinen valinta *maailmassa* konkretisoi Suomen tilanteen olevan poikkeuksellinen verrattuna kaikkiin muihin maapallon maihin (KS s. v. *maailma*). Tämän vertauksen myötä sukupuoliero Suomessa esitetään ainutlaatuisena ja siten huolestuttavana asiantilana. Molemmissa esimerkeissä vertausta seuraa relationaalisen prosessin propositio, jossa kolme neljäosaa heikkojen lukijoiden joukosta identifioidaan pojiksi. Tällä tavoin lukutaidon sukupuolieroa täsmennetään kertomalla poikien suuresta osuudesta heikoissa lukijoissa. Uutisteksteissä ei kuitenkaan anneta tietoja tyttöjen prosentuaalisesta määrästä erinomaisissa lukijoissa.

43. Arffmanin mukaan lukemisen sukupuolierot ovat olleet Suomessa aina suuret: esimerkiksi PISA-tutkimuksessa vuonna 2000 ero Suomessa oli kaikkein suurin, yli 50 pistettä. **Vuonna 2012 ero tyttöjen ja poikien lukutaidossa oli jo 62 pistettä.** – Tämä tarkoittaa **noin 1,5 kouluvuotta. Ero poikien ja tyttöjen lukutaidossa on todella suuri**, kansainvälisestikin. (YLE3)

44. **Lukutaidossa tytöt ovat kaikkialla ilmiselvästi poikia parempia** ja Suomessa ero on yksi maailman suurimmista. (IL)

Esimerkissä 43 annetaan hieman tarkempaa tietoa PISA-lukutaitokokeen sukupuolierosta, joka tuodaan eksplisiittisesti esille lähes kaikissa aineiston jutuissa. Esimerkissä 43 puhutaan PISA-tutkimuksen pistemääristä. Lihavoidussa esimerkkilauseessa eroa tyttöjen ja poikien lukutaidossa luonnehditaan ilmauksella *62 pistettä*. Tätä lausetta seuraa suoran lainauksen esityksessä tarkennus, jonka avulla lukijalle abstrakti pistemäärä muutetaan konkreettisempaan ja ymmärrettävämpään muotoon: *62 pistettä* identifioidaan relationaalisessa prosessissa olevan *noin 1,5 kouluvuotta*. Konkretisointi lisää virkkeen vaikuttavuutta, sillä se auttaa lukijaa hahmottamaan eron suuruutta (Pulkinen 2008: 163). *62 pistettä* ja *1,5 kouluvuotta* ovat myös eksakteja määriä, jotka yleisesti liitetään totuuteen, sillä ne korostavat faktana pidettyä asiantilaa (van Dijk 1988: 44; Kalliokoski 1995: 84–85). Esimerkin viimeisessä lauseessa eron luonnehditaan olevan *todella suuri*, jossa intensiteettimäärite *todella* ilmaisee ominaisuuden *suuri* korkeaa astetta (VISK § 664). Mielenkiintoista on, että uutisessa ei lainkaan

eksplisiittisesti ilmaista sukupuolieron ilmenevän nimenomaan tyttöjen hyväksi. Lukija saa tämän selville tekstin implisiittisistä merkityksistä: uutinen keskittyy pohtimaan poikien lukutaidon parantamiskeinoja. Niinpä uutisessa ilmenee voimakas presuppositio siitä, kuinka tyttöjen poikia parempi menetys lukutaidossa on yleistä tietoa.

Esimerkissä 44 tyttölukijat identifioidaan proposition relationaalisessa prosessissa selkeästi poikalukijoita paremmiksi. Kahden entiteetin välistä suhdetta tehostetaan tavan adverbilla *ilmiselvästi*, joka luonnehtii tyttöjen paremmuuden tapaa (VISK § 653): asiantila on ilmeinen ja kiistaton (KS s. v. *ilmi, selvä*). Ensimmäisen proposition olosuhdetta kuvataan spatiaalisella lokaatiolla *kaikkialla*. Kyseessä on kvantifioiva proadverbi, joka toimii universaalien kvanttoripronominin tapaan kvantifioimalla paikkaa: joka paikassa tytöt ovat poikia parempia (VISK § 741, § 750; KS s. v. *kaikkialla*). Ensimmäisen proposition merkitystä laajennetaan toisessa propositiossa, joka toimii lisäyksenä (Fairclough 1995: 159). Relationaalisen prosessin propositiossa sukupuoliero Suomessa identifioidaan yhdeksi suurimmista koko maailmassa. Superlatiivilla *suurin* ilmaistaan tarkastelevan ominaisuuden eli sukupuolieron olevan Suomessa suurempi kuin muilla saman vertailujoukon jäsenillä, johon lukeutuu koko muu maailma (VISK § 642). Esimerkki rakentaa siten voimakasta kuvaa suomalaistytöjen ylivoimaisuudesta.

Tyttöjen paremmuutta tuotetaan myös seuraavissa esimerkeissä, joissa mielenkiintoisia ovat verbien voimakkaat semanttiset merkitykset. Esimerkit ovat *Iltä-Sanomien* ja *Iltalehden* uutisista, joissa kerrotaan Suomen PISA-menestyksestä. Esimerkki 45 on pääotsikko ja esimerkit 46 ja 47 ovat väliotsikoita eli niiden tehtävä on esittää uutisen keskeisimpiä ja tärkeimpiä näkökulmia (van Dijk 1988: 43; Pietilä 2012: 569, Pulkkinen 2008: 162). Uutisteksteissä on tehty tietoinen valinta esittää PISA-tulosten tärkeimpänä tuloksena tyttöjen ja poikien välinen sukupuoliero. Tämä kertoo diskurssijärjestyksestä, sillä uutisessa sukupuolen merkitys nähdään tärkeämpänä kuin esimerkiksi sosioekonomisen taustan vaikutus, josta kerrotaan leipätekstissä. Esimerkit 45, 46 ja 47 koskevat lukutaitoa, mutta sen lisäksi ne viittaavat muihin PISAssa mitattaviin osa-alueisiin eli luonnontieteisiin ja matematiikkaan.

45. Uudet Pisa-tutkimuksen tulokset julki: Näin kävi Suomen sijoituksen – **tytöt peittoavat pojat** (IS)

46. **Suomalaistytöt peittoavat pojat** (IL)

47. **Tytöt päihittävät pojat** opinnoissa (IS)

Kielitoimiston sanakirjan (KS s. v. *peitota*) mukaan verbiä *peitota* käytetään kuvaannollisesti ilmaisemaan kilpailijoiden voittamista. Myös verbi *päihittää* määritetään ’voittamiseksi, ole-

miseksi kilpailutilanteessa toista parempi' (KS, s. v. *päihittää*). Esimerkeissä 45, 46 ja 47 *tytöt* representoidaan toimijaksi, joka lauseiden materiaalisissa prosesseissa voittaa toiminnan kohteen, *pojat*. Esimerkkilauseiden materiaaliset prosessit ovat transitiivisia: tytöt ovat tekijä, joka vaikuttaa voittamisellaan lauseen toiseen entiteettiin eli poikiin (Eggins 2004: 215–216). Merkityksellistä on, että esimerkkilauseissa tytöt esitetään aktiivisina toimijoina, jotka toiminnallaan tuottavat poikien häviämistä. Vahvan antonymian kautta aineistossa rakennetaan lukutaidossa menestymistä kilvoitteluna, jossa toisistaan mittaa ottavat tytöt ja pojat joukkoina. Tällä hetkellä tytöt ovat poikiin nähden ylivoimaisessa asemassa. Pojat representoidaan häviäjinä, tytöt voittajina. Esimerkeissä 45, 46 ja 47 ilmenevä vastakkainasettelu ja kärjistäminen ovat vaikuttamisen keinoja, jotka kiinnittävät lukijoiden huomion (Pulkkinen 2008: 163–165.)

Aineiston teksteissä ei kerrota aikaisempia esimerkkejä tarkemmin tyttöjen menestyksestä. Toisin kuin poikia tyttöjen joukkoa ei identifioida lukutaidon suhteen eksaktien numeeristen määrien tai kategoriaan koostumusta kommentoivien ilmausten avulla. (ks. analyysiluku 5). Aineiston jutuissa ei esimerkiksi kerrota, kuinka paljon erinomaisia lukijoita tyttöjen joukossa tarkalleen ottaen on. Tyttölukijoihin viitataan pääasiassa ryhmätarkoitteisella monikkomuodolla *tytöt*, joka rakentaa kuvaa tyttökategoriasta homogeenisena joukkona. Tyttökategorian jäseniä ei yksilöidä aineiston sukupuolieron diskurssissa. Tyttöjen lukutaitomenestyksen representaatiot aineistossa näyttävät vahvistavan Lahelman (2004: 64) esille tuomaa yleistystä, jonka mukaan tytöt menestyvät joukkona paremmin kuin pojat.

Toistuvat ilmaukset tyttöjen paremmuudesta rakentavat representaatiota siitä, kuinka pojista joukkona pitää olla huolissaan mutta tytöistä ei. Implisiittisesti tätä tuodaan esille poikia käsittelevässä analyysiluvun 5 esimerkeissä, joissa huolipuhe heikosta lukutaidon tasosta fokusoituu yksinomaan poikiin. Yhdessä aineistoesimerkissä tuodaan myös eksplisiittisesti esille, kuinka tyttöjen lukemisesta ei tarvitse olla huolissaan (esimerkki 48).

48. **Tyttöjen välisessä vertailussa** suomalaistytöt olivat luonnontieteissä toisia heti Singaporen tyttöjen jälkeen ja **lukutaidossa tytöt olivat kärkisijalla**. Tytöt menestyivät poikia paremmin myös matematiikassa. **Suomi olikin ainoa maa, jossa erinomaisesti osaavista oppilaista enemmistö oli tyttöjä**.

– **Tyttöjen suhteen ei kannata olla huolissaan**, Vettenranta jatkaa. (IS)

Esimerkissä 48 kuvaillaan ensin tyttöjen menestystä PISA-tutkimuksissa. Lukutaidon suhteen tytöt identifioidaan relationaalisessa prosessissa kärkisijalle eli parhaaseen taitoluokkaan. Ensimmäisen virkkeen olosuhteen komponenttina on *tyttöjen välinen vertailu*, jossa suomalaisia tyttöjä verrataan muiden maiden tyttöjen menestykseen. Kolmannessa virkkeessä esiintyy

yksilöivä adjektiivi *ainoa*, joka implikoi relationaalisessa prosessissa kuvattavia tarkoitteita olevan vain yksi ja määrittää esimerkissä korrelaatin ja relatiivilauseen muodostamaa kokonaisuutta (VISK § 583, § 608). Lausekompleksissa tarkoitteella viitataan Suomeen, jonka ainutlaatuisuutta kuvataan restriktiivisen relatiivilauseen relationaalisessa prosessissa (VISK § 1165, § 1166): erinomaisesti osaavista oppilaista enemmistön identifioidaan olevan tyttöjä, ja tätä asiantilaa ei esiinny muualla kuin Suomessa. Komparaatiojohdoskantainen sanavalinta *enemmistö* ilmaisee tyttöjen osuutta erinomaisesti osaavien oppilaiden kokonaisuudesta suhteessa poikiin (VISK § 181, § 592). Esimerkkien 41, 42 ja 44 tapaan esimerkki 48 rakentaa kuvaa suomalaisnuorten lukutaidon sukupuolierosta poikkeuksellisena ja uniikkina faktana.

Tyttöjen PISA-menestyksen kuvailun jälkeen tekstissä esiintyy suoran lainauksen projektiio: *Tyttöjen suhteen ei kannata olla huolissaan*. Lausekompleksi edustaa yksinkertaisinta projektiota, jonka loogis-semanttisessa suhteessa lauseen funktio on lingvistisen representaation esitys (Halliday 1994: 250–252). *Vettenranta jatkaa* on verbaalinen prosessi, jonka kautta esitetään sitaatti eli se, mitä on sanottu. Sitaatin verbi *kannattaa* on nesessiivinen modaaliverbi, joka ilmaisee välttämättömyyttä suosituksissa (VISK § 1551) ja kieltohakuksena se ilmaisee jonkin asian olevan deonttisesti ei-välttämätön (VISK § 1611). *Kannattaa*-verbi implikoi käytännössä sitä, että jotakin tulee tehdä, koska se on tekijälle edullista tai hyödyllistä, ja verbin kielteinen vastine ilmaistaan rakenteella *on turha* + infinitiivi (VISK §1555). Lingvistisen representaation esityksessä suositellaan, ettei ole välttämätöntä tai hyödyllistä olla tytöistä huolissaan. Tämän väitteen puolesta argumentoidaan tekstissä erinomaisen tyttölukijan representaatiolla.

2000-luvulla tehdyt tutkimustulokset antavat kuitenkin viitteitä siitä, että lukuharrastuksen vähentyminen ja lukutaidon heikkeneminen koskevat niin tyttöjä kuin poikia. 2000-luvulla lukutaidon tason kehitys on ollut Suomessa kielteistä PISA-tutkimusten mukaan: heikkojen lukijoiden määrä on lisääntynyt ja erinomaisten lukijoiden määrä on vähentynyt tai pysynyt samana – niin tyttöjen kuin poikien joukossa (OKM 2016: 38). Vuosien 2009 ja 2015 tuloksien välillä sukupuoliero on lukutaidon suhteen kaventunut, sillä poikien pistemäärä on parantunut. Sen sijaan tyttöjen pistemäärät ovat laskeneet eritoten heikkojen lukijoiden joukossa. (OKM 2016: 49.) Yksi tärkeimmistä lukutaidon positiivista kehitystä lisäävä tekijä olisi lukuharrastuksen lisääminen, mutta nuoret lukevat kirjoja ja sanomalehtiä aikaisempaa vähemmän (OKM 2016: 38; Tilastokeskus 2009). Sekä lukuharrastuksen vähentyminen että lukutaidon heikkeneminen koskevat siis poikien lisäksi myös tyttöjä. Näin ollen huoli tyttöjen lukemisesta on enemmän kuin aiheellista. Esimerkissä 48 erityisen ongelmallista on voimakas kategorisaatio, joka sulkee keskustelun ulkopuolelle heikot tyttölukijat.



Aineistossa tyttöjen menestys esitetään aina kontekstissa, jossa huoli kohdistuu poikien heikkoon lukutaidon tasoon. On merkityksellistä, mihin sävyyn tyttöjen menestyksestä puhutaan aineistossa. Representoidaanko tyttöjen menestyksen merkitsevän poikien epäonnistumista? Rakennetaanko aineistossa kuvaa tyttöjen menestyksestä epäoikeudenmukaisena asiantilana, joka osaltaan aiheuttaa poikien huonoa menestystä? Tyttöjen menestyminen poikien kustannuksella ei ole suinkaan uusi representaatio koulutuspoliittisessa keskustelussa (Moss 2007: 19; ks. Gilbert & Gilbert 1998). Esimerkeissä 45, 46 ja 47 esille tulleen kilvoittelun kontekstin lisäksi seuraava aineistoesimerkki saattaa kieliä tällaisesta representaatiosta: esimerkissä 49 tyttöjen poikia parempi menestys rinnastetaan ongelmaksi.

49. "Kaikkien pitää oppia lukemaan, ja kaikkien pitää käydä lukio. Koulun pitää muuttua niin, että kaikki selviävät siitä", Dahl sanoo.

Kyse ei ole pelkästään Ruotsista. **Sama ongelma on Suomessa** ja kaikissa OECD-maissa. **Tyttöjen lukutaito on selvästi parempi kuin poikien.** (HS3)

Esimerkki 49 on reportaasista, jossa ruotsalainen tutkija puhuu ruotsalaispoikien lukutaidon tilanteesta, mutta rinnastaa Ruotsin ilmiöt myös Suomeen. Esimerkissä mielenkiintoista on kahden viimeisen virkkeen rinnasteinen suhde, jossa jälkimmäinen propositio täsmentää edellistä. Täsmennyksenä toimiva propositio toimii selvennyksenä ilmiölle *sama ongelma*. (VISK § 1079; Fairclough 1997: 159–160; Halliday 1994: 225–229.) Lauseiden välinen koherenssisuhde on sangen implisiittinen, sillä lauseet on erotettu toisistaan pisteellä, eikä kytketty eksplisiittisesti yhteen esimerkiksi kaksoispisteellä tai sitovalla konjunktiolla. Propositio *Sama ongelma on Suomessa ja kaikissa OECD-maissa* on eksistentiaalinen prosessi, joka ilmaisee asiantilan olemassaoloa. *Sama ongelma* ilmenee olosuhteen spatiaalisen lokaation komponentissa, joksi nimetään Suomi ja kaikki OECD-maat. *Sama ongelma* viitanee löyhästi koko uutisen aiheeseen ('Ruotsalainen tasa-arvotutkija: "Koulu on pettänyt pojat)'), mutta tekstin tasolla *sama ongelma* täsmentyy eritoten esimerkin viimeisessä propositiossa: *Tyttöjen lukutaito on selvästi parempi kuin poikien*. van Dijk (1988: 60–62) mukaan esimerkin 49 kaltaisten propositioiden välinen konnektiivi ei ole tarpeellinen, koska lukija tulkitsee jälkimmäisen lauseen mahdollisena selityksenä edellisen lauseen faktalle. Tämä perustuu lukijoiden maailmantietoon ja on esimerkki paikallisesta koherenssista, jossa toimittaja presupponoi lukijan uskomukset. (van Dijk 1988: 60–62.) Jos virkkeiden välinen suhde tulkitaan rinnasteiseksi, tyttöjen poikia parempi menestys representoidaan tekstissä ongelmana, mikä on varsin negatiivinen näkemys tyttöjen lukutaitomenestyksestä. Kyse on tekstin kirjoittajan valin-

nasta: viimeisessä propositiossa poikien heikko lukutaidon taso olisi voitu rinnastaa ongelmaksi, mutta nyt ongelmaksi nimetään nimenomaan tyttöjen poikia parempi menestys.

Edellä esitellyt aineistoesimerkit tukevat Lahelman (2009: 143–144; 2004: 64) esittämää olettamusta koulumenestyksen arvostuksesta, jonka mukaan tyttöjen menestyksessä nähdään olevan jotain epäoikeudenmukaista tai väärää. Tyttöjen poikia paremmista oppimistuloksista puhutaan usein ongelmalliseen sävyyn (Lahelma 2004: 64; 2009: 143–144). Aineistoesimerkeissä tyttöjen menestystä kuvataan kilvoittelun kontekstissa, jossa tytöt ylivoimaisesti lyövät pojat. Aineistossa tyttöjen menestys representoidaan poikien huonon menestyksen kautta, mikä lisää kasvatuksellista huolta poikia kohtaan. Tällaisessa esityskontekstissa tyttöjen menestys representoidaan epäoikeudenmukaisena, sillä se aiheuttaa poikien epäonnistumista. Lahelma (2009: 143–146) tulkitseekin PISA-tulosten keskustelun kertovan siitä, ettei tyttöjen erinomaista lukutaitoa juuri arvosteta julkisuudessa. Niin Suomessa kuin ulkomailla on havaittu, että tyttöjen hyvää koulumenestystä pidetään odotettuna, mutta ei arvostettuna (ks. Gordon, Lahelma, Holland & Thomson 2008; Walkerdine, Lucey & Melody 2001; Jones & Myhill 2004). Hyvää koulumenestystä edellytetään tytöiltä, sillä se nähdään heille terveen normaaliuden ominaisuutena (Walkerdine ym. 2001: 164; Lahelma 2004: 55.) Tytöt myös edellyttävät menestystä itseltään, sillä se kuuluu heidän toimijuuteensa: naiset näkevät koulumenestyksen ratkaisevana jatkokoulutuksen, työelämän ja perheen elättämisen kannalta, mitä se myös tutkimusten mukaan on (Gordon ym. 2008; Walkerdine 2001; Anttonen 2001; Lahelma 2004: 64; Järvinen & Vanttaja 2000; Käyhkö 2006).

Tyttöjen erinomaisia lukutaitotuloksia ei siis representoida ilon tai ylpeyden aiheena aineistossa. Suomalaistyttöjen kansainvälinen huippumenestys voitaisiin uutisoida suomalaisen koulutusjärjestelmän menestystarinana, mutta tällainen representaatio loistaa poissaolollaan aineistossa. Julkisuudessa ei ole käyty myöskään keskustelua siitä, mitä maailman kärkeä olevalla lukutaidolla voisi tehdä, miten menestystä voitaisiin parhaalla mahdollisella tavalla hyödyntää tai millaisia mahdollisuuksia se voisi avata. Suomalaisnuoret ovat ylipäätään PISA-tutkimusten mukaan lukutaidon kärkimaita. Lukutaitomenestyskeskustelun fokus kohdistuu kuitenkin kysymyksiin siitä, miksi pojat epäonnistuvat ja miten pojat pitäisi pelastaa. Representaatiot pojista heikkoina lukijoina ja tytöistä erinomaisina lukijoina peittävät alleen oppilaat, jotka eivät sovi näihin kategorioihin. Yksi tällainen ryhmä on heikosti menestyvät tyttölukijat, joiden representaatiota aineistossa pohdin seuraavassa alaluvussa.

## 6.2. Heikkojen tyttölukijoiden näkymättömyys

Aineiston representaatioista ensisijaisena on kuvaus heikoista poikalukijoista, joihin huolipuhe kohdistuu (ks. luku 5). Sen sijaan heikoista tyttölukijoista ei puhuta aineistossa. Edellisen alaluvun aineistoesimerkit luovat voimakasta representaatiota tytöistä erinomaisina lukijoina. Aineistossa ei kommentoida tyttöjoukon koostumusta, minkä seurauksena lukija ei saa yksityiskohtaista ja syvällistä tietoa tyttöjen suoriutumisesta yksilötasolla. Implisiittisesti tietoa heikkojen tyttölukijoiden määrästä annetaan poikien kautta. Aineistoesimerkeissä 13 ja 14 olen tuonut ilmi, kuinka heikkojen lukijoiden joukosta identifioidaan poikia olevan 75 prosenttia (ks. luku 5.1). Esimerkeistä voimme päätellä tyttöjä olevan 25 prosenttia heikkojen lukijoiden joukossa, vaikka heikoista tyttölukijoista ei eksplisiittisesti tutkimusaineiston uutisissa tai reportaaseissa puhuta. Tämä kertoo sukupuolieron diskurssissa ilmenevien representaatioiden hierarkkisista suhteista: huoli pojista representoidaan niin suureksi, ettei keskustelulle heikoista tyttölukijoista ole sijaa.

Aineistosta löytyy tekstikatkelmia, joissa puhutaan heikoista lukijoista yleisesti mainitsematta sukupuolta. Niihin sisältyviä presuppositioita ei kuitenkaan voi tarkastella ilman esiintymiskontekstia (Hakulinen ja Karlsson 1995: 297). Kommentit heikkojen lukijoiden joukosta esitetään aineistossa kontekstissa, jossa koko uutinen keskittyy otsikkotasosta lähtien tarkastelemaan poikien lukemattomuutta tai antamaan vinkkejä poikien lukuinnon herättämiseksi (esimerkit 50 ja 51). Näin ollen representaatiot heikoista lukijoista viittaavat poikiin uutistekstien esiintymiskontekstissa.

50. "Tekstien on hyvä olla lyhyitä ja toiminnallisia, ja tarvitaan myös miespuolinen päähenkilö. Huumori on paikallaan, samoin todellinen informaatio", Brozo luettelee **pojille** mieluisan luettavan tunnusmerkkejä.

**Heikoimmat lukijat** hyötyvät usein **myös** ryhmän tuesta, kuten Brozon hahmottelemasta **miesten ja poikien lukupiiristä**. (HS1)

Esimerkin 50 alun lingvistisen representaation esityksen ja johtolauseen sisältävän lausekompleksin olen esitellyt jo aineistoesimerkissä 38 (ks. luku 5.3). Lausekompleksia seuraa virke, jossa ensimmäisen lauseen materiaalisessa prosessissa toimijoina esitetään heikoimmat lukijat, jotka hyötyvät ryhmän tuesta. Lauseen tekijäksi on valittu *heikoimmat lukijat*, mikä ei suoraan ilmennä ryhmän koostumusta sukupuolen suhteen. Propositiossa esiintyy kuitenkin inklusiivinen fokuspartikkeli *myös*, joka ilmentää additiivista suhdetta rakentaen yhteyttä edellisiin virkkeisiin, joissa pohditaan poikien lukumielityksiä (VISK § 1097, § 839, §

840). Tämän lisäksi viittaussuhdetta poikien joukkoon rakennetaan esimerkin 50 viimeisessä lauseessa, joka täsmentää edellistä propositiota antamalla esimerkin ryhmän tuesta. Lauseessa esimerkiksi on valittu *miesten ja poikien lukupiiri*, joka leksikaalisen valinnan myötä rajaa naiset ja tytöt pois. Vaikka toimija *heikoimmat lukijat* ei eksplisiittisesti viittaa poikiin, tekstin koherenssisuhteet rakentavat merkityssuhteita poikakategorian ja heikoimpien lukijoiden välille. Tätä vahvistaa myös uutistekstin teema, joka fokusoituu tarkastelemaan poikien heikon lukutaidon tasoa ja poikien lukuinnostuksen herättämistä.

51. Kun kirjoitin nuorille pojille suunnatun kirjan *Haavekauppias*, sain palautetta niin **vähän lukevilta tytöiltä kuin pojiltakin**. He pitivät kirjasta tiiviyn ja sujuvuuden vuoksi. (HS2)

Esimerkki 51 on ainut aineistossa esiintyvä eksplisiittinen maininta vähän lukevista tytöistä. Vähäisen lukemisen voi nähdä viittaavan heikkoon lukutaidon tasoon, sillä tutkimusten mukaan lukuharrastuneisuus on yksi kriittinen lukutaitoon vaikuttava tekijä (Linnakylä & Malin 2004: 116; Sulkunen 2012: 24; Sulkunen & Nissinen 2012: 53). Esimerkki esiintyy *Helsingin Sanomien* (HS2) jutussa, joka listaa vinkkejä poikien lukuinnon herättämiseen. Näin ollen esimerkissä 51 mainitut vähän lukevat tytöt ovat hyvin marginaalinen ja sivuroolissa oleva kategoria uutistekstissä. Kaiken kaikkiaan aineistossa ei esimerkkiä 51 lukuun ottamatta viitata heikkoihin tyttölukijoihin. Lausetasolla heikot lukijat saatetaan esittää sukupuolen suhteen neutraalisti, mutta uutisten otsikot ja teemat fokusoivat huomion poikiin. Tutkimustulokset kuitenkin kertovat, että heikoista lukijoista neljäsosa on tyttöjä, ja määrä on vain kasvanut 2000-luvun aikana (OMK 2016: 49). Miksi heistä ei puhuta uutisissa?

Jones ja Myhill (2004: 20) ovat tutkimuksissaan kuvailleet heikosti menestyviä tyttöjä näkymättömiksi. Hyvä koulumenestys on normi, joka liitetään tyttöihin ja alisuoriutuminen on normi, joka liitetään poikiin. Tällaisessa jaottelussa heikoille tyttölukijoille ei ole sijaa. Poikiin liitettävät negatiiviset odotukset ovat huolestuttavia, mutta sen lisäksi niillä on huonoja seurauksia heikosti suoriutuville tytöille, joiden tarpeet jäävät huomaamatta. (Jones & Myhill 2004: 20.) Lahelma (2009: 145) arveleekin, että koulumenestyksen suhteen kaikista haavoittuvaisempia ovat hiljaiset ja huonosti menestyvät tytöt, joilla ei ole koulunkäyntiä tukevia ystävyyssuhteita. Huono koulumenestys kaventaa tyttöjen elämänmahdollisuuksia eri tavalla kuin poikien (ks. luku 2.3.3). Aineiston perusteella huoli syrjäytymisestä näyttää kuitenkin kohdistuvan vain poikiin.

Jones ja Myhill (2010) kirjoittavat heikosti menestyvien poikien olleen koulumenestyskeskustelun keskiössä niin pitkään, että huoli pojista on vaikuttanut opetusstrategioihin ja alan tutkimuksiin. Sen sijaan huonosti menestyvät tytöt ovat jääneet huomiotta. Tästä kertovat

myös analyysiluvussa 5.3. esittelemäni poikien lukuinnon herättämisen vinkit, jotka aineiston perusteella dominoivat lukutaitokeskustelua. Tytöille mieluisa luettava ei ole aineistossa pohdinnan kohteena: 2000-luvulla ei ole aineiston uutismedioissa julkaisuja, jotka tarkastelisivat eksplisiittisesti tyttöjen lukumieltymyksiä. Vaikka tutkimusaineistossa ei keskitytä tyttölukijoiden kuvailuun, heidän representaationsa rakentuu aineistossa poikien representaation vastakohtana. Seuraavaksi esittelen, miten tyttöjen lukumieltymykset ja ominaisuudet tulevat implisiittisesti aineistossa ilmi.

### 6.3 Tunnolliset ja sopeutuvat tyttölukijat – tyttöjen lukumieltymykset

Aineiston sukupuolieron diskurssi uudelleen tuottaa ideologiaa sukupuolten dikotomiasta eli uskomusta kahdesta toisilleen vastakohtaisesta sukupuolen kategoriasta. Näin ollen tekstien implisiittisissä merkityksissä tyttölukijasta rakennetaan kuvaa kontrastiivisessa suhteessa poikalukijaan nähden. Olen tuonut ilmi poikiin keskittyvässä alaluvussa 5.3, kuinka poikakategoriaa kuvaillaan aineistossa sangen stereotyyppisten ominaisuuksien kautta. Poikien esittäminen aktiivisina ja toiminnallisina tuottaa tytöistä vastakkaista kuvaa. Aktiivisuus onkin hyvin perinteinen poikiin ja miehiin liitettävä ominaisuus, kun taas tyttöjä ja naisia on tapana representoida passiivisuuden kautta (ks. luku 2.3; Lehtonen 2003: 240–241; Lahelma & Gordon 1999; Kauppinen & Romunen 1997). Tutkimusaineistossa teknologia ja pelit representoidaan vahvasti poikajoukon mielenkiinnon kohteiksi, mikä uusintaa stereotypiaa siitä, että teknologia tai pelaaminen ei ole tytöille soveltuvaa tai heitä kiinnostavaa (Rojola 2010: 197–205). Aineistossa ilmaistaan myös kirjallisuuden lajeja, jotka representoidaan pojille sopiviksi: sarjakuvat ja tietokirjat mainitaan kiinnostavan poikia kaunokirjallisuutta enemmän, mikä toistaa stereotypiaa siitä, että pojat lukevat mielellään tietokirjallisuutta ja tytöt fiktiivistä kirjallisuutta (ks. Moss 2007: 62).

Vahvin tyttölukijoiden lukumieltymyksiä kuvaava representaatio aineistossa on tyttöjen lukemisen kuvaus luonnollisena ja normaalina toimintana: tytöt voivat lukea kaikenlaisia kirjoja ja tekstejä ongelmitta. Sen sijaan poikien lukeminen esitetään aineistossa epämieluisana ja vaikeana toimintana, jonka pariin poikia pitää houkutella erilaisin keinoin (ks. alaluku 5.2). Poikien lukemattomuuden representaation myötä tytöistä rakennetaan kuvaa ryhmänä, jolle lukeminen on normaalia ja helppoa. Kyse on luonnollistuneesta ideologiasta: on terveen järjen mukaista, että tytöt lukevat ja pitävät kirjoista.

**usein kuin tytöt.** (YLE3)

53. **Kirjojen lukeminen vaatii ajallista panostusta, johon poikien keskittyminen ei aina riitä.** Siksi on tärkeää, että kirjoitetaan erityisesti pojille sopivaa kirjallisuutta. (HS2)

Olen jo alaluvussa 5.3 (esimerkit 34 ja 35) analysoinut esimerkin 52 ja 53 tekstikatkelmia. Esimerkissä 52 pojat representoidaan toimijoiksi, joita tietokone ja pelit kiinnostavat lukemista enemmän. Sen sijaan lukeminen liitetään tyttöjen toimijuuteen: tytöt tarttuvat kirjaan eli lukevat useammin kuin pojat. Myös esimerkki 53 vahvistaa representaatiota tyttöjen lukemisesta normien ja odotuksien mukaisena toimintana. Esimerkissä 53 tuodaan esiin poikien rajallinen keskittymiskyky luonnollisena ominaisuutena, mikä nähdään selittävänä tekijänä sille, että lukeminen on pojille vaikeampaa kuin tytöille. Tytöistä piirtyy vastakkainen kuva poikiin nähden lukemisen kontekstissa: tytöillä on keskittymiskykyä ja aikaa lukemiselle, mikä ilmentää tyttöihin liitettävää normia kiltteyden, kuuliaisuuden, tunnollisuuden ja järjestelmällisen työskentelyn ominaisuudesta koulumaailmassa (Lahelma 2004: 55; Palmu 2003). Walkerdine ym. (2001: 164) nimittävät tyttöjen odotettua koulumenestystä ilmauksella ”terve normaalius”, jota vastaan muita suorituksia arvioidaan. Lukeminen on yksi taito, jonka osalta tyttöjen menestystä pidetään normaalina. Lukutaitokeskustelua ohjaa presuppositio tytöistä sopeutuvina ja menestyvinä oppilaina, joiden oppimisessa ei esiinny ongelmia. Kenties tästä olettamuksesta johtuen tyttöjen mielenkiinnon kohteita ei pohdita samaan tapaan kuin poikien kohdalla, mikä tulee ilmi esimerkissä 54.

54. – Pitäisi olla aistit herkkinä, että **mitä se poika haluaa, mistä se on kiinnostunut** ja kuinka pienestä lukuharrastus voi parhaimmillaan leimahtaa. (YLE2)

Esimerkissä 54 on kyse lausekompleksista, joka edustaa yksinkertaisinta projektiota lukutaitotutkijan lingvistisen representaation esityksestä (Halliday 1994: 250–252). Hallitseva lause *pitäisi olla aistit herkkinä* on direktiivinen propositio: se sisältää nesessiiviverbin *pitää*, jota käytetään lauseessa deonttisessa merkityksessä ilmaisemaan velvollisuutta (VISK § 1573, § 1575). Verbi *pitää* esiintyy nollapersoonaisena, minkä avulla velvoite yleistetään (VISK § 1347, § 1352). Tässä virkkeessä nuorta ei lukemisen suhteen kohdata yksilönä, vaan sukupuolensa edustajana, mistä kertoo leksikaalinen valinta *poika*. Valinta kertoo joko poikien heikon lukutaidon presuppositiosta tai vaatimuksesta, jonka mukaan sukupuolen ominaispiirteet tulisi huomioida lukemisen opetuksessa. Virkkeen ensimmäinen propositio ilmaisee direktiiviseen sävyyn, että aistien eli vaistomaisen arvostelukyvyn tulee helposti reagoida alisteisen kysymyslauseiden ilmaisemiin lausesubjekteihin (VISK § 1146; KS s. v. *aisti, herkkä*). Alisteisissa

kysymyslauseissa esitetään pohdiskelun alaisina olevia asioita eli pojan mielenkiinnon kohteita ja pojan haluamista (VISK § 1171). Ensimmäisessä propositiossa ei mainita, kenellä toimijalla *pitäisi olla aistit herkkinä*, mutta vaatimuksen voi ajatella kohdistuvan eritoten lukemisen oppimisesta ja opettamisesta vastaaviin henkilöihin eli lasten kasvattajiin ja opettajiin.

Esimerkki 54 luo representaatiota poikien mielenkiinnon kohteiden huomioimisen tärkeydestä. Tyttöjen haluaminen ja tyttöjen mielenkiinnon kohteet eivät näyttäyty lukutaitokeskustelussa yhtä tärkeänä kuin poikien, sillä aineistossa poikien kiinnostuksen kohteiden huomioiminen dominoi keskustelua, kun taas tyttöjen mielenkiinnon kohteista ei puhuta. Tyttöjen poissaolo tällaisesta kontekstista luo vaikutelman, että tyttöjen suhteen kasvattajan ei tarvitse olla yhtä valppaana – tyttöjen koulumenestys on normaalia ja siten odotettua. Kenties tyttöjen erinomainen menestys lukutaitotesteissä nähdään tarkoittavan sitä, että tytöille kaikenlaisen kirjallisuuden lukeminen on helppoa, ja siksi tyttöjen mielenkiinnon kohteita ei tarvitse pohtia samalla tavalla kuin poikien. Toisaalta poikien kiinnostuksen kohteiden huomioiminen kertonee myös tarpeesta viihdyttää poikia (ks. luku 5.3). Koska tytöt representoidaan sopeutuvina, tunnollisina ja menestyvinä oppilaina, ei heidän viihtyvyytensä pohtimista nähdä olennaisena.

Aineistoesimerkit saattavat ilmaista myös oletusta siitä, että tyttöjen mielenkiinnon kohteet olisivat jo riittävän hyvin huomioitu lukemisen opetuksessa, mistä johtuen esitetään vaatimus huomion siirtämisestä poikiin. Lukemisen opetussuunnitelmaa onkin aika ajoin syytetty liian feminiiniseksi, mikä on nähty selittävänä tekijänä poikien heikoille lukutaitotuloksille (Moss 2007: 19). Ratkaisuna on esitetty opetuksen muuttaminen siten, että se vastaa paremmin poikien kulttuuria. Ehdotus sisältää kuitenkin voimakkaan presupposition tyttöjen ja poikien kiinnostuksen kohteiden antonymiasta: on hyvin mustavalkoista ajatella, että tyttöjen ja poikien mielenkiinnon kohteet voitaisiin yksioikoisesti määritellä toistensa vastakohtiksi. Sen lisäksi vaatimuksena on, että oletetut poikien kiinnostuksen kohteet pitäisi arvottaa yli tyttöjen. Poikien kiinnostuksen kohteiden huomioiminen saattaa kieltä myös maskuliinisen hegeemonian yhteiskuntajärjestyksestä: pojat ja maskuliiniset arvot arvotetaan tyttöjen ja feminiinisuuden yläpuolelle lukutaitokeskustelussa.

Aineistossa lukeminen representoidaan luonnollisemmaksi toiminnaksi tytöille kuin pojille. Tämä toimii yhtenä selitysmallina lukutaiton sukupuolierolle (ks. luku 2.3). Tämän lisäksi lukutaitokoemenestystä perustellaan sillä, että tytöille sopivaa kirjallisuutta tuotetaan runsaasti (esimerkki 55).

**55. Tyttöjä varten on paljon eri ikävaiheisiin liittyviä kirjoja, joista löytää samaistumisen kohteita.** Poikia kiinnostavat kuitenkin tarinat, ja ne ovat jo elokuvien ja pelien kautta tuttuja. (HS2)

Esimerkissä 55 esitetään kaksi väitettä ensimmäisessä virkkeessä. Virkkeen ensimmäinen proposition eksistentiaalisessa prosessissa kuvataan tarkoitusta ilmaisevan postposition *varten* avulla tytöille kirjoitettujen kirjojen olemassaoloa (VISK § 692). Näitä tyttöjä varten olevia kirjoja luonnehditaan ilmauksella *paljon eri ikävaiheisiin liittyviä*. Määrän suuruutta ilmaisevalla kvanttoriadverbilla *paljon* ilmaistaan, että eri-ikäisille tytöille sopivia kirjoja löytyy runsaasti (VISK § 657, KS s. v. *paljon*). Relatiivilauseessa esitetään väite siitä, millaisia kirjoja tytöille löytyy runsaasti: ne sisältävät *samaistumisen kohteita*. Eri-ikäisille tytöille on siis olemassa kirjallisuutta, joka sisältää sellaisia hahmoja ja tarinoita, joihin he sukupuolensa edustajina voivat identifioitua (KS s. v. *samastua*). Tässäkään esimerkissä ei puhuta tyttöjen kiinnostuksen kohteista, vaan ilmaus *tyttöjä varten* kertoo siitä, että tytöille tarkoitettuja kirjoja on olemassa (VISK § 692). Sen sijaan esimerkin toisessa virkkeessä tuodaan esille poikien kiinnostus. Kahden virkkeen välistä konsessiivista suhdetta luodaan *kuitenkin*-konnektiivilla: molempien asiaintilojen sanotaan pätevän, mutta samalla implikoidaan niiden yhteensopimattomuutta kyseisessä kontekstissa (VISK § 1121, § 1142, § 1139). Konsessiivisen suhteen avulla ilmaistaan, että tyttöjen ja poikien lukumieltymykset ovat merkityksellisellä tavalla erilaisia, eivätkä tyttöjä varten tuotetut kirjat sovi pojille.

Esimerkissä 55 tyttöjen ja poikien eriävät lukumieltymykset representoidaan samaistumisen ja tarinoiden käsitteiden kautta. *Tarina* on kuitenkin sangen epämääräinen käsite, sillä kirjallisuus koostuu erilaisista tarinoista. Virkkeessä ei kuvailla sen tarkemmin, millaisista tarinoista pojat pitävät. Tarinan ja samaistumisen käsitteiden vastakkainasettelulla saatetaan viitata siihen, että kirjat sisältävät sekä tarinan juonta eteenpäin vieviä tapahtumia että samaisuttavia henkilöitä. Ehkäpä käsitteellä *tarinat* viitataan esimerkissä 55 kirjoihin, jotka sisältävät paljon tapahtumia ja toimintaa. Tätä oletusta tukisi aineistossa esille tullut representaatio poikien lukumieltymyksistä: poikien oletetaan kaipaavan teksteiltä nopeasti etenevää juonta ja jännittäviä tapahtumia mutta ei kuvailua (ks. luku 5.3).

Tyttöjen kohdalla puhutaan *samastumisesta*, joka viitanee identifioitumisen prosessiin, jossa yksilö määrittelee oman ominaislaatuensa ja kuulumisensa johonkin ryhmään (Hall 1999; Siljander 2002). Kyseessä on oppimisen ja henkisen kasvun keino, joten esimerkki 55 näyttää viittaavan kirjallisuuden kasvatukselliseen tehtävään: tyttöjen tarkoitus on kirjallisuuden kautta identifioitua heille sopiviin rooleihin. Voipio (2015: 31–31, 73) kirjoittaa suomalaisen tyttökirjallisuuden pyrkivän sekä ohjaamaan tyttöjä tiettyihin rooleihin että emansipoimaan heitä kohti itsenäisyyttä. Esimerkki 55 vaikuttaa ilmaisevan kirjallisuuden didaktista ja ohjailevaa funktiota, joka määrittää tytöille sopivaa kirjallisuutta. Pojille sopivan kirjallisuuden kohdalla



samaistumista tai ohjailevaa otetta ei nähdä olennaisena, vaan kirjallisuuden tehtävä on viihdyttää poikia vauhdikkaiden ja mukaansatempaavien tarinoiden muodossa (ks. luku 5.3).

## 6.4 Tyttölukijan toimijuus

Aineistossa tyttölukijan toimijuutta hallitsee representaatio tytöistä erinomaisina lukijoina. Erinomaisen tyttölukijan representaatiota tuotetaan pääasiassa tyttökategoriaan viittaavalla ryhmätarkoitteella *tytöt*. Toisin kuin poikakategoriaa tyttökategoriaa ei kommentoida tarkentavilla määritteillä. Näin ollen toistuvat ilmaukset tytöistä erinomaisina lukijoina toimivat voimakkaina kategorisina yleistyksinä, jotka esittävät tyttöjoukon sisäisesti homogeenisenä. Kategorisaation voima perustuu yksinkertaistamiseen, jonka kautta voidaan tuottaa ennakkoluuloja tyttöjen aukottomasta lukutaitomenestyksestä (Pälli 2003: 42, 123; Billig 1985: 98–99; Lahelma 2004; 2009). Aivan kuten heikon poikalukijan representaatio myös esitys tytöstä erinomaisena lukijana toimii väestöryhmittäisenä yleistyksenä, jolla tyttöjoukon keskimääräisistä ominaisuuksista tehdään johtopäätöksiä yksittäisiin yksilöihin (ks. luku 5.4; Popkewitz 1998). Yleistyksellä on valtaa tuottaa uskomusta tyttöjen erinomaisesta lukutaidon tasosta normaalina ja odotuksien mukaisena asiantilana. Lukemisen esittäminen tytöille luonnollisena ja pojille epäluonnollisena toimintana kertoo luonnollistuneesta ideologiasta: on terveen järjen mukaista, että tytöt lukevat mielellään.

Vaikka tytöt representoidaan aineistossa menestyjinä, tapahtuu se negatiiviseen sävyyn. Tyttöjen menestyminen tuodaan aina esiin kontekstissa, jossa korostetaan poikien huonoa lukutaitomenestystä. Aineiston leksikaaliset valinnat ja kieltohakuiset vertailuilmaukset rakentavat representaatiota siitä, että tyttöjen lukutaitomenestys on epäoikeudenmukaista ja ongelmallista. Kilpailuasetelmassa tytöt representoidaan aktiivisina toimijoina, jotka tuottavat poikien häviämistä. Yhdessä uutistekstissä tyttöjen poikia parempi menestys representoidaan ongelmana. Lahelma (2009: 143–146) näkee tällaisen representaation ilmaisevan tyttöjen vähättelyä: tyttöjen menestys on itsestään selvää, muttei arvostettua. Tyttöjä arvottavilla representaatioilla on valta muokata ja rakentaa ymmärrystä tyttölukijan toimijuudesta. On odotettavaa ja normien mukaista, että tytöt menestyvät koulussa ja lukutaitotesteissä. Hyvää koulumenestystä edellytetään tytöiltä, sillä se nähdään heille terveen normaaliuden ominaisuutena (Walkerdine ym. 2001: 164; Lahelma 2004: 55.) Tytöt myös edellyttävät menestystä itseltään, sillä se kuuluu heidän toimijuuteensa: naiset näkevät koulumenestyksen ratkaisevana jatkokoulutuksen, työelämän ja perheen elättämisen kannalta, mitä se myös tutkimusten mukaan

on (Gordon ym. 2008; Walkerdine 2001; Anttonen 2001; Lahelma 2004: 64; Järvinen & Vanttaja 2000; Käyhkö 2006). Vaikka tyttölukijan oletetaan menestyvän lukemisessa, ei sitä arvosteta.

Aineistossa tytöt ovat ylipäättään marginaalisempi ryhmä kuin pojat. Aineistossa poikien kiinnostuksen kohteiden huomioiminen dominoi keskustelua, kun taas tyttöjen mielenkiinnon kohteista ei puhuta. Tyttöjen mielenkiinnon kohteet eivät siten näyttäyty lukutaitokeskustelussa yhtä tärkeinä. Keskustelua poikien lukemisesta värittävät sanavalinnat *pojille mieluisa luettava, poikia kiinnostavat kuitenkin tarinat ja mitä se poika haluaa*. Sen sijaan tyttöjen kohdalla mainitaan *tyttöjä varten olevan paljon eri ikävaiheisiin liittyviä kirjoja, joista löytää samaistumisen kohteita*. Herää kysymys, onko kirjallisuudella eri tarkoitus tytöille ja pojille – tyttöjä kasvatetaan ja poikia viihdytetään kirjallisuudella. Aineistossa ei esiinny heikon tyttölukijan representaatiota. Aineistossa esiintyy vain yksi maininta vähän lukevasta tytöstä. Yleistys tyttöjen erinomaisen lukutaidon tasosta voi johtaa siihen, että ongelmia tyttöjen lukemisessa voi olla vaikeampaa havaita, koska niitä ei oleteta olevan (Jones & Myhill 2004: 20). Tyttöjä vähättelevät representaatiot, poikien mielenkiinnon kohteiden arvottaminen tyttöjen mielenkiinnon kohteiden edelle ja heikon tyttölukijan näkymättömyys kertovat maskuliinisen hegemonian yhteiskuntajärjestyksestä, jota olen tuonut ilmi poikia käsittelevän huolipuheen yhteydessä (ks. luku 5.4).

## 7 POJAT LUKEMISEN OPETUKSEN KESKIÖSSÄ

Tässä analyysiluvussa esittelen, miten aineistossa lukemisen opetusta representoidaan sukupuolieron diskurssissa. Tarkastelen sitä, miten sukupuoli, koulu ja lukemisen opetus kytkeytyvät toisiinsa aineistossa. Näiden teemojen risteämiseen liittyy vahvasti edellisten päälukujen representaatiot tytöistä ja pojista lukijoina: oletus erinomaisista tyttölukijoista ja huoli heikoista poikalukijoista toimivat lähtökohtana lukemisen opetuksen muutosvaatimuksille. Ensimmäisenä representaatiota ilmenee pedagoginen vaatimus huomioida pojat ja oletettu maskuliinisuus aiempaa paremmin lukemisen opetuksessa.

Kuten edellisistä analyysiluvuista on käynyt ilmi, aineiston tekstit heijastavat ja uusintavat representaatiota dikotomisesta sukupuolijärjestelmästä, mikä ilmenee kielen tasolla antonymia- ja hyponymiasuhteissa, kategorisaatioissa sekä presuppositioissa. Aineistossa kahden sukupuolen järjestelmä representoidaan tärkeimmäksi tekijäksi, joka määrittää suomalaisnuorten lukutaidon tasoa. Tätä selittää osittain aineistorajaukseni: tutkin tyttöjen ja poikien lukutaitoa käsitteleviä uutisia. Aineistoa valitessani kuitenkin huomasin, että aineiston rajauksen ulkopuolelle jääneet uutiset keskittyvät niin ikään tarkastelemaan suomalaisnuorten lukutaitoa pääasiassa sukupuolen näkökulmasta (ks. luku 4.3). Monissa uutisissa sukupuolen erot on nostettu tärkeimmäksi tiedoksi otsikon ja ingressin tasolle, vaikka itse leipätekstissä huomioitaisiin muiden taustamuuttujien vaikutus lukutaitoon. Jostain syystä sukupuoli on saanut eniten näkyvyyttä uutismediassa, vaikka PISA-tutkimuksissa on todettu myös muiden sosiaalisten kategorioiden merkitys lukutaidolle (ks. OKM 2016: 50–61). Seuraavat aineistoesimerkit (56 ja 57) ilmentävät aineiston diskurssijärjestystä: sukupuolieron diskurssi dominoi aineistoa, kun taas marginaalisina esiintyvät muita sosiaalikategorioita konstruoivat diskurssit.

56. “Oletan, että täälläkin **vaikeinta on maahanmuuttajilla sekä köyhissä oloissa elävillä**. Suomen kokoisessa maassa olisi kuitenkin mahdollista kartoittaa vaikka **kaikki heikot poikalukijat** ja räätälöidä erityistoimia heitä tukemaan.” (HSI)

57. Suomalaisnuorten lukutaitoa on tutkittu viittä PISA-tutkimusta vertaamalla. Tutkittavia oppilasryhmiä jaettiin osiin muun muassa vanhempien koulutuksen mukaan tai sen mukaan, miten paljon lukeminen kiinnostaa nuorta. Kaikkiaan osaryhmiä tuli neljä. Sen jälkeen katsottiin, missä osaryhmissä lukutaito oli vuodesta 2000 vuoteen 2012 heikentynyt kaikkein eniten.

**Tulos oli se, että lukutaito oli heikentynyt eniten ryhmissä, joissa vanhempien koulutus oli heikoin ja varallisuutta oli vähiten.**

Arffmanin mukaan lukemisen **sukupuolierot** ovat olleet Suomessa aina suuret: esimerkiksi PISA-tutkimuksessa vuonna 2000 ero Suomessa oli kaikkein suurin, yli 50 pistettä. Vuonna 2012 ero tyttöjen ja poikien lukutaidossa oli jo 62 pistettä. (YLE 3)

Esimerkissä 56 on kyse projektioista, jonka funktio on haastatellun lukutaitotutkijan lingvistisen representaation esitys (Halliday 1994: 250–252). Sitaatin esityksessä ilmenee johtolauseen muodossa oleva mentaalinen prosessi *oletan*, joka toimii tulkintakehyksenä epäsuoran ajatuksen referaatille. (VISK § 1476; Halliday 1985: 230–234). Lausekompleksissa esitetään *maahanmuuttajien ja köyhissä oloissa elävien* olevan sosiaalisia kategorioita, joille lukemisen oppiminen on vaikeinta Suomessa. Ristiriitaista on, että seuraavassa virkkeessä ehdotetaan, kuinka Suomessa voitaisiin kartoittaa *kaikki heikot poikalukijat*. Universaali kvanttoripronomi *kaikki* korostaa, kuinka Suomessa on mahdollista löytää jokainen heikko poikalukija ja suunnitella heille sopivia pedagogisia tukitoimia (VISK § 750; KS s. v. *räätälöidä*). Aineistoesimerkissä representoidaan maahanmuuttajien ja köyhissä oloissa elävien olevan heikoimmassa asemassa, mutta samanaikaisesti tuodaan ilmi ehdotus heikkojen poikalukijoiden kartoittamisesta. Rajausta on mielenkiintoinen, sillä maahanmuuttajien ja köyhien joukossa on sekä tyttöjä että poikia. Nyt huomio fokusoituu vain poikiin.

Esimerkissä 57 mielenkiintoista on virkkeiden ja lauseiden välinen jaksottelu. Aluksi uutisessa kerrotaan, miten suomalaisnuorten lukutaitoa on tutkittu PISA-projektissa. Sen jälkeen tekstissä tuodaan ilmi tutkimustulokset. *Että*-konjunktiolla alkava propositio esittää, mikä on tuloksen tarkempi sisältö eli missä ryhmässä lukutaito on eniten laskenut (VISK § 1162). Vanhempien matala koulutus ja vähäinen varallisuus representoidaan olevan taustatekijöitä, jotka vaikuttivat eniten lukutaidon heikkenemiseen tutkimuksessa. Ristiriitaista on, että tämän tiedon jälkeen koko loppu uutisteksti siirtyy tarkastelemaan lukemisen sukupuolieroja. Myös uutisen merkittävämmäksi tiedoksi otsikkotasolle on nostettu poikalukijoiden joukko (YLE3: ”Peli, joka luotsaisi pojan lukemaan, olisi tuhannen taalan paikka”). Molemmissa aineistoesimerkeissä tulee ilmi, kuinka sukupuoli nousee kaikista tärkeimmäksi lukutaitoeroa tuottavaksi kategoriaksi, vaikka muidenkin taustatekijöiden esitetään vaikuttavan lukutaitoon. On siis epäjohdonmukaista, että tytöt rajataan apua tarvitsevasta joukosta pois.

Tässä analyysiluvussa käsittelem sitä, miten poikiin fokusoituvan lukemisen opetuksen representaatio esiintyy voimakkaana aineistossa. Seuraavissa alaluvuissa käsittelem lukemisen opetuksen representaatioita, joiden lähtökohtana on lukemisen opettamisen muuttaminen poikalukijoille sopivaksi. Alaluvussa 7.1 esittelen, miten koulun representoidaan olevan syyllinen heikon poikalukijan ilmiöön. Alaluku on saanut nimensä aineiston reportaasissa esitetystä sitaatista. Alaluvussa 7.2 tarkastelen, miten aineistossa pojat ja oletettu maskuliinisuus esitetään lähtökohtana lukemisen opetukselle. Alaluvussa 7.3 pohdin, millaisia ideologisia vaikutuksia muutosehdotuksilla on lukemisen opettamiseen.

## 7.1 ”Koulu on pettänyt pojat”

Koulun representoidaan olevan vastuussa poikien heikosta lukutaidosta ja lukutaidon sukupuolierosta kaikissa aineiston uutisteksteissä. Implisiittisesti koulun syyllisyyttä rakennetaan muun muassa huolipuheessa pojista ja vetoamuksessa huomioida poikien mielenkiinnon kohteet aiempaa paremmin (ks. luku 5.2 ja 6.3). Näkökulmat sisältävät oletuksia koulumaailman käytännöistä, jotka ovat tuottaneet lukutaidon sukupuolieroa. Tässä alaluvussa keskityn aineistoesimerkkeihin, jotka kaikista eksplisiittisimmin ilmaisevat koulun olevan syyllinen poikien heikkoon lukutaidon tasoon. Sen lisäksi käsittelen aineistoesimerkkejä, joissa vaaditaan lukemisen opetuksen fokuksen siirtämistä poikiin.

58. Suomi **romahti** Pisa-tutkimuksessa

Tuore Pisa-tutkimus näyttää **karua kieltä suomalaisesta koulutuksesta**. Trendi on **jälleen** laskeva. (IL)

59. Monissa maissa eroa tyttöjen ja poikien lukutaidossa on onnistuttu kaventamaan, **Suomessa ei**. (YLE3)

Esimerkeissä 58 PISA-tuloksien representoidaan kertovan suoraan suomalaisen koulujärjestelmän laadusta. Esimerkissä 58 on kyse *Iltalehden* otsikosta ja leipätekstiä edeltävästä ingressistä, jotka kertovat tiiviisti uutisen keskeisimmän ja tärkeimmän sisällön (van Dijk 1988: 43; Pietilä 2012: 569, Pulkkinen 2008: 162). Uutinen rakentuu kolmesta osasta: Suomen pistesaldon vertailusta muihin maihin, tyttöjen ylivoimaisen voiton kuvailusta ja OECD-maiden ranking-listasta. Otsikon materiaalisessa prosessissa Suomen toimintaa kuvaillaan värikkäällä predikaattivalinnalla *romahtaa*, jonka avulla Suomen representoidaan luhistuneen PISA-tutkimuksissa (KS s. v. *romahtaa*). Suomen pisteet ovat siis heikentyneet aiemmasta jyrkästi. Ingressissä huonontunutta asiantilaa kuvaillaan vielä toisin sanoin: materiaalisena proposition prosessissa tekijänä toimiva PISA-tutkimus todistaa kielteisen ilmiön olemassaoloa, jonka nimetään olosuhteen prosessissa koskevan suomalaista koulutusta (KS s. v. *karu, kieli*; Eggins 2004: 220–224). Esimerkin viimeisessä propositiossa selvennetään uudestaan ilmiön kehityksen olevan heikentynyt (KS s. v. *trendi*). Propositio sisältää ajan adverbin *jälleen*, joka korostaa tilanteen toistuvuutta (VISK § 651). Uutisessa esitetään, kuinka Suomi ei ole onnistunut kääntämään PISA-tulosten kehitystä positiivisempaan suuntaan matematiikan, luonnontieteiden tai lukutaidon suhteen. Suomi ei ole myöskään onnistunut kaventamaan tyttöjen ja poikien välistä eroa lukutaidossa, kuten uutisen väliotsikossa tilannetta kuvaillaan: *Tytöt peittoavat pojat* (ks. esimerkki 48). Aineistoesimerkki 58 sisältää useita kuvaannollisia ilmauksia,

joiden avulla tehostetaan uskomusta Suomen huonosta PISA-menestyksestä. Ingressissä ilmaistaan selkeästi, mistä huonot tulokset kertovat: suomalaisen koulutusjärjestelmän tasosta.

Esimerkissä 59 tuodaan Suomen epäonnistuminen esille kontrastiivisessa suhteessa muihin maihin. Virkkeen ensimmäistä propositiota seuraa elliptinen lause, joka rakentuu rinnasteisessa suhteessa edelliseen propositioon (VISK § 1089). Materiaalisen prosessin propositiossa ilmaistaan muiden maiden onnistuneen kaventamaan sukupuolieroa lukutaidossa, mitä vasten Suomi representoidaan epäonnistujaksi. Kyseessä on polaarinen ellipsi: ensimmäinen lause on myöntömuotoinen ja jälkiosassa on kieltoverbi ilman pääverbiä. Ilmauksen avulla asetetaan vastakkain kaksi asiantilaa. (VISK § 1190.) Elliptisen proposition negaatio korostaa kontrastiivista asiantilaa, kuinka Suomi on epäonnistunut siinä, missä muut maat ovat onnistuneet. Uutisessa ei kuitenkaan kerrota sen tarkemmin, millaisin toimenpitein muut maat ovat onnistuneet kaventamaan lukutaidon sukupuolieroa. Uutisen leipätekstissä sekä poikien luonnollisten ominaisuuksien että lukemisen opetuksen nähdään selittävän poikien heikkoa lukutaitoa (ks. esimerkit 33 ja 52).

Aineistossa painottuu selvästi koulun rooli poikien lukutaidon pelastamisessa. Marginaalisempana representaationa aineistossa esiintyy kodin merkitys poikien lukutaidon edistämässä (esimerkki 60).

**60. Päivi Heikkilä-Halttunen ihmettelee, kuinka yllättävän vähän arvostettua lukeminen lapsiperheissä yleensä on.** Hän kannustaa perheitä kirjojen pariin, koska yhdessä lukeminen on tärkeää, hyödyllistä, pitkälle kantavaa ja iloista.

– Lukeminen antaa vanhemmille osviittaa lapsen kasvusta, kehityksestä, tunteista, kipukohdista, vahuuksista ja sosiaalisista taidoista, hän sanoo. (YLE2)

Esimerkissä 60 on kyse mentaalisen ja verbaalisen prosessien projektioista. Ensimmäisen virkkeen ensimmäinen propositio on mentaalinen prosessi, jonka kognitiivinen verbi ilmaisee kysymistä ja hämmästyttä (VISK § 472; KS s. v. *ihmettely*). Alisteisen kysymyslause edustaa epäsuoran esityksen projektiota (Halliday 1995: 252–254). Kysymyslause esittää proposition, jonka sisältö on joltain osin avoin, ratkaisematon, ja hallitseva lause ilmaisee tämän ratkaisemattoman asian käsittelyä. (Halliday 1995: 252–254; VISK § 472.) Kysymyslauseen propositiossa lukemisen representoidaan olevan *yllättävän vähän arvostettua lapsiperheissä*. Ilmauksessa partisiippimuotoinen sana *arvostettu* on adjektiivistunut, ja sen vähäisyyttä lauseessa ilmennetään kvanttoriadverbilla *vähän* (VISK § 657, § 521). Lukemiseen liitettävää ominaisuutta luonnehditaan tavan adverbilla *yllättävä*, joka ilmaisee vähäisen arvostuksen olevan odotuksenvastaista ja kummallista (VISK § 653; KS s. v. *yllättävä*). Olosuhteen komponentilla *lapsiperheissä* määritetään toiminnan spatiaalinen lokaatio (Eggins 2004: 225). Toistuvuu-

den adverbii *yleensä* ilmaisee tilanteen pätevän useimmiten, normaaleissa tapauksissa, mikä yleistää lukemisen vähäisen arvostuksen koskevan monia lapsiperheitä (VISK § 651; KS s. v. *yleensä*). Seuraavan virkkeen ensimmäisen proposition materiaalisessa prosessissa tutkija kannustaa lapsiperheitä lukemaan enemmän, ja *koska*-konjunktioilla alkava adverbiaalilause rakentaa lauseiden välille kausaalisen suhteen. Adverbiaalilauseessa ja sitä seuraavassa sitaattissa esitetään perusteluja sille, miksi tutkija kannustaa perheitä lukemaan. (VISK § 1128.) Merkityksellistä on leksikaalinen valinta *kannustaa*: tutkija rohkaisee ja innostaa vanhempia lapsineen lukemaan kotona (KS s. v. *kannustaa*). Sävyero on merkittävä, kun sitä vertaa kouluja syyttäviin aineistoesimerkkeihin (ks. esimerkit 61, 62 ja 63), jotka sisältävät paljon välttämättömyyttä ja velvollisuutta implikoivia verbejä.

Vanhempiin viitataan parissa muussa aineistoesimerkissä, mutta representaatio perheen roolista lukutaidon kehittymisessä on vähäinen verrattuna koululle annettuun merkitykseen aineistossa. Tutkimukset kuitenkin kertovat, että pohja hyvälle lukutaidolle luodaan jo ennen koulun ja varsinaisen lukemaan opettamisen alkua (Lerkkanen 2006). Holopaisen ja Laukkasen (2017) tuoreessa tutkimuksessa tarkastellaan kodin kielellisen ympäristön vaikutusta lapsen lukutaitoon ensimmäisellä luokalla, ja tutkimustuloksissa muun muassa havaittiin kodissa olevien lastenkirjojen määrä olevan yhteydessä lapsen hyvään lukutaitoon. Kodin positiivinen kielellinen ympäristö, vanhempien lukuharrastuneisuus ja runsas kirjojen määrä kotona onkin tutkimuksissa havaittu olevan yhteydessä lapsen lukuinnostukseen, hyvään lukutaidon tasoon ja koulumenestykseen (Craig 2006; Niklas & Schneider 2013; Lyytinen, Laakso & Poikkeus 1998; Wells 1985). Aineiston representaatioissa päävastuu nähdään kuitenkin olevan koululla, ja siksi sitä kohtaan esitetään voimakkaita vaatimuksia, kun taas vanhempia kohtaan esitetään kannustavia ilmauksia.

Seuraavissa aineistoesimerkeissä kerrotaan tarkemmin, millä tavalla koulu on aiheuttanut poikien epäonnistumista PISA-lukutaitokokeissa. Aineistoesimerkit 61, 62 ja 63 esiintyvät *Helsingin Sanomien* reportaasissa 'Ruotsalainen tasa-arvotutkija: "Koulu on pettänyt pojat"'. Otsikkoon on nostettu lingvistisen representaation esitys lukutaitotutkijan sitaatista, joka sisältää voimakkaan väitteen: kouluinstituutio on rikkonut velvollisuutensa poikia kohtaan ja hylännyt heidät petollisesti (KS s. v. *pettää*). Otsikon ryhmätarkoitteinen kategorisaatio *pojat* rakentaa representaatiota siitä, että koko poikajoukko on syrjinnän kohteena (Pälli 2003: 140). Reportaasin leipätekstissä kuvataan tarkemmin tapoja, joilla koulu on pojat pettänyt.

61. "Olemme tienneet jo **kauan**, että **monet pojat eivät lue** eivätkä käy koulua loppuun. **Asialle ei kuitenkaan jostain syytä ole tehty paljoakaan**", Dahl sanoo.

Dahlin mukaan pojilta ei edes odoteta menestystä koulussa. **Opettajat tekevät liian vähän poikien eteen. Pojat eivät saa ansaitsemaansa tukea. Koulut ja opettajat ovat luovuttaneet.**

"Pojat ovat poikia", sanotaan ja nostetaan kädet pystyyn. (HS3)

Esimerkin 61 ensimmäiset virkkeet edustavat lingvistisen representaation esitystä (Halliday 1994: 250–252). Ensimmäisessä virkkeessä ilmaistaan koulun keskeyttäneiden ja lukemattomien poikien suuren määrän olevan fakta, joka on ollut yleistä tietoa jo pitkän aikaa (KS s. v. *kauan*). Poikakategorian koostumusta kommentoidaan epämääräisellä kvanttoripronominilla *monet*, joka ilmaisee suhteellisen suurta lukumäärää (VISK § 764; Pälli 2000: 146). Pällin (2003: 146) mukaan kvanttorin epämääräisyyden paljouden hyödyntäminen voi olla jopa tehokkaampaa kuin täsmällisten lukujen kertominen, sillä epämääräisen paljouden merkitys on resurssi, johon tekstissä voidaan vedota. Esimerkin ensimmäisen proposition temporaalinen fokuspartikkeli *jo* ja kestoä implikoiva ajan adverbi *kauan* korostavat tietämisen pitkäkestoisuutta (VISK § 652, § 850). Sitaatin toisessa virkkeessä esitetään, että tiedosta huolimatta asiaan ei ole puututtu riittävästi, mikä voimistaa syytöstä kasvattajia kohtaan. Virke sisältää inklusiivisen fokuspartikkelin *-kAAn*, joka ilmaisee kieltohakuisuutta ja nostaa fokukseen sanan *paljon*: virkkeessä rakennetaan kuvaa, kuinka asian eteen ei ole tehty juuri mitään (VISK § 839). Kieltohakuisuutta tuo virkkeeseen myös polaarinen elementti *kuitenkaan*, joka on konsessiivinen konnektiivi ilmaisten kahden ensimmäisen virkkeen välistä yhteensopimattomuutta (VISK § 1615, § 1635, § 1139, § 1142): koska poikien epäonnistuminen on ollut tiedossa jo pitkään, on odotuksenvastaista, ettei asialle ole tehty mitään.

Toisessa kappaleessa esitetään yksityiskohtaisemmin syitä vallitsevalle asiantilalle. Ensimmäisessä virkkeessä esitetään tiivistelmä tutkijan sanoista tiedon lähdettä ilmaisevalla rakenteella *jonkun mukaan* (VISK § 1480). Projektiossa ilmaistaan, että poikien ei odoteta menestyvän koulussa. Yksipersonaisen passiivilauseen avulla propositio kuvaa asiantilaa ilmaisevasta tekijän identiteettiä (VISK § 1313). Passiivin avulla voidaan korostaa teon kohtalokkuutta, sillä yksipersonainen passiivi assosioituu ihmistekijään, mikä luo kuvaa teon tarkoituksellisuudesta ja siten sen pahantahtoisuudesta (VISK § 1322). Kontekstista voi kuitenkin päätellä syyttävän sormen osoittavan koulujärjestelmää, sillä seuraavissa virkkeissä tekijöiksi nimetään opettajat ja koulut. Ensimmäistä virkettä seuraavissa materiaallisen prosessin propositioissa ei eksplisiittisesti ilmaista, onko kyseessä tutkijan sanoista muodostettu tiivistelmä vai tekstin kirjoittajan omia ajatuksia. Lauseessa *Opettajat tekevät liian vähän poikien eteen* opettajat representoidaan tekijöiksi, jotka eivät tee tarpeeksi poikien hyväksi (KS s. v. *eteen*). Toiminnan tavan intensiteettiä kuvataan ilmauksessa *liian vähän*, jossa kvanttoriadverbi vä-



*hän* rakentaa representaatiota siitä, kuinka opettajat eivät ole tehneet riittävästi poikien hyväksi (VISK § 657). Vaikutelmaa tehostetaan intensiteettipartikkelilla *liian*, joka ilmaisee, että ominaisuutta *vähän* on liikaa suhteessa odotuksenmukaiseen määrään (VISK § 664, § 658). Lauseessa *Pojat eivät saa ansaitsemaansa tukea* kielteisellä liittomuodolla ilmaistaan, etteivät pojat saa tukea. Väitettä tehostetaan ilmauksella *ansaitsemaansa*, joka esittää tuen olevan sellaista, jota poikien pitäisi oikeutetusti saada (KS s. v. *ansaita*). Proposition väite rakentaa representaatiota siitä, että poikien oikeuksia oppimisen tukeen syrjitään. Viimeisessä propositionissa *Koulut ja opettajat ovat luovuttaneet* esitetään, kuinka abstraktissa materiaalisessa prosessissa tekijät *koulu* ja *opettajat* ovat luopuneet yrityksestä poikien suhteen (KS s. v. *luovuttaa*). Merkityksellistä on, että predikaatti ilmaistaan perfektin tempuksella, joka on osittain menneen ja osittain menemättömän ajan tempus (VISK § 1534): tapahtuman representoidaan alkaneen menneisyydessä, mutta toisaalta ilmaistaan sen jatkuvuutta vielä nykytilanteessa.

Myös esimerkissä 62 pojat representoidaan esimerkissä ryhmäksi, jota kouluhenkilökunta syrjii eri tavoin. Esimerkissä 62 poikien syrjinnän representaatiot rakennetaan kontrastiivisessa suhteessa tyttöihin.

**62. Tutkimuksen mukaan poikiin suhtaudutaan kouluissa huonommin kuin tyttöihin.** Heidä pidetään ongelmana, heidän käytöksensä tulkitaan helpommin ongelmalliseksi, ja heidät tuomitaan syylliseksi erilaisiin rikkeisiin helpommin kuin tytöt. (HS3)

Esimerkissä 62 esitettyjen väitteiden tiedon lähteeksi mainitaan tutkimus, joka viitanee uutisessa mainitun ruotsalaisen tasa-arvotutkijan tutkimukseen *Miehet ja tasa-arvo* (ks. HS3). Esimerkki 62 on siis uutisen kirjoittajan muodostama referaatti tutkimuksen tuloksista, jotka kertovat poikien syrjinnästä koulussa (VISK § 1480). Vertaileva olosuhteen komponentti *kuin tytöt* rakentaa poikiin liittyvää syrjintää antonyymisessä suhteessa tyttöihin. Esimerkissä ei mainita tekijää, vaan väitteet ilmaistaan yksipersonaisessa passiivissa (VISK § 1322). Kontekstista voimme kuitenkin päätellä syytösten kohdistuvan koulun henkilökuntaan. Ensimmäisessä virkkeessä rakennetaan representaatiota, kuinka poikiin asennoidutaan koulussa negatiivisemmin kuin tyttöihin (KS s. v. *suhtautua*). Seuraavissa virkkeissä esitetään koulumaailman näkevän pojat ongelmallisempina kuin tytöt. Esimerkki rakentaa representaatiota siitä, että tyttöjä kohdellaan paremmin ja oikeudenmukaisemmin koulumaailmassa. Esimerkki 62 tukee representaatiota poikia syrjivästä koulumaailmasta.

Sekä esimerkissä 61 että esimerkissä 62 esitetään voimakkaita syytöksiä koulumaailmaa kohtaan. Myös esimerkissä 63 tuodaan ilmi, miten poikia kohdellaan huonommin kuin tyttöjä.

Esimerkissä esitetään myös ratkaisuehdotuksia, kuinka koulumaailman tulisi muuttua tukeakseen poikia.

**63. Tarvitaan lisää opettajia eli lisää rahaa ja nykyisten opettajaresurssien parempaa käyttöä. Tarvitaan asennemuutosta.**

**"Tarvitaan** sellainen asennemuutos, että jokaiseen lapseen, niin tyttöön kuin poikaankin suhtaudutaan koulussa yksilönä ja tarjotaan hänelle se tuki, jota hän tarvitsee. **Pojille pitää asettaa samat tavoitteet kuin tytöille. Nythän odotukset eivät ole samat.**" (HS3)

Esimerkin 63 toisessa virkkeessä esitetään nesessiivisen *tarvita*-verbin avulla välttämättömyyttä (VISK § 1562): propositionissa ilmaistaan, mitä vallitsevalle asiantilalle on ehdottomasti tehtävä. Ratkaisuehdotukseksi esitetään aiempaa suurempaa opettajien määrää. Tarvetta täsmennetään disjunctiivisen *eli*-konjunktion muodossa, jonka jäljessä esiintyvät propositionit selittävät edellistä. Tarve lisätä opettajia merkitsee toisin sanoen tarvetta suuremmalle rahamäärälle koulutukseen. (VISK § 1098, 1031; Fairclough 1995: 195.) Toisen proposition elliptisessä rakenteessa ilmaistaan, kuinka opettajaresurssit pitäisi käyttää aiempaa paremmin (VISK § 1177). Lause presupponoi, ettei nykyisiä opettajaresursseja ole hyödynnetty parhaalla mahdollisella tavalla. Kappaleen viimeisessä propositionissa tarpeen kohteeksi ilmaistaan *asennemuutos*. Esimerkki luo representaatiota, kuinka tämänhetkinen asenne ei edesauta poikien lukutaidon parantamista. Esimerkin lingvistisen representaation esityksessä ilmaistaan, miten asenteen tulisi muuttua (Halliday 1994: 250–252). Ensimmäisessä suoraan lainausta projisoivassa virkkeessä on kyse konsekutiivisesta konstruktiosta, joka esittää *tarvitaan*-passiivilla nesessiivisen yleistyksen, jota alisteinen lause täsmentää (VISK § 1160, § 1161). Alisteisessa lauseessa ilmaistaan, että jokaiseen lapseen tulee suhtautua yksilönä. Ristiriitaista on, että samanaikaisesti lapsista kuitenkin puhutaan esimerkissä kahden sukupuolen kategorian kautta. Suoran esityksen lopussa ilmaistaan *pitää*-nesessiiviverbillä ja komparatiivisella vertauksella velvoitusta, kuinka pojille pitää asettaa samat tavoitteet kuin tytölle (VISK § 639). Viimeisessä propositionissa tuodaan eksplisiittisesti esille, kuinka tällä hetkellä tyttöjä ja poikia kohtaan asetetut tavoitteet eivät ole samoja. Uutisteksti rakentaa representaatiota siitä, että tyttöjä kohtaan asetetaan korkeampia tavoitteita kuin poikia kohtaan ja tytöt saavat ansaitsemaansa tukea toisin kuin pojat.

Aineistoesimerkissä 63 esiintyy useaan otteeseen passiivimuotoinen *tarvitaan*-verbin aloittava virke, jossa prosessin toimijat ovat ilmipanamattomia. Huomionarvoista on lauseiden verbialkuisuus, joka toimii kielellisenä tehokeinona. Shore (1986: 15, 25–29) käyttää suomen kielen passiivista nimitystä indefiniitti, jonka hän jakaa kahteen prototyyppiin: P-prototyyppi eli puhuttu kieli ja K-prototyyppi eli kirjoitettu kieli. Shoren (mp.) mukaan nimet

ovat suuntaa antavia, sillä P-prototyyppejä löytyy kirjoitetusta kielestä ja K-prototyyppejä puhutusta kielestä. Aineistoesimerkissä 61 esiintyvä *tarvitaan* edustaa usein puheessa käytettävää P-prototyyppiä, joka esittää verbin ilmaisemaa toimintaa. Dynaaminen verbi on lauseen alussa ja agentti on pääteltävissä tekstiyhteydestä (mp.). Suuri osa verbialkuisista indefiniittilauseista on presensmuotoisia puhutussa kielessä esiintyviä kehotuksia tai käskyjä, joissa korostetaan tekijän sijaan toimintaa (mts. 40). Näin on myös esimerkin 63 kohdalla: esimerkki representoi haastatellun tutkijan esittäneen väitteet käskymuotoisina. Ilmausten myötä tekstiin luodaan velvoittava sävy siitä, millaisin toimin muutoksiin on ryhdyttävä. Velvoittava sävy toimii retorisenä keinona vetoamalla lukijoiden emootioihin (Pulkkinen 2008: 164–165).

Niin Suomessa kuin ulkomailla on tehty lukuisia tutkimuksia siitä, kuinka tyttöjä ja poikia kohdellaan eri tavoin koulumaailmassa (ks. luku 2.3.3). Esimerkiksi Lahelman (2002) etnografisissa tutkimuksissa on havaittu, kuinka poikien koulunkäynnin edellytyksiä epäillään kategorisesti: tytöt nähdään koulumaailmassa sopeutuvina ja pojat ongelmallisena. Lahelman (2009: 142–143) mukaan ilmiössä on kyse sellaisesta pedagogiikasta, jossa annetaan periksi poikien haluttomuudelle käydä koulua tai annetaan ”poikien olla poikia”, kuten myös esimerkiksi 60 representoidaan. Suomalaisessa koulukeskustelussa on tyypillistä liittää poikiin terveen laiskuuden ominaisuus, jota olen esitellyt poikia käsittelevässä analyysiluvussa (ks. luku 5.3). Aineistoesimerkki 62 rakentaa samanlaista representaatiota: pojilta ei odoteta yhtä hyvää menestystä kuin tytöiltä. Opetushallituksen (2016: 12) tasa-arvo-oppaassa myös pohditaan, sosiaalistaako koulu poikia ”vapaamatkustajiksi”, jos tai kun heitä ei osata kannustaa ponnistamaan riittäviin oppimistuloksiin. Koska koulussa menestyminen nähdään luonnollisempana tytöille kuin pojille, saatetaan tytöille asettaa korkeampia tavoitteita, kun taas poikien annetaan käyttäytyä heille luonnollisena pidettyyn tapaan.

*Helsingin Sanomien* reportaasi kuitenkin rakentaa varsin yksipuolista kuvaa tyttöjen ja poikien eriarvoisesta kohtelusta. Tekstiin on valittu tutkimustuloksia, jotka representoivat pojat joukoksi, jota kohdellaan koulutuksessa epäoikeudenmukaisesti. Sen sijaan tekstistä on jätetty pois sellaiset tutkimukset, jotka paljastavat tyttöjä syrjiviä käytäntöjä ja toimintamalleja koulumaailmassa (ks. luku 2.3.3). Esimerkiksi tutkimusten mukaan opettajat riippumatta sukupuolesta antavat tytöille vähemmän huomiota kuin pojille kaikissa ikäryhmissä ja oppiaineissa (ks. Lehtonen 2003; Corson 1997: 153; Kelly 1988). Koulun tekstimaailma on maskuliinisesti edustettu ja miessukupuolella on siinä aktiivinen rooli (ks. Tainio & Teräs 2010). On siis ristiriitaista ja odotuksien vastaista, että tytöt menestyvät poikia paremmin lukutaitoa mitaavissa kokeissa. Aineistossa kuitenkin korostuu vaatimus huomioida pojat paremmin pedagogiikassa. Seuraavaksi esittelen voimakkainta pedagogisen muutosvaatimuksen representa-

tiota, jonka mukaan pojat ja oletettu maskuliinisuus tulee nostaa lukemisen opetuksen keskiöön.

## 7.2 Pedagoginen huomio poikiin

Kaikki aineiston uutiset vaativat sellaisia pedagogisia muutoksia, joiden avulla pojat huomioitaisiin aiempaa paremmin lukemisen opetuksessa. Vaatimus presupponoi, että poikien huomiotta jättäminen on johtanut poikien heikkoon lukutaidon tasoon. Vaatimus myös olettaa, että aiemmin tyttöjä on huomioitu lukemisen opetuksessa poikia paremmin. Analyysiluvussa 5 poikia suosivan pedagogiikan representaatio tulee esille huolena pojista ja poikien erityislaadun huomioimisena lukumateriaalin valinnassa. Analyysiluvussa 6 representaatio tulee esille aineistoesimerkeissä, joissa poikien kiinnostus esitetään tyttöjen mielenkiintoa tärkeämmäksi. Seuraavaksi esittelen sellaisia poikapedagogiikkaa käsitteleviä aineistoesimerkkejä, jotka eivät ole aikaisemmin tulleet ilmi tai joita en ole vielä käsitellyt pedagogisesta näkökulmasta. Tämän luvun esimerkit koostuvat lukemisen opetusta koskevista vaatimuksista, jotka laittavat ensisijalle poikien erityislaadun ja poikien mielenkiinnon kohteet. Representaatio pojista lukemisen opetuksen keskiössä ilmenee neljänä erilaisena vaatimuksena: pojilla pitää olla vapaus valita oma luettavansa, tarvitaan uutta poikakirjallisuutta, pojat tarvitsevat enemmän miehisiä roolimalleja ja käsitys lukemisesta tulee muuttua, jotta poikien lukutaidon taso paranisi.

Aineistossa ohjeistetaan lukemisen opettajia antamaan poikien valita itse heitä kiinnostava luettava (esimerkki 79). Vapauden vaatimus kohdistuu ja rajautuu yksinomaan poikiin. Tällainen väite sisältää kahdenlaisia presuppositioita: Toisaalta oletetaan, että tytöillä olisi jo vapaus valita oma luettavansa kun taas pojilla ei. Toisaalta se luo oletusta siitä, että tyttöjen mielenkiinnon kohteilla ja tyttöjen haluamisella ei olisi yhtä suurta merkitystä. Tätä representaatiota tarkastelin jo tyttöjä käsittelevässä alaluvussa: poikien haluaminen ja poikien mielenkiinnon kohteet ovat keskeisiä lukutaitokeskustelussa, kun taas tyttöjen haluamisesta ei puhuta lainkaan (ks. esimerkki 58).

64. Poikien lukutaidon parantamiskeinoja on pähkäilty erilaisissa komiteoissa, sanoo tutkija. **Yksi lukemisen edistämiskeino on se, että pojille annetaan vapaus etsiä itse kirjat, jotka heitä kiinnostavat.** (YLE3)

Esimerkin 64 ensimmäinen propositio on projektio suoran sitaatin esityksestä (Halliday 1994: 250–252). Leksikaalinen valinta *pähkäillä* ilmaisee tilanteen vaativuutta: poikien lukutaidon

parantamiskeinojen löytäminen on vaatinut pohdintaa eri komiteoissa (KS, s. v. *pähkäillä*). Viimeisen virkkeen jälkimmäinen propositio toimii edellisen täydennyksenä: adverbiaalitäydennyksen tehtävässä esiintyy tukipronominillinen lause, jossa pronomini toimii lausekkeen edussana, jota alisteinen lause määrittää (VISK § 1144–1145). Tukipronomini viittaa yhteen lukemisen edistämiskeinoon, joka määrittellään alisteisessa lauseessa ja sitä seuraavassa restriktiivisessä relatiivilauseessa: pojille pitää antaa vapaus etsiä itse kirjat, jotka heitä kiinnostavat. Esimerkissä fokukseen nostetaan pojille annettava *vapaus*, joka on voimakas sananvalinta: pojilla pitäisi olla oikeus ja mahdollisuus esteettä valita heille mieluisa luettava (KS s. v. *vapaus*). Väitettä tehostetaan kontrastoivalla *itse*-sanalla, joka ohjaa tarkastelemaan puheena olevaa tarkoitetta eli poikia yhtenä useammasta vaihtoehdosta, jotka myös voisivat olla osallisina kiinnostavien kirjojen etsinnässä (VISK § 768). Propositiossa halutaan korostaa sitä, että kukaan muu ei määrittäisi pojille sopivaa luettavaa. Opettaja tai vanhempi ei saa määrittellä pojan mielenkiinnon kohteita, vaan poikien pitää *itse* saada päättää siitä. Poikien oikeudet esitetään tärkeinä, ja lause presupponoi, että aiemmin poikien vapautta kiinnostuksen kohteisiinsa ei olisi riittävästi huomioitu opetuksessa.

On helppoa olla yhtä mieltä siitä, että nuoria pitää kuunnella ja heidän mielenkiinnon kohteensa on hyvä huomioida opetuksessa. Moss (2007: 87–88) kuitenkin kirjoittaa, ettei lapsi valitse luettavaa tekstiä laajasta tekstimaailmasta yksilöllisenä lukijana, vaan valintaprosessissa on kyse sosiaalisesta teosta kontekstin rajoitteiden puitteissa. Sosiaalisia rajoituksia tuottavat opettajat, vanhemmat, luokkatoverit, yhteiskunnan arvostukset ja koulun normit. Tutkimuksissa on esimerkiksi havaittu, että poikalukijat yrittävät peitellä osaamattomuuttaan ja heikkoa lukutaitoaan valitsemalla mahdollisimman helppoa ja yksinkertaista lukumateriaalia. Vaikuttaa siltä, että heikoille poikalukijoille tietämättömyys on suurempi uhka kuin heikoille tyttölukijoille, joiden on tutkimuksissa helpompaa myöntää oppimisen vaikeuksia. (Moss 2007.) Mossin (2007) tutkimuksien perusteella vaikuttaa huolestuttavalta, jos heikot lukijat valitsevat oman luettavansa. Lukemisen opetus vaatii opettajalta tarkkaavaisuutta ja ohjaamista sekä oppilaan haastamista, jotta hänen taitonsa voivat kehittyä.

Ristiriitaista on, että samaan aikaan kun vaaditaan pojille vapautta valita oma luettavansa, aineiston teksteissä määrittellään sitä, millaista pojille soveltuva luettava on. Niin tutkijat, opettajat kuin eri alan ammattilaiset määrittelevät uutisissa ulkoapäin, millaisia pojat ovat ja millaisesta luettavasta he pitävät (ks. luku 5.3). Poikien lukuharrastukseen vinkkejä antavat alan ammattilaiset, mutta poikien ääni ei pääse juuri kuuluviin aineiston uutisteksteissä. Poikien mielenkiinnon kohteet esitetään perinteisten stereotyyppien kautta, joita esittelin eritoten analyysiluvussa 5.4. Sekä tytöt että pojat häviävät tällaisissa representaatioissa: vanhat stereo-

typiat pitävät yllä uskomusjärjestelmiä poikien ja tyttöjen luonnollisista ominaisuuksista. Lukemista pyritään kehittämään vain marginaalisen ryhmän – stereotyyppisen pojan – mielenkiinnon kohteiden mukaan. Ulkopuolelle jäävät monet oppilaat, joiden mielenkiinnon kohteita olettamukset pojista eivät vastaa.

Vaatimukset poikien vapaudesta valita itse oma luettavansa ja poikien lukumieltymysten huomioimisesta tiivistyvät aineistossa poikapedagogiseen ratkaisuehdotukseen: tarvitaan lisää uudenlaista pojille suunnattua kirjallisuutta eli *poikakirjallisuutta* (esimerkit 65 ja 66).

#### 65. Uutta **poikakirjallisuutta** tarvitaan

Päivi Heikkilä-Halttusen mukaan poikia kiinnostavia kirjoja on tarjolla, **mutta** enemmän ja monipuolisemminkin voisi olla. (YLE2)

Esimerkin 65 ensimmäisessä propositiossa on kyse väliotsikosta, joka nostaa yhden uutisen merkityksellisimmistä seikoista esille. Kyse on direktiivisestä propositiosta materiaalisessa prosessissa, joka sisältää passiivimuotoisen välttämättömyyttä ilmaisevan nesessiiviverbin *tarvita* (VISK § 1562, § 1645). Vaatimuksen kohteena on kirjallisuus, jota luonnehditaan adjektiivilla *uusi* ja sukupuolen kategoriolla *poika*, jonka avulla esimerkissä on määrittäsyhdysosan muodossa luotu käsite *poikakirjallisuus* (VISK § 398, § 408). Propositio presupponoi, että jo olemassa olevissa poikakirjoissa on jotain vikaa, mistä johtuen esitetään vaatimus nykyaikaisemmasta poikakirjallisuudesta. Väliotsikon jälkeisessä virkkeessä esitetään tekstin kirjoittajan referaatti lukutaitotutkijan sanoista. Kyseessä on kontrastiivinen virke, jossa lauseet esitetään toisilleen vastakkaisina (VISK § 1101–1102). Ensimmäisessä propositiossa ilmaistaan poikakirjojen olemassaolo, minkä jälkeen *mutta*-rinnastuskonjunktion aloittava lause ilmaisee kontrastiivisuuden lisäksi konsessiivisuutta: vaikka pojille kirjoja on tarjolla, voisi tilanne olla parempi (VISK § 1139). Tarve uudelle poikakirjallisuudelle selittyy viimeisen proposition komparatiivisissa adjektiiveissa, jotka kuvailevat uuden ja vanhan poikakirjallisuuden eroa: vertailumuodoilla ilmaistaan, että uutta poikakirjallisuutta tulisi olla vanhaan verrattuna runsaammin ja sisällöltään vaihtelevammin (KS s. v. *monipuolinen*, VISK § 633). Aineistoesimerkki presupponoi, ettei kirjallisuus ole aiemmin huomioinut poikien mielenkiinnon kohteita riittävästi.

66. – Pojan odotukset, tarpeet ja kiinnostuksen kohteet tietää parhaiten toinen poika tai mies. **Tarvittaisiin enemmän mieskirjailijoita ja -kuvittajia, jotka tekisivät poikakirjallisuutta**, hän sanoo. (YLE2)

Poikakirjallisuuden vaatimus ilmenee myös aineistoesimerkissä 66, joka projisoi suoraa esitystä (Halliday 1994: 250–252). Ensimmäisen proposition mentaalisisäisessä prosessissa ilmaistaan mieskategorian edustajan tietävän parhaiten pojan tarpeet (ks. esimerkki 1). Propositiossa rakennetaan hyponymista kategoriasuhdetta mies-poika ja antonymista kategoriasuhdetta miehet-naiset. Superlatiivi *parhaiten* korostaa, että mieskategorian edustaja voi ymmärtää pojan tarpeita paremmin kuin muut vertailujoukon jäsenet eli naiset (VISK § 642). Ensimmäinen lause selittää toisen virkkeen vaatimusta: koska mies tietää parhaiten pojan kiinnostuksen kohteet, tarvitaan lisää mieskirjailijoita. Välttämättömyyttä ilmaiseva modaaliverbi *tarvita* luo kuvaa käskystä tai suosituksesta eli lausumassa on arvottava merkitys: teko kannattaa tai on suotavaa tehdä (VISK § 1668, § 1462, § 1551). Esimerkissä velvoite koskee kirjailijoita ja kuvittajia, ja tästä joukosta kohteeksi rajataan vain miehet. Esimerkki presupponoi, että tällä hetkellä ei ole riittävästi poikakirjallisuutta kirjoittavia mieskirjailijoita, ja tähän asiintilaan halutaan muutos, mitä ilmaistaan kvanttoriadverbillä *enemmän* (VISK § 663). Miesten kirjoittama poikakirjallisuus nähdään keskeisessä roolissa poikien lukuinnostuksen herättämisessä. Esimerkit 65 ja 66 sisältävät oletuksen siitä, että on olemassa tytöille ja pojille sopivaa kirjallisuutta, joka on merkityksellisessä asemassa lukutaidon kehittämisessä.

Tyttö- ja poikakirjallisuuden määrittelyä ja lajin rajoja on mietitty 1800-luvulta alkaen (Voipio 2015: 32–33). 1950-luvulla poikakirjat käsittelivät seikkailuja, kun taas tyttökirjat sisälsivät perhe- ja koulukuvauksia. Toiminnallisuus oli keskeistä vielä 1960-luvulle saakka, jonka jälkeen sekä tyttö- että poikakirjallisuus muuttuivat minuuden ja identiteetin pohdinnaksi. Moderni poikakuvaus mahdollisti pojan tunne-elämän monipuolisemmin käsittelyn, sillä enää poikaa ei esitetty vain reippaana urheilijanuorukaisena. (Rättyä 2003: 3–4; Voipio 2015: 32–33.) Samanaikaisesti tyttö- ja poikakirjallisuus sulautui molempia sukupuolia käsitteleväksi moderniksi nuortenromaaniksi (Rättyä 2003: 3; Voipio 2015: 24). Suomalainen nuortenkirjallisuus ei kuitenkaan häivyttänyt täysin tyttö- ja poikakirjojen välistä kuilua (Rättyä 2003: 6). Aineistossa ilmenee vaatimus uudesta poikakirjallisuudesta, ei nuortenkirjallisuudesta. Toiveena on, että mieskirjailijat alkavat tuottaa enemmän juuri pojille soveltuvia kirjoja. Tämän aineiston perusteella ja luvussa 5.3 esiteltyjen representaatioiden näkökulmasta uudella poikakirjallisuudella tarkoitetaan luultavasti toiminnallista ja teknologian sekä pelien maailmaa yhdistelevää kirjallisuutta, joka sisältää huumoria, jännitystä ja tapahtumia. Representaatiot poikien lukumielityksistä muistuttavat 1950-luvun toiminnallisia ja seikkailullisia poikakirjoja, mutta uutena piirteenä esitetään vaatimus teknologiasta. On syytä pohtia, tarkoitetaanko uudella poikakirjallisuudella sellaisia kirjoja, jotka sisältävät stereotyyppisen

maskuliinisuuden kuvausta. Jos näin on, aineistossa esitetään tarve sukupuolinormatiivisesta kirjallisuudesta.

Esimerkit 65 ja 66 ovat esimerkkejä representaatiosta, jonka mukaan poika voi kiinnostua vain miehen kirjoittamasta kirjallisuudesta. Representaatio on havaittavissa kansainvälistikin. Esimerkiksi maailmankuulun kirjailijan Joanne K. Rowlingin sukupuolta yritettiin häivyttää Harry Potter -kirjoista hyödyntämällä kirjailijan nimikirjaimia etunimen sijaan. Taustalla oli uskomus, etteivät pojat lukisi naiskirjailijan kirjoja. (Savill 2000.) Uskomuksia tukevia tilastoja löytyy myös Suomen kontekstissa: miehistä vain kolmannes kertoo lukevansa naisten kirjoittamaa kirjallisuutta, kun naisista kaksi kolmasosaa ilmoittaa lukevansa miesten kirjoittamia kirjoja (Tilastokeskus 2007). Ilmiö havaittiin jo tyttökirjallisuuden syntyäikaan 1800-luvulla: pojat eivät lukeneet tytöille suunnattuja teoksia, kun taas tytöt lukivat tyttökirjallisuuden lisäksi monipuolisesti myös muuta kirjallisuutta kuten pojille suunnattuja seikkailukirjoja (Voipio 2015: 33; Reynolds 1990: 100; Foster & Simons 1995: 3). Maskuliinisuuden hegemonia ja heteronormatiivisuus selittänevät uskomusta siitä, miksi naisen kirjoittama kirjallisuus ei sovi pojille. Esimerkiksi tyttötutkimuksessa on havaittu, että tytöt voivat helpommin toimia maskuliiniseksi koodattujen tapojen mukaisesti, kun taas poikien feminiinisyys on hankalampaa heteronormatiivisen yhteiskuntajärjestyksen vuoksi (Ojanen 2011: 12).

Vaatus uudesta poikakirjallisuudesta sisältää presupposition siitä, että naiset ja tytöt dominoisivat tällä hetkellä kirjallisuuden kenttää. Väitteen kanssa ristiriidassa on kuitenkin se fakta, että kirjallisuuskaanonit ovat jo pitkään olleet miesvoittoisia ja Eurooppa-keskeisiä (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013: 58–59; Koistinen 2014). Ne kirjat, joita luemme äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla, ovat pääasiassa miesten ja miehistä kirjoittamia. Naisnäkökulma kirjallisuuden kaanonin suhteen on edelleen marginaalinen. Tainio ja Teräs (2010) ovat tehneet laajan tutkimuksen perusopetuksen oppimateriaalien sukupuolijäsennyksestä eli siitä, miten sukupuoli ilmenee ja rakentuu oppikirjoissa. Miehet, pojat ja muut maskuliiniset hahmot ovat oppimateriaaleissa kauttaaltaan enemmän esillä kuin naiset, tytöt ja muut feminiiniset hahmot. Esimerkiksi kehyskertomukset ovat useammin mieskirjailijoiden käsialaa ja päähenkilöt ovat kaunokirjallisissa lainauksissa useammin poikia tai miehiä kuin naisia tai tyttöjä. (Tainio & Teräs 2010.) Ahvenjärvi ja Kirstinä (2013: 58) muistuttavat *Kirjallisuuden opetuksen käsikirjassa*, kuinka kirjallisuuden kaanonin hegemoninen maskuliinisyys tulee tiedostaa siitäkin huolimatta, että poikien lukuharrastuksesta ja lukutaidosta ollaan huolestuneita.

Kuten jo esimerkistä 66 on tullut ilmi, aineistossa ilmenee vaatimus miehisestä roolimallista. Poikien representoidaan tarvitsevan maskuliinista roolimallia niin kirjoissa, aikuisissa lukijoissa kuin lukemisen malleissa (esimerkit 67, 68 ja 69).



67. Suomen Vanhempainliitto **haastaa miehet** lukemaan **päiväkoteihin, kouluihin ja kirjastoihin**. Liitto kannustaa järjestämään luku- ja kirjallisuutta erityisesti maanantaina alkaneella **Miesten viikolla**.

Tavoitteena on saada **erityisesti pojat** kiinnostumaan kirjoista antamalla lapsille mallia siitä, että aikuisetkin uppoutuvat lukemaan ja innostuvat kirjoista. (YLE1)

*Ylen* uutisessa verbi *haastaa* ilmentää materiaalista prosessia, jossa Suomen Vanhempainliitto representoidaan toiminnan tekijänä. Haasteen kohteena on miesten joukko, mikä rajaa naiset haasteen ulkopuolelle. Kielitoimiston sanakirjan (KS s. v. *haastaa*) mukaan *haastaa*-verbi sisältää merkityksen kutsua velvoittavasti johonkin. Näin verbi semanttisesti sisältää nesessiivisyyttä ja direktiivisyyttä: kutsu on velvollisuus, jota mieskategorian ei ole helppo ohittaa. Haasteen syytä perustellaan esimerkin viimeisessä virkkeessä, jossa ilmaistaan tavoite *saada erityisesti pojat kiinnostumaan kirjoista*. Lauseessa esiintyy inklusiivinen fokuspartikkeli *erityisesti*, jonka tehtävänä on nostaa pojat ryhmänä fokukseen, jolloin ilmauksen muu osa sijoituu taustaan (VISK § 839). Näin siis tytöt häivytetään taka-alalle, mikä ilmentää presuppositiota erinomaisista tyttölukijoista. Uutisessa tuodaankin ilmi tyttöjen ja poikien väliset taitoerot PISA-kokeissa. Aineistoesimerkissä mielenkiintoisia seikkoja ovat olosuhteiden spatiaaliset ja temporaaliset lokaatiot. Miehet haastetaan lukemaan nimenomaan paikkoihin, jotka ovat julkisia ja koulun piirissä: *päiväkodit, koulut, kirjastot*. Tämä rakentaa presuppositiota siitä, ettei lukevia miehiä näe näissä paikoissa. Samalla implisiittisesti tuotetaan representaatiota, kuinka naispuoliset opettajat eivät kykene innostamaan poikia lukemaan. Representaatiota tukee myös aiemmin esitelty aineistoesimerkki 66. Toisessa lauseessa temporaalinen lokaatio *Miesten viikolla* alleviivaa lukemisessa on kyse mieskategorian tukemisesta. Naiset ja tytöt rajataan edellä mainittujen esimerkkien kautta pois: tytöt representoidaan ryhmäksi, joka ei tarvitse tukea lukemisessa, ja naisten taas ei representoida voivan innostaa poikia lukemaan samaan tapaan kuin miehet. Myös esimerkit 68 ja 69 tuottavat tällaisia representaatioita.

68. Suomen Vanhempainliitto **toivoo**, että **miehet näyttäisivät pojille esimerkkiä** ja kannustaisivat näitä lukemaan. (YLE1)

69. Jos yhdysvaltalaisen lukutaidon ja kirjallisuuden tutkijan William G. Brozon **toive** toteutuisi, suomalaisessakin koulukirjastossa **juttelisi joukko poikia aikuisten miesten kanssa**. -- . Puhuttaisiin siitä, mitä on hiljan luettu. (HS1)

Esimerkin 68 ensimmäinen proposition verbi *toivoo* ilmentää mentaalista prosessia (Shore 2012b: 164–165). *Että*-konjunktion aloittava sivulause projisoi Suomen Vanhempainliiton toivetta (VISK § 1476, § 1481; Halliday 1985: 230–234). Toivomuksena on, että miehet toimisivat pojille lukemisen mallina, minkä uskotaan innostavan poikia lukemaan. Esimerkissä

69 on kyseessä lauseiden konditionaalisen koherenssisuhteen luominen tehostamalla (Fairclough 1997 159–161; VISK § 1592). Tutkijan harrasta halua haaveen toteutumisesta kuvataan projektiossa, joka ilmaisee kuviteltua asiantilaa: lukutaitotutkijan representoidaan toivovan poikien keskusteleavan aikuisten miesten kanssa lukemisesta (KS s. v *toivoa*). Esimerkit presupponoivat, että tällä hetkellä pojilla ei ole riittävästi miehisiä lukijan malleja. Toivominen on voimakas sanavalinta, sillä se ilmaisee harrasta halua haaveen toteutumiseksi. Esimerkeissä miehet representoidaan joukoksi, joka voi toteuttaa lukutaitotutkijan ja Suomen Vanhempainliiton toiveet. Kyseessä on emootioihin vetoaminen uutisdiskurssin retorisenä keinona (Pulkkinen 2008: 165).

Edellä esiteltyt esimerkit (66, 67, 68, ja 69) rakentavat representaatiota, kuinka lukemisen kulttuuri ei tällä hetkellä ole riittävän maskuliininen. Pojat tarvitsevat lisää miehisiä roolimalleja ja maskuliinista lukumateriaalia. Esimerkit viittaavat tyttöjen ja poikien lukutaitoeron selitysmalleihin, joiden mukaan poikien heikko lukutaito johtuu feminiinisestä koulu-kulttuurista ja opettajien naisvaltaisuudesta (ks. luku 2.3.2). Miehiä muun muassa kaivataan opettajiksi, jotta opettajia kunnioitettaisiin ja pojilla olisi roolimalleja (Lehtonen 2003: 141). On totta, että sekä tytöille että pojille on tärkeää olla monenlaisia lukijan ja lukemisen malleja. Aineiston representaatioissa ongelmallista kuitenkin on se, että naisopettajat ja naiskirjailijat esitetään kyvyttömiksi innostamaan poikia lukemaan. Tutkimuksissa ei ole voitu osoittaa, että opettajan sukupuoli vaikuttaisi suoraan oppilaiden oppimiseen tai viihtyvyyteen (Lahelma 2009: 141; Smith & Wilhelm 2009: 363–364). On myös vaarallista keskittyä muuttamaan opetusta sellaiseksi, josta poikien oletetaan pitävän (William & Smith 2009: 363). Tällöin oletetaan, että kasvattajat voivat tietää etukäteen, millaiset kirjat ja lukemisen tavat poikia kiinnostavat. Tällä hetkellä aineistossa lukemisen opetusta vaaditaan kuitenkin muuttamaan maskuliinisemmaksi ja pojille sopivammaksi.

Poikien huomioiminen lukemisen opetuksessa ilmenee myös vaatimuksessa lukemisen käsitteen muuttamisessa. Lukemisen käsitettä konstruoidaan aineistossa kahdessa keskenään ristiriidassa olevassa representaatioissa. Aineistossa esitetään vaatimus lukemisen käsitteen muuttamisesta entistä monipuolisempaan ja monimediaisempaan suuntaan (esimerkit 70, 71 ja 72). Vaatimus sisältää presupposition tämänhetkisen lukemisen opetuksen vanhanaikaisuudesta: lukeminen tapahtuu kouluissa perinteisten kirjojen muodossa, mikä ei vastaa nykyajan vaatimuksia eikä poikien mielenkiinnon kohteita. Oletus toimii myös selittävänä tekijänä poikien lukutaitomenestykselle. Toisaalta monissa aineistoesimerkeissä toive poikien lukemisesta ja monipuolisesta lukuharrastuksesta kuitenkin representoidaan fyysisten ja perinteisten kirjojen muodossa tapahtuvaksi lukemiseksi (esimerkit 73 ja 74). Asiantuntijat neuvovat useissa

aineistoesimerkeissä innostamaan poikia lukemaan porttiteorian avulla (esimerkit 75, 76 ja 77). Lisäksi aineistosta nousee esiin kaunokirjallisuuden ihanne: vaikka lukemisen käsitettä pitää monipuolistaa, tulee kaikenlaisten tekstien lukemisen tähdätä kaikista arvostetuimman lajin eli kaunokirjallisuuden lukemiseen (esimerkki 28).

70. Mutta miten saada pojat kirjojen pariin, tutustumaan mieheyden variaatioihin ja hankkimaan sitä laajempaa maailmankuvaa ja perspektiiviä, jota nykyajan työelämä vaatii?

Ensimmäiseksi pitäisi räjäyttää käsitys lukemisesta.

**Brozon mukaan pojat lukevat jo nyt paljon – vaikeivät perinteistä kirjallisuutta. Virtuaalimaailmaan peleineen ja sosiaalisine medioineen liittyy tarinoita ja myös lukemista.** Sitä ei pidä tuomita vaan käyttää pikemminkin hyväksi, kun poikia houkuttellaan kirjallisen kerronnan pariin. (HS1)

Esimerkin 70 ensimmäisessä virkkeessä esitetään kysymyslauseiden muodossa epätietoisuutta: tekstin kirjoittaja pohtii, miten pojat saadaan lukemaan ja esittää vastaanottajalle eli haastateltavalle kehotuksen tarjota puuttuva tieto (VISK § 888). Poikien lukemisen edistämisen ratkaisu esitetään materiaalisessa prosessissa *Ensimmäiseksi pitäisi räjäyttää käsitys lukemisesta*, joka on direktiivinen propositio: se sisältää konditionaalimuotoisen nesessiiviverbin *pitää*, jota käytetään lauseessa deonttisessa merkityksessä ilmaisemaan velvollisuutta vetoomuksen tai toivomuksen muodossa (VISK § 1573–1575, § 1659). Nesessiiviverbi *pitää* esiintyy nollapersoonaisena, minkä avulla suositus yleistetään (VISK § 1347, § 1352). Verbirakenteen sanavalinta on hyvin voimakas: verbillä *räjäyttää* viitataan siihen, että lukemisen käsite pitäisi hajottaa ja särkeä (KS s. v. *räjähtää*). Leksikaalinen valinta ilmaisee presuppositiota, jonka mukaan tämänhetkinen käsite lukemisesta on perustavanlaatuisella tavalla väärä tai vanhanaikainen, mistä johtuen koko käsite pitäisi muuttua. Proposition olosuhteen komponentti *ensimmäiseksi* ilmaisee suosituksen kvaliteettia (Eggins 2004: 215–216): lukemisen käsitteen muuttaminen nähdään ensisijaisena ja tärkeimpänä toimenpiteenä, joka pitää tehdä ennen muita (KS s. v. *ensiksi*).

Esimerkin 70 lopuksi annetaan viitteitä siitä, millaiseksi lukemisen käsite pitäisi muuttua. Tekstissä lukutaitotutkijan kommentti esitetään epäsuorasti tiivistelmän muodossa (Fairclough 1995: 107): adverbiaalina toimiva postpositiolauseke *jonkun mukaan* ilmoittaa tiedon lähteen, mutta tekstin kirjoittaja esittää omin sanoin referoinnin (VISK § 1480). Referoinnissa ilmaistaan väite, kuinka pojat lukevat jo paljon. Tätä seuraa *vaikka*-lauseen muodossa oleva lisäys, joka rakentaa konsessiivista suhdetta lauseiden välille (VISK § 1140). Poikien lukemisen esitetään siis odotuksenvastaisena, mitä selitetään sillä, että pojat eivät lue perinteiseksi miellettyä kirjallisuutta. Poikien lukeminen liittyy *virtuaalimaailmaan peleineen ja sosiaali-*

*sine medioineen*. Esimerkissä 70 esitetään vetoisuus, kuinka lukemisen käsitteeseen ja lukemisen opetukseen tulisi sisällyttää modernit tarinoita ja lukemista sisältävät mediat. Mielenkiintoista ja ristiriitaista on kuitenkin esimerkin viimeisessä propositiossa ilmi tuleva lukemisen muotojen arvojärjestys: adverbiaalilause *kun* toimii temporaalisena lisäyksenä viimeisen virkkeen suosituksessa, jonka mukaan virtuaalimaailmaa tulee hyödyntää, kun poikia houkuttellaan kirjallisen kerronnan pariin (VISK § 1122–1123). Toisaalta esimerkissä 70 esitetään, että virtuaalimaailmassa tapahtuvaa lukemista pitää arvostaa ja sisällyttää lukemisen opetukseen; toisaalta virtuaalimaailmaan liittyvä lukeminen representoidaan vain työkaluksi, jonka kautta päästään lopulliseen tavoitteeseen eli kirjallisen kerronnan muodossa tapahtuvaan lukemiseen.

71. – Meidän lapsuuden rakkaat poika- ja tyttökirjat voitaisiin unohtaa. Pitäisi miettiä, mitä tämän päivän nuoret oikeasti haluavat. **Mitkä olisivat esimerkiksi monilukutaidon, erilaisten digimateriaalien ja multimedian mahdollisuudet tuoda lukemiseen uutta potkua ja innostusta.** (YLE2)

72. **"On kunnioitettava erilaisia tekstejä.** Usein kyse ei ole niinkään puuttuvan taidon opettamisesta kuin siitä, miten johdatetaan uusien löytöjen ja oivallusten pariin. Tärkeintä on muistaa, että useimmat pojat kiinnostuvat **kirjoissa** siitä, mistä muutenkin: uusien asioiden löytämisestä." (HS1)

Esimerkissä 71 ja 72 esitetään ensimmäisen esimerkin tapaan vaatimus lukemisen monipuolistamisesta. Molemmat esimerkit projisoivat suoran sitaatin esitystä. Esimerkki 64 on reportaasista, joka kuvaa poikien lukuinnon heräämistä. Esimerkissä 64 ilmaistaan, kuinka vanhat tyttö- ja poikakirjat eivät ole enää toimivia lukuharrastuksen innoittajia. Esimerkin toisessa virkkeessä ilmaistaan nollasubjektillisellä nesessiiviverbillä *pitäisi* suositusta, kuinka tämän päivän nuorten kiinnostuksen kohteet tulisi huomioida lukemisen opetuksessa (VISK § 505, § 1355). Viimeisen virkkeen retorisen kysymyksen muodossa ilmaistaan työkaluja, jotka voisivat *tuoda lukemiseen uutta potkua ja innostusta* (VISK § 1705): esimerkissä mainitaan *monilukutaito, erilaiset digimateriaalit ja multimedia*. Virke on funktioltaan eksklamatiivinen lausuma, jossa päivitellään modernien lukemedioiden mahdollisuuksia nuorten lukuinnostuksen edistämisessä (VISK § 1712–1713). Konditionaalimuotoinen verbi *olisivat* retorisessa kysymyksessä voidaan tulkita toteutumattoman ja todenvastaisen modaliteetiksi (VISK § 1594). Näin ollen esimerkki ilmaisee presuppositiota, kuinka tällä hetkellä lukemisen opetuksessa ei hyödynnetä riittävästi nykyaikaista teknologiaa tai eri medioita.

Esimerkin 72 ensimmäisessä propositiossa nesessiivinen verbiliitto *on kunnioitettava* ilmaisee velvoitetta tai pakkoa tehdä jotain (VISK § 1581). Kyseessä on nollasubjektilause, joka yleistää propositiossa esitetyn velvoitteen (VISK § 1347–1349). Verbiliiton ilmaisevan velvoituksen kohteena on *erilaiset tekstit*. Propositiossa ilmaistaan presuppositiota siitä, että

tällä hetkellä lukemisen opetuksessa ei arvosteta riittävästi erilaisia tekstejä. Esimerkin toisessa virkkeessä lukemisen opetusta representoidaan alisteisessa kysymyslauseessa: *miten johdetaan uusien löytöjen ja oivallusten pariin*. Lukemisen opettamisessa on siis tärkeää prosessi, jossa oppijaa innostetaan uusien asioiden löytämisen kautta. Esimerkissä 72 jää kuitenkin epäselväksi, millaisten tekstien pariin poikia tulisi johdatella. Vaikka esimerkin ensimmäisessä lauseessa vaaditaan erilaisten tekstien kunnioittamista, viimeisessä virkkeessä puhutaan kuitenkin kirjoista.

Edellä esitetyt esimerkit ilmaisevat vaatimusta lukemisen käsitteen muuttamisesta ja uusintamisesta koulumaailman kontekstissa sekä monipuolisten ja monimediaisten tekstien tuomista lukemisen opetukseen. Monissa aineistoesimerkeissä toive poikien lukemisesta representoidaan kuitenkin kirjojen lukemiseksi (ks. esimerkki 34). Edellä esitettyjen esimerkkien näkemykset lukemisen opetuksen muuttamisesta modernimpaan muotoon ja perinteisen kirjojen merkityksestä lukutaidolle yhdistyvät aineistossa esiintyvässä porttiteorian representaatioissa, jota ilmaisevat esimerkit 73, 74 ja 75.

73. Tarvitaan siis **sopiva sisäänmenoaukko eli juuri oikeat kirjat**.

Brozon mukaan **lukemisessakin pätee porttiteoria: helposta materiaalista edetään pikku hiljaa vahvempiin aineisiin**. Harrastuksista, urheilusta ja musiikista löytyy kirjoja vaikka kuinka. On tietokirjoja, vitsikirjoja ja sarjakuvaromaaneja. (HS1)

74. Ketään ei voi pakottaa innostumaan mistään, mutta **koulun olisi lempeästi tarjottava pojille ainakin se ensimmäinen oikea kirja, joka heidän pitää lukea**. Täytyy löytyä kirjoja, jotka eivät ole tylsiä eivätkä liian pitkiä. (HS2)

Esimerkeissä 73 puhutaan *oikean kirjan* -käsitteestä, jonka esitetään olevan ratkaisevassa roolissa poikien lukutaidon edistämisessä. Esimerkin 73 ensimmäisessä virkkeessä lauseiden välistä koherenssia rakennetaan täsmennyksellä (Halliday 1994: 250–269): sopivaa sisäänmenoaukkoa lukemiseen kuvataan käsitteellä *juuri oikeat kirjat*. Eksklusiivinen fokuspartikkeli *juuri* toimii predikoivassa ilmauksessa, jossa sen tehtävän on korostaa adjektiivia *oikea* (VISK § 843): tarvitaan kirjoja, jotka ovat tarkoituksenmukaisia, sopivia ja järkeviä nimenomaan poikajoukolle. Seuraavassa propositioissa esitetään tiedon lähdettä ilmaisevalla rakenteella *jonkun mukaan* tutkijan sanoista referaatti, jossa lukutaidon kehittymistä kuvataan porttiteorian kautta (VISK § 1480). Porttiteoria on alun perin huumeiden käytön tutkimuksen teoria, jonka mukaan mietojen huumeiden käyttö johtaa vaarallisimpien huumeiden käyttöön (KS s. v. *porttiteoria*). Aineistossa esiintyvä lukemisen porttiteoria toimii kuitenkin positiivisena metaforana: lukemisen opetuksessa on siis tärkeää ensin tarjota lapselle helppoa luettavaa, *sopiva sisäänmenoaukko eli juuri oikeita kirjoja*, ja lukutaidon kehittyessä lapsi voi siir-

tyä entistä kompleksisempaan lukumateriaaliin eli *pikku hiljaa vahvempiin aineisiin*. Esimerkissä 73 mielenkiintoista on helpon lukumateriaalin representaatiot, joista annetaan esimerkkejä kahdessa viimeisessä virkkeessä. *Helppo materiaali* representoidaan teksteiksi, jotka käsittelevät harrastuksia, urheilua ja musiikkia. Kirjallisuuden lajeista helpoksi luettavaksi esitetään tietokirjat, vitsikirjat ja sarjakuvaromaanit, jotka representoidaan aineistossa myös vastaavan pojan lukumieltymyksiä (ks. luku 5.3). Esimerkissä mainitut teemat ja kirjallisuuden lajit representoidaan pintapuolisiksi, vaivattomaksi ja vähäistä ponnistusta ja työtä vaativaksi luettavaksi (KS s.v. *helppo*). Esimerkki ilmaisee vahvasti kirjallisuuden lajien eriarvoisuutta.

Esimerkissä 74 verbiliiton sisältävä nesessiivirakenne on tyyppiä *on tehtävä*, joka toimii preesensmuotoisena direktiivisessä käytössä (VISK § 1580). Velvoittavaksi tahoksi on nimetty koulu. Esimerkissä 74 esiintyy esimerkin 73 tapaan oikein kirjan käsite, jota määritetään ainekertaisuutta osoittavalla tarkenteella *se* ja sitä seuraavalla yksilöivällä adjektiivilla *ensimmäinen*. (VISK § 1415). Demonstratiivipronomini ja adjektiivimäärite luonnehtivat tarkoitetta ja varmistavat sen yksilöitävyyden. Ne rakentavat representaatiota, että on olemassa *se* tietty oikea kirja pojalle, ja koulun tehtävä on löytää *se*. Näin *se*-pronominin käyttö lähenee artikkelimaisuutta. (VISK § 1413.) Sekä esimerkki 73 että 74 presupponoivat, ettei koulussa ole osattu antaa aiemmin pojille juuri niitä oikeita kirjoja eli riittävän helppoa lukumateriaalia, joka voisi johdattaa pojat kirjojen maailmaan. Myös esimerkit 75 ja 76 ilmentävät lukemisen porttiteorian representaatiota.

75. Jos he saavat hyviä lukukokemuksia **kevyemmistä kirjoista**, he kypsyessään siirtyvät lukemaan **laajemmin**. (HS2)

76. Kirjalliseen tarinaan tutustuttamisessa voisi lähteä juuri **toisen muotoisista tarinoista** ja näyttää, että samat säännöt pätevät kaikessa tarinankerronnassa.

Jos jostakin kirjasta on tehty **elokuvaversio**, voi katsoa elokuvan alkua ja sitten kehottaa **lukemaan loppuratkaisun**. (HS2)

Esimerkit ovat asiantuntijoiden neuvoja *Helsingin Sanomien* kainalotekstissä (HS2), joka listaa poikien lukuvinkkejä. Esimerkissä 75 mainittu toimija *he* viittaa siis vähän lukeviin poikiin. Kahden lauseen välille rakennetaan konditionaalista suhdetta: ensimmäinen propositio esittää ehdon, jonka vallitessa toisen proposition ilmaisema asiantila toteutuu tai on mahdollinen (VISK § 1134). *Laajempi* eli monipuolinen lukeminen on myöhemmällä iällä mahdollista, kun lapsuudessa saadaan positiivisia lukukokemuksia kevyemmistä kirjoista. Uutistekstissä ei kerrota, millaista luettavaa *kevyemmät kirjat* ovat; aineistoesimerkissä puhutaan vain

kirjoista, eikä teksteistä yleisesti. Sen sijaan esimerkissä 76 helpoksi materiaaliksi esitetään elokuva. Esimerkin 76 ensimmäisessä propositiossa ehdotetaan, että kirjalliseen kerrontaan voisi tutustua *toisen muotoisten tarinoiden* kautta, joilla viitataan muihin teksteihin kuin kirjoihin. Ensimmäistä propositiota seuraa *ja*-rinnastuskonjunktion aloittava additiivinen lisäys, jota täydennetään alisteisessa *että*-lauseessa (VISK § 817, § 1092, § 1144). *Toisen muotoisten tarinoiden* avulla nuorille voidaan osoittaa, että tarinankerronta ei eroa eri medioiden tai tekstien välillä. Esimerkin 76 viimeisessä virkkeessä annetaan konkreettinen esimerkki porttiteoriasta ja siirtymisestä toisen muotoisista tarinoista kirjalliseen kerrontaan: ensin voidaan katsoa kirjasta tehdyn elokuvaversio alkua ja sitten kehottaa nuorta lukemaan loppuratkaisu kirjasta. Ehdotus muistuttaa houkuttelun representaatiota (ks. alaluku 5.2: elokuva on työkalu, jonka kautta päästään lopulliseen tavoitteeseen eli kirjojen lukemiseen).

Aineistossa lukemisen käsitteestä ja lukemisen opetuksesta esiintyy ristiriitaisia vaatimuksia. Vaikka erilaisia tarinankerronnan muotoja kuten elokuvia, pelejä ja sosiaalista mediaa vaaditaan lisättävän lukemisen opetukseen, on niiden perimmäinen tehtävä ohjata poika lopulliseen tavoitteeseen eli kirjojen lukemiseen, joka representoidaan kaikista arvostetuimmaksi ja tärkeimmäksi lukemisen muodoksi. Toisaalta aineiston representaatioissa vaaditaan lukemisen käsitteen *räjäyttämistä*: aineistossa esitetään presuppositio siitä, että lukemisen opetus olisi vanhentunut ja aikaansa jäljessä. Lukemisen opetuksesta vastaava äidinkielen oppiaine on kuitenkin sisällöltään ja lähestymistavoiltaan hyvin monipuolinen ja monitieteinen oppiaine koulussa. Vuodesta 2004 lähtien äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine on pohjannut laajaan tekstikäsitteeseen, joka häivyttää erilaisten viestintäkanavien ja merkkijärjestelmien rajoja, mikä merkitsee muun muassa monimediaisten ja multimodaalisten tekstien sisällyttämistä lukemisen opetukseen (POPS04; Kauppinen 2010: 53). Opetussuunnitelmien perusteella äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa huomioidaan jo laajalti aineistoesimerkkien vaatimukset monipuolisista tekstimateriaaleista ja erilaisista medioista kuten sähköisestä oppimisympäristöstä.

Aineistossa esitetty porttiteorian mukainen representaatio lukemisesta voidaan jo nähdä ilmenevän koulumaailmassa, sillä alakoulusta lähtien lapsia harjaannutetaan lukemaan yhä kompleksisempia tekstejä. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman (POPS14: 104) tavoitteena on vahvistaa oppilaan kiinnostusta luomalla mahdollisuuksia aktiiviseen toimijuuteen sekä ottamalla huomioon oppilaiden tekstimaailma ja kokemukset sekä laajentamalla niitä. Kirjallisuuden opetuksessa pyritään jo huomioimaan monenlaiset eri genret, kuten aineistossa helpoksi materiaaliksi esitetyt teemat ja kirjallisuuden lajit. Kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on lukemiseen innostaminen sekä oppilaiden mielikuvituksen rikastaminen.

(Kauppinen 2010: 192; POPS14: 104.) Opetussuunnitelmien tavoitteet näyttävät vastaavan hyvin aineistossa esiin tulleita lukemisen opetuksen muutosvaatimuksia. On myös mielenkiintoista, että PISA-koe vastaa melko hyvin opetussuunnitelmien perusteita Suomessa, vaikka eroavaisuuksiakin on (Sulkunen 2004: 33–34). PISA-lukutaitokoe mittaa siis monelta osin sellaista lukutaitoa, jota suomalainen koulutusjärjestelmä pyrkii opettamaan. Aineistossa kuitenkin tuodaan vahvasti esille, kuinka tämänhetkinen lukemisen opetus on syynä PISA-kokeissa havaittuun poikien heikkoon lukutaitoon. Tämä viestii kahdesta oletuksesta: joko opetussuunnitelmien tavoitteet eivät välity käytännön opetukseen tai opetussuunnitelma ja lukemisen opetus sisältävät poikia syrjiviä rakenteita. Aineiston representaation vaatimuksissa lukemisen opetuksen muutokset perustuvat poikia suosivalle pedagogiikalle: opetussuunnitelmaa tulee muuttaa siten, että huomioisi pojat paremmin.

#### **7.4 Ideologiset vaikutukset**

Kaikki aineiston uutistekstit hyödyntävät sukupuolieron diskurssia lukemisen ja lukutaidon käsittelyssä. Marginaalisina diskursseina aineistossa esiintyvät luokan ja etnisyyden kategorioita konstruoivat diskurssit. Sukupuolen representoidaan olevan merkittävin kategoria, joka vaikuttaa lukutaitoon ja joka tuottaa epätasa-arvoa suomalaisessa yhteiskunnassa. Aineistossa sukupuoli representoidaan dikotomisena järjestelmänä. On mahdollista, että lukemisen merkityksellistäminen kahden sukupuolen kategorian kautta on luonnollistunut ideologiaksi: on terveen järjen mukaista määrittää lukutaitoa ja lukemisen tapoja kahden toisilleen vastakkaisen sukupuolen kategorian kautta.

Aineistossa koulun representoidaan olevan vastuussa lukutaidon sukupuolieroon. Aineiston uutisiin on valittu muun muassa tutkimustietoa, jossa kerrotaan poikia syrjivistä käytännöistä ja asenteista koulumaailmassa. Uutisissa ei mainita tutkimustietoa, joka kertoo tyttöjä syrjivistä käytännöistä, mikä kertoo tekstien kirjoittajien valinnasta. Niinpä aineiston representaatioissa tytöistä rakentuu kuva menestyvinä oppilaina, joita opettajat suosivat. Poikia kohtaan taas esitetään suurta huolta. Representaatiolla on ideologista valta rakentaa uskomusta siitä, että koulussa pojat ovat syrjityin ryhmä tällä hetkellä. Uskomus toimii argumenttina sille, että koulun vaaditaan ryhtyvän välittömästi toimiin poikien pelastamiseksi. Sen sijaan tytöistä ei tarvitse kantaa huolta.

Poikiin kohdistuvan pedagogiikan representaation sisällä esiintyy ristiriitaisuuksia. Vaikka esitetään vaatimus poikien vapaudesta valita oma luettavansa, aineiston monet uutiset



keskittyvät määrittämään poikien ominaisuuksia ja poikien lukumieltymyksiä. Uutistekstit ovat aikuisten kirjoittamia ja aikuisille suunnattuja (ks. luku 5.4). Huolestuttavaa on, että määrittely uusintaa stereotyyppistä maskuliinisuutta. Ristiriitaisuutta ilmenee myös lukemisen käsitteen muutosvaatimuksissa. Toisaalta esitetään, että koulut eivät huomioi riittävän hyvin erilaisia tekstejä ja lukemisen tapoja, joiden oletetaan kiinnostavan poikia. Toisaalta esitetään toive siitä, että poikien lukeminen tapahtuisi perinteisten kirjojen muodossa. Tämä kertoo lukutapojen ja lukumateriaalien erilaisesta arvostuksesta.

Pojat ja oletettu maskuliinisuus toimivat lähtökohtana muutosvaatimuksille, joita esitetään lukemisen opetusta kohtaan. Sukupuolieron diskurssi ei haasta epäsymmetrisiä valtasuhteita, vaan se pikemminkin uusintaa ja legitimoii maskuliinisen hegemonian yhteiskuntajärjestystä. Tälle annetaan perustelu huolipuheen kautta: pojat representoidaan olevan kaikkein heikoimmassa asemassa oleva ryhmä. Aineistossa rakennetaan uskomusta siitä, että tytöt ja pojat ovat homogeenisiä ryhmiä: pojat heikosti lukevia alisuoriutujia ja tytöt hyvin menestyviä, koulujärjestelmän suosimia oppilaita. On vaarallista, jos lukemisen opetusta ja opetussuunnitelmia uudistusta ohjaa tarve huomioida ja palvella stereotyyppistä poikalukijaa. Lukemisen opetuksen suunnittelu ja lukemisen oppimisen tavoitteet eivät voi lähteä marginaalisen oppilasryhmän oletetuista tarpeista. 2000-luvun alussa Jones ja Myhill (2004: 560) kirjoittivat poikien dominoineen koulumenestyskeskustelua niin kauan ja yhtämittäisesti, että se on vaikuttanut alan tutkimuksiin ja opetusstrategioihin. Sen sijaan heikot lukemisessa ja kirjoittamisessa menestyvät tytöt pysyvät näkymättömissä (Jones & Myhill 2004: 560). Yli kymmenessä vuodessa ei näytä tapahtuneen muutosta julkisessa kasvatustieteiden keskustelussa: huoli sävyttää yhä sukupuolieron diskurssia pojista, kun taas heikosti menestyvät tytöt jäävät huomiotta.

## 8 PÄÄTÄNTÖ

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut tarkastella kriittisen diskurssintutkimuksen ja feministisen tutkimuksen keinoin, miten nuorten lukemista sukupuolittuneena ja sukupuolittavana ilmiönä merkityksellistetään 2000-luvun uutisissa. Olen analysoinut, miten aineistossa tuotetaan tyttöjen ja poikien representaatioita lukijoina ja millaisia sukupuolittuneita ja sukupuolittavia representaatioita lukemisen opetukseen liitetään. Kaikki aineiston uutistekstit tarkastelevat nuorten lukemista sukupuolieron diskurssissa, jossa sukupuolen esitetään olevan merkittävin lukutaitoeroa tuottava kategoria. Hyvin marginaalisessa asemassa aineistossa ilmenevät sosioekonomista asemaa ja etnisyyden kategoriaa konstruoivat diskurssit. Sukupuolieron diskurssi on ensisijaisessa asemassa aineiston diskurssijärjestyksessä, mitä selittää osin aineistorajaukseni: halusin tarkastella uutisia, joissa sukupuolta representoidaan. Aineistoa valitessani kuitenkin huomasin, että suomalaisnuorten lukutaitoa käsittelevissä uutisissa 2000-luvulla sukupuolen näkökulma on merkityksellinen ja yleinen tapa lähestyä aihetta (ks. luku 4.1). Tutkimusaineistossa sukupuolieron diskurssi edustaa hegemonista tarkastelutapaa, ja uskon sukupuolen olevan keskeinen suomalaisnuorten lukutaidon tasoa selittävä kategoria myös suomalaisessa uutismediassa laajemmin.

Pojat joukkona representoidaan heikoiksi lukijoiksi aineistossa. Huomionarvoista on, että representaatio ilmenee kaikissa uutisteksteissä. Heikon poikalukijan representaatio on ensisijainen kuvaus poikalukijan toimijuudesta aineistossa. Vain yhdessä uutistekstissä tuodaan esille kuvaus omaksi ilokseen lukevasta pojasta. Representaatio esitetään kuitenkin odottamattomana ja poikkeuksellisena, mikä implisiittisesti tuottaa kuvaa pojista joukkona, joka pääsääntöisesti ei lue mielellään. Aineistossa pojat representoidaan toimijoiksi, joita tulee houkutella lukemisen pariin. Pojat representoidaan yleisesti aktiivisina ja toiminnallisina, mutta lukemisen kontekstissa heidät esitetään passiivisina ja houkuttelun kohteena. Aineistossa poikia ja heidän lukumieltymyksiään representoidaan stereotyyppisen maskuliinisuuden kautta. Pojille soveltuvien tekstien lähtökohtana on poikakategorialle luonnollisena esitetyt ominaisuudet kuten toiminnallisuus ja mieltymys teknologiaan ja pelaamiseen. Poikien representaatiossa ilmenee kuitenkin ristiriitaisuuksia. Toisaalta pojat representoidaan kovien faktojen maailmaan, toisaalta elokuvien ja seikkailujen fiktiiviseen maailmaan. Lukemista ei representoida poikien luonnollisena ominaisuutena, mutta toisaalta aineistossa vaaditaan lukemisen opettamisen muuttamista sellaiseksi, että se vastaa poikien luonnollisia ominaisuuksia. Poikalukijan toimijuutta representoidaan myös tulevaisuudennäkymissä. Heikon lukutaidon vaikutusta pojan elämään representoidaan determinatiivisesta näkökulmasta käsin: heikon

lukutaidon esitetään vääjäämättä merkitsevän huonoa menestystä koulutuksessa, työelämässä ja yhteiskunnallisessa päätöksenteossa. Synkkien tulevaisuudennäkymien kuvailu on yksi uutismedian dramaturgian keino, jonka avulla aineistossa luodaan yksinomaan poikiin kohdistuva huolipuheen sävy.

Kaikki uutistekstit tuottavat representaatiota tytöistä erinomaisina lukijoina, mutta osassa uutisista vain vertailusuhteessa poikiin parin virkkeen verran. Huomionarvoista on, ettei 2000-luvulla ole julkaistu *Ylen*, *Helsingin Sanomien*, *Iltä-Sanomien* tai *Iltalehden* sivuilla yhtään juttua, joka tarkastelisi kattavasti ja monipuolisesti nimenomaan tyttöjen lukutaidon tasoa tai pohtisi tyttöjen menestymisen syitä. Sen sijaan poikiin fokuoituvia artikkeleita löytyy runsaasti. Pojat ja oletettu maskuliinisuus dominoivat myös tutkimusaineistoa, kun taas tytöt esiintyvät toissijaisessa roolissa. Tätä selittää osin se seikka, että erinomaiset tyttölukijat toimivat presuppositiona uutisteksteissä. Koska tytöillä ei uskota olevan ongelmia lukemisessa ja lukutaidossa, ei tyttölukijoiden analyysia nähdä tarpeellisena pohdinnan aiheena. Lukeminen ja lukutaitokokeissa menestyminen representoidaan luonnollisena ja normaalina työlle, minkä voi nähdä kertovat luonnollistuneesta ideologiasta: on terveen järjen mukaista, että tytöt lukevat. Merkityksellistä on, että vaikka tytöt representoidaan aineistossa menestyjinä, asiantila esitetään negatiivisessa valossa. Aineistossa luodaan representaatiota tyttöjen menestyksestä ongelmallisena ja epäoikeudenmukaisena asiantilana, joka osaltaan tuottaa poikien epäonnistumista. Tällainen representaatio kertoo tyttöjen vähättelystä: tyttöjen menestys on odotettua, muttei arvostettua (Lahelma 2009: 143-146; Walkerdine ym. 2001: 46). Aineistossa poikien mielenkiinnon kohteet esitetään tärkeinä ja merkittävinä seikkoina lukemisen opetuksessa. Sen sijaan tyttöjen mielenkiinnon kohteista ei puhuta. Tyttöjä vähättelevät representaatiot, maskuliinisuuden arvottaminen feminiinisuuden yläpuolelle ja yksinomaan poikiin kohdistuva huolipuhe heijastaa ja uusintaa maskuliinisen hegemonian yhteiskuntajärjestyksestä.

Kriittisessä diskurssintutkimuksessa on tärkeää pohtia myös niitä diskursseja ja representaatioita, joita aineistossa ei löydy. On huolestuttavaa, että tyttölukijoiden representaatioissa ei esiinny heikkoja lukijoita. Aineiston uutisteksteissä huolen ulkopuolelle rajataan kaikki tytöt, vaikka heikkojen lukijoiden joukossa on myös tyttöjä (ks. OMK 2016: 49). Tyttöjen lukutaitopistemäärät ovat myös laskeneet 2000-luvulla eritoten heikkojen lukijoiden joukossa (OMK 2016: 49). Aineistossa yhteiskunnasta syrjäytyminen representoidaan vain poikien huolenaiheeksi, vaikka heikkojen tyttölukijoiden voi olettaa olevan myös vaarallisessa asemassa (ks. luku 2.3.3). Aineiston lukutaitokeskustelussa heikot tyttölukijat ovat näkymätön

ryhmä, mikä kertoo epäsymmetrisistä valtasuhteista. Huoli heikoista tyttölukijoista ei ole yhtä suurta kuin poikiin kohdistetun huolen määrä.

Aineistossa ilmenevät representaatiot rajaavat monella tapaa tyttö- ja poikalukijoiden toimijuutta. On odotuksien ja normien mukaista, että tytöt lukevat mielellään, kun taas poikia kiinnostavat lukemisen sijaan muut aktiviteetit. Poikien representoiminen stereotyyppisten ominaisuuksien kautta kaventaa ja rajoittaa poikuuden ja mieheyden kuvaan. Heikkojen tyttölukijoiden olemassaolo taas kielletään, mutta erinomaisten tyttölukijoiden menestymistä ei arvosteta. Aineistossa esitetään väestöryhmittäisiä yleistyksiä, jotka toimivat normalisointina: pojan heikkoa lukutaitoa ja tyttöjen erinomaista lukutaitoa selitetään kahden sukupuolen kategorian kautta. Kategoriat esitetään aineistossa homogeenisinä ja antonyymisessä suhteessa toisiinsa nähden, mikä ilmentää ja uudelleen tuottaa luonnollistunutta ideologiaa sukupuolesta dikotomisena järjestelmänä. Sukupuoli esitetään aineistossa determinatiiviseen sävyyn, sillä sukupuolen kategoriat määrittävät lukemisen tapoja ja kiinnostuksen kohteita. Sukupuolieron diskurssissa tuotetaan siis uskomusta tyttöjen ja poikien erilaisista lukumieltymyksistä ja lukemisen tavoista. Tällainen mustavalkoinen uskomus ei huomioi lukemisen sosiaalisuutta, sillä sukupuoliset mieltymykset esitetään aineistossa irrallaan lukemisen sosiaalisesta kontekstista. Aineistossa ei esimerkiksi pohdita, millainen merkitys ystävyysuhteilla on lukutaitoon. On mahdollista, että aineiston tekstit heijastavat ja uusintavat käsitystä lukemisesta autonomisena taitona, sillä sukupuoli määrittää pojan ja tytön taitoja ja lukumieltymyksiä.

Aineistossa koulu ja lukemisen opetus representoidaan syillisiksi poikien heikkoon lukutaitoon. Aineiston uutisteksteissä koulun käytäntöjen representoidaan syrjivän poikia. Representaatioilla on ideologista vaikutusvaltaa tuottaa uskomusta pojista syrjityimpänä ryhmänä koulussa. Uskomus toimii perusteluna vaatimukselle, jonka mukaan lukemisen opetuksessa tulee ennen kaikkea huomioida pojat joukkona. Vaikka lukemisen opetuksen nähdään aineistossa tuottavan lukutaidon sukupuolieroja, ei ehdotuksena ole oppilaiden kohtaaminen yksilöinä, vaan avainasemassa on pojat huomioiva pedagogiikka. Uutisteksteissä pojat ja oletettu maskuliinisuus toimivat lähtökohtana lukemisen opetuksen muutosvaatimuksille. Huoli pojista sävyttää myös tätä keskustelua. Näin ollen sukupuolieron diskurssissa uusinnetaan ja legitimitoidaan maskuliinisen hegemonian yhteiskuntajärjestystä: huoli poikien ja miesten aseman muuttumisesta on niin suuri, että se peittää alleen muut heikkoon lukutaitoon vaikuttavat taustamuuttujat, kuten köyhyyden tai etnisyyden kategoriat. Vaikka pojat ja oletettu maskuliinisuus toimivat lukemisen opetuksen lähtökohtana, aineistossa esiintyy myös ristiriitaisuuksia. Lukemista vaaditaan muutettavaksi poikien oletettujen lukumieltymysten ja lukutapojen mukaiseksi. Lukemisen opetuksen tulee sisältää lisää kevyttä lukumateriaalia, erilaisia medi-

oita, sähköistä luettavaa ja monipuolista tekstimateriaalia. Toisaalta aineistossa esiintyy tavoite ”oikeiden” kirjojen lukemisesta, mikä kuvaa toivetta siitä, että pojat lukisivat perinteisiä kirjoja. Aineistossa ilmaistaan myös vaatimus poikien vapaudesta valita oma luettavansa. Riskitiriitaista kuitenkin on, että samanaikaisesti uutisteksteissä poikien tarpeita ja lukumieltymyksiä määritetään aikuisen näkökulmasta.

Aineiston uutisteksteissä PISA-tutkimustulokset toimivat annettuna ja objektiivisena tietona. PISA-projektia tai sen tuloksia kohtaan ei esitetä kritiikkiä, vaikka akateemisissa piireissä PISA-projektin luotettavuutta on arvosteltu (ks. luku 2.2). PISA-tulokset ovat uutistekstien merkittävin lähde, mikä kertoo siitä, että uutismediassa PISA-tuloksiin luotetaan hyvin paljon. Uutiset keskittyvät tarkastelemaan PISA-tuloksia mustavalkoisesti, kahden homogeenisen sukupuolen kategorian kautta, vaikka PISA-analyyseissa on havaittu huonon lukutaidon olevan monen taustamuuttujan summa (ks. Sulkunen & Nissinen 2012; Linnakylä & Malin 2004). Uutisteksteihin valikoiduilla PISA-tuloksilla on ideologista valtaa tuottaa lukutaidosta ja lukemisesta uskomusta sukupuolittuneena ja sukupuolittavana ilmiönä.

Tyttö- ja poikalukijoiden sekä lukemisen opetuksen representaatioiden lisäksi olen pyrkinyt pohtimaan Faircloughin kriittisen diskurssianalyysin viitekehyksen diskursiivisia ja sosiokulttuurisia käytänteitä. Uutismedian diskursiivisten käytänteiden analyysissä merkittävää oli huomata uutisten mustavalkoinen tapa tarkastella PISA-tutkimuksia. Tämän lisäksi uutismedian diskursiivisissa käytänteissä korostui dramaturgia vaikuttamiskeinona: tapahtumia ja ilmiöitä tehostetaan värikkäillä sanavalinnoilla ja otsikoilla, suorilla sitaateilla, narratiivisilla ja emotionaalisella aspektilla (van Dijk 1988: 34–35; Pulkkinen 2008: 163–165). Uutistekstien rakenne paljasti informaation arvottamista: sukupuoli selvästi nousi tärkeimmäksi seikaksi uutisessa tarkasteltujen taustamuuttujien joukosta. Huomionarvoista on, että uutistekstit ovat syntyneet uudelleen kontekstualisoinnin prosessissa, jossa aikuiset tuottavat tekstejä aikuisille. Tekstin toimittaja ja haastateltavat asiantuntijat kuten lukutaitotutkijat ja opettajat esittävät neuvoja ja vaatimuksia kasvattajille ja poliittisille päättäjille. Useat teksteistä on suunnattu siihen tarkoitukseen, miten opetusta tulisi muuttaa. Ilmiössä osallisina olevien lasten ääni on sivuroolissa. Tämä kertoo uutisten vallasta: ääni annetaan aikuisille, mutta ei lapsille.

Sosiokulttuuristen käytänteiden analyysissä olen pyrkinyt pohtimaan kielenkäytön vaikutusta tyttöjen ja poikien toimijuuteen. Lisäksi olen pohtinut ideologista valtaa, joka tuottaa uskomuksia sukupuolesta ja oikeuttaa vaatimuksia poikiin fokuoituvasta pedagogiikasta. Uskon lingvistisen analyysin tuovan hedelmällistä näkökulmaa lukutaito- ja koulumenestyskeskusteluun sekä tukevan feministisiä päämääriä kielen ja vallan suhteen tarkastelun näkö-

kulmasta. Vaikka tyttö- ja poikalukijoiden saama mediahuomio on noteerattu suomalaissa ja kansainvälisissä nuorten lukutaitoa käsittelevissä tieteellisissä julkaisuissa, ei suomalaisten uutisten kieltä ole tarkasteltu tarkan lingvistisen analyysin keinoin. Lukutaitokeskustelun kielellinen analyysi antaa mielenkiintoista tutkimustietoa siitä, miten lapsia representoidaan mediassa ja miten heidän menestystään arvotetaan sekä millaisia yhteiskunnassa vallitsevia ideoita kielenkäytössä tuotetaan.

Faircloughin kolmen tason analyysi on haastava pro gradu -tutkielman laajuiselle tutkimukselle. Tutkimuksessani painottuu eniten lingvistinen analyysi, mitä selittää oma koulustaustani. Median diskursiivisten käytänteiden analyysi on jäänyt vähemmälle huomiolle, mutta tämä oli osin tietoinen rajaus, sillä mediagenren yksityiskohtainen tarkastelu ei sisällynyt tutkimuskysymyksiini. Diskurssikäytänteiden ja genren tarkastelu olisi kuitenkin voinut tuoda mielenkiintoista ja tärkeää tietoa, sillä analyysissä huomasin lukutaitokeskustelun rakentuvan ohjeistavan tekstilajin muotoon, mikä osoittaa tarvetta ohjailta yleisöä. Genren ja diskursiivisten käytänteiden tarkastelu olisi siis jatkossa aiheellista nuorten lukutaitokeskustelussa, sillä uutismedian syvällisempi analyysi voisi paljastaa institutionaalisia prosesseja, jotka vaikuttavat tekstin muotoon ja siten ideologioiden syntyyn. Tutkimukseni aiheen käsittely olisi kenties ollut monipuolisempaa, jos tutkimus olisi toteutettu yhteistyössä muiden tieteenalojen tutkijoiden kanssa. Tällöin olisi mahdollista huomioida jokainen kriittisen diskurssianalyysin viitekehys perusteellisesti. Haluan kuitenkin korostaa, että Faircloughin (1997: 10–11) ja Pällin (2003: 19) tapaan ajattelen, että yhteiskunnallinen analyysi kuuluu myös kielitieteilijöille. Kriittinen diskurssintutkimus on aina monitieteistä, ja monitieteissä tutkimusryhmissä tehty tutkimus voi kuitenkin antaa syvällisiä ja monitahoisia mahdollisuuksia tarkastella erilaisia ilmiöitä.

Systeemis-funktionaalisen kieliopin teoria on niin ikään laaja teoria tarkastella lukutaidon ja sukupuolen ilmiötä. Ideationaalinen metafunktio tarjoaa kuitenkin hyödylliset puitteet vastata tutkimuskysymyksiini. Vaikka tavoitteenani oli ideationaalisen metafunktion kautta tarkastella todellisuuden rakentumista, huomasin tutkimusta tehdessäni, että metafunktiot risteävät ja tuottavat merkityksiä samanaikaisesti. Siksi vain yhden metafunktion tarkastelu ei ole aina mielekästä, koska myös kaksi muuta metafunktiota osallistuvat merkitysten rakentamiseen. Esimerkiksi modaaliset kielenaineokset, jotka rakentuvat intepersonaalisessa metafunktiossa, osallistuivat myös merkittävällä tavalla ideationaalisen metafunktion syntyyn. Metafunktioita ei siis välttämättä ole hyödyllistä tarkastella omina, irrallisina kategorioinaan. Jatkossa olisi mielenkiintoista tarkastella lähemmin kaikkia metafunktioita suomalaisnuorten

lukutaitokeskustelussa, sillä niistä jokainen osaltaan osallistuu todellisuuden rakentumiseen ja ideologioiden tuottamiseen.

Tutkimuksessani halusin tarkastella tyttö- ja poikalukijoiden representaatioita nimenomaan median kontekstissa, sillä uskon uutisten olevan merkittävässä asemassa luomassa tyttöjen ja poikien diskursiivista toimijuutta sekä uskomuksia lukemisesta ja sukupuolesta. Aineistovalintani suomalaisista medioista on uskoakseni perusteltua, sillä valitsin uutismediat, joita pidetään luotettavimpina ja jotka ovat suosituimpia. Näiden uutismedioiden teksteillä voi siis olettaa olevan vaikutusvaltaa suureen määrään lukijoita. Aineistossa painottuvat *Ylen* ja *Helsingin Sanomien* tuottamat representaatiot, koska päädyin ottamaan vain yhden uutisen sekä *Ilta-Sanomilta* että *Iltalehdeltä*. Syynä valintaani oli ilmiön käsittelyn taso: iltapäivälehdet eivät ole pureutuneet ilmiöön värikkäitä otsikoita syvällisemmin. Sen sijaan *Yle* ja *Helsingin Sanomat* ovat julkaisseet syvällisiä reportaaseja, joissa pohditaan ilmiön syitä ja seurauksia. Aineiston koko on lingvistiseen analyysiin sopiva, mutta ylipäätään se on sangen pieni. Jatkossa olisikin mielenkiintoista analysoida suurempaa määrää 2000-luvulla julkaistuja uutisia ja selvittää, dominoiko sukupuolieron diskurssi lukutaitomenestystä käsittelevien uutisten diskurssijärjestystä ja millaisin marginaalisin diskurssein lukutaitoa merkityksellistetään.

Haluan korostaa, että olen tehnyt tutkimustani laadullisesta ja feministisistä lähtökohdista käsin. Representaatioissa on päällekkäisyyksiä ja vaihtoehtoisia jaotteluja olisi voitu tehdä. Tulokset riippuvat tulkintani luovuudesta ja teoreettisen taustani ja omien näkemyksieni rajoitteista. Tekemäni tulkinnat ovat minun vallankäyttöäni: se, miten aineistoni kategorioin, mitä sisällytän ja mitä jätän ulkopuolelle, kantavat teoreettisia, poliittisia ja eettisiä seurauksia (Ramazanoglu & Holland 2002: 159–160.). Kriittisen diskurssitutkimuksen ja feministisen perinteen tavoitteena on sorrettujen ja alistettujen mahdollisimman monipuolinen näkeminen ja kuuleminen. Tässä lähestymistavassa on tärkeää eri yhteiskuntaryhmien tuominen esille, koska vain monipuolinen tieto kaikista yhteiskuntaryhmistä voi johtaa nykyistä oikeudenmukaisempaan maailmaan. Omassa tutkimuksessani painottuvat kaksi sukupuolen kategoriaa aikuisten näkökulmasta, mikä heijastaa lukutaitokeskustelun hegemonista tarkastelutapaa. Jatkossa olisikin kiinnostavaa tarkastella laajemmassa kontekstissa, miten muut sosiaaliset kategoriat tulevat ilmi tai jäävät piiloon ja miten ne risteävät sukupuolen kategorioiden kanssa. Sorretuille ja alistetuille voidaan antaa ääni tutkimalla emansipatorisia diskursseja, joten jatkotutkimuksessa olisi tärkeää huomioida myös tyttöjen ja poikien omia mietteitä lukutaidosta ja lukemisen opetuksesta ja antaa siten nuorille itselleen ääni.

Tutkimusaineiston rajauksen jälkeen media on ehtinyt uutisoida runsaasti lisää sukupuolesta ja lukutaidosta. *Ylen* (2017) uutisessa 'Miten saada pojat innostumaan kirjoista?' "Kannat-

taa kysyä, mikä kiinnostaa" pohditaan, miten innostaa poikia lukemaan. Uutisen väliotsikossa kerrotaan, kuinka *poikia kiinnostavat elämäkerrat ja tietokirjat*. Uutisessa myös kerrotaan pojille olevan tyttöjä vaikeampaa löytää sopivaa luettavaa, minkä takia lukemisen porttiteoria tulee huomioida poikien lukemisen opetuksessa. (Yle 2017.) *Helsingin Sanomien* (2017) uutisessa ”Lapsen lukutaito ei kehity riittävästi vain verkossa, sanoo lukutaitoa pitkään tutkinut suomalaisprofessori – kirjojenkin pariin kannattaa houkutella” kerrotaan, kuinka *poikien suosikkeja ovat sarjakuvat, tytöt lukevat kirjoja*. Tutkimusaiheeni jatkuu ajankohtaisena, sillä eri uutismedioissa on vuoden 2017 aikana julkaistu aineistotekstien kaltaisia uutisia tyttöjen ja poikien lukutaitoilmiöstä. Olen tutkimuksessani pyrkinyt tuomaan ilmi, miksi sukupuolen ja lukutaidon suhteen käsittely kahden homogeenisen sukupuolen kategorian kautta on ongelmallista. Kriittisiä kannanottoja ja näkökulmia tarvitaan kuitenkin lisää, sillä vaikuttaa siltä, että lukutaitokeskustelu jatkaa lukutaidon ja lukemisen tarkastelua mustavalkoisessa sukupuolieron diskurssissa.

Vallalla olevat representaatiot tyttöjen ja poikien lukutaidosta kertovat siitä, miten yhteiskunnassa laajemmin ajatellaan lukemisen olevan sukupuolittunutta. Uskomukset voivat vaikuttaa koulutuksen ja lukemisen opetuksen suunnitteluun. Syitä poikien huonolle lukutaitomenestykselle on haettu milloin feminiinisestä opetussuunnitelmasta, milloin sukupuolten luonnollisista ominaisuuksista. Nuorten lukutaitoilmiön mustavalkoisen tarkastelun sijaan olisi tärkeää, että lukemisen opetuksen suunnittelussa ja koulutuspoliittisissa linjauksissa sukupuolta, lukemista ja koulutusta lähestytään kriittisestä näkökulmasta. On siis tarpeellista tehdä näkyväksi yhteiskunnassa ja kulttuurissa vallitsevia sukupuolittuneita ja sukupuolittavia diskursseja ja representaatioita. Sillä, että poikien lukutaitoa aletaan järjestelmällisesti kehittää yksinomaan pojille suunnatuin kampanjoin tai koulutuspoliittisin uudistuksin, saattaa olla kauaskantoisia ja odottamattomia seurauksia. Unholaan jäävät niin heikot tyttölukijat kuin muut sosiaaliset kategoriat. Tällaiset toimet saattavat vain uudelleen tuottaa käsitystä sukupuolten dikotomiasta ja oikeuttaa maskuliinisen hegemonian yhteiskuntajärjestystä, vaikka ratkaisun avaimet lienevät sukupuolittuneiden ja sukupuolittavien uskomusten, identiteettien ja rakenteiden purkamisessa.



## LÄHTEET

- Aaltonen, Sanna 2012: Elämän umpisolmuja avaamassa. Toimijuus ja institutionaaliset rajat nuorten siirtymissä. – Elina Pekkarinen, Kaisa Vehkalahti & Sami Myllyniemi (toim.), *Lapset ja nuoret instituutioiden kehkeyksissä* s. 180–191. Helsinki: Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja.
- Aaltonen, Sanna, Berg, Päivi & Ikäheimo, Salla 2015: *Nuoret luukulla. Kolme näkökulmaa syrjäytymiseen ja nuorten asemaan palvelujärjestelmässä*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Afflerbach, Peter, Pearson, David P. & Paris, Scott G. 2008: Clarifying differences between reading skills and reading strategies. – *The Reading teacher* 61 (5) s. 364–373.
- Ahola, Jorma & Laukkanen, Reijo 2010: OECD osaamisen mittaajana – Reijo Laukkanen (toim.), *PISA, PIAAC, AHELO: Miksi ja miten OECD mittaa osaamista?* s. 9–11. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ahvenjärvi, Kaisa & Kirstinä, Leena 2013: *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Aittola, Helena & Ursin, Jani 2015: *Eriarvoistuva korkeakoulutus? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen XII kansallisesta symposiumista 19.–20.8.2014*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Alasuutari, Maarit 2010: *Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoidossa*. Tampere: Vastapaino.
- 2016: Tytön ja pojan varhaiskasvatus. – Marita Husso & Risto Heiskala (toim.), *Sukupuolikosyminen* s. 122–141. Helsinki: Gaudeamus.
- Antikainen, Ari, Rinne, Risto & Koski, Leena 2013: *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Anttonen, Anneli 2001: The female working citizen: Social rights, work and motherhood in Finland. *Kvinder, Kon & Forskning* 2 s. 33–44.
- Barton, David 1994: *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Billig, Michael 1985: Prejudice, categorization and particularization: from perceptual to a rhetorical approach – *European Journal of Social Psychology* 15 (1) s. 79–103.
- Bing, Janet & Bergvall, Victoria M. 1996: The question of questions: beyond binary thinking. – Victoria M. Bergvall, Janet M. Bing & Alice F. Freed (toim.), *Rethinking language and gender research: Theory and practice* s. 1–30. Lontoo: Longman.
- Brozo, William 2002: *To be a boy, to be a reader: Engaging teen and preteen boys in active literacy*. Newark: International Reading Association.
- Butler, Judith 1990: *Gender trouble: feminism and subversion of identity*. New York: Routledge.
- Butler, Deborah 2000: Gender, Girls, and Computer Technology: What's the Status Now? *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 73 (4) s. 225–229.
- Corson, David 1997: Gender, Discourse and Senior Education: Ligatures for Girls, Options for Boys? – Ruth Wodak (toim.), *Gender and Discourse* s.140–164. Lontoo: SAGE.
- Craig, Lyn 2006: Parental education, time in paid work and time with children: an Australian time-diary analysis. – *The British Journal of Sociology* 57 (4) s. 553–575.
- Eduskunta 2017: *Naiset kansanedustajina*. – <https://www.eduskunta.fi/FI/tietoeduskunnasta/kirjasto/aineistot/-yhteiskunta/historia/naisten-aanioikeus-110-vuotta/Sivut/naiset-kansanedustajina.aspx> 2.6.2017.
- Eggs, Suzanne 2004: *An introduction to Systemic functional linguistics*. Lontoo: Continuum.
- Fairclough, Norman 1989: *Language and power*. Lontoo: Longman.
- 1992: *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- 1995: *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Lontoo: Longman.
- 1997: *Miten media puhuu*. Tampere: Vastapaino.
- Fairclough, Norman, Mulderrring, Jane & Wodak, Ruth 2011: Critical discourse analysis. – Teun A. van Dijk (toim.), *Discourse studies. A multidisciplinary introduction* s. 367–376. Los Angeles: SAGE.
- Foucault, Michel 1981: *The history of sexuality*. Harmondsworth: Penguin.
- 2010: *Seksuaalisuuden historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Foster, Shirley & Simons, Judy 1995: *What Katy read: feminist re-readings of 'classic' stories for girls*. Basingstoke: Macmillan.
- Gilbert Rob & Gilbert, Pam 1998: *Masculinity goes to school*. Lontoo: Routledge.
- Gordon, Tuula, Holland, Janet, Lahelma, Elina & Thomson, Rachel 2008: Young female citizens in education: emotions, resources and agency. – *Pedagogy, Culture and Society* 16 (2) s. 177–191.
- Gramsci, Antonio & Henderson, Hamish 1982: *Gramsci's prison letters: a selection*. Lontoo: Zwan Publications.
- Gurian, Michael 1997: *The wonder of boys: What parents, mentors and educators can do to shape boys into exceptional men*. New York: Tarcher.

- 2001: *Boys and girls learn differently! A guide for parents and teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gurian, Michael & Stevens, Kathy 2005: *The minds of boys: Saving our sons from falling behind in school and life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guzzetti, Barbara J. 2009: Lessons on literacy learning and teaching: listening to adolescent girls. – Leila Christenbury, Randy Boomer & Peter Smagorinsky (toim.), *Handbook of adolescent literacy research* s.372–385. New York: The Guildford Press.
- Hakulinen, Auli & Karlsson Fred 1995: *Nyky-suomen lauseoppia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hall, Stuart 1999: *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Halliday, M. A. K 1985: *An introduction to functional grammar*. Lontoo: Edward Arnold.
- 1994: *An introduction to Functional Grammar*. Lontoo: Arnold.
- Heikkinen Vesa 2012: Diskurssi. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s.94–99. Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Helsingin Sanomat 2014a: Ruotsalainen tasa-arvotutkija: ”Koulu on pettänyt pojat” – <http://www.hs.fi/ihmiset/art-2000002778533.html> 5.2016
- 2014b: Lukeminen vähenee Suomessa – erot tyttöjen ja poikien välillä suurimmat maailmassa. – <http://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000002760395.html> 1.8.2017.
- 2016: OAJ:n Luukkainen huolestui Pisa-tuloksista: ”Suomen historian heikoimmat” – <http://www.hs.fi/kotimaa/art-2000004896213.html> 3.3.2017
- 2017: Lapsen lukutaito ei kehity riittävästi vain verkossa, sanoo lukutaitoa pitkään tutkinut suomalaisprofessori – kirjojenkin pariin kannattaa houkutella. – <http://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005319149.html> 9.8.2017.
- Holopainen, Leena & Laukkanen, Saara 2017: Kodin kielellisen ympäristön yhteys lapsen lukutaitoon ensimmäisellä luokalla. – *Kasvatus* 48 (1) s. 21–34.
- Husso, Marita & Heiskala, Risto 2016: Institutionaalinen näkökulma sukupuoleen. – Marita Husson & Risto Heiskala (toim.), *Sukupuolikysymys* s. 73–91. Helsinki: Gaudeamus.
- Jokinen, Arto: Kriittinen mies- ja maskuliinisuustutkimus. – Tuija Saresma, Leena-Maija Rossi & Tuula Juvonen (toim.), *Käsikirja sukupuoleen* s.128–138. Tampere: Vastapaino.
- Jones, Susan & Myhill, Debra 2004: 'Troublesome Boys' and 'Compliant Girls': Gender Identity and Perceptions of Achievement and Underachievement. – *British Journal of Sociology of Education* 25 (4) s. 547–561.
- Juvonen, Tuula 2016: Irtiottoja sukupuolen luonnollisuudesta. – Marita Husso & Risto Heiskala (toim.), *Sukupuolikysymys* s. 33–54. Helsinki: Gaudeamus.
- Juvonen, Tuula, Rossi, Leena-Maija & Saresma, Tuija 2010: Kuinka sukupuolta voi tutkia? – Tuija Saresma, Leena-Maija Rossi & Tuula Juvonen (toim.), *Käsikirja sukupuoleen* s. 9–17. Helsinki: Hakapaino.
- Järvinen, Tero & Vanttaja, Markku 2013: Koulupudokkaiden työurat. Vuosina 1985 ja 1995 koulutuksen ja työn ulkopuolella olleiden nuorten urapolkujen vertailua. – *Yhteiskuntapolitiikka* 78 (5) s. 509–529.
- Kalaja, Paula & Alanen, Riikka & Dufva Hannele 2011: Minustako tutkija? Johdattelua tutkimuksen tekoon. – Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas* s. 8–32. Tampere: Finn Lectura.
- Kantola, Johanna 2010: Sukupuoli ja valta. – Tuija Saresma, Leena-Maija Rossi & Tuula Juvonen (toim.), *Käsikirja sukupuoleen* s.78–87. Tampere: Vastapaino.
- Kauppinen, Silja & Romunen, Sari 1997: Lasten sukupuoliroolit. *Kasvatus* 28 (3) s. 256–267.
- Kelly, Alison 1988: Gender differences in teacher-pupil interactions: a meta-analytic review. – *Research in Education* 39 (1) s.1–23.
- Kivimäki, Sanna 2014: Luokka- ja sukupuolisensitiivistä yliopisto-opetusta. – Jaana Saarinen, Hanna Ojala & Tarja Palmu (toim.), *Eroja ja vaarallisia suhteita: keskustelua feministisestä pedagogiikasta* s. 140–160. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kivinen, Osmo, Hedman, Juha & Kaipainen, Päivi 2012: Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. – *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (5) s. 559–566.
- Kivioja, Pasi 2008: *Iltapäivälehdet mediakentän ja yhteiskunnan muutoksessa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Koistinen, Susanna 2014: *Kirjallisuuskäsitys ja kirjallisuuden kaanon lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjassa Särmä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos.
- KS = Kielitoimiston sanakirja. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 166. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone Oy 2017. – <http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80> 2.3.2017.
- Kunelius, Risto 2009: *Viestinnän vallassa. Johdatus joukkoviestinnän kysymyksiin*. Helsinki: WSOY.
- Käyhkö, Mari 2006: *Siivoojaksi oppimassa. Etnografinen tutkimus työläistyöstä puhdistuspalvelualan koulutuksessa*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Lahelma, Elina 2004: Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat? – Opetushallitus (toim.), *Koulu – sukupuoli – oppimistulokset* s. 54–67. Helsinki: Opetushallitus.

- 2009: Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. – Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.), *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa* s. 136–156. Tampere: Vastapaino.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula 1999: Rajankäyntiä – sukupuoli opetus suunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Anne-Lise Arnesen (toim.) *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä* s. 91–106. Vantaa: Helsingin yliopisto.
- Lazar, Michelle M. 2005: Politicizing gender in discourse: Feminist critical discourse analysis as political perspective and Praxis. – Michelle M. Lazarus (toim.), *Feminist critical discourse analysis. Gender, power and ideology in discourse* s. 1–30. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Lazar, Michelle M. & Kramarae, Cheris 2011: Gender and power in discourse. – Teun A. van Dijk (toim.), *Discourse studies. A multidisciplinary introduction* s. 217–240. Los Angeles: SAGE.
- Lehtonen, Jukka 2003: *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lerkkanen, Marja-Kristiina 2006: *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkeisopetuksessa*. Helsinki: WSOY.
- Linnakylä, Pirjo 2000: Lukutaito tiedon ja oppimisen yhteiskunnassa. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö* s. 107–132. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino
- Linnakylä, Pirjo & Malin, Antero 2004: Miten heikot lukijat eroavat hyvistä, miten hyvät huippulukijoista? Lukutaidon taustatekijöiden tarkastelu. – Pirjo Linnakylä, Sari Sulkunen & Inga Arffman (toim.), *Tulevaisuuden lukijat: Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. Pisa 2000* s. 115–132. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Luuikka, Minna-Riitta 2000: Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö*. s. 133–160. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- 2002: M. A. K. Halliday ja systeemisen-funktionaalinen kielitiede. – Hannele Dufva & Mika Lähteemäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita* s. 89–124. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lyytinen, Paula Laakso, Marja-Leena, Poikkeus, Anna-Maija 1998: Parental contribution to child's early language and interest in books. – *European Journal of Psychology of Education* 8 (3) s. 297–308.
- Mannevuori, Mona 2016: *Affektitehdas. Työn rationalisoinnin historiallisia jatkumia*. Väitöskirja. Turun yliopiston historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos.
- Martino, Wayne 1994: The gender bind and subject English: Exploring questions of masculinity in developing interventionist strategies in the English classroom. *English in Australia* 107 s. 29–44.
- Mortimore, Peter 2009: *Alternative models for analysing and representing countries' performance in PISA*. Brysseli: Education International Research Institute.
- Moss, Gemma 2007: *Literacy and gender: researching texts, contexts and readers*. New York: Routledge.
- Myrskylä, Pekka 2012: *Hukassa – Keitä ovat syrjäytyneet nuoret?* – Elinkeinoelämän valtuuskunta. <http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2012/02/Syrjaytyminen.pdf>
- Niklas, Frank & Schneider, Wolfgang 2013: Home literacy environment and the beginning of the reading and spelling. – *Contemporary Educational Psychology* 38 (1) s. 40–50.
- Nóvoa, António & Yariv-Mashal, Tari 2003: Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education* 39 (4) s. 423–438.
- Nussbaum Martha C. 2011: *Taloukasvua tärkeämpää: miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä*. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- OECD 2000: *Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Pariisi: OECD.
- 2010: *PISA 2009. Assessment Framework Key: competencies in reading, mathematics and science*. Pariisi: OECD.
- 2016a: *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics and Financial Literacy*. Pariisi: OECD.
- 2016b: *Society at a Glance 2016: OECD Social Indicators*. Pariisi: OECD.
- Ojala, Hanna, Palmu, Tarja & Saarinen Jaana 2009: Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa – feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. – Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.), *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa* s. 13–38. Tampere: Vastapaino.
- Ojanen, Karoliina 2011: Katsaus tyttö tutkimuksen suomalaiseen historiaan ja keskusteluihin. – Karoliina Ojanen, Heta Mulari & Sanna Aaltonen (toim.), *Entäs tytöt. Johdatus tyttö tutkimukseen* s. 9–44. Jyväskylä: Bookwell Oy.
- OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016: Jouni Vettenranta, Jouni Välijärvi, Arto Ahonen, Jarkko Hautamäki, Jenna Hiltunen, Kaisa Leino, Suvi Lähteinen, Kari Nissinen, Virva Nissinen, Eija Puhakka, Juhani Rautopuro & Mari-Pauliina Vainikainen 2016: *Pisa 15 Ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2016: 41.
- Paasonen, Susanna 2010: Sukupuoli ja representaatio. – Tuija Saresma, Leena-Maija Rossi & Tuula Juvonen (toim.), *Käsikirja sukupuoleen* s. 39–49. Tampere: Vastapaino

- Palmu, Tarja 2003: *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä: etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pietikäinen, Sari 2000: Kriittinen diskurssintutkimus – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö* s. 191–218. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Tallinna: Vastapaino.
- Pietilä, Jyrki 2012: Lehdistön tutkimus. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s.594–598. Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Popkewitz, Thomas P. 1998: *Struggling for the Soul. The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York: Teachers College Press.
- POPS04 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS14 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pulkkinen, Hannu 2008: *Uutisten arkkitehtuuri: sanomalehden ulkoasun rakenteiden järjestys ja jousto*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston humanistinen tiedekunta.
- Pälli, Pekka 2003: *Ihmisyryhmä diskurssissa ja diskurssina*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Pääkkönen, Irmeli & Varis, Markku 2000: *Kriittinen lukutaito*. Helsinki: Finn Lectura.
- Ramazanoglu, Caroline & Holland, Janet 2002: *Feminist Methodology: Challenges and Choices*. Lontoo: SAGE.
- Reynolds, Kimberley 1990: *Girls only? Gender and popular children's fiction in Britain, 1880–1910*. Philadelphia: Temple University Press.
- Rojola, Sanna 2010: Teknologia ja sukupuoli. – Tuija Saresma, Leena-Maija Rossi & Tuula Juvonen (toim.), *Käsikirja sukupuoleen* s.197–205. Tampere: Vastapaino.
- Rossi, Leena-Maija 2010: Sukupuoli ja seksuaalisuus, eroista eroihin. – Tuija Saresma, Leena-Maija Rossi & Tuula Juvonen (toim.), *Käsikirja sukupuoleen* s.21–38. Tampere: Vastapaino.
- Rotkirch, Anna 2016: Sukupuolet evoluutioteoriassa. – Marita Husso & Risto Heiskala (toim.), *Sukupuolikysymys* s. 15–32. Helsinki: Gaudeamus.
- Ruostesaari, Ilkka 2014: *Vallan sisäpiirissä*. Tampere: Vastapaino.
- Rättyä, Kaisa 2003: Nuortenromaanin tutkimus 1960-luvulta 2000-luvulle. – Päivi Heikkilä-Halttunen & Kaisa Rättyä (toim.), *Nuori kirjan peilissä* s. 1–26. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Sanoma 2017: *Sanomalehdet*. – <https://sanoma.com/fi/tama-sanoma/organisaatio/news/sanomalehdet> 1.8.2017
- Savill, Richard 2000: Harry Potter and the mystery of J K's lost initial. – Telegraph. <http://www.telegraph.co.uk/news/uknews/1349288/Harry-Potter-and-the-mystery-of-J-Ks-lost-initial.html> 13.5.2016.
- Shore, Susanna 1986: *Onko suomessa passiivia*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- 1992: *Aspects of a systemic-functional grammar of Finnish*. Väitöskirja.
- 2012a: Kieli, kielenkäyttö ja kielenkäytön lajit systeemis-funktionaalissa teoriassa. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 131–158. Tallinna: Gaudeamus Oy.
- 2012b: Systeemis-funktionaalinen teoria tekstien tutkimisessa. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s.158–185. Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Siekinen, Taru, Nokkala, Terhi, Välimaa, Jussi & Pekkola, Elias 2016: Muuttuvat akateemiset urat: työurat yliopistoissa -hankkeen loppuraportti. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. – <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2016/KTL-F033.pdf> 7.3.2017
- Siljander, Pauli 2002: *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Simola, Hannu 2014: *The Finnish education mystery. Historical and Sociological Essays on Schooling in Finland*. Lontoo: Routledge.
- Smith, Michael W. & Wilhelm, Jeffrey D. 2009: Boys and literacy: complexity and multiplicity. – Leila Christenbury, Randy Bomer & Peter Smagorinsky (toim.), *Handbook of adolescent literacy research* s. 360–371. New York: The Guilford Press.
- Sosiaali- ja terveysministerö 2012: Työelämän muutosten vaikutukset naisten ja miesten työmarkkina-asemaan. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2012 (22). <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/112464/URN%3ANBN%3Afife201504227036.pdf?sequence=1> 7.3.2017
- Sotiria, Grek 2008: Pisa in the British media: leaning tower or robust testing tool? *CES Briefings*. Briefing No. 45. – <http://www.ces.ed.ac.uk/publications/briefings.htm> 6.2.2017
- Street, Brian V.: 1995: *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.
- Sulkunen, Sari 2004: PISAn tekstit opetussuunnitelman näkökulmasta. – Pirjo Linnakylä, Sari Sulkunen & Inga Arffman (toim.), *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja* s. 33–48. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.

- 2012: Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. Sari Sulkunen & Jouni Välijärvi (toim.), *PISA09. Kestääkö osaamisen pohja?* s. 12–33. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja nro 12.
- Sulkunen Sari & Nissinen, Kari 2012: Heikot lukijat Suomessa. – Sari Sulkunen & Jouni Välijärvi (toim.), *PI-SA09. Kestääkö osaamisen pohja?* s. 46–61. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja nro 12.
- Syrjäläinen, Eija & Kujala, Tiina 2010: Sukupuolittietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. – Suortamo Markku Suortamo, Liisa Tainio, Elina Ikävalko, Tarja Palmu & Sirpa Tani (toim.), *Sukupuoli ja tasa-arvo koulutuksessa* s. 25–37. Juva: WS Bookwell Oy.
- Tainio, Liisa 2001: *Puhuvan naisen paikka: sukupuoli kulttuurisena kategoriana kielenkäytössä*. Väitöskirja.
- 2009: Puhuttelu luokkahuoneessa – Tytöt ja pojat huomion kohteena. – Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.), *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa* s. 157–186. Tampere: Vastapaino.
- Tainio, Liisa & Teräs, Tiina 2010: *Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa*. Opetushallitus: raportit ja selvitykset 2010. – [http://www.oph.fi/download/126079\\_Sukupuolijäsennys\\_perusopetuksen\\_oppikirjoissa.pdf](http://www.oph.fi/download/126079_Sukupuolijäsennys_perusopetuksen_oppikirjoissa.pdf) 30.5.2017
- Talouselämä 2015: Työmarkkinoiden sukupuolierot vain kasvavat – "Huolestuttava piirre on..." <http://www.talouselama.fi/uutiset/työmarkkinoiden-sukupuolierot-vain-kasvat-huolestuttava-piirre-on-6062271> 7.3.2017
- Terveyden ja Hyvinvoinnin laitos 2016: Koulutuksen segregaatio. <https://www.thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/koulutus/koulutuksen-segregaatio> 7.3.2017
- Thompson, John B. 1984: *Studies in the theory of ideology*. Cambridge: Polity Press.
- 1990: *Ideology and modern culture*. Cambridge: Polity Press.
- Tilastokeskus 2007: *Suomalaiset luottavat klassikoihin*. [http://www.stat.fi/artikkelit/2007/art\\_2007-06-15\\_004.html?s=0#3](http://www.stat.fi/artikkelit/2007/art_2007-06-15_004.html?s=0#3) 8.3.2017
- 2009: *Lukeminen*. – [http://www.stat.fi/til/akay/2009/03/akay\\_2009\\_03\\_2011-05-17\\_kat\\_004\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/akay/2009/03/akay_2009_03_2011-05-17_kat_004_fi.html) 7.3.2016
- 2016: *Naiset ja miehet Suomessa 2016*. Helsinki: Grano Oy.
- Tilastojulkaisu 2015: Yliopistot. Helsinki: Sivistystyönantajat ry. [http://www.sivistystyonantajat.fi/tiedostopankki/414/tilastojulkaisu\\_2015\\_yliopistot.pdf](http://www.sivistystyonantajat.fi/tiedostopankki/414/tilastojulkaisu_2015_yliopistot.pdf) 7.3.2016
- van Dijk, Teun A. 1988: *News as discourse*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- 1993: Principles of critical discourse analysis. – *Discourse & Society* 4 (2) s. 249–283.
- 1997: The study of discourse. – Teun A. van Dijk (toim.), *Discourse as structure and process. Discourse studies: a multidisciplinary introduction* Volume 1. s. 1–34. London: SAGE.
- 2011: Discourse and ideology. – Teun A. van Dijk (toim.), *Discourse studies. A multidisciplinary introduction*. s. 378–406. Los Angeles: SAGE.
- Vihreät 2017: Pelastetaan pojat. – [https://www.vihreat.fi/sites/default/files/pelastetaan\\_pojat.pdf](https://www.vihreat.fi/sites/default/files/pelastetaan_pojat.pdf) 1.8.2017
- VISK = Hakulinen, Auli, Vilkuna, Maria, Korhonen, Riitta, Koivisto, Vesa, Heinonen, Tarja Riitta & Alho, Irja 2004: Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. – <http://scripta.kotus.fi/visk> 2.3.2017
- Voipio, Myrsky 2015: *Emansipaation ja ohjailun ristivedossa. Suomalaisen tyttökirjallisuuden kehitys 1889–2011*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Vuorikoski, Marjo 2005: Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? – Tomi Kiilakoski, Tuukka, Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.), *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus* s.31–61. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Välijärvi, Jouni 2010: PISA – koulun kehittämisen työkalu vai kasvavan taloudellisen kontrollin ilmentymä? – Reijo Laukkanen (toim.), *PISA, PIAAC, AHELO Miksi ja miten OECD mittaa osaamista?* s. 33–39. Helsinki: Yliopistopaino.
- Walkerdine, Valerie, Lucey, Helen & Melody, June 2001: *Growing up girl: Psychosocial explorations of gender and class*. Basingstoke: Palgrave.
- Wells, Gordon 1985: Preschool literacy-related activities and success in school. – David R. Olson, Nancy Torrance & Angela Hildyard (toim.), *Literacy, Language and learning. The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wodak, Ruth 1997: *Gender and discourse*. Lontoo: SAGE.
- Wodak, Ruth & Meyer, Michael 2001: *Methods of critical discourse analysis*. London: SAGE.
- Yle 2015a: Huono lukutaito estää joka kahdeksannen suomalaispojan jatko-opinnot. – Yle. <https://yle.fi/uutiset/3-8514295> 5.6.2016
- 2015b: Uutisarvostukset. [https://drive.google.com/a/student.jyu.fi/file/d/0BzYM7E\\_plfX-aTh6RmlVMnl2WmM/view](https://drive.google.com/a/student.jyu.fi/file/d/0BzYM7E_plfX-aTh6RmlVMnl2WmM/view) 10.5.2016.
- 2016a: Pojatkin lukee -kampanjan perustaja: Lukevat miehet ulos kaapista. – Yle. [https://yle.fi/uutiset/osasto/uutisluokka/pojatkin\\_lukee\\_kampanjan\\_perustaja\\_lukevat\\_miehet\\_ulos\\_kaapista/8831475](https://yle.fi/uutiset/osasto/uutisluokka/pojatkin_lukee_kampanjan_perustaja_lukevat_miehet_ulos_kaapista/8831475) 1.8.2017

- 2016b: Toimintaperiaatteet. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2016/01/21/ylen-toimintaperiaatteet> 5.5.2016
- 2017: Miten saada pojat innostumaan kirjoista? ”Kannattaa kysyä, mikä kiinnostaa”. – <https://yle.fi/uutiset/3-9588177> 1.8.2017.
- Ylitapio-Mäntylä, Outi 2009: *Lastentarhaopettajien jaettuina muisteluja sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

## Aineistolähteet:

- HS1: Lukeminen vähenee Suomessa – erot tyttöjen ja poikien välillä suurimmat maailmassa. – *Helsingin Sanomat*. <http://www.hs.fi/kulttuuri/a1410323998295> 5.5.2016
- HS2: VINKKEJÄ POIKIEN LUKUINNON HERÄTTÄMISEEN – Toimintaa, tuttuutta, dialogia, tietoa ja elokuvallisuutta. – *Helsingin Sanomat*. <http://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000002760396.html> 5.5.2016
- HS3: Ruotsalainen tasa-arvotutkija: ”Koulu on pettänyt pojat”. – *Helsingin Sanomat*. [http://www.hs.fi/ihtiset/a1416282903390\\_5.5.2016](http://www.hs.fi/ihtiset/a1416282903390_5.5.2016)
- IS: Uudet Pisa-tutkimuksen tulokset julki: Näin kävi Suomen sijoituksen – tytöt peittoavat pojat. – *Ilta-Sanomat*. <http://www.is.fi/kotimaa/art-2000004896105.html> 6.12.2016.
- IL: Suomi romahti PISA-tutkimuksissa. – *Iltalehti*. [http://www.iltalehti.fi/uutiset/2013120317789223\\_uu.shtml](http://www.iltalehti.fi/uutiset/2013120317789223_uu.shtml) 6.12.2016
- YLE1: Poikia halutaan innostaa lukemaan – Vanhempainliitto haastaa miehet näyttämään esimerkkiä. – *Yle*. <http://yle.fi/uutiset/3-8423868> 5.5.2016.
- YLE 2: Pojan lukuinto voi syttyä pienestä: ”Ja yhtäkkiä sitten luinkin paljon”. – *Yle*. <http://yle.fi/uutiset/3-8293249> 5.5.2016
- YLE3: Peli, joka luotsaisi pojan lukemaan, olisi ”tuhannen taalan paikka”. – *Yle*. <http://yle.fi/uutiset/3-8285403> 5.5.2016.