

# **”Se ei oo pojille niin luontasta”**

**Kirjoittamisen opetuksen ja sukupuolen rakentuminen  
äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien puheessa**

**Maisterintutkielma**

**Hanna Käkelä**

**Suomen kieli**

**Kielten laitos/Jyväskylän yliopisto**

**2013**

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Käkelä Hanna-Mari Elina	
Työn nimi – Title ”Se ei oo pojille niin luontasta” : Kirjoittamisen opetuksen ja sukupuolen rakentuminen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien puheessa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Joulukuu 2013	Sivumäärä – Number of pages 111 + liitteet
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkielman tavoitteena oli selvittää, millaisiksi kirjoittamisen opetus, kirjoittamisen opettajan identiteetti ja oppilaiden sukupuoli rakentuvat äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien puheessa. Tutkin diskurssianalyttistä viitekehystä käyttäen ensinnäkin kirjoittamisen opetusta kuvaavia tulkintarepertuaareja sekä näiden repertuaarien hegemonista järjestystä eri opettajilla. Toiseksi tarkastelin sitä, minkälaisia kirjoittamisen opettajan identiteettejä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille rakentuu. Lisäksi tutkin sitä, minkälaisiksi tyttöjen ja poikien kirjoittajaidentiteetit opettajien puheessa muodostuvat ja minkälaisilla repertuaareilla opettajat selittävät tyttöjen ja poikien eroja.</p> <p>Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu ensinnäkin kirjoittamiseen ja kirjoittamisen opetukseen liittyvien erilaisten näkökulmien esittelystä. Tässä tukeudun ennen kaikkea Ivaničnin (2004) laatimaan malliin erilaisista kirjoittamiskäsityksistä. Olennainen osa tutkimuksen teoreettista viitekehystä ovat myös sukupuolen ja opetus suunnitelman sekä sukupuolen ja kirjoittamisen välisiin suhteisiin liittyvät teoriat ja tutkimukset.</p> <p>Tutkimuksen aineisto koostuu kahden äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan videoidusta teemahaastattelusta. Analysoin aineistoa osin teoria- ja osin aineistolähtöisesti: Kirjoittamisen opetusta kuvaavat tulkintarepertuaarit perustuvat Ivaničnin (2004) laatimaan malliin. Kirjoittamisen opettajan identiteettiä kuvaavat tulkintarepertuaarit, tyttöjen ja poikien kirjoittajaidentiteetit ja sukupuolten välisiä eroja selittävät tulkintarepertuaarit olen muodostanut aineistolähtöisesti.</p> <p>Haastattelemieni äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien puheessa oli läsnä monia eri tulkintarepertuaareja. Kirjoittamisen opetuksesta puhuessaan he käyttivät viittä eri tulkintarepertuaaria, mutta ensisijaisesti kirjoittaminen rakentui yksilölliseksi oikeinkirjoituksen taidoksi ja luovaksi toiminnaksi. Kirjoittaminen taitona -repertuaari aktivoitui ennen kaikkea opettajien tarkastellessa oppilaiden kirjoittamia tekstejä. Opettajien puheesta nousi esille neljä kirjoittamisen opettajan identiteettiä kuvaavaa tulkintarepertuaaria: <i>humanistinen repertuaari</i> sekä <i>auktoriteetti-, holhooja- ja suorittajarepertuaarit</i>. Opettajat puhuivat oppilaista pääosin sukupuolineutraalisti <i>oppilaina</i> tai <i>lapsina</i>. Toisinaan sukupuolineutraalius kuitenkin murtui, jolloin opettajat rakensivat kirjoittajaidentiteettejä oppilaiden sukupuolen mukaan. Haastatteluaineistossa esille tulivat identiteettiparit <i>insinööripojat – kuvailevat tytöt, avuttomat pojat – itsenäiset tytöt, työtä välttelevät pojat – yritteliäät tytöt, toiminnalliset pojat – tekstikulttuuriin sosiaalistuneet tytöt</i> sekä <i>vaikuttamaan pyrkivät pojat – yksityiseen suuntautuvat tytöt</i>. Sukupuolten välisiä eroja opettajat selittivät <i>biologisen repertuaarin, työnteon repertuaarin ja orientaatiorepertuaarin</i> avulla.</p>	
Asiasanat – Keywords äidinkieli ja kirjallisuus, kirjoittaminen, kirjoittamisen opetus, sukupuoli, opettaja, diskurssianalyysi	
Säilytyspaikka – Depository Fennicum	
Muita tietoja – Additional information	

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	1
2	NÄKÖKULMIA KIRJOITTAMISEN OPETUKSEEN.....	3
2.1	Kirjoittaminen taitona.....	3
2.2	Kirjoittaminen luovana toimintana .....	5
2.3	Kirjoittaminen prosessina .....	6
2.4	Kirjoittaminen tekstilajien hallintana .....	7
2.5	Kirjoittaminen sosiaalisina käytänteinä.....	8
2.6	Kirjoittaminen sosiopoliittisena toimintana.....	11
3	SUKUPUOLI JA KOULU.....	12
3.1	<i>Sukupuoli</i> -käsitteen moninaisuus.....	12
3.2	Sukupuoli ja opetussuunnitelma .....	14
3.3	Sukupuoli ja kirjoittaminen .....	19
3.3.1	Kirjoittamisasenteet ja -motivaatio .....	19
3.3.2	Tekstien sisältövalinnat .....	20
3.3.3	Opettajien käsitysten yhteys tekstien arviointiin.....	21
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	24
4.1	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset .....	24
4.2	Kvalitatiivinen tutkimus .....	24
4.3	Diskurssianalyysi .....	27
4.3.1	Representaatiot ja identiteetti .....	29
4.3.2	Diskurssianalyysin ulottuvuuksia.....	31
4.4	Tutkimusaineisto.....	33
4.5	Aineiston analyysi .....	36
4.6	Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka.....	39
5	TUTKIMUSTULOKSET .....	43
5.1	Kirjoittamisen opetusta kuvaavat tulkintarepertuaarit.....	43
5.1.1	<i>Korjataanpas nämä nyt tässä</i> – kirjoittaminen taitona -tulkintarepertuaari ..	43

5.1.2	<i>Mun opetuksessa on tärkeintä se etten mää tapa sitä sen ihmisen omaa luovuutta - luovan kirjoittamisen tulkintarepertuaari</i> .....	46
5.1.3	<i>Kirjotappa uusi versio tästä - prosessikirjoittamisen tulkintarepertuaari</i> .....	49
5.1.4	<i>Lapsesta on helppo kirjoittaa kun on selkeä kaava – genrepedagoginen tulkintarepertuaari</i> .....	51
5.1.5	<i>Nyt te näätte että mimmosta tää niinku oikeesti on – sosiokulttuurinen tulkintarepertuaari</i> .....	53
5.1.6	Naisopettajan tulkintarepertuaarien hegemoninen järjestys.....	55
5.1.7	Miesopettajan tulkintarepertuaarien hegemoninen järjestys .....	57
5.2	Kirjoittamisen opettajan identiteettiä kuvaavat tulkintarepertuaarit.....	60
5.2.1	Humanistinen tulkintarepertuaari .....	61
5.2.2	Auktoriteettirepertuaari .....	65
5.2.3	Holhoojarepertuaari.....	68
5.2.4	Suorittajarepertuaari .....	71
5.3	Tyttö- ja poikaoppilaille rakentuvat identiteetit ja eroja selittävät tulkintarepertuaarit.....	73
5.3.1	Insinööripojat – kuvailevat tytöt .....	74
5.3.2	Avuttomat pojat – itsenäiset tytöt.....	78
5.3.3	Työtä välttelevät pojat – yritteliäät tytöt .....	80
5.3.4	Toiminnalliset pojat – tekstikulttuuriin sosiaalistuneet tytöt .....	83
5.3.5	Vaikuttamaan pyrkivät pojat – yksityiseen suuntautuvat tytöt .....	85
5.4	Opettajille rakentuvat kirjoittamisen opettajan profiilit .....	87
6	POHDINTA .....	91
6.1	Keskeisten tulosten tarkastelua.....	94
6.2	Johtopäätökset.....	101
6.3	Jatkotutkimusehdotuksia.....	104
	LÄHTEET .....	106
	LIITTEET	

# 1 JOHDANTO

Suunnitellessani pro gradu -tutkielmani aihetta halusin käyttää hyväkseni työkokemustani luokan- ja aineenopettajana. Toisaalta halusin perehtyä aiheeseen, joka voisi avata uusia näkökulmia kirjoittamisen opetukseen ja herättää muita opettajia pohtimaan omia ajatuksiaan ja opetuskäytänteitään.

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on selvittää, millaisiksi kirjoittamisen opetus, kirjoittamisen opettajan identiteetti ja oppilaiden sukupuoli rakentuvat äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien puheessa. Tutkin siis diskurssianalyttistä viitekehystä käyttäen ensinnäkin sitä, minkälaisia tulkintarepertuaareja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat käyttävät puhuessaan kirjoittamisen opetuksesta. Olen myös kiinnostunut siitä, mikä on näiden repertuaarien hegemoninen järjestys eri opettajilla. Toiseksi tarkastelen sitä, minkälaisia kirjoittamisen opettajan identiteettejä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille rakentuu. Lisäksi tutkin sitä, minkälaisiksi tyttöjen ja poikien kirjoittajaidentiteetit opettajien puheessa muodostuvat ja minkälaisilla repertuaareilla opettajat selittävät tyttöjen ja poikien eroja.

Tutkimusaiheeni lähtökohdat ovat siis omassa työssäni. Olen luokanopettaja- ja aineenopettajavuosieni aikana ollut huolissani oppilaiden heikosta kirjoitustaidosta ja -motivaatiosta ja olen joutunut pohtimaan, mitkä seikat omaa opetustyötäni ohjaavat. Olen myös joutunut tarkastelemaan omaa opettajaidentiteettiäni. Olenkin todennut, että opetustyöhöni ja opettajaidentiteettiini vaikuttavat monet muutkin seikat kuin opettajankoulutus tai opetussuunnitelma: esimerkiksi omat kokemukseni 1980-luvun peruskoulun kirjoittamisen opetuksesta ja keskustelut kollegoiden kanssa ovat rakentaneet opettajaidentiteettiäni ja antaneet aineksia opetustyöhöni (vrt. Heikkinen 2000).

Työtäni reflektoidessani ja kollegoiden kanssa keskustellessani olen havahtunut siihen, että vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) kirjoittamisen opetuksessa korostuu kirjoittamisen sosiaalinen näkökulma, niin käytännön opetustyö on usein perinteistä kirjoittamisen opetusta, jossa keskitytään standardikielen konventioiden opiskeluun ja virheiden korjaamiseen (ks. esim. Ivanič 2004). Erilaisia kirjoittamisen opetukseen liittyviä näkökulmia tarkastelen tutkielmani luvussa 2.

Koska tutkimuksissa (esim. Tarmo 1991) on todettu, että opettajat yleensä merkityksellistävät ja selittävät tyttöjen ja poikien toimintaa eri tavoin, uskon, että tämä on melko yleinen ilmiö myös kirjoittamisen opetuksessa. Oma työtäni reflektoidessani olen tajunnut, että odotukseni tyttö- ja poikaoppilaita ja heidän kirjoittamiaan tekstejä kohtaan ovat erilaisia. Olen

havahtunut myös huomaamaan, että annan tyttöjen ja poikien teksteistä erilaista palautetta. Olen siis omalla toiminnallani todennäköisesti vahvistanut sukupuolistereotypioita ja vaikuttanut osaltani siihen, että tyttöjen ja poikien pätevyyskokemukset ja käsitykset äidinkielen ja erityisesti kirjoittamisen tarpeellisuudesta eroavat voimakkaasti (ks. esim. Lappalainen 2006 ja 2008). Sukupuolen käsitettä ja sukupuolen merkitystä koulun arjessa tarkastelen tutkielmani luvussa 3.

Tutkielmani neljännessä luvussa keskityn kuvaamaan empiirisen tutkimuksen toteuttamista. Luvun aluksi esittelen tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset, minkä jälkeen tarkastelen kvalitatiivista tutkimusta ja diskurssianalyysiä melko laajasti. Sitten esittelen tutkimusaineiston ja kuvailen tutkimus- ja analyysiprosessin etenemistä. Luvun lopussa pohdin vielä tutkimuksen luotettavuutta ja etiikkaa.

Viidennessä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia. Aluksi esittelen viisi kirjoittamisen opetusta kuvaavaa tulkintarepertuaaria, joita haastatteleman opettajat käyttivät. Sitten kuvaan erikseen nais- ja miesopettajan tulkintarepertuaarien hegemonista järjestystä. Tämän jälkeen tarkastelen haastatteluaineistosta esille nousevia kirjoittamisen opettajan identiteettiä kuvaavia tulkintarepertuaareja. Lisäksi esittelen tyttö- ja poikaoppilaille rakentuvia identiteettejä ja sukupuolten eroja selittäviä tulkintarepertuaareja. Luvun lopussa muodostan haastattelemistani opettajista profiilit heidän käyttämiensä tulkintarepertuaarien mukaisesti

Luvussa 6 luon kokonaiskuvan tutkimuksestani. Tiivistän tutkimukseni keskeiset tulokset ja teen synteisiä siitä, miten eri tulkintarepertuaarit ja identiteetit ovat toisiinsa yhteydessä. Lisäksi pohdin ja arvioin tutkimukseni antia ja teen joitakin jatkotutkimusehdotuksia.

Tutkimani aihe on siis tärkeä ensinnäkin minulle henkilökohtaisesti, sillä se on pakottanut minua reflektoimaan omaa työtäni. Tutkimukseni on kuitenkin tärkeä myös yleisesti äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille, koska se voi herättää heidätkin pohtimaan omia opetuskäytänteitään, omaa opettajuuttaan ja omia asenteitaan tyttö- ja poikaoppilaita kohtaan. Lisäksi tutkielmani on ajankohtainen, sillä vuonna 2014 käyttöön otettavien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa (Opetushallitus 2012) korostuvat sukupuolten tasa-arvo ja sukupuolisensitiivisyys sekä humanistinen ihmiskäsitys, joka liittyy tutkimuksessani esille tulleeseen kirjoittamisen opettajaa kuvaavaan humanistiseen tulkintarepertuaariin

Diskurssianalyttinen viitekehys sitoo tutkimukseni kielentutkimukseen. Kuitenkin tutkimukseni liittyy myös kasvatustieteen alaan, sillä tarkastelen opettamisen, opettajuuden ja oppilaan identiteetin rakentumista. Tutkimuksessani näkyy siis voimakkaasti aiempi kasvatustieteen koulutukseni.

## 2 NÄKÖKULMIA KIRJOITTAMISEN OPETUKSEEN

Luukka (2004a) erottaa neljä erilaista kirjoittamisen ja kirjoittamisen opetuksen ulottuvuutta: kirjoittaminen voidaan nähdä hänen mukaansa kirjoitetun kielen hallintana, itseilmaisuna, kognitiivisena prosessina tai yhteisöllisten puhetaipojen hallintana. Ivaničín (2004) mukaan kirjoittamiseen ja kirjoittamisen opetukseen liittyvistä käsityksistä voidaan puolestaan muodostaa kuusi diskurssia, joista jokaisessa yhdistyvät eri tavoin käsitykset kielestä, kirjoittamisesta ja kirjoittamisen oppimisesta. Lisäksi eri diskursseissa lähestytään eri tavoin kirjoittamisen opetusta ja arviointia. Ivaničín (2004) mukaan kirjoittamista voidaan tarkastella kirjoitetun kielen hallinnan, itseilmaisun ja prosessin näkökulmasta mutta myös tekstilajin hallinnan, sosiaalisten käytänteiden ja sosiopoliittisen toiminnan näkökulmista. Esittelen ja pohdin seuraavaksi tätä Ivaničín muodostamaa luokittelua, sillä se toimii tutkimusaineistoni analyysin pohjana. Näkökulmien nimissä käytän Svinhufvudin (2007) suomennoksia. Yhdistän tarkasteluuni myös muiden tutkijoiden huomioita kirjoittamisen opetuksen ulottuvuuksista.

### 2.1 Kirjoittaminen taitona

Kirjoittaminen voidaan Ivaničín (2004) mukaan ymmärtää ensinnäkin yksilöllisenä *taitona*. Tässä näkökulmassa kirjoittaminen nähdään lingvistisiin malleihin sekä äänne-kirjainvastaavuuteen ja lauserakenteisiin liittyvän tiedon soveltamisena. Äärimmäisillään samojen mallien ja sääntöjen ymmärretään soveltuvan kaikkeen kirjoittamiseen tekstilajista huolimatta, jolloin kirjoittaminen näyttäytyy kontekstistaan irrallaan olevana toimintana. (Ivanič 2004: 227.) Tässä kirjoittamisen opetuksen mallissa kirjoitustaitoa pidetäänkin yksilöllisenä ja pysyvänä ominaisuutena, jota opettajan johdolla pyritään harjaannuttamaan (Luukka 2004a: 10–11).

Kirjoittaminen taitona -näkökulmaan perustuvassa perinteisessä kirjoittamisen opetuksessa keskitytään itsenäisten lingvististen taitojen harjoitteluun, ja opetuksen tavoitteena on kirjoitetun kielimuodon konventioiden opettaminen: virheettömän oikeinkirjoituksen, kieliopin ja käsialan opiskelu nähdään keskeisinä sisältöinä. Opetuksessa korostetaan eksplisiittistä sääntöjen opettamista, ja tekstien arvioinnissa painotetaan kieliopillista ja kielenhuollollista korrektiutta ja sujuvuutta. Tämä ilmenee esimerkiksi opettajien ilmauksina *oikea*, *tarkka* ja *virheetön*. Tekstit siis ymmärretään tarkastelun ja arvioinnin kohteeksi asetettavina tuotteina. (de Beaugrande 1997: 466; Ivanič 2004: 227–228; Luukka 2004a: 10.)

Perinteinen kirjoittamisen opetus on siis hyvin opettajakeskeistä: opettajat keksivät tehtävät, korjaavat tuotokset sekä arvioivat ja antavat palautetta (Luukka 2004a: 11). Lisäksi opetus on hyvin virhekeskeistä. Kirjoitelmissaan oppilaat tekevät standardikielen konventioita rikkovia virheitä, joita vain opettaja voi tunnistaa. Kirjoittamisen opettajat tiedostavatkin herkästi kielen ”virheellisyydet”, mutta eivät useinkaan pysty selittämään oppilaalle, mitkä ilmiöt lukeutuvat virheisiin ja miksi. (de Beaugrande 1997: 466.)

Kirjoittaminen taitona -näkökulma näyttää pohjautuvan empiristiseen oppimiskäsitykseen. Empiristiselle oppimiskäsitykselle on ominaista juuri opetuksen opettajakeskeisyys, kyvykkyyden ymmärtäminen melko muuttumattomana ja erillisinä opiskeltujen asioiden oletettu siirtovaikutus. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini: 150–151, 174.)

Kirjoittaminen taitona -lähestymistapaan perustuvassa opetuksessa oppilaat saavat kirjoittamiseensa ohjausta usein vasta silloin, kun teksti on valmis. Oppilaan kirjoittamistaidon uskotaan kehittyvän, kun hän saa opettajalta tekstinsä kommentoituna ja kieliasultaan korjattuna. Opettajan kommentit eivät kuitenkaan vaikuta oppilaan kirjoittamiseen, mikäli annettu palaute ei perustu kirjoittamiselle asetettuihin tavoitteisiin. (Luukka 2004a: 10; Hillocks 1986: 165, 168.) Vasta kirjoittamisen jälkeen saatu ohjaus saattaakin aiheuttaa oppilaille epätietoisuutta siitä, mitä heiltä odotetaan tai vaaditaan. Tämä johtaa siihen, että oppilaat pyrkivät arvailemaan opettajan toiveita ja välttelemään riskejä kirjoittaessaan. (de Beaugrande 1997: 397; Luukka 2004a: 11.)

Tuotosta korostavassa perinteisessä kirjoittamisen opetuksessa oppimis- ja kirjoittamismotivaatiota vahvistavat tekijät jäävät siis helposti huomiotta. Opettaja tuo kirjoitelmien aiheet oppilaille, arvioi tuotokset ja antaa niistä palautteen, eli opettaja kontrolloi työskentelyä. Näin oppilaiden autonomian kokemus ei vahvistu, mikä puolestaan voi johtaa ulkoiseen motivaatioon (ks. Deci & Ryan 2000: 236–237). Perinteisellä ainekirjoituksella ei myöskään ole relevanssia todellisessa elämässä (ks. Luukka 2004a: 10), minkä vuoksi kirjoittaminen voidaan kokea epämielikkäänä. Koska perinteinen kirjoittamisen opetus korostaa standardikielen normeja ja on hyvin virhekeskeistä, oppilaiden pätevyyskokemus voi olla heikko (ks. Ryan & Deci 2002). He saattavat alkaa pelätä virheiden tekemistä ja punakynää, jolloin he pitäytyvät helpoissa rakenteissa tai välttelevät kirjoittamista sensuroimalla kaiken jo etukäteen (Boice 1993: 25; Luukka 2004a: 11).

Kirjoittaminen taitona -näkökulman korostaminen opetuksessa voi rakentaa osaltaan koulun piilo-opetussuunnitelmaa (ks. Broady 1991). Tällöin oppilaat oppivat, että kirjoittamisen opetuksen tavoitteena on oikeinkirjoituksen hallinta ja että tärkeintä on osata kirjoittaa



oikein. Lisäksi he oppivat alistumaan opettajan auktoriteettiin, sillä opettaja keksii tehtävänänot ja korjaa oppilaiden tekstit.

## 2.2 Kirjoittaminen luovana toimintana

Itseilmaisullisesta luovan kirjoittamisen näkökulmasta tekstiä tarkastellaan niin ikään tuotteenä, mutta kielellisten sääntöjen noudattamisen sijaan kirjoittamisessa painotetaan tekstin sisältöä ja tyyliä. Näkökulmassa korostetaan kirjoittajan omaa ääntä, vapaata ilmaisua sekä ilmaisullista rikkautta. Luovassa kirjoittamisessa kirjoittamisella nähdään olevan itseisarvo: tekstille ei tarvitse määrittellä tarkoitusta tai kontekstia, eikä sillä ole muuta sosiaalista funktiota kuin viihdyttää lukijaa. (Ivanič 2004: 229; Luukka 2004a: 11–12.)

Lähestymistavan kannattajat olettavat kirjoittajan kehittyvän vain, jos tämä saa kirjoittaa mahdollisimman paljon itseään kiinnostavista ja itsensä kannalta relevanteista aiheista. Toisaalta muiden kirjoittajien tuottamien hyvien tekstien nähdään tarjoavan malleja ja virikkeitä kirjoittamisen oppimiseen. Oppimisen ymmärretään siis olevan implisiittinen, itse kirjoittamiseen sekä lukemiseen kiinteästi liittyvä prosessi. Näin ollen opettaja ei toimi opettajana vaan kirjoittamisen mahdollistajana: hänen tehtävänä on luoda itseilmaisua tukeva myönteinen ja turvallinen ilmapiiri, kannustaa oppilaita käyttämään mielikuvitustaan, auttaa näitä tekstien sisällön luomisessa ja tarjota hyvän kirjoittamisen malleja. Opettaja ei siis määrittele kirjoittamisen tarkoitusta, kontekstia tai aiheita, vaan usein tekstien sisällöt nousevat kirjoittajan omasta elämästä ja kokemuksista. (Ivanič 2004: 229–230; Luukka 2004a: 12.)

Luovan kirjoittamisen näkökulma tukee oppilaiden autonomiaa, sillä oppilaat saavat kirjoittaa itselleen relevanteista aiheista. Tämä puolestaan ylläpitää sisäistä oppimismotivaatiota (Ryan & Deci 2000: 58; Ryan & Deci 2002: 234).

Tekstien arvioinnissa kiinnitetään huomiota niiden sisältöön ja tyyliin sekä siihen, onnistuuko teksti herättämään lukijassa kiinnostusta tai tunteita. Lähestymistavasta puhuttaessa käytetäänkin usein ilmaisuja *kirjoittajan ääni*, *tarina* tai *kiinnostava sisältö*. Lähestymistavan ongelmana on kuitenkin se, että tämänkaltaisen hyvän itseilmaisun tai hyvän kirjoittamisen tarkka määrittely ja sen arvioiminen on vaikeaa. Opettajan on myös vaikea antaa oppilaalle konkreettisia neuvoja, joiden avulla tämä voisi parantaa kirjoittamistaan tai tekstejään. Koska hyvän kirjoittamisen kriteerit perustuvat kirjallisuuden malleihin, lähestymistapaa kritisoidaan myös siitä, että se ei anna oppilaille valmiuksia arkipäivän ja työelämän tekstitilanteissa toi-

mimiseen: luovalla kirjoittamisella ei ole yhteiskunnassa juurikaan käyttöä. (Ivanič 2004: 230; Luukka 2004a: 12–13.)

Luovan lähestymistavan ongelmana voi olla myös se, että kirjoittamista ei eksplisiittisesti opeteta (Ivanič 2004: 230). Oppilaiden oletetaan oppivan kirjoittamisen vaativa taito ilman suoraa opettamista, jolloin kirjoittamiseen liittyvä hiljainen tieto säilyy hiljaisena tietona (ks. Boice 1993: 20–21). Voi olla, että oppilas ei yksinkertaisesti tiedä, kuinka kirjoittaa ja mitä kirjoittaminen vaatii. Luovaan kirjoittamiseen liittyy usein ajatus siitä, että kirjoittamisen esteet voitetaan odottamalla inspiraatiota ja motivaatiota (Boice mts: 39). Inspiraation odottaminen saattaa kuitenkin usein olla vain selitys kirjoittamisprosessin välttelylle ja lykkäämiselle. Boice (mts: 42) ehdottaakin inspiraation odottamisen sijaan suunnitelmallista kirjoittamisprosessia, jossa kirjoittaja tuottaa tekstiä säännöllisesti pienissä erissä. Suunnitelmallisuudella ja säännöllisyydellä pyritään luomaan kirjoittamisrutiini välttelyn, lykkäämisen ja inspiraation odottamisen tilalle.

### 2.3 Kirjoittaminen prosessina

1970-luvun lopussa kognitiivisen psykologian piirissä syntyi ajatus kirjoittamisesta kognitiivisten prosessien joukkona: kirjoittamisessa vaaditaan suunnittelua, tuottamista ja tuotetun tarkastelua. Mallin myötä sekä tutkimuksen että opetuksen piirissä huomio alkoi kiinnittyä tuotoksen sijaan kirjoittamisen prosesseihin niin, että 1980-luvulla opettajat näkivät kirjoittamisen dikotomisesti tuotoksena tai prosessina. (Ivanič 2004: 231–232.) Lähestymistapa on nykyään levinnyt laajalle, ja Suomessakin on ilmestynyt koulukulttuuriimme soveltuvia prosessikirjoittamisen oppaita (esim. Linnakylä, Mattinen & Olkinuora 1988; Linna 1994; Mattinen 1995).

Kirjoittaminen prosessina -diskurssin tunnistaa esimerkiksi tutkijoiden ja opettajien ilmauksista *suunnitelma*, *luonnos*, *tarkistaminen* ja *muokkaaminen* sekä *yhteistyö* (Ivanič 2004: 231–232). Prosessikirjoittamisessa kirjoittamisen nähdäänkin etenevän osin syklisesti näiden tiettyjen vaiheiden mukaan. Prosessin alussa kirjoittajat suunnittelevat tekstiensä sisältöjä usein yhteistyössä toistensa kanssa: suunnittelu voidaan toteuttaa esimerkiksi aivoriihenä. Suunnittelun jälkeen kirjoittaja luonnostelee tekstin ensimmäisen version, minkä jälkeen hän tarkistaa itse tekstiään ja hakee palautetta myös muilta. Kirjoittaja muokkaa tekstiä omien pohdintojensa ja saamansa palautteen perusteella, asettaa muokatun tekstin jälleen palautteen kohteeksi ja työstää edelleen tekstiään sen perusteella. Lopulta tarkistamisen ja muokkaami-

sen syklien jälkeen kirjoittaja voi katsoa tekstinsä olevan valmis. (Badger & White 2000: 154.)

Prosessikirjoittamisessa kirjoittaminen näyttäytyy hyvin yhdenmukaisena: kirjoittamisen prosessin ymmärretään olevan samanlainen siitä huolimatta, mitä ja kenelle kirjoitetaan tai kuka kirjoittaa. Se, että erilaiset tekstit edellyttävät erilaisia prosesseja, saattaakin jäädä tätä näkökulmaa painottavassa opettamisessa huomiotta. (Badger & White 2000: 154.)

Lähestymistavan ongelmana on myös se, että siinä painotetaan prosessia ja sen edellyttämiä kognitiivisia prosesseja, mutta arviointi kohdistuu kuitenkin useimmiten tekstituotteen. On kuitenkin huomattava, että kirjoitusprosessin paraneminen näkyy useimmiten myös parempina lopputuloksina – prosessin ei siis voida ajatella olevan itseisarvoisesti tärkeä. Tätä prosessikirjoittamiseen liittyvää ongelmaa on pyritty ratkaisemaan esimerkiksi siten, että arvioidaan sekä tuotosta että reflektoitua kirjoittamisprosessia. Prosessin arviointi on kuitenkin vaikeaa, koska sen ainoana selvänä kriteerinä voidaan pitää ainoastaan sitä, että se johtaa onnistuneeseen tuotokseen. (Ivanič 2004: 231–232.)

## **2.4 Kirjoittaminen tekstilajien hallintana**

Yhteisöllisten tekstilajien hallintaa korostava lähestymistapa on perinteistä kirjoittamisen opetusta ja luovan kirjoittamisen näkökulmaa laajempi. Genrepedagogiikan edustajien mukaan kirjoittamisen opettamisen ja oppimisen lähtökohtana on tekstilajien konventioiden tuntemus: opetuksessa analysoidaan kieltä ja tekstejä, niiden rakenteita, tavoitteita ja käyttöyhteyksiä. Lähestymistavassa korostuu sosiaalisen kontekstin vaikutus teksteihin. Kirjoittamisella nähdään olevan aina jokin tarkoitus: eri tekstejä tuotetaan eri tarkoituksiin. (Ivanič 2004: 233; Luukka 2004b: 150.)

Opetuksen tavoitteena on, että oppilaat oppivat erilaisten tekstilajien lingvistiset piirteet pystyäkseen tuottamaan erilaisia tekstejä erilaisiin tarkoituksiin ja erilaisissa tilanteissa. Kun luovan kirjoittamisen lähestymistavassa opettaja nähdään oppimisen mahdollistajana, genrepedagogiikassa opetus on eksplisiittistä, ja opettaja-oppilas-suhde vertautuu mestari-kisällisuhteeseen. Opettaja on tekstilajien asiantuntija, jonka johdolla genreä analysoidaan ja tutkitaan ja jonka avulla kirjoitetaan tekstilajia edustavia tekstejä. Opettajan ohjauksessa toteutetun mallintamisen, tarkastelun ja tekstin tuottamisen jälkeen tuotoksia arvioidaan. Arviointi kohdistuu tekstilajille tyypillisiin piirteisiin: hyvä teksti siis on tarkoituksenmukainen, ja se täyt-

tää tekstilajin vaatimukset ja viestinnällisen tehtävänsä. (Ivanič 2004: 233; Luukka 2004b: 150–156.)

Genrepedagogiikkaa on arvosteltu ensinnäkin siitä, että tekstin tarkoituksenmukaisuuden määrittely ja arviointi on vaikeaa. Lisäksi lähestymistapaa on kritisoitu siitä, että sitä sovellettaessa eri tekstilajit näyttäytyvät usein yksinkertaistettuina, muuttumattomina ja sisäisesti yhtenäisinä. (Ivanič 2004: 234.) Genrepedagogiikan ongelmana on myös se, että koulukunnan edustajat eivät ole yhtenäinen joukko: edustajat ovat erimielisiä esimerkiksi kielen luonteesta ja hyödyllisistä pedagogiikan muodoista. Lisäksi itse *genre*-käsitteen määrittely on vaikeaa. Lähestymistavan nähdään myös elvyttävän perinteistä tiedonsiirtopedagogiikkaa, jossa kieltä opiskellaan muodollisina faktoina. Tämän koetaan johtavan takaisin auktoriteettia korostavaan pedagogiikkaan, jossa auktoriteettiin mukautuvat opiskelijat menestyvät ja auktoriteettia vastustavat opiskelijat epäonnistuvat. Opettajien katsotaankin ylläpitävän ja uusintavan perinteisiä sosiaalisia rakenteita opettaessaan yhteiskunnan ja koulun vallitsevia genrejä ja puhetapoja. (Cope & Kalantzis 1993: 2; Luukka 2004a: 18.) Tämä rakentaa osaltaan koulun piilo-opetussuunnitelmaa (ks. Broady 1999: 98).

Mestari-kisälli-suhteen korostumisen vuoksi genrepedagogiikka voi johtaa oppilaiden koetun autonomian heikkenemiseen. Opettajajohtoinen opettaminen saattaa siis heikentää oppilaiden sisäistä motivaatiota (ks. Deci & Ryan 2000: 234). Motivaatiota saattaa kuitenkin parantaa se, että eksplisiittisesti opetetut tekstilajit ovat usein todellisen elämän kannalta relevantteja: esimerkiksi työhakemuksen tai yleisönosastokirjoituksen harjoittelu kantaa hedelmää muuallakin kuin koulumaailmassa. Tekstilajien harjoittelun myötä oppilaat saattavat kokea itsensä aiempaa pätevämmiksi toimimaan koulun ulkopuolisissa tekstimaailmoissa, mikä niin ikään voi parantaa motivaatiota.

## 2.5 Kirjoittaminen sosiaalisina käytänteinä

Kirjoittaminen tekstilajien hallintana -näkökulmassa kirjoittamisen opetus nähdään siis tekstilajille tyypillisten rakenteiden ja kielellisten piirteiden opettamisena. Sen sijaan kirjoittaminen sosiaalisina käytänteinä -lähestymistavassa kirjoittamista pidetään erottamattomana osana sosiaalista vuorovaikutusta: teksti ja siihen liittyvät prosessit sijoittuvat johonkin kommunikaatiiviseen tapahtumaan, ja tekstin merkitykset liittyvät siihen, millaisia sen sosiaaliset tarkoitukset ovat. Kirjoittaminen ymmärretään siis sosiaalisessa kontekstissa tapahtuvana tarkoituksellisenä kommunikaationa. (Ivanič 2004: 234.) Näkemyksen keskeiset ajatukset tulevat esille

myös sanoissa ja kielenkäytön muodoissa, jotka ovat sille tyypillisiä: esimerkiksi käsitteet *konteksti* ja *tavoite* sekä viittaukset tekstin tuottamisen ympäristöön paljastavat näkökulman sosiaalisesti lähestymistavaksi (Svinhufvud 2007: 47).

Nimensä mukaisesti lähestymistavassa kirjoittaminen nähdään sosiaalisten käytänteiden joukkona. Kirjoittaminen on tapa osallistua yhteisön toimintaan, ja se liittyy myös esimerkiksi ajan, teknologian ja resurssien käyttötapoihin sekä kirjoittamisen ja lukemisen sekä kirjoitetun tekstin ja muiden semioottisten viestien vuorovaikutukseen (multimodaalisuudesta ks. esim. Cope & Kalantzis 2000). Lisäksi kirjoittaminen liittyy laajempaan sosiaaliseen kontekstiin ja sosiaalisiin tavoitteisiin. Tekstit nähdäänkin tekoina, joilla on omat kulttuuriin sidoksissa olevat konventionensa. Näkökulmassa painottuu siis kirjoittamisen laaja sosiokulttuurinen konteksti: kiinnostus kohdistuu esimerkiksi kirjoittamisen sosiaalisiin merkityksiin ja arvoihin sekä vallankäyttöön liittyviin kysymyksiin. (Ivanič 2004: 234; Luukka 2004a: 15.)

Lähestymistavassa korostuu näkemys, jonka mukaan kirjoittaminen opitaan implisiittisesti osallistumalla sosiaalisesti merkityksellisiin ja relevantteihin tekstitilanteisiin. Kirjoittamisen oppiminen edellyttää siis todellisen elämän tilanteita, joihin osallistutaan kirjoittamalla tekstejä, joilla on todellinen tarkoitus. Näissä tilanteissa opitaan paitsi tekstien rakenteet myös se, kuinka, milloin, missä, millä ehdoilla, millä välineellä ja mitä tarkoitusta varten teksti kirjoitetaan. Kuten genrepedagogiikassa, myös tässä lähestymistavassa korostuu mestari-kisällisuhde: tietyn ryhmän toimintaan osallistuva oppija oppii käyttämään kieltä ja toimimaan ryhmälle tyypillisissä erilaisissa tekstitilanteissa osallistumalla näihin tekstitilanteisiin ja omaksumalla käytänteitä ryhmän muiden jäsenten esimerkin myötä. (Ivanič 2004: 225, 235.)

Kirjoittaminen sosiaalisina käytänteinä -näkökulma voi vaikuttaa ongelmalliselta, koska siihen ei näytä liittyvän eksplisiittistä opettamista tai arviointikäytänteitä. Ivaničin (2004) mukaan tämänkaltaista kirjoittamista voidaan kuitenkin lähestyä myös eksplisiittisen opettamisen näkökulmasta. Ensinnäkin opettamisen ja oppimisen *funktionaalisessa lähestymistavassa* korostetaan tekstien kirjoittamista todellisen elämän tai tätä jäljittelevissä konteksteissa. Opiskeltavien tekstien kirjoittamisella on jokin sosiaalinen päämäärä, joka on usein jonkun viranomaisen tai asiantuntijan määrittelemä ja joka sijoittuu johonkin tiettyyn sosiaaliseen kontekstiin. Oppimisen tavoitteena voi olla esimerkiksi asianmukaisen työhakemuksen kirjoittaminen, jolloin oppijaa eksplisiittisesti opetetaan täyttämään tälle kontekstille tyypilliset tavoitteet ja vaatimukset. (Ivanič mts: 235.)

Toinen kirjoittamisen sosiaalista luonnetta korostava lähestymistapa ei painota yhtä paljon tiettyjen funktionaalisten tavoitteiden täyttymistä eikä ole yhtä ohjaileva kuin funktionaalinen lähestymistapa. *Kommunikatiivisen lähestymistavan* pääperiaate on se, että kirjoitta-

misen oppiminen tapahtuu tarkoituksenmukaisissa ja autenttisissa kirjoittamista vaativissa tilanteissa, joissa myös kirjoittamiseen vaikuttavat sosiopoliittiset tekijät ovat läsnä. Opettajan tärkein tehtävä on tunnistaa ne autenttiset teksti-tilanteet, joissa kirjoittamista voidaan harjoitella. Ongelmana on kuitenkin se, että opetuksessa autenttiset tilanteet sijoittuvat usein koulu- tai oppilaitoskontekstiin, jolloin kirjoittamista opiskellaan kouluyhteisön tavoitteiden ja sääntöjen mukaan (esim. Svinhufvud 2007: 46). On silti huomattava, että oppilaitos- ja luokkahuoneympäristöt ovat itsessään sosiaalisia konteksteja, joissa edellytetään tiettyjä tekstitaitoja ja joiden tekstikäytänteisiin opiskelijat sosiaalistuvat. Kirjoittamisen sosiaalista luonnetta korostavaa opetusta voidaan kuitenkin soveltaa laajemmin siten, että opiskelijat pääsevät kosketuksiin muidenkin autenttisten teksti-tilanteiden kanssa. Esimerkiksi informaatioteknologia tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuksia osallistua koulukontekstin ulkopuoliseen autenttiseen kirjalliseen viestintään. (Ivanič 2004: 236.)

Funktionaalisen ja kommunikatiivisen lähestymistavan lisäksi opetuksessa on mahdollista soveltaa *etnografista lähestymistapaa*. Etnografisessa kirjoittamisen opetuksessa opiskelijoita kannustetaan tarkkailemaan ja dokumentoimaan tekstikäytänteitä, jotka ovat tyypillisiä jollekin yhteisölle, kuten opintokurssille tai työpaikalle. Kirjoittamiskäytänteiden omaksuminen ja kirjoitettavien tekstien opiskelu tapahtuu siten implisiittisesti tutkimusprosessin ja havainnoinnin myötä. (Ivanič 2004: 236–237; Svinhufvud, 2007: 46.)

Kirjoittaminen sosiaalisina käytänteinä -näkökulmassa hyvän tekstin kriteerinä pidetään sitä, kuinka tehokkaasti se saavuttaa sosiaaliset tavoitteensa. Tekstin tehokkuutta voidaan tarkastella sen kautta, millaisia seurauksia sillä on ja kuinka se vaikuttaa muihin ihmisiin. Käytännössä tehokkuuden kriteeriä on kuitenkin vaikea soveltaa kouluympäristössä, koska opettajat arvioivat tekstejä usein niiden kontekstista irrallaan. Opettajat voivat myös ajatella, että tekstin tehokkuudella tarkoitetaan sen kykyä herättää lukijan kiinnostus, vaikka sillä viitataan laajemmin sosiaalisten päämäärien saavuttamiseen. Arviointikäytänteitä voidaan kuitenkin muuttaa siten, että arvioinnissa otetaan portfolion tai oppimispäiväkirjan avulla huomioon opiskelijan oma käsitys siitä, kuinka onnistuneesti teksti saavuttaa tavoitteensa. (Ivanič 2004: 237.) Näiden arviointivälineiden avulla opiskelija pystyy arvioimaan tekstiään laajemmassa kontekstissa ja laajemmasta aikaperspektiivistä kuin opettaja (Svinhufvud 2007: 47).

Sosiaalista näkökulmaa korostavaa lähestymistapaa on arvosteltu siitä, että oppiminen näyttäytyy pääasiassa implisiittisenä. Lähestymistapaa kritisoivat ovatkin sitä mieltä, että tämänkaltaisessa opetuksessa ei kiinnitetä tarpeeksi huomiota kirjoittamisen perusasioihin. (Ivanič 2004: 237.)

## 2.6 Kirjoittaminen sosiopoliittisena toimintana

Kuudennessa lähestymistavassa korostuu edellisen lähestymistavan lailla kirjoittamisen sosiaalinen ulottuvuus. Kirjoittaminen sosiopoliittisena toimintana -näkökulma korostaa kuitenkin kirjoituskontekstin poliittisia ulottuvuuksia enemmän kuin kirjoittaminen sosiaalisina käytänteinä -näkökulma. Lähestymistapa perustuu käsitykseen, jonka mukaan sosiaaliset rakenteet ovat yhteydessä kielenkäyttöön. Käsityksen mukaan ensinnäkin sosiaaliset valtasuhteet muokkaavat kielenkäyttöä. Toisaalta kielenkäyttö itsessään vaikuttaa sosiaalisiin rakenteisiin sekä kirjoittajan identiteettiin. (Ivanič 2004: 237–238; Svinhufvud 2007: 47–48.)

Kirjoittamisen sosiopoliittista ulottuvuutta korostavassa näkökulmassa kirjoittamisen nähdään ammentavan sosiaalisesti konstruoiduista lähteistä: *diskursseista*, joiden kautta maailmaa merkityksellistetään eri tavoin, ja *genreistä*, jotka muodostuvat tietyistä kirjallisiin vuorovaikutustilanteisiin liittyvistä konventioista. Valtarakenteiden ajatellaan määrittävän sen, mitkä diskurssit ja genret ovat hallitsevia ja mitkä marginaalissa. Valtarakenteiden nähdään määrävän myös sen, mitkä diskurssit ja genret ovat kirjoittajan käytössä: kirjoittaja ei itse voi päättää, millaisina hän esittää maailman ja itsensä tai miten hän puhuttelee lukijaa, vaan sosiopoliittisen kontekstin nähdään määrävän kirjoittajan ratkaisut. (Ivanič 2004: 238.)

Tämän lähestymistavan mukainen kirjoittamisen opettaminen korostaa kriittisen tietoisuuden kehittämistä: opetuksen tavoitteena on, että oppija tulee tietoiseksi siitä, miksi tietyt diskurssit ja genret ovat sellaisia kuin ovat ja mitkä historialliset ja poliittiset tekijät ovat muokanneet niitä. Näin kirjoittaja oppii ymmärtämään sitä, minkälaisia seurauksia kirjoitetuilla teksteillä on. Kirjoittamisen opetus sisältääkin esimerkiksi sen tarkkailua, millaisiin positioihin kirjoittaja tai lukija asemoituu tiettyjen lingvististen tai semioottisten valintojen myötä. Opetuksessa kiinnitetään huomiota myös sanavalintoihin: miten sanavalinnat vaikuttavat siihen, kuinka sosiaalinen todellisuus tekstissä representoituu, tai kuinka lukija-kirjoittajasuhde rakentuu. (Ivanič 2004: 238; kriittisestä tekstintaitoisuudesta ks. esim. Cope & Kalantzis 2000: 72.)

Kirjoittaminen sosiopoliittisena toimintana -näkökulma tulee muiden lähestymistapojen tavoin ilmi tietyistä sanoista ja kielenkäytön muodoista: esimerkiksi *poliittinen*, *valta*, *yhteiskunta* ja *sosiaalinen toiminta* ovat lähestymistavalle tyypillisiä termejä (Svinhufvud 2007: 50).

### 3 SUKUPUOLI JA KOULU

Tässä luvussa tarkastelen sukupuolta koulun todellisuudessa ja erityisesti kirjoittamisen opetuksessa ja oppimisessa. Luvun aluksi pohdin sukupuolen käsitteen moninaisuutta. Tämän jälkeen tarkastelen sukupuolta opetussuunnitelman näkökulmasta. Virallinen opetussuunnitelma näyttäytyy sukupuolineutraalina, mutta toteuttaessaan sitä opettajat voivat asettaa tytöille ja pojille erilaisia odotuksia ja vaatimuksia, minkä myötä virallinen, sukupuolineutraali opetussuunnitelman muuttuu sukupuolittuneeksi piilo-opetussuunnitelmaksi (Einarsson & Hultman 2001: 78, 255; Lahelma & Gordon 1999: 93).

Opetussuunnitelman ja sukupuolittuneen piilo-opetussuunnitelman tarkastelemisen jälkeen pohdin sukupuolen ja kirjoittamisen opetuksen välistä suhdetta. Erittelen aiempien tutkimusten avulla sukupuolen yhteyttä kirjoittamisasenteisiin ja -motivaatioon sekä tekstien sisältövalintoihin. Lisäksi tarkastelen sitä, mikä yhteys kirjoittamisen opettajien sukupuoliin liittyvillä käsityksillä on oppilaiden tekstien arviointiin.

#### 3.1 *Sukupuoli*-käsitteen moninaisuus

Ihmisillä on erilaisia käsityksiä siitä, mistä tyttöjen ja poikien väliset erot esimerkiksi oppimistuloksissa tai käyttäytymisessä johtuvat. Nämä asenteita sisältävät ja ilmaisevat selitysmallit syntyvät omien kokemusten kautta vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Yhteisön jäsenten ajattelutavat ovatkin usein samankaltaiset. Selitysmallit muokkaavat ja valikoivat ihmisen ilmiölle antamia merkityksiä ja suodattavat vaihtoehtoiset tulkintamallit pois. Ne muodostavatkin ikään kuin linssit, joiden läpi ihminen tulkitsee havaintojaan ja reagoi niihin. (Rowan, Gnobel, Bigum & Lankshear 2002: 27–28.) Opettajillakin on omat uskomuksensa sukupuolten välisten erojen syistä, mikä vaikuttaa heidän suhtautumiseensa poika- ja tyttöoppilaita kohtaan (Bredesen 2004: 16; Tarmo 1991).

Sukupuoli on perinteisesti ymmärretty luonnollisena, dikotomisena ominaisuutena: ihmisten ajatellaan jakautuvan yksiselitteisesti naisiin ja miehiin. Jaon perusteena oleva *geneettinen sukupuoli* määräytyy hedelmöityksessä sukupuolikromosomien mukaisesti. Tämä geneettinen sukupuoli muodostaa yhdessä niin ikään geeniperimän ohjaaman *anatomisen sukupuolen* kanssa *biologisen sukupuolen* (engl. *sex*). (Virtanen 2002: 35–36, 39–40, 42.)

Sukupuolten toimintamallien eroja selittävä *essentiaalinen* ajattelumalli perustuu biologiseen sukupuoleen. Essentiaalisen selityksen mukaan tyttöjen ja poikien väliset erot ovat



luonnollisia ja johtuvat biologisista ja psykologisista eroista. Pojat nähdään synnynnäisesti tyttöjä aggressiivisempina ja vallanhaluisempina. Lisäksi sukupuolet nähdään toisiaan täydentävinä ja toistensa vastakohtina: pojat ovat äänekkäitä, aktiivisia ja matemaattisesti suuntautuneita, kun taas tytöt ovat hiljaisia, passiivisia ja kielellisesti suuntautuneita. Koska sukupuolten välisiin biologisiin eroihin ei voida vaikuttaa, essentiaalisen selitysmallin kannattajien mukaan nämä luonnolliset erot tulisi vain hyväksyä. (Bredesen 2004: 16; Rowan ym. 2002: 29–34.) Essentiaalinen malli voikin johtaa selitykseen, että poikien heikompi tekstitaitojen hallinta johtuu siitä, että tekstitaitojen opetus on suunniteltu sopimaan tyttöjen *luonnollisiin* kykyihin ja taitoihin. Vielä jyrkempi selitys voisi olla se, että poikien heikko tekstitaitojen hallinta on luonnollinen seuraus maskuliinisuudesta, eivätkä opettajat voi siis vaikuttaa asiaan millään tavoin.

Essentiaalista selitystapaa on kritisoitu ensinnäkin siitä, että tyttöjen ja poikien välillä havaittavien erojen alkuperää pidetään ongelmattomana. Toiseksi selityksestä tekee ongelmallisen se, että opettajat eivät juuri voi vaikuttaa sukupuolieroihin, koska ne ovat luonnollisia. Opettajien täytyy vain sopeuttaa toimintansa näiden erojen mukaan. Kolmanneksi malli asettaa kaikki pojat maskuliiniseen ja tytöt feminiiniseen muottiin, vaikka yksilölliset erot ovatkin suuria. (Rowan ym. 2002: 35–36.)

Termiä *sosiaalinen sukupuoli* (engl. *gender*) käytetään, kun sukupuolen käsite nähdään kulttuurisena rakenteena biologisten ominaisuuksien sijaan. Sosiaalinen sukupuoli ei siis ole yksilön vaan kulttuurin ominaisuus. Biologinen sukupuoli vaikuttaa sosiaalisen taustalla, mutta sosiaalinen sukupuoli saa erilaisia sisältöjä eri yhteiskunnissa ja kulttuureissa. (Lahelma 1992: 7; Reisby 1999: 22.) Sosiaaliseen sukupuoleen sisältyvät psykologisen, kulttuurisen ja sosiologisen sukupuolen tasot, jotka eivät ole tarkkarajaisia vaan jotka sekoittuvat toisiinsa (Reisby 1999: 23).

*Psykologisen sukupuolen* tasolla sukupuoli nähdään yksilöllisenä ilmiönä. Psykologinen sukupuoli määritellään tietoisuudeksi omasta sukupuolesta ja sukupuoli-identiteetistä. Psykologiseen sukupuoleen liittyy *sukupuoliorientaation* käsite. Tällä tarkoitetaan sitä, että sekä miehillä että naisilla voi olla eri suhteessa sekä maskuliinisia että feminiinisiä piirteitä. Psykologisen sukupuolen kehitykseen vaikuttavat paitsi yksilölliset piirteet ja elämäkokemukset myös yhteiskunnalliset ja kulttuuriset odotukset ja käsitykset. Sukupuoli-identiteetin kehittyminen on siis läpi elämän kestävä prosessi. (Lahelma 1992: 7; Reisby 1999: 23.)

*Kulttuuriseen sukupuoleen* liittyy puolestaan opitun käyttäytymismallin, *sukupuoliroolin* käsite. Kulttuurisella sukupuolella ja sukupuoliroolilla tarkoitetaan naiseen ja mieheen eri yhteiskunnissa liitettyjä mielikuvia, kuten ennakkoluuloja, odotuksia, normeja ja symboleja.

Sukupuoliroolien ilmenemismuodot ovat eri yhteiskunnissa ja eri aikoina hyvin erilaisia – roolit ovat siis kulttuurisesti muuttuvia. (Lahelma 1992: 7; Reisby 1999: 23.) Sukupuoliroolit omaksutaan ympäristöstä jäljittelyn ja samaistumisen avulla sekä kognitiivisen kehityksen myötä. Lapsen elinympäristöissä esiintyvät sukupuolistereotypiat ohjaavat tyttöjä ja poikia sosiaalistumaan olemassa oleviin sukupuolirooleihin. Tätä prosessia kutsutaan sukupuoliroolisosialisaatioksi. (Lahelma 1992: 30.)

*Sosiologiseen sukupuoleen* sisältyvät ne yhteiskunnassa vallitsevat edellytykset ja ehdot, joita biologinen sukupuoli määrittää tai joihin se vaikuttaa. Naisilla ja miehillä on usein erilaiset mahdollisuudet ja olosuhteet yhteiskunnassa toimimiseen: sukupuolet sijoittuvat esimerkiksi työmarkkinoiden hierarkiassa ja palkkauksessa eri tasoille. (Reisby 1999: 23.) Sosiologisen sukupuolen tasolla sukupuoli ymmärretään siis yhteiskunnallisena ilmiönä.

Kun essentiaalisen selitysmallin lähtökohdat ovat sukupuolten biologisissa ja psykologisissa eroissa, *antiessentiaalinen* näkökulma painottaa sukupuolierojen sosiaalisesti konstruotua luonnetta. Antiessentiaalisen näkökulman mukaan sukupuolittunut käyttäytyminen on opittua: tytöt ja pojat sosiaalistuvat jo varhain toimimaan ja ajattelemaan eri tavoin. (Rowan ym. 2002: 36, 44–45.) Sukupuolittuneeseen toimintaan sosiaalistuminen ymmärretään helposti passiiviseksi omaksumiseksi: vanhempien, koulun ja muun ympäristön nähdään sosiaalistavan lapsia rooleihinsa. Sosiaalistuminen ei kuitenkaan ole passiivista, vaan lapset osallistuvat aktiivisesti itse sukupuolensa rakentamiseen. (ks. esim. Thorne 1993.)

Tässä tutkimuksessa sukupuoli nähdään sosiaalisena konstruktiona. Tutkimuksessa tarkastellaan sosiaalisen konstruktionismin traditioon liittyvän diskurssianalyttisen viitekehyksen avulla sitä, minkälaisia identiteettejä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat rakentavat tyttö- ja poikaoppilaille, kun he puhuvat kirjoittamisen opetuksesta.

### **3.2 Sukupuoli ja opetussuunnitelma**

Opetussuunnitelman voidaan katsoa olevan sukupuolineutraali, koska opetussuunnitelmaa koskevissa asiakirjoissa ja ohjeissa ei juuri esiinny mainintoja eri sukupuolista. Sukupuoli on häivytetty opetussuunnitelma-asiakirjoista 1970-luvun alussa toteutetusta peruskouluuudistuksesta lähtien. Tällöin peruskoulutusjärjestelmän julkilausutuksi tavoitteeksi tuli koulutuksellinen tasa-arvo. (Lahelma & Gordon 1999: 93.)

Tasa-arvon toteutumisesta koulutuksessa ja opetuksessa määrätään laissa naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (1995/206 5 §). Lain mukaan koulutusta ja opetusta järjestävien

tahojen tulee huolehtia naisten ja miesten yhtäläisistä mahdollisuuksista koulutukseen ja ammatilliseen kehittymiseen. Lisäksi lain mukaan opetuksen, tutkimuksen ja oppiaineiston tulee tukea lain tarkoituksen toteutumista. Tätä tasa-arvolakia Suomen koulutusjärjestelmä pyrkii noudattamaan. Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että opetuksessa edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin yhteiskunnassa sekä työ- ja perhe-elämässä.

Tämä tasa-arvotavoitteen toteuttamisesta syntynyt sukupuolen näkymättömyys opetussuunnitelma-asiakirjoissa johtaa helposti käsitykseen, että sukupuolella ei ole koulunkäynnin tai oppisisältöjen kannalta juurikaan merkitystä. Opetussuunnitelman näennäisestä sukupuoli-neutraaliudesta huolimatta koulun prosessit ja kulttuurit ovat usein sukupuolittuneita, sillä tiedostamattomat stereotyyppiset näkemykset sukupuolten erilaisista ominaisuuksista voivat ohjata opettajien suhtautumistapoja tyttö- ja poikaoppilaita kohtaan. Näitä perinteisiä käsityksiä ei kyseenalaisteta helposti, sillä ne ovat syvällä kulttuurissamme. Tämän vuoksi opettajatkin hahmottavat maailmaa ”sukupuolilinssien” läpi. (Lahelma & Gordon 1999: 93, 95; Tarmo 1991.)

Kun tarkastellaan sitä, kuinka sukupuoli on läsnä sukupuolineutraalina pidetyssä koulussa, voidaan apuna käyttää sukupuoliagendan käsitettä. Sukupuoliagenda sisältää niitä koulun käytäntöjä ja rutiineja, jotka määrittävät tytöille ja pojille sopivaa käyttäytymistä. Opettajan henkilökohtaiset sukupuoliagendat koostuvat opettajan omista kokemuksista sekä olosuhteista ja niiden tulkinnoista – agendat eivät olekaan pysyviä ja yhtenäisiä, vaan ne voivat olla ristiriitaisia ja muuttua vuorovaikutuksessa. Sukupuoliagendat ilmentävät yhteiskunnan tietoja, taitoja ja asenteita, joten henkilökohtaisetkin agendat ovat yleensä kulttuurissa vallitsevan sukupuoliagendan mukaisia. (Tarmo 1992: 285.)

Vaikka virallisista asiakirjoista sukupuoli on siis häivytetty, sukupuolten väliset suhteet toistuvat ja uusiutuvat piilo-opetussuunnitelman kautta (Lahelma 1992: 56) – sukupuoliagenda on siis osa piilo-opetussuunnitelmaa. Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan perinteisesti opetus- ja oppimistapahtumia, joissa oppilaat sisäistävät opettajan tiedostamatta viestimiä asioita ja asenteita sekä ajattelu- ja toimintatapoja. Oppilaat siis sisäistävät opetustilanteesta ja sen rakenteesta paljon muuta, kuin mitä opettaja tietoisesti opettaa. (Karjalainen 1996; Meri 1995.)

Piilo-opetussuunnitelmaa on vaikea tiedostaa, koska sitä ei ole kirjattu tavanomaiseen opetussuunnitelmamuotoon eikä siinä ilmaista virallisia oppimistavoitteita (Meri 1995: 34–35). Piilo-opetussuunnitelman täytyy olla piilevä, koska se ei vastaa vahvistetun, julkisen opetussuunnitelman sisältöjä (Einarsson & Hultman 2001: 255). Piilo-opetussuunnitelman näky-

mättömyys onkin sen suurin ongelma: opettajat eivät aina tiedosta, mitä kaikkea oppilaat heidän opetuksessaan oppivat (Broady 1991: 99).

Piilo-opetussuunnitelma sisältää siis kaiken sen, mikä tuottaa jonkin oppimistuloksen, vaikka sitä ei ole kirjattu koulun tai opettajan ohjeisiin. Esimerkiksi äidinkielen opettaja voi kirjoittamisen opetusta käynnistäessään, kirjoittamista ohjatessaan sekä palautetta ja arviointoja antaessaan välittää piiloisia asenteitaan ja ajattelutapojaan. Oppilaat voivat oppia, että kaunis käsiala, tekstin virheettömyys tai opettajan miellyttäminen on kirjoittamisessa tärkeintä, tai että poikien ei kannata panostaa kirjoittamiseen, koska he ovat luonnostaan huonoja kirjoittajia. Vaikka oppilaat voivat omaksua julkisten tavoitteiden vastaisia tai yhteisön kannalta haitallisia merkitysrakenteita (Karjalainen 1996), kaikki piilo-opetussuunnitelman sisältöalueet eivät kuitenkaan ole aina haitallisia, sillä niiden avulla pyritään usein opettamaan myös hyviä tapoja (Broady 1991: 99).

Osa piilo-opetussuunnitelmaa ovat oppilaille esitetyt vaatimukset. Oppilaiden odotetaan muun muassa työskentelevän yksilöllisesti, kontrolloivan itseään motorisesti ja verbaalisesti sekä alistuvan opettajan auktoriteettiin. (Broady 1991: 98.) Tytöille ja pojille nämä vaatimukset ovat kuitenkin erilaisia: tytöiltä vaaditaan sopeutumista voimakkaammin kuin pojilta. Pojat ottavat tyttöjä helpommin itselleen vapauksia, ja he toimivat tyttöjä aktiivisemmissa rooleissa. Tästä piilo-opetussuunnitelman sukupuolittuneisuudesta käytetään käsitettä kaksinkertainen piilo-opetussuunnitelma. (Einarsson & Hultman 2001: 78, 255.)

Sukupuolten piilo-opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella neljästä näkökulmasta. Ensinnäkin piilo-opetussuunnitelma ilmenee opettajien suhtautumisessa tyttöihin ja poikiin (Metso 1992: 272). Lahelman ja Gordonin (1999: 94–95) mukaan opettajat näkevät tytöt poikia ahkerampina ja paremmin pärjäävinä mutta myös huumorintajuttomampina. Pojat taas ovat opettajien mukaan tyttöjä äänekkäämpiä, huomiohakuisempia ja luovempia. Usein poikien ominaisuuksia arvostetaan enemmän ja poikien ongelmia pyritään ymmärtämään.

Opettajien tyttö- ja poikaoppilaita koskevat stereotyyppiset käsitykset näkyvät siis oppituntien sukupuolittuneina käytänteinä. Jos opettaja asettaa tytöt ja pojat omiin lokeroihinsa oletettujen ominaisuuksien mukaisesti, hän alkaa todennäköisesti myös kohdella heitä ja odottaa heidän käyttäytyvän näiden olettamuksien mukaan. Opettaja saattaa siis vahvistaa stereotypioita rankaisemalla tyttöjä poikamaisesta käyttäytymisestä ja naureskelemalla poikien tyttömäiselle käyttäytymiselle. Hän saattaa myös antaa huomiota oppilaalle eri tavoin ja eri asioista tämän sukupuolen mukaan. Näin saattaakin muodostua itseään toteuttava ennuste: oppilas alkaa käyttäytyä siten, kuin opettaja heiltä odottaa. Pojat siis ovat äänekkäämpiä, koska

heille se sallitaan; tytöt puolestaan ovat hiljaisempia ja ahkerampia, koska heiltä sitä odotetaan.

Piilo-opetus suunnitelma tulee esille tyttöjen ja poikien erilaisissa vuorovaikutusrooleissa. Tutkimuksissa, joissa on selvitetty sukupuolen merkitystä oppituntien vuorovaikutuksessa, on saatu sekä ristiriitaisia että toisiaan täydentäviä tuloksia. Einarsson ja Hultman (2001: 84) ovat todenneet, että oppitunnin vuorovaikutuksessa pätee kahden kolmasosan sääntö: opettaja käyttää kaksi kolmasosaa oppitunnin puheajasta, ja jäljelle jäävästä kolmanneksesta pojat ovat äänessä niin ikään kaksi kolmasosaa. Säännön mukaan tytöt ovat siis aktiivisia vain yhden yhdeksäsosan oppitunnin puheajasta. Einarsson ja Hultman (2001: 84) kuitenkin toteavat, että tyttövaltaisissa luokissa tytöt saattavat käyttää yli puolet oppilaiden puheajasta, mutta tämä on harvinaista. Kahden kolmasosan sääntö tyttöjen ja poikien välillä ei kuitenkaan pidä Lindroosin (1997) mukaan paikkaansa, vaikka pojat puhuvatkin oppitunneilla tyttöjä enemmän. Hänen tutkimuksessaan tytöt käyttivät 42 % ja pojat 58 % oppilaiden puheajasta, ja oppilaiden siirroista tytöt käyttivät kolmanneksen ja pojat noin puolet. Leiwo, Kuusinen, Nykänen ja Pöyhönen (1987) ovat saaneet paitsi kahden kolmasosan sääntöä myös poikien puheaktiivisuuden ylivaltaa kyseenalaistavia tuloksia. Heidän tutkimuksessaan oppitunnin oppilaiden puhesiirroista tytöt käyttivät enemmän kuin pojat. Tuloksia tulkittaessa on kuitenkin otettava huomioon se, että sukupuoliin liitetyt tulokset ovat yksinkertaistuksia: oppilaiden puheaktiivisuus jakautuu usein vain muutamalle oppilaalle niin tyttöjen kuin poikienkin kesken (Einarsson & Hultman 2001: 84; Gordon & Lahelma 1999: 97).

Oppitunnin vuorovaikutus on paitsi määrällisesti myös sisällöllisesti sukupuolittunutta. Opettajat ojentavat useammin poikia kuin tyttöjä ja osoittavat heille enemmän kysymyksiä kuin tytöille. Pojat ottavat oman puhetilansa kommenteilla ja epäasiallisuuksilla sekä vastamalla opettajan kysymyksiin tyttöjä useammin. (Leiwo ym. 1987; Lindroos 1997; Younger, Warrington & Williams 1999.) Younger ym. (1999) kuitenkin toteavat, että pojille osoittamalaan huomiolla ja kysymyksillä opettajat pyrkivät pitämään yllä poikien osallistumista sekä oppitunnin järjestystä. Annetun huomion merkittävin tehtävä ei siis ole tukea poikien oppimista. Sen sijaan tytöt hallitsevat oppitunnin sisältöihin, tiedon rakentumiseen ja tavoitteiden saavuttamiseen liittyvää vuorovaikutusta, ja opettajat näyttävätkin vastaavan tyttöjen konstruktiiiviseen ja tiedonhaluiseen oppimistyyliin mielellään. (Younger ym. 1999; ks. myös Leiwo ym. 1987.)

Maskuliiniseen rooliin liitetään usein käsitys, että menestys vaatii itsenäistä työskentelyä ja kilpailua. Pojat pyytävät apua, hakevat tukea ja tekevät yhteistyötä muiden kanssa vähemmän kuin tytöt. Poikien alisuoriutumisen ehkäisemiseksi perinteinen maskuliininen rooli

tulisi Youngerin ym. (1999: 325) mukaan haastaa. Opettajien pitäisikin lisätä keskustelua ja yhteistyötä vaativia ja vahvistavia opetusstrategioita. (Younger ym. 1999: 339.)

Sukupuolten piilo-opetussuunnitelma tulee esille siis opettajien suhtautumisessa tyttö- ja poikaoppilaisiin sekä tyttöjen ja poikien vuorovaikutusrooleissa. Kolmanneksi kaksinkertainen piilo-opetussuunnitelma ilmenee oppisisällöissä ja -kirjoissa esiintyvissä sukupuolittuneissa käsityksissä (Metso 1992: 272). Miehiä esiintyy oppimateriaaleissa naisia useammin ja aktiivisemmissä rooleissa, minkä lisäksi naiset ja miehet kuvataan usein stereotyyppisinä hahmoina. Vaikka Suomessa on yritetty viime aikoina rikkoa tätä mallia, koulun teksteissä – niin oppikirjoissa kuin muissakin teksteissä – välittyy edelleen sukupuolittuneita viestejä. (Lahelma & Gordon 1999: 100.) Sukupuolten stereotyyppistä esittämistä on todettu esimerkiksi aapisissa (Palmu 1992) ja suomi toisena kielenä -oppikirjoissa (Salmu 2002). Palmu (2003) on myös havainnut, että niin yläluokkien äidinkielen tuntien oppikirjateksteissä, kaunokirjallisuudessa kuin opetusdiskurssissakin viitataan pääosin poikiin ja miehiin ja siten rakennetaan ja ylläpidetään maskuliinista perinnettä. Lindroos (1997) on todennut, että myös alaluokkien oppimateriaaleissa ja opetusdiskursseissa maskuliinisuus on voimakkaasti läsnä.

Sukupuolen stereotyyppinen esittäminen oppikirjoissa osoittaa osaltaan miehen ja naisen paikan ja tilan yhteiskunnassa ja ylläpitää ja vahvistaa näin perinteistä mies- ja naiskuvaa. Oppilaat saattavatkin omaksua oppikirjojen kautta miehiin ja naisiin liittyviä asenteita ja odotuksia. Tämä puolestaan voi johtaa siihen, että oppilaiden omat stereotyyppiset käsitykset vahvistuvat ja he saattavat alkaa toimia sukupuolistereotyyppioiden mukaisesti.

Koulun henkilökunnan sukupuolirakenne on neljäs sukupuolittuneen piilo-opetussuunnitelman toteutumismuoto (Metso 1992: 273). Peruskoulun opettajarakenne on hyvin naisvaltainen. Peruskoulun lehtoreista ja luokanopettajista noin kolme neljäsosaa on naisia, kun taas rehtoreista yli puolet on miehiä (Kumpulainen 2008: 31–32). Suurin osa myös peruskoulun äidinkielen lehtoreista on naisia: vuonna 1997 naisten osuus äidinkielen lehtoreista oli 88,5 % (Rönneberg & Valtonen 1997). Opettajakunnan naisvaltaisuus onkin usein liitetty poikien kouluongelmiin, ja miesopettajien määrän lisäämistä on pidetty ratkaisuna näihin (ks. esim. Epstein, Elwood, Hey & Maw 1998; Vuorikoski 2007). Oppilaat eivät kuitenkaan pidä miesopettajien vähäisyyttä ongelmana. He eivät koe opettajan sukupuolta relevanttina, eivätkä he kaipaa miehiä antamaan ”miehen mallia”. Oppilaat arvostavat yleisesti opettajia, jotka osaavat opettaa ja ovat ystävällisiä ja rentoja, mutta jotka kuitenkin ylläpitävät työrauhaa ja vaativat työntekoa. (Lahelma 2000; Reisby 1999: 24–25.)

### 3.3 Sukupuoli ja kirjoittaminen

#### 3.3.1 Kirjoittamisasenteet ja -motivaatio

Äidinkieli on kokonaisuudessaan profiloitunut tyttöjen aineeksi. Tyttöjen ja poikien käsitykset oppiaineen tarpeellisuudesta, hyödyllisyydestä ja mielekkyydestä eroavat toisistaan jo peruskoulun yläluokille siirryttäessä (Lappalainen 2008). Erot näyttävät yläluokkien aikana kasvavan edelleen. Vaikka suurin osa oppilaista pitää äidinkieltä hyödyllisenä oppiaineena, poikien ja tyttöjen kokemukset sen kiinnostavuudesta ja opiskelun mielekkyydestä eroavat: vuoden 2005 oppimistulosten arviointiin osallistuneet yhdeksäsluokkalaiset tytöt kokivat äidinkielen ja kirjallisuuden kiinnostavampana ja opintojen tai työelämän kannalta hyödyllisempänä kuin tutkimukseen osallistuneet pojat. Huomionarvoista on se, että erityisesti ammatilliseen koulutukseen hakeutuvat pojat eivät pitäneet oppiainetta kiinnostavana tai tarpeellisenä eivätkä luottaneet omiin mahdollisuuksiinsa äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelijoina. (Lappalainen 2006.)

Tytöt ja pojat suhtautuvat eri tavoin paitsi äidinkieleen ja kirjallisuuteen oppiaineena myös koulukirjoittamiseen. Millardin (2001) tutkimukseen osallistuneista pojista puolet inhoi lähes kaikkea koulukirjoittamista – näiden joukossa oli niin taitavia kuin heikkojakin kirjoittajia. Tytöt sen sijaan pitivät kirjoittamisesta niin koulussa kuin vapaa-ajallaankin. Merisuo-Stormin (2006) tutkimuksessa poikien asenne kirjoittamista kohtaan osoittautui niin ikään tyttöjen asennetta negatiivisemmaksi (ks. myös Gambell & Hunter 2000). Merisuo-Stormin (2006) tutkimukseen osallistuneet oppilaat pitivät yleisesti vähemmän kirjoittamisesta kuin lukemisesta.

Poikien tyttöjä heikompaa suoritustasoa ja kirjoittamismotivaatiota on selitetty monella tavoin: esimerkiksi koulun naisistuminen ja miehisten roolimallien puute sekä poikien kiinnostuksenkohteiden ja toimintatapojen huomiotta jättäminen on nähty heidän alisuoriutumisensa taustalla (esim. Alloway, Freebody, Gilbert & Muspratt 2002; Martino & Kehler 2007). Etenkin naisopettajat perustelevat tyttöjen ja poikien toimintamallien ja käyttäytymisen eroja Bredeesenin (2004: 16–17) mukaan sillä, että pojilla ei ole kotona eikä koulussa miehen mallia. Tällaista perhelähtöistä selitystä on kuitenkin kritisoitu siitä, että se perustuu perinteisiin käsityksiin perheestä sekä isän ja äidin rooleista – käsitykset perheestä ovat kuitenkin erilaisia eri yhteiskunnissa ja eri aikakausina. Ja vaikka kouluihin on vaadittu lisää miesopettajia mie-

hen mallia antamaan, ei ole osattu määritellä, mitä miesten lopulta pitäisi tehdä. (Bredesen 2004: 16–17.)

Tyttöjen ja poikien menestymisen eroja on selitetty myös sillä, että poikien tarpeita ei oteta kouluissa ja päiväkodeissa tarpeeksi hyvin huomioon. Kuten piilo-opetussuunnitelmia koskevassa kirjallisuudessa ja tutkimuksessa (esim. Broady 1991) on todettu, koulu palkitsee hiljaisia, sopeutumiskykyisiä ja toistavaan tietoon pystyviä oppilaita, minkä vuoksi poikien nähdään jäävän tyttöihin nähden toissijaisiksi. Lisäksi koulun koetaan jättävän huomiotta poikien tekstimaailmat (esim. Millard 1997). Ratkaisuna poikien koulumenestyksen ja kirjoittamismotivaation parantamiseksi on pidetty koulun rakenteiden ja käytäntöjen muuttamista pojille sopiviksi. Selitys kuitenkin luokittelee itse pojat passiivisiksi oman elämänsä seuraajiksi sen sijaan, että heidät ymmärrettäisiin omaan toimintaansa aktiivisesti vaikuttavina toimijoina. (Bredesen 2004: 18.)

Näiden selitysten ja niiden perusteella tehtyjen ratkaisuehdotusten ongelmana pidetään sitä, että pojat nähdään niissä helposti homogeenisena, työistä luonnollisten ominaisuuksiensa perusteella eroavana ryhmänä. Nämä selitykset ja ratkaisumallit perustuvat siis essentiaaliiseen sukupuolikäsitykseen, eivätkä ne ota huomioon poikien keskinäisiä eroja tai muita tekijöitä, jotka vaikuttavat poikien opiskeluun. Toteutuessaan ratkaisuehdotukset vahvistavatkin helposti stereotyyppisiä ja perinteisiä sukupuolimalleja. (Rowan ym. 2002: 39–42; Martino & Kehler 2007.)

Pajaresin ja Valianten (2001) mukaan kirjoittamismotivaatiossa ja -suorituksissa ilmenevät sukupuolierot johtuvat pikemminkin sukupuolten kyvykkyyseroihin liittyvistä oppilaiden stereotyyppisistä käsityksistä kuin itse sukupuolesta. Tyttöjen poikia parempi kirjoittamismotivaatio, vahvempi itseluottamus ja korkeampi suoritustaso eivät siis johdu siitä, että he ovat tyttöjä. Sen sijaan ne ovat seurausta siitä, että tyttöjen käsitykset ovat yleisesti ”feminiinisiä” ja hyvä kirjoitustaito on stereotyyppisesti ”feminiininen” ominaisuus.

### 3.3.2 Tekstien sisältövalinnat

Sukupuolierot näkyvät paitsi kirjoittamismotivaatiossa ja -asenteissa myös tekstien sisällöissä. Esimerkiksi Millard (1997) on tarkastellut tyttöjen ja poikien aihe- ja genrealintoja vapaasti kirjoitettavissa kertomuksissa. Millardin mukaan sekä tytöt että pojat suosivat kauhu- ja seikkailukertomuksia, mutta erilliseksi tyttöjen genreksi osoittautui teinifiktio. Poikien aihe- ja genrealinnat olivat monipuolisempia kuin tyttöjen. Poikien tekstien taustalla vaikuttavat mallit eivät kuitenkaan olleet useinkaan kirjallisia, vaan sekä toiminnan että hahmojen kuvaami-



seen oli tullut vaikutteita televisio-ohjelmista tai elokuvista. Pojat siis ottavat Millardin mukaan kirjoittamiseensa aineksia pikemminkin visuaalisen ja suullisen kerronnan muodoista kuin painetuista teksteistä. (Millard 1997: 128–129.)

Millardin tutkimukseen osallistuneet tytöt kirjoittivat useimmiten tytöistä, kun taas poikien kertomuksien pääosissa esiintyivät pojat ja miehet. Näiden päähenkilöiden toiminta erosi kirjoittajan sukupuolen mukaan. Poikien tekstien päähenkilöt olivat aktiivisia: pojat asettivat heidät usein taistelijoiksi tai väkivallan aiheuttajiksi. Tytöt puolestaan loivat päähenkilöistään uhan kokijoita ja toiminnan uhreja. Tyttöjen kertomuksissa toiminta oli kuitenkin monipuolisempaa, mikä johtui ilmeisesti juonirakenteiden kompleksisuudesta. (Millard 1997: 130–132.)

Orellana (1995) on Millardin tavoin todennut oppilaiden käsittelevän tekstiensä aiheita stereotyyppisen sukupuolittuneesti. Havaintojensa perusteella hän korostaa vertaiskulttuurin merkitystä kirjoittamisessa ja sen myötä myös sukupuolen rakentamisessa. Oppilaat ottavat ideoita ystäviensä kirjoittamista teksteistä, ja koska ystävyysuhteet noudattavat usein sukupuolirajoja, sukupuolistereotyyppiä siirtyvät ja vahvistuvat edelleen. (Orellana 1995.)

Petersonin (2002) mukaan sukupuoli- ja kirjoittajaidentiteettiä rakentavat luokkahuoneen käytänteet rajoittavat oppilaiden kirjoittamiseen liittyviä valinnanmahdollisuuksia. Pojat sijoittavat itsensä yleensä hegemonisen maskuliinisuuden diskurssiin, mikä ilmenee esimerkiksi urheilusta tai väkivallasta kirjoittamisena. Tytöt taas kirjoittavat feminiiniseen diskurssin mukaisia heteroromanttisia tarinoita. Petersonin mukaan oppilaat tietävät, että muut oppilaat voivat lukea ja arvioida heidän tekstejään, minkä vuoksi pojat välttelevät feminiinisinä pidettyjä aiheita ja genrejä. (Peterson 2002.) Tämä osoittaa sen, että opettajat voivat pyrkiä toiminoissaan sukupuolineutraaliuteen, mutta oppilaat ottavat huomioon sukupuolierot ja ylläpitävät niitä omalla toiminnallaan (Gambell & Hunter 2000; Lahelma & Gordon 1999).

### 3.3.3 Opettajien käsitysten yhteys tekstien arviointiin

Peterson (1998) selvitti tutkimuksessaan sitä, millä tavoin kuudennen luokan opettajat kuvaavat tyttöjen ja poikien koulukirjoittamista, mihin tekstin piirteisiin he tukeutuvat pyrkiessään tunnistamaan kirjoittajan sukupuolen ja mikä yhteys kirjoittajan oletetulla sukupuolella on tekstin arviointiin. Opettajien mukaan tytöt kirjoittavat poikia yksityiskohtaisemmin ja kuvailtavammin, minkä lisäksi he käyttävät kirjoitelmissaan hienostuneempaa sanastoa ja monimutkaisempia lauserakenteita. Poikien teksteille on opettajien mukaan puolestaan tyypillistä yksityiskohtien puute sekä henkilökuvauksen, juonirakenteen ja kielenkäytön kehittymättömyys.

Myös Maynardin (2002) tutkimuksessa opettajat kuvasivat oikeinkirjoitusongelmia sekä yksityiskohtien ja kuvailun vähäisyyttä erityisesti poikien tekstien ominaisuuksiksi. Opettajat korostivat kuitenkin sitä, että tytöt ja pojat eroavat paitsi kirjoittamistyyleiltään myös asenteiltaan ja käyttäytymiseltään, millä he viittasivat erityisesti poikien heikkoon keskittymiskykyyn ja negatiiviseen asenteeseen. Tytöt puolestaan nähtiin poikia innokkaampina ja huolellisempina kirjoittajina. Opettajat kokivat tyttöjen kirjoittamisen ”helppouden” kuitenkin negatiivisena: tyttöjen kirjoittamismotivaation nähtiin nousevan miellyttämisenhalusta, varmistelemisesta ja tottelevaisuudesta. Tämä taas aiheuttaa opettajien mukaan sen, että tyttöjen tekstit ovat poikien teksteihin verrattuna tavanomaisia ja tylsiä. (Maynard 2002: 59–67.)

Opettajien käsitykset tyttöjen ja poikien kirjoitustaitojen ja -asenteiden välisestä eroista vaikuttavat siihen, millä tavoin he arvioivat oppilaiden kirjoittamia tekstejä. Tutkimukset osoittavat, että opettajat suhtautuvat etenkin poikien teksteihin kriittisesti. Esimerkiksi Peterson ja Kennedy (2006) ovat tutkineet nais- ja miesopettajien antamien kirjoitelmapalautteiden eroja tekstilajin ja kirjoittajan oletetun sukupuolen mukaisesti. Tutkimuksen mukaan opettajat antoivat pojiksi olettamilleen kirjoittajille enemmän kritiikkiä ja tekivät näiden teksteihin enemmän korjauksia. Tämä voi johtua siitä, että opettajat pitävät tyttöjä poikia parempina kirjoittajina: poikien teksteissä nähdään paljon virheitä, koska niitä osataan odottaa (Peterson 1998). Toisaalta opettajat saattavat korjata poikien tekstejä tyttöjen tekstejä enemmän, koska tuntevat poikien tarvitsevan tukea kirjoittamisessaan.

Haswell ja Haswell (1996) päätyivät tutkimuksessaan samankaltaiseen tulokseen: naisopiskelijan kirjoittama essee arvioitiin lähes yhdenmukaisesti miesopiskelijan kirjoittamaa paremmaksi. Kuitenkin naisopettajat arvioivat naisopiskelijan tekstin heikommaksi kuin miehet, ja vastaavasti miesopettajat näkivät miesopiskelijan tekstin heikompana kuin naiset. Mies- ja naislukijoiden välillä oli merkitsevä ero: miehet pitivät naisopiskelijan tekstiä huomattavasti parempana ja miesopiskelijan tekstiä huomattavasti heikompana naisten arviointeihin verrattuna. Haswellin ja Haswellin (1996) mukaan sekä miehet että naiset siis väheksyivät oman sukupuolensa edustajien tekstejä. Saman sukupuolen edustajien väheksyminen tuli esille myös Petersonin ja Kennedyn (2006) tutkimuksessa: miesopettajat antoivat enemmän positiivista palautetta tytöiksi olettamilleen kirjoittajille, kun taas naisopettajat kehuivat enemmän pojiksi luulemiaan kirjoittajia.

Barnes (1990) on niin ikään tarkastellut sitä, miten sukupuoleen liittyvät odotukset ja käsitykset ilmenevät opettajan antamissa kirjoitelmapalautteissa. Hän käytti tutkimuksessaan kahta kirjoitelmaa, joissa esiintyi miesten ja naisten käyttämään kieleen liitettyjä stereotyyppisiä piirteitä. Puolet opettajista sai tarkasteltavakseen tekstit siten, että ”miehisen” tekstin

kirjoittajaksi oli merkitty mies ja ”naisellisen” tekstin kirjoittajaksi nainen. Puolet taas tarkastelivat tekstejä, joissa nainen oli merkitty maskuliinisia piirteitä sisältävän tekstin ja mies stereotyyppisesti feminiinisen tekstin kirjoittajaksi. (Barnes 1990.)

Barnesin (1990) mukaan opettajat antoivat hyvin samankaltaista palautetta sekä feminiinisestä että maskuliinisesta tekstistä. He kiinnittivät enemmän huomiota oikeinkirjoitukseen, kielioppiin ja rakenteisiin kuin tekstien sisältöihin. Lähempi tarkastelu osoitti kuitenkin, että opettajat antoivat pojan kirjoittamaksi merkitystä feminiinisestä tekstistä kannustavaa ja positiivista palautetta, kun taas tyttökirjoittaja sai samasta tekstistä voimakasta kritiikkiä. Eriytyisesti miesopettajat olivat kriittisiä tytön kirjoittamaa feminiinistä tekstiä kohtaan. Naisopettajat puolestaan kiinnittivät miesopettajia enemmän huomiota maskuliinisessa tekstissä käytettyyn vulgaariin kieleen sekä kielioppi- ja oikeinkirjoitusvirheisiin. Opettajat näkivät pojan kirjoittamassa maskuliinisessa tekstissä enemmän korjaamista kaipaavia kieliseikkoja kuin vastaavassa tytön kirjoittamaksi merkityssä tekstissä.

Tekstin lukijat muodostavat tekstin tyylin ja sisällön perusteella mielikuvan kirjoittajan sukupuolesta, vaikka he eivät sitä tietäisikään. Stereotyyppiset mielikuvat ovat kuitenkin usein virheellisiä. Nämä perinteiset käsitykset ilmenevät ja vahvistuvat tekstien arvioinnissa, koska läsnä ovat sekä opettajan että opiskelijan mielikuvat sukupuolten ominaisuuksista. Koska kirjoittamisen arviointi on yhteydessä sekä kirjoittajan että arvioijan sukupuoleen, se osaltaan vaikuttaa sukupuolen rakentumiseen. (Haswell & Haswell 1996.)

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvaan ja pohdin tutkimuksen toteuttamista. Aluksi esittelen tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset, minkä jälkeen tarkastelen kvalitatiivista tutkimusta ja diskurssianalyysiä. Tämän jälkeen esittelen tutkimusaineistoni. Luvun lopuksi kuvaan analyysiprosessin etenemistä ja pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja etiikkaa.

### 4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaisia tulkintarepertuaareja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat käyttävät puhuessaan kirjoittamisen opetuksesta.

Tutkimusprosessin ja aineistonkeruun aikana tutkimuskysymykset muuttuivat ja tarkentuivat moneen kertaan. Tämä johtui ensinnäkin siitä, että alkuperäinen tutkimusasetelma oli melko väljä. Lisäksi se, että valitsin tutkimuksen viitekehukseksi diskurssianalyysin, pakotti tarkentamaan tutkimuskysymyksiä prosessin aikana.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat lopulta seuraaviksi:

- 1 Minkälaisia kirjoittamisen opetusta kuvaavia tulkintarepertuaareja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat käyttävät puhuessaan kirjoittamisen opetuksesta?
- 2 Minkälaisia kirjoittamisen opettajan identiteettiä kuvaavia tulkintarepertuaareja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat käyttävät puhuessaan toiminnastaan kirjoittamisen opettajina?
- 3 Minkälaisia identiteettejä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat konstruoivat tyttö- ja poikaoppilaille?
- 4 Minkälaisia tulkintarepertuaareja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat käyttävät selittäessään tyttöjen ja poikien ominaisuuksia kirjoittajina?

### 4.2 Kvalitatiivinen tutkimus

Tutkimukseni on otteeltaan kvalitatiivinen. Kvalitatiivinen tutkimussuuntaus on kehittynyt monien ajattelusuuntien ja tutkimustraditioiden vaikutuspiirissä: se on saanut vaikutteita esimerkiksi fenomenologiasta, hermeneutiikasta ja analyttisestä kielifilosofiasta (Eskola & Suoranta 1998: 25).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan asioita luonnollisissa ympäristöissä ja tulkitsemaan ilmiöitä ihmisten niille antamien merkitysten kautta. Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa painotetaan todellisuuden sosiaalisesti konstruoitua luonnetta: tutkimus on kiinnostunut siitä, kuinka sosiaaliset kokemukset luodaan ja millaisia merkityksiä ja tulkintoja vuorovaikutuksessa rakennetaan. (Denzin & Lincoln 1994: 2–4; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 139.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa korostuu tutkijan henkilökohtainen suhde tutkimusaiheeseen. Laadullista lähestymistapaa soveltava tutkija ymmärtää, että tutkimus on interaktiivinen prosessi, johon vaikuttavat hänen ja tutkimukseen osallistuvien henkilökohtaiset ja sosiaaliset ominaisuudet. Laadullisen tutkimuksen eräs perusolettamus on, että tarkasteltavat merkitykset voidaan ymmärtää vain suhteessa kontekstiin. Näin ollen tutkimusprosessin aikana ja raportoinnissa pyritään säilyttämään sekä aineistonkeruun konteksti että tutkijan oma tulkintakonteksti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tunnustetaan tutkimuksen arvolatautuneisuus. (Denzin & Lincoln 1994: 3–4. Pietikäinen & Mäntynen 2009: 141.) Moilanen ja Räihä (2007: 52) toteavat, että hermeneuttisesti suuntautuneen tutkimuksen mukaan tutkija ei voi koskaan vapautua ennakkoluuloistaan. Sen sijaan ennakkokäsityksillä nähdään olevan rakentava merkitys: ennakkokäsitykset mahdollistavat puutteellisen tulkinnan, jota tutkija korjaa tulkinnan edetessä. Näin ennakkokäsitysten ymmärretään olevan tulkintaprosessin käynnistymisen edellytys. Kvalitatiiviseen tutkimukseen liittyvä tutkijan subjektiivisuuden tiedostaminen nähdään objektiivisuuden edellytyksenä: tutkija pyrkii tunnistamaan ja raportoimaan omat esioletuksensa ja arvostuksensa. (Eskola & Suoranta 1998: 17–18.)

Itselleni tutkimusaiheeni on hyvin läheinen, sillä työskentelen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana ja olen huomannut työssäni itse rakentavani sanoillani ja teoillani esimerkiksi sukupuolistereotyyppistä kuvaa työistä ja pojista kirjoittajina. Olen havainnut opettajainhuonekeskusteluissa myös muiden opettajien tekevän näin. Perinteisessä mielessä lähestymistapani tutkimukseeni ei siis ole objektiivinen, koska tutkimukseni taustalla vaikuttavat omat kokemukseni ja niihin perustuvat oletukseni. Kvalitatiivisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti olen kuitenkin tunnistanut ja tunnustanut ennakkooletelmat ja -käsitykseni, jotka ovat vaikuttaneet aineistonkeruuseen ja analyysiin. Toinen aihetta samalla tavoin lähestyvä tutkija voisi saada erilaisia tuloksia, jos hän ei tulkitseisi maailmaa kaltaiseni naisopettajan näkökulmasta.

Laadullista tutkimusotetta toteuttava tutkija pyrkii pääsemään haastattelujen ja havainnoinnin avulla lähelle tutkittavia ja heidän arkielämäänsä. Osallistuvien menetelmien avulla hän pyrkii säilyttämään tutkittavien oman näkökulman tutkittavaan aiheeseen. Tutkija lähes-

tyy siis tutkimusaihettaan tutkittavan ainutkertaisuutta korostaen. Kvalitatiivinen tutkimus onkin tutkijan henkilökohtaista osallistuvuutta ja empaattista ymmärtämistä korostavan EMIC-näkökulman mukaista (Eskola & Suoranta 1998: 16; Glesne & Peshkin 1992, Hirsjärven & Hurmeen 2000: 23–24 mukaan). Yksilönäkökulman korostamisen lisäksi arkielämän yhteyksien ja tiheän kuvauksen arvostaminen on kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillinen piirre. Tiheän kuvauksen avulla pyritään kuvaamaan ilmiötä ja sen laatua sekä siihen liittyviä konteksteja ja merkityksiä mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Luotua tarkkaa kuvausta tarkastellaan lopulta teoreettisia käsitteitä ja tutkimuskysymyksiä vasten. (Denzin & Lincoln 1994: 5–6; Eskola & Suoranta 1998: 16; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 140.)

Laadullinen tutkimusote sopii tutkimukseeni siksi, että haluan tarkastella yksittäisten opettajien tuottamia merkityksiä ja tahdon liittää tutkimuksen opettajien jokapäiväiseen elämään ja opetustyön arkeen. Kuvaan aineistoa ja analyysisini tuloksia mahdollisimman tiheiden kuvausten avulla, sillä näin lukija voi tarkastella esimerkiksi aineistosta tekemiäni johtopäätöksiä.

Nimensä mukaisesti laadullisessa tutkimuksessa aineiston laatu on määrää merkittävämpi tekijä. Tutkittavia tapauksia on usein vähän, mutta tavoitteena on analysoida niitä mahdollisimman perusteellisesti. Laadullisessa tutkimuksessa ei määrällisen tutkimuksen tavoin pyritäkään testaamaan etukäteen hahmotettua teoriaa, vaan kentältä saatavan aineiston merkitys korostuu. Tutkittavaa ilmiötä käsitteellistetään tutkimusprosessin edetessä vähitellen. Analyysi on useimmiten aineistolähtöistä: päättely on induktiivista, empiiriseen aineistoon perustuvaa. Olennaista onkin se, kuinka kattavasti tutkija pystyy käsitteellistämään aineistosta nousevia teemoja. Käsitteellistäminen ei ole yksin aineistolähtöistä, vaan myös tutkijan johtajatukset, teoreettiset näkökulmat ja tutkimuksen myötä käsitteellistyvät näkemykset suuntaavat tutkimuksen etenemistä. Teoreettiset olettamukset ja kentältä esille tulevat näkökulmat tuottavat siten vuorovaikutuksessa uusia käsitteellistyksiä ja uutta teoriaa tarkasteltavasta ilmiöstä. Näin ollen tutkimuksen varhaisessa vaiheessa syntyneet ideat ja käsitteet eivät välttämättä ole lopullisia, mutta ne ohjaavat tutkijaa tutkimusasetelman kehittämisessä edelleen. Aineisto ja sen analyysi ohjaavat siis tutkijan mielenkiintoa ja syventymistä teoreettisiin näkemyksiin, joten tutkimuskohde ja tutkimusongelma selkeytyvät tutkimusprosessin aikana vähitellen. Tätä laadulliseen tutkimusprosessin spiraalimaista luonnetta kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi: tiedolla ei ole alku- tai loppupistettä, vaan tutkija pääsee lähemmäs tietoa tutkimusprosessin eri vaiheiden aikana. (Eskola & Suoranta 1998: 18–19; Kiviniemi 2007: 71, 74–76; Moilanen & Rähä 2007: 51; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 143–144.)

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi ei ole täysin aineistolähtöinen. Kirjoittamisen opetusta kuvaavat tulkintarepertuaarit perustuvat Roz Ivaničnin (2004) laatimaan jaotteluun kirjoittamisen opetusta kuvaavista diskursseista. Sen sijaan opettajan toimintaa kuvaavat tulkintarepertuaarit sekä tyttöjen ja poikien eroja selittävät repertuaarit ja heille rakennetut identiteetit ovat aineistolähtöisiä. Tuloksia esittäessäni ja selittäessäni yhdistän niitä toki eri teorioihin ja aiempiin tutkimuksiin.

Tutkimusprosessin spiraalimaisuus eli hermeneuttinen kehä on näkynyt koko tutkimusprosessini ajan. Tutkimuskysymykseni ovat tarkentuneet jatkuvasti aineistonkeruun, analyysin ja kirjoitusprosessin aikana. Lisäksi aineistoa analysoidessani ja tutkimusraporttia kirjoittaessani olen syventynyt erilaisiin tutkimuksiin ja teorioihin, jotka selittäisivät tekemiäni johtopäätöksiä. Nämä tutkimukset ja teoriat ovat puolestaan antaneet uusia näkökulmia aineiston analyysiin. Olen siis hermeneuttisen kehän idean mukaisesti päässyt lähemmäs tietoa tutkimusprosessini aikana.

### 4.3 Diskurssianalyysi

Diskurssianalyysin voisi nimensä perusteella ymmärtää selvärajaiseksi tutkimusmenetelmäksi. Diskurssianalyysi ei kuitenkaan ole kokeellinen metodi tai sisällönanalyysimenetelmä, vaan se muodostaa erilaisia menetelmällisiä ratkaisuja ja aineiston tarkastelutapoja sallivan väljän teoreettisen viitekehysten. Tämä viitekehys kuvaa kielenkäytön luonnetta ja sen roolia sosiaalisessa todellisuudessa. (Potter & Wetherell 1987: 175; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993: 17.)

Potterin ja Wetherellin (1987: 9, 32–33) mukaan puhe ja kirjoittaminen eivät liity vain käsitteelliseen alueeseen, vaan kielenkäyttöä tarkastellaan tekoina ja toimintana. Diskurssianalyysin taustaolettamuksena onkin se, että kielenkäyttö rakentaa sosiaalista todellisuutta. Kielenkäyttö ei siis ainoastaan kuvaa todellisuutta, vaan ihmiset käyttävät kieltä sosiaalisen todellisuuden konstruointiin, sen merkityksellistämiseen, uusintamiseen ja muuttamiseen. (Jokinen ym. 1993: 9–10, 18; Potter & Wetherell 1987: 33.) Diskurssianalyysin näkökulmasta kieli näyttäytyy eri tilanteissa ja eri aikoina eri tavoin käytettävänä mukautuvana resurssina. Tutkimuksessa tarkastellaankin sitä, minkälaisia merkityksiä erilaisille todellisuuksille tai tapahtumille annetaan, eli kuinka niitä merkityksellistetään, sekä mitä ehtoja ja seurauksia merkityksellistamisellä on. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 13.)

Ajatus kielen sosiaalista todellisuutta konstruoivasta luonteesta liittää diskurssianalyysin *sosiaalisen konstruktionismin* traditioon. Sosiaalista konstruktionismia voidaankin pitää diskurssianalyysin teoreettis-metodologisena viitekehyksenä. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan todellisuutta tarkastellaan aina jostakin näkökulmasta merkityksellistettynä – ei siis koskaan ”puhtaana” (Gergen 1994 Jokisen [1999] mukaan).

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu kulttuurisiin merkityksiin, jotka perusolettamuksen mukaisesti rakentuvat, säilyvät ja muuntuvat ihmisten välisessä keskinäisessä toiminnassa ja kommunikaatiossa (Jokinen & Juhila 1999: 54). Ihmisten eri ilmiöille rakentamat merkitykset ja merkityssystemit tulevat esille vuorovaikutustilanteissa annettavissa selonteoissa. Näiden avulla ihmiset tekevät toisilleen ymmärrettäväksi omaa itseään ja ympäröivää maailmaa. (Suoninen 1999: 20.) Diskurssianalyysi nojautuukin funktionaaliseen kielikäsitteeseen: kielellisten merkitysten ymmärretään olevan tilannesidonnaisia ja syntyvän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Funktionaalisisessa näkemyksessä ollaan kiinnostuneita siitä, mitä kielellä tehdään. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 14.) Diskurssianalyysissä kieli jäsennetään sosiaalisesti jaettuina merkityssystemeinä, joissa tuotettujen merkitysten ymmärretään rakentuvan suhteessa toisiinsa. Merkitykset siis muodostuvat niiden erojen perusteella, joita merkityksien välillä ymmärretään olevan. (Jokinen ym. 1993: 19–20.)

Diskurssianalyysia soveltavat tutkijat ajattelevat sosiaalisen todellisuuden hahmottuvan moninaisena. Tämä näkyy myös merkityssystemien kirjona: samaan ilmiöön voi liittyä useita rinnakkaisia tai keskenään kilpailevia merkityssystemejä, jotka merkityksellistävät maailmaa eri tavoin. (Esim. Potter & Wetherell 1989 Jokisen ym. [1993] mukaan.)

Valitsin diskurssianalyysin tutkimukseni viitekehykseksi, koska olen kiinnostunut kielenkäytön roolista merkitysten rakentumisessa. Omaa ja muiden opettajien puhetta havainnoidessani olen huomannut koulun todellisuuden näyttäytyvän opettajien puheessa hyvin erilaisena eri tilanteissa. Sama opettaja saattaa puhua kouluun, oppilaisiin ja opettamiseen liittyvistä asioista eri tavoin virallisissa tilanteissa kuin epävirallisessa opettajainhuonekeskustelussa. Diskurssianalyysi voikin paljastaa opettajien puheesta ajattelumalleja, jotka eivät ole esimerkiksi virallisen opetussuunnitelman mukaisia vaan jotka ovat osa koulun piilo-opetussuunnitelmaa.

Erilaisia merkityssystemejä on kutsuttu eri perinteestä nousevien diskurssianalyttisten suuntausten mukaan eri tavoin. Esimerkiksi ranskalainen, foucault’lainen perinne käyttää *diskurssi*-nimitystä, kun taas anglo-amerikkalainen suuntaus kutsuu merkityssystemejä usein *tulkintarepertuaareiksi*. (Jokinen ym. 1993: 26; Jokinen & Juhila 1999: 71; Potter 1996.)



Jokisen ym. (1993: 27) mukaan *diskurssi*-käsite sopii tutkimuksiin, joissa tarkastellaan ilmiöiden historiallisuutta tai institutionaalisia sosiaalisia käytäntöjä tai joissa analysoidaan valtasuhteita. Ranskalaisessa diskurssianalyysin traditiossa *diskurssi*-käsite korostaakin historiallista ja yhteiskunnallista näkökulmaa (Remes 2006: 300). Käsitteen heikkoutena on kuitenkin se, että sitä on usein käytetty melko epämääräisesti. Termin tyhjentävä määrittelyminen on vaikeaa, eikä sen merkitys näyttäydy tutkijallekaan pysyvänä. (Jokinen ym. 1993: 28; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 26; Potter & Wetherell 1987: 6–7; Suoranta 1995: 67.) Termin käyttöä saattaa vaikeuttaa myös se, että sitä voidaan tarkastella sekä yksiköllisenä että moniköllisenä. Esimerkiksi Pietikäinen ja Mäntynen (2009: 27, 50) viittaavat yksiköllisellä *diskurssi*-käsitteellä kielenkäyttöön sosiaalisena toimintana, kun taas moniköllisenä *diskurssit*-käsitteellä he tarkoittavat historiallisesti suhteellisen vakiintuneita ja yhtenäisiä tapoja kuvata ja merkityksellistää ilmiöitä ja tapahtumia.

Jokisen ym. (1993: 27–28) mukaan tulkintarepertuaarin käsite ei ole diskurssin käsitteen tavoin kulunut eikä sillä ole tämänkaltaista monitulkintaisuuteen liittyvää rasieta. He toteavat käsitteen soveltuvan parhaiten arkisen kielenkäytön vaihtelevuutta eritteleviin tutkimuksiin. Potter (1996) määrittelee tulkintarepertuaarit *systemaattisesti toisiinsa liittyviksi kokonaisuuksiksi, jotka ovat tyylillisesti ja kieliopillisesti johdonmukaisia ja jotka rakentuvat yhden tai useamman metaforan ympärille*.

Jokinen ym. (1993: 26–27) kuitenkin katsovat diskurssin ja repertuaarin käsitteiden olevan niin lähellä toisiaan, että he määrittelevät molemmat *verrattain eheiksi säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemeiksi, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta*. He myös toteavat, että käsitteen valintaa olennaisempaa on käsitteen tarkka määrittely kussakin tutkimuksessa.

Käytän tässä tutkimuksessa tulkintarepertuaarin käsitettä, koska diskurssin käsite on kovin monitulkintainen. Tulkintarepertuaarilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa *jokseenkin yhtenäistä kokonaisuutta, merkityssysteemiä, joka rakentuu tiettyjen sanastollisten ja tyylillisten keinojen ympärille*. Lisäksi eri tulkintarepertuaarit ovat *keskenään jollakin tavoin ristiriitaisia*.

#### 4.3.1 Representaatiot ja identiteetti

Eräs diskurssianalyttisesti suuntautuneen tutkimuksen keskeisimmistä tehtävistä on tarkastella sitä, miten maailmaa, sen tapahtumia ja toimijoita representoidaan eli kuvataan. Diskurssilla nähdään olevan kyky kuvata, rajata, haastaa ja muuttaa. Diskurssien avulla voidaan

myös nostaa esiin ja jättää sivuun ilmiöitä ja ihmisiä. Niillä on siis representaationaalista valtaa. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 52–53, 56.)

Tietty kuva ilmiöstä, eli *representaatio*, syntyy diskurssin avulla luoduista merkityksistä. Representaatio onkin maailman, ilmiöiden ja ihmisten merkityksellistämistä kielen tai muiden merkitysjärjestelmien avulla. Representaatiot ovat kontekstisidonnaisia, eli asiat voidaan esittää eri tavoin erilaisissa tilanteissa, jolloin niitä kuvataan eli representoidaan eri tavoin. Representaatiot ovat aina suhteessa kontekstinsa lisäksi myös aiempiin representaatioihin: kun ilmiötä kuvataan uudella tavalla, ammennetaan myös aiemmista representaatioista. Erilaisilla representaatioilla on myös erilaiset seuraukset, sillä eri representaatiot nostavat näkyville ja toisaalta jättävät huomiotta eri seikkoja. Representaatioihin liittyvä merkityksenanto onkin sopimuksenvaraista, sosiaalista ja vaikutusvaltaista. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 55–57.)

Pietikäisen ja Mäntynen (2009: 57) mukaan kielenkäyttötilanteissa on useimmiten läsnä monta diskurssia, jolloin representaatiot yhdestä ilmiöstä voivat olla samassakin tilanteesta erilaisia. Esimerkiksi opettajat voivat biologisella sukupuolidiskurssilla luoda kuvaa siitä, että pojat ovat luonnostaan heikompia kirjoittajia kuin tytöt. Toisaalta he voivat samassa tilanteessa käyttää myös kulttuurista diskurssia, jolloin erot tyttöjen ja poikien kirjoittamisessa näyttävät johtuvan sosiaalisesti syntyneistä rooleista.

Toinen diskurssianalyttisen tutkimuksen keskeisimmistä kiinnostuksen kohteista on tarkastella sitä, millaisia identiteettejä ja suhteita ihmisille kielenkäyttötilanteissa konstruoidaan. Identiteetit eivät ole essentiaalisia, vaan niiden nähdään rakentuvan erilaisissa kielenkäyttötilanteissa: ihmisen olemiseen ja identiteettiin vaikuttaa se, mitä heistä kerrotaan ja mitä he itsestään kertovat. Identiteetit eivät myöskään ole pysyviä, vaan erilaisissa kielenkäyttötilanteissa ja erilaisissa merkityssystemeissä ihmisille rakentuu erilaisia identiteettejä: identiteetti on siis osa merkityssystemiä. Diskurssianalyttinen tutkimus onkin kiinnostunut siitä, miten ihmiset konstruoivat itsestään, toisistaan ja ihmisten välisistä suhteista tilanteittain vaihtelevia määrittäjiä. (Jokinen & Juhila 1999: 68; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 64.) Opettajat voivat rakentaa itsestään kuvaa esimerkiksi humanistisina oppilasyksilön tukijoina tai autoritaarisina käskynjakajina. Tässä tutkimuksessa identiteetin käsite on keskeinen, sillä haluan tuoda esiin niitä identiteettejä, joita äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat itselleen ja poika- ja tyttöoppilaille rakentavat.

#### 4.3.2 Diskurssianalyysin ulottuvuuksia

Koska diskurssianalyysi muodostaa teoreettisesti väljän viitekehyksen (Jokinen ym. 1993: 17), diskurssianalyyttisen tutkimuksen kenttä on hyvin moninainen niin metodisten kuin muidenkin tutkimuksellisten ratkaisujen suhteen. Jokinen ja Juhila (1999: 55–97) tarkastelevat diskurssianalyysin kenttää 1) *tilanteisuuden ja kulttuurisen jatkumon välisen suhteen*, 2) *merkitysten ja merkitysten rakentamisen tapojen välisen suhteen*, 3) *retorisen ja responsiivisen analyysin välisen suhteen* sekä 4) *kriittisen ja analyyttisen diskurssianalyysin välisen suhteen* kautta.

Diskurssianalyysissa tutkijan on ratkaistava, korostuuko tutkimuksissa merkitysten tilanteinen rakentuminen vai merkitysten kulttuurinen jatkumo. Merkityksiä voidaan nimittäin tarkastella ensinnäkin osana ”tässä ja nyt” -toimintaa, jolloin merkitykset rakentuvat tilanteisesti. Toisaalta merkityksiä voidaan tarkastella osana kunkin aikakauden diskursiivista ilmastoa, laajempia kulttuurisia merkityksiä ja kielellisiä käytäntöjä. (Jokinen & Juhila 1999: 56–57.) Koska oletan kulttuurin vaikuttavan tilanteisesti rakentuvien merkitysten taustalla, käytän kulttuurin analyttisen sulkeistamisen tapaa (ks. Jokinen & Juhila 1999: 57) tarkastellessani esimerkiksi opettajien tuottamia representaatiota tytöistä ja pojista kirjoittajina. Analysoin aineistoni mahdollisimman aineistolähtöisesti, jolloin tilanteisesti tuotetut merkitykset korostuvat. Tämän jälkeen pohdin tuloksia laajemmin osana kulttuurista kontekstia, jolloin merkitykset nivoutuvat osaksi laajempaa kokonaisuutta.

Toinen jatkumo, jolle diskurssianalyttisesti suuntautunut tutkimus asettuu, on merkitysten ja merkitysten tuottamistapojen analysoinnin välillä. Merkityksiä keskiössä pitävässä tutkimuksissa kysymykset ovat usein *mitä*-muotoisia ja kiinnostus kohdistuu sisältöihin. Merkitysten tuottamistapoja korostavissa tutkimuksissa kysytään useimmiten puolestaan *miten*: miten merkityksiä tai tulkintoja tuotetaan? (Jokinen & Juhila 1999: 66.) Tässä tutkimuksessa painottuvat merkitykset, sillä pyrin tunnistamaan opettajien selonteoissa kirjoittamisen ope- tukseen ja sukupuoliin liittyviä tulkintarepertuaareja. Tavoitteena on esimerkiksi analysoida sitä, millaisina kirjoittajina tytöt ja pojat kuvataan ja millaisia eroja sukupuolten välille rakennetaan. En tarkastele tutkimuksessani kuitenkaan yksin merkityksiä, vaan erittelen myös opettajien käyttämiä kielellisiä keinoja, jolloin lähestyn myös merkityksen tuottamisen tapoja.

Kolmas jatkumo täsmentää edellisen jatkumon merkitysten tuottamisen tapojen ulottuvuutta: retorisuuden ja responsiivisuuden tarkastelu liittyy siis *miten*-kysymyksiin. Toisaalta retorisuus ja responsiivisuus liittyvät myös ensimmäisen jatkumon tilanteisen merkityksenannon ulottuvuuteen. Retorisuuden tarkastelussa keskitytään siihen, millä tavoin tiettyjä merki-

tyksiä tai sosiaalisen todellisuuden versioita ”myydään”. Tutkimuksen keskiössä ovat siis esimerkiksi vakuuttelun ja suostuttelun keinot. Responsiivinen ote puolestaan on kiinnostunut siitä, miten ihmiset rakentavat merkityksiä yhdessä ”tässä ja nyt”. (Jokinen & Juhila 1999: 77.) Diskurssianalyysin tavoin retoriikka ammentaa siis sosiaalisen konstruktionismin traditiosta. Retorisen analyysin avulla voidaan tarkastella esimerkiksi sitä, kuinka erilaisia selonteokoja tuotetaan ja kuinka niitä pyritään oikeuttamaan tai millä keinoilla kategorisoinnit saadaan vaikuttamaan kyseenalaistamattomilta tosiasioilta. (Jokinen 1999: 37–38, 46–47.) Tässä tutkimuksessa opettajien käyttämiä retorisia keinoja tarkastellaan ennen kaikkea sen selvittämiseksi, millä tavoin opettajat osoittavat asiat itsestään selviksi tosiasioiksi tai millä tavoin he pehmentävät ajatuksiaan.

Yksittäistä diskurssianalyyttistä tutkimusta voidaan tarkastella lisäksi kriittisen ja analyttisen orientaation välisen suhteen kautta. Analyttinen diskurssianalyysi pyrkii tiukkaan aineistolähtöisyyteen, ja sen tavoitteena on sosiaalisen todellisuuden mahdollisimman yksityiskohtainen erittely. Kriittinen diskurssianalyysi puolestaan pyrkii tuomaan esiin sosiaalisessa todellisuudessa vallitsevia alistussuhteita ja niitä käytäntöjä, joilla valtasuhteita ylläpidetään ja oikeutetaan. Kriittinen ja analyttinen diskurssianalyysi eroavat toisistaan myös tutkijan position suhteen. Kriittisessä orientaatiossa tutkijalla on vallalla olevista alistussuhteista jonkinlainen ennako-oletus, ja usein tutkija ottaa asianajajan position (ks. Juhila 1999: 207–208). Analyttisessä diskurssianalyysissä tutkija ei tee ennakkoon oletuksia ilmiöiden luonteesta, vaan hänen pyrkimyksenään on olla mahdollisimman avoin aineistolle ja siitä nouseville tulkinnoille. (Jokinen & Juhila 1999: 86–87.)

Tässä tutkimuksessa lähtökohtani eivät ole puhtaasti kriittisen eivätkä puhtaasti analyttisen orientaation mukaisia. Minulla on ennako-oletus siitä, miten opettajat puhuvat sekä kirjoittamisen opetuksesta että työistä ja pojista kirjoittajina – ovathan tutkimukseni lähtökohdat omissa opetus- ja opettajainhuonekokemuksissani. Tunnustan siis omat lähtökohtani, mutta pyrin silti siihen, että olisin mahdollisimman avoin tutkimusaineistostani nouseville jäsenyksille, enkä antaisi omien oletusteni vaikuttaa liikaa analyysiini. Ymmärrän kuitenkin sen, että toiset tutkijat ja tutkimukseni tarkastelijat erilaisine esiyymmärryksineen ja lähtökohdineen voivat löytää erilaisia tulkintoja aineistostani. Lopulta haluan herättää ajatuksia ja keskustelua siitä, millä tavoin opettajien tapa puhua kirjoittamisen opetuksesta ja kirjoittavista oppilaista mahdollisesti ylläpitää perinteisiä rakenteita. Asetankin itseni diskurssianalyyttisenä tutkijana tulkitsijan position. Tulkitsijalle vuorovaikutus tutkimusaineiston kanssa on keskeistä, ja hän voi lähestyä aineistoa monin eri tavoin. Tulkitsija pyrkii analyysissään mahdollisimman vahvaan aineistolähtöisyyteen mutta ymmärtää sen, että analyysiä ohjaavat eri-

laiset tulkintaresurssit: esimerkiksi henkilökohtaiset kokemukset, tutkimukselliset ratkaisut ja ympäröivä kulttuuri ovat tulkintaresursseja, jotka vaikuttavat analyysin taustalla. (Jokinen 1999: 212–214.)

#### 4.4 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen aineisto koostuu kahden luokilla 7–9 työskentelevän äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan videoidusta teemahaastattelusta, jotka toteutettiin maaliskuussa 2009. Tutkimukseen osallistuneen naisopettajan haastattelu kesti tunnin ja 29 minuuttia. Tästä muodostui litteroitua tekstiä 24 sivua. Miesopettajan haastattelu kesti puolestaan tunnin ja 10 minuuttia, josta syntyi 21 sivua litteroitua tekstiä (fontti Times New Roman 12, riviväli 1,5).

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tutkimuksen onnistuminen ei riipu aineiston koosta, sillä pienikin aineisto voi tuottaa merkittäviä tuloksia, joihin laajemman aineiston analyysillä ei olisi välttämättä lisättävää (Potter & Wetherell 1987: 161). Suoninen (1997: 28) toteaa, että pieni aineisto voi kertoa, mikä on kulttuurisesti mahdollista, vaikka sen perusteella ei voi tehdä kulttuurisia yleistyksiä. Perinteinen käsitys kvalitatiivisen aineiston määrän riittävyyteen liittyvästä saturaatiopisteestä ei pädekään diskurssianalyysiin (Eskola & Suoranta 1998: 197). Diskurssianalyysissä pienet aineistot ovat järkeviä myös siksi, että analyysivaihe on työläs, ja pienenkin aineiston käsittelyyn kuluu paljon aikaa. Lisäksi pienen aineiston etuna on se, että tutkija pystyy hallitsemaan sen hyvin ja oppii tuntemaan sen laajaa aineistoa yksityiskohtaisemmin. (Hirsjärvi & Hurme 2008: 155; Potter & Wetherell 1987: 161.)

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa korostuvat usein luonnolliset aineistot, jotka ovat olemassa tai syntyneet tutkijasta riippumatta. Luonnollisia aineistoja suositaan siksi, että niissä merkitykset, retoriset keinot ja vuorovaikutuksen säännönmukaisuudet tulevat monipuolisesti esille. Haastattelua käytetään kuitenkin diskurssianalyttisessä tutkimuksessa usein, koska länsimaissa haastattelu on ihmisille hyvin tuttu kommunikaatiotilanne. Tämän vuoksi sitä ei voida pitää täysin ”ei-luonnollisena” verrattuna luonnollisiin aineistoihin. Haastattelujen avulla on mahdollista tarkastella esimerkiksi sitä, minkälaisia tulkintaresursseja toimijoilla on käytössään kulloinkin tutkittavien teemojen yhteydessä. (Juhila & Suoninen 1999: 236–237.) Diskurssianalyysin näkökulmasta onkin huomattava, että haastattelun analyysissä fokus on puheen ja merkitysten tuottamisen rakentamisessa. Tutkija ei siis ole kiinnostunut haastateltavan käsityksien yhtenäisyydestä, vaan erilaisista repertuaareista, joita hän puhuessaan käyttää (Potter & Wetherell 1987: 163–164). Tässä tutkimuksessa selvitin haastattelun avulla esimer-

kiksi juuri sitä, millaisia tulkintarepertuaareja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat käyttävät puhuessaan kirjoittamisen opetuksesta ja oppilaista kirjoittajina. Olen siis tutkijana kiinnostunut tulkintarepertuaarien moninaisuudesta.

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun sen joustavuuden ja vapaamuotoisuuden vuoksi. Teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu etenee keskeisten, etukäteen muodostettujen teemojen mukaan, jotka perustuvat tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Eri haastatteluissa teemojen järjestys ja laajuus voivat kuitenkin vaihdella. Haastattelija voi esittää kysymyksensä siinä järjestyksessä kuin näkee tarpeelliseksi. Hän voi myös toistaa kysymyksen, oikaista väärinkäsityksiä ja selventää ilmaisuja. On nimittäin mahdollista, että haastateltava ymmärtää kysymyksen väärin ja vastaa ymmärryksensä mukaisesti. Haastattelija voikin näissä tilanteissa tehdä lisäkysymyksiä, joilla tarkentaa tavoittelemiaan merkityksiä. Jos haastateltava on kovin niukkasanainen, haastattelija voi tehdä tarkentavia lisäkysymyksiä. Puhelias haastateltava taas saattaa käsitellä yhdessä vastauksessaan teemahaastattelurungossa myöhemmin esiintyvään teemaan liittyviä ajatuksiaan, jolloin haastattelijan on hyvä osata tarttua tähän teemaan. Lisäksi haastattelija voi toimia haastattelun aikana myös havainnoijana: hänellä on mahdollisuus tarkkailla paitsi sitä, mitä sanotaan, myös sitä, miten sanotaan, mikä on diskurssianalyysin soveltamisen kannalta tärkeää. Teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten avulla pyritään löytämään vastauksia tutkimustehtäviin ja näin saavuttamaan tutkimuksen tavoitteet. Teemahaastattelu antaa strukturoituun haastatteluun verrattuna paremmat mahdollisuudet yksilöllisten tulkintojen esittämiseen, koska vastaaja pääsee puhumaan melko vapaamuotoisesti. (Eskola & Suoranta 1998: 86–89; Hirsjärvi & Hurme 2008: 102–105; Tuomi & Sarajärvi 2002: 75–78.)

Menetelmän vahvuutena ovatkin sen mahdollisuudet tuoda tutkittavan ääni kuuluville: ihmisten tulkinnat ja heidän asioille antamansa merkitykset nousevat keskiöön (Hirsjärvi & Hurme 2008: 48). Haastateltavan mahdollisuudet tuoda omia näkemyksiään esiin keskustelunomaisessa tilanteessa on diskurssianalyysin kannalta etu, sillä teemahaastattelulle tyypillinen avoimuus mahdollistaa erilaisten tulkintarepertuaarien käyttämisen. (Potter & Wetherell 1987: 164–165.)

Haastattelun suunnitteluvaiheessa teemat syntyvät tutkimusongelmiin liittyvien osailmiöiden perusteella. Nämä ilmiöt nousevat tutkimusongelmien lisäksi myös aiemmista teorioista ja tutkimustiedosta. Teemat toimivat haastattelutilanteessa keskustelua ohjaavana kehyksenä, ja haastattelun aikana tema-alueita tarkennetaan kysymyksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2008: 66–67.) Laadin oman tutkimukseni teemahaastattelurungon (liite 1) alkuperäisten tutkimusongelmien perusteella ja käytin sen laatimisessa paitsi aiempaa teoria- ja tutkimustietoa

myös omia kokemuksiani kirjoittamisen opettajana. Käytin teemahaastattelussa virikkeenä yhdeksäsluokkalaisten kirjoittamia tekstejä (liite 2). Opettajien implisiittiset käsitykset kirjoittamisesta, kirjoittamisen opetuksesta ja kirjoittajan sukupuolesta tulivat näiden tekstien tarkastelussa ja arvioinnissa hyvin esille.

Itse olen harjoitellut ja toteuttanut tutkimushaastattelukäytänteitä jo aiemmin kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa tehdessäni. Koska tästä on kuitenkin jo aikaa, tein harjoitushaastattelun kollegani kanssa ennen tutkimushaastattelujen tekemistä. Harjoittelin ennen kaikkea aktiivista kuuntelua, syventävien kysymysten tekemistä ja rönsyilevän puheen palauttamista käsiteltävään aiheeseen. Tästä oli hyötyä tutkimushaastatteluissa: sain niukkasanaisten miesopettajan puhumaan aiheesta laajemmin ja runsaspuheisen naisopettajan pysymään aiheessa. Pyrin siis ennakoimaan omasta toiminnastani johtuvia virhelähteitä, mutta sen lisäksi halusin vähentää mahdollisten teknisten virhelähteiden vaikutuksia. Testasin käyttämäni videokameraa ja sen tallentamaa äänenlaatua etukäteen niissä luokissa, joissa haastattelut pidettiin. Naisopettajan haastattelu tallentuikin hyvin, sillä hän puhui melko selkeällä ja kuuluvalla äänellä. Sen sijaan miesopettajan haastattelussa oli monia kohtia, joista litterointitilanteessa oli vaikea saada selvää. Tämä johtui osin hänen puhetyylistään mutta todennäköisesti myös siitä, että olin sijoittanut videokameran liian kauaksi hänestä. Kamera ei siis pystynyt tallentamaan hiljaisia ja hyvin matalalta puhuttuja osia.

Tutkijan on hyvä huomata, että haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa haastattelija ja haastateltava vaikuttavat toisiinsa: molemmat ovat osa sosiaalista vuorovaikutusprosessia, johon vaikuttavat erilaiset fyysiset, sosiaaliset ja kommunikaatioon liittyvät tekijät. (Eskola & Suoranta 1998: 85, 93.) Luottamus ja vapaaehtoisuus sekä haastateltavan mahdollisuudet vaikuttaa haastattelutilanteeseen ovatkin keskeisiä tutkimushaastattelun onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä. Luottamuksen saavuttaminen on edellytys sille, että haastateltava uskaltaa kertoa avoimesti käsityksistään ja ajatuksistaan. Haastattelutilan valintaan sekä haastattelutilanteen tallentamiseen liittyvissä kysymyksissä tutkijan tulee kuunnella haastateltavaa. Haastattelutilan tulisi olla haastateltavan kannalta mahdollisimman neutraali ja turvallinen, minkä lisäksi haastateltavalla on halutessaan oikeus kieltäytyä haastattelun tallentamisesta. (Eskola & Suoranta 1998: 89–93.)

Tässä tutkimuksessa haastattelemiani opettajat olivat minulle ennestään tuttuja, mikä mielestäni vaikutti siihen, että he uskalsivat puhua minulle käsityksistään hyvin avoimesti. Haastattelut pidettiin opettajien omissa luokissa, mikä niin ikään loi haastattelutilanteeseen turvallisuuden tunnetta. Haastattelujen tunnelma olikin hyvin leppoisa. Puhuimme aluksi arkipäiväisistä asioista, minkä lisäksi kerroin haastattelu- ja tutkimuskäytännöistä. Haastatte-

luissa toisinaan esiintyvää onnellisuus- tai itkumuuri-ilmiötä ehkäistäkseni asettelin kysymyksiä eri tavoin, tein tarkentavia lisäkysymyksiä ja pyysin konkreettisia esimerkkejä. Haastattelujen aikana en havainnutkaan opettajien puheessa näitä ilmiöitä. He eivät siis vältelleet ongelmien esittelyä mutta eivät myöskään puhuneet niitä korostaen.

#### 4.5 Aineiston analyysi

Aineiston analyysiprosessi alkoi heti haastattelutilanteessa ja sen jälkeen, kun kirjoitin haastattelupohjaan ja tutkimuspäiväkirjaani ensimmäisiä huomioitani haastatteluista ja haastateltavista. Esimerkiksi heti naisopettajan haastattelun jälkeen olin tehnyt päiväkirjaani merkinnän siitä, että haastateltavan kuvailemat tekstien arviointiperusteet eivät olleet yhtenäiset sen kanssa, mihin hän arvioitavissa teksteissä kiinnitti lopulta huomionsa. Opettaja siis osoitti tietävänsä, miten aiheesta olisi sosiaalisesti suotavaa puhua, mutta autenttisessa tilanteessa puheen kielelliset resurssit muuttuivat. Sainkin tästä ajatuksen erotella opettajien eksplisiittiset ja implisiittiset käsitykset tutkimuksen tuloksia raportoidessani. Kirjoitin havaintojani päiväkirjaani myös haastatteluja litteroidessani. Litteroidessani opin tuntemaan aineistoni melko hyvin, mikä auttoi minua alkaessani järjestää sitä.

Aineiston järjestäminen oli aluksi hyvin mekaanista, ja sitä ohjasivat alustavat tutkimuskysymykseni. Merkitsin haastatteluaineistoon ensin eri värein ne kohdat, joissa opettajat puhuivat kirjoittamisen opetuksen tavoitteista, sisällöistä ja arvioinnista. Niin ikään merkitsin eri värein ne kohdat, joissa opettajat käsittelivät tyttöjä ja poikia kirjoittajina. Vaikka aineistossa oli alustavien tutkimuskysymysten kannalta epäolennaisia sisältöjä, en rajannut niitä kokonaan analyysini ulkopuolelle. Ajattelin, että aineistosta saattaisi nousta vielä muitakin kiinnostavia teemoja, jotka voisivat rikastaa tutkimustani.

Aineiston alustavan järjestämisen jälkeen aloin järjestää kirjoittamisen opetuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja arviointiin liittyviä aineistokohtia. Käytin ryhmittelyni perustana Roz Ivaničnin (2004) muodostamia kirjoittamisdiskursseja. Aloin etsiä aineistokohdista kullekin diskurssille ominaisia kielellisiä resursseja: jos opettaja käytti esimerkiksi ilmaisua *oikeakielisyys*, sijoitin aineistokohdan *kirjoittaminen taitona* -otsikon alle, jos taas hän käytti ilmaisua *kertojan ääni*, sijoitin aineistokohdan *kirjoittaminen luovana toimintana* -ryhmään. Toisinaan pelkkä sanaston tarkastelu ei riittänyt, vaan minun tuli tulkita haastateltavan puhetta pintaa syvemmillä. Esimerkiksi kysyttyäni miesopettajalta, mikä on hänen mielestään kirjoittamisen opetuksen tärkein tavoite, hän vastasi: ”Tärkein tavoite sellasien asiategistien kirjoitta-



minen nähdäkseni että pärjää sillä arjessa [mm] (2) no sanotaan nyt vaikka näin että pystyy. sellasen ääh (3) sanotaan nyt joku tilanne vaikkapa että (2) pitäis vakuutusyhtiölle mm laittaa selvitys jostain vahingosta et auto sytty palamaan [joo] niin kohisten paloi nissan et se et jotenki tuota. sellai et ne ymmärtää siellä ---.” Oteessa ei ole suoria sanastollisia vihjeitä siitä, mihin Ivaničnin muodostamaan diskurssiin se liittyisi. Sen sijaan oteessa viitataan tiettyyn tekstin tuottamiseen ympäristöön (*vakuutusyhtiö*), genreen (*selvitys*) ja tavoitteeseen (*ne ymmärtää siellä*), mikä osoittaa opettajan ajattelevan kirjoittamista osana ihmisten välistä vuorovaikutusta. Tästä saatoinkin päätellä, että aineistokohta sijoittuu ryhmään *kirjoittaminen sosiaalisina käytänteinä*.

Ryhmiteltyäni kirjoittamisen opetuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja arviointiin liittyvät aineistokohdat Ivaničnin (2004) muodostamien diskurssien mukaisesti aloin käsitellä tyttö- ja poikaoppilaisiin liittyviä aineistokohtia. Ryhmittelin ensin aineistokohdat sen mukaan, puhuivatko opettajat tytöistä ja pojista positiivisesti vai negatiivisesti. Tämän jälkeen pyrin etsimään puhetapojen yhtäläisyyksiä eri aineistokohdista ja aloin kiinnittää huomiota siihen, mitä piirteitä opettajat korostivat eri oppilaissa puhuessaan heistä myönteisesti tai kielteisesti. Esimerkiksi tyttöjen kuvaileva ja poikien suoraviivainen kirjoittamistyyli näyttivät nousevan esille opettajien puheesta aluksi melko yhtenäisinä ilmiöinä.

Yhtäläisyyksien etsiminen ei kuitenkaan riittänyt, vaan aloin vertailla samaan ryhmään kuuluvia aineistokohtia omissa konteksteissaan. Havaitsinkin esimerkiksi, että tyttöjen kuvaileva kirjoitustyyli ei rakennukaan opettajien puheessa yksin positiiviseksi ja poikien suoraviivainen kirjoitustyyli yksin negatiiviseksi asiaksi. Sen sijaan joissain aineistokohdissa opettajat osoittivat väheksyntää tytöille tyypillisenä pitämäänsä kirjoitustyyliä kohtaan ja arvostivat pojille tyypillisenä pitämäänsä kirjoitustyyliä.

Tyttöjen ja poikien välille rakentuvien erojen lisäksi aineistosta alkoi nousta puhetapoja, joiden avulla opettajat selittivät näitä eroja. Kiinnostuin aiheesta ja aloin tarkastella ilmiötä tarkemmin. Järjestelin taas aineistoa siten, että merkitsin aineistooni ne kohdat, joissa opettajat viittaavat tyttöjen ja poikien erojen syihin. Tämän jälkeen aloin etsiä puhetapojen yhtäläisyyksiä ja eroja ja ryhmitellä aineistokohtia omiksi ryhmikseen. Sukupuolten välisiä eroja pohtiessaan opettajat viittasivat esimerkiksi aivoihin ja psykofyysiseen kehittymiseen, mistä oli helppoa muodostaa *biologinen tulkintarepertuaari*. Sen sijaan essentiaalisina rakentuneita kuvauksia siitä, kuinka pojat ovat lähtökohtaisesti kiinnostuneita koulumaailman ulkopuolisista asioista ja haluavat tekstinsä julkisuuteen, oli aluksi vaikeaa ryhmitellä ja nimetä omiksi repertuaareikseen. Havaitsin kuitenkin, että näitä aineistokohtia yhdisti suuntautuminen ul-

komaailmaan, jota opettajat siis pitivät pojille ominaisena piirteenä. Nimesinkin repertuaarin lopulta *orientaatiorepertuaariksi*.

Sukupuolten eroihin liittyviä identiteettipareja ja eroja selittäviä repertuaareja tarkastelllessani ja nimetessäni aineistosta alkoi nousta esille myös opettajan toimintaa kuvaavia puhetapoja. Koska opettajan roolia ja identiteettiä kuvaavat puhetavat näyttivät liittyvän kiinteästi sekä kirjoittamisen opetusta kuvaaviin repertuaareihin että siihen, minkälaisia identiteettejä opettajat konstruoivat tyttö- ja poikaoppilaille, päätin ottaa tämänkin ilmiön tarkasteluni kohteeksi. Aloin jälleen järjestää alkuperäistä aineistoa uudesta näkökulmasta ja erottelin siitä aineistokohdat, joissa opettajat puhuivat omasta toiminnastaan kirjoittamisen opettajina. Tällä kertaa aineiston järjestäminen oli hyvin helppoa, koska olin oppinut tuntemaan aineistoni hyvin aiempien analyysivaiheiden aikana. Järjestämisen jälkeen aloin ryhmitellä aineistokohtia niiden yhtäläisten piirteiden mukaan. Aluksi aineistokohdista erottui selvästi kaksi ryhmää: Toisessa opettajat puhuivat toiminnastaan tavoilla, jotka osoittivat heidän olevan opettajina oppilaiden rinnalla kulkijoita. Toisessa aineistokohtien kielelliset resurssit taas osoittivat opettajien olevan oppilaiden yläpuolella.

Yhtäläisyyksien etsimisen jälkeen pyrin taas tarkastelemaan näiden kahden ryhmän sisällä esiintyviä eroja. Toisesta ryhmästä erottuikin lopulta kolme erilaista repertuaaria: kaikissa kolmessa repertuaarissa opettaja on oppilaiden yläpuolella, mutta suhtautuminen oppilaisiin ja opetettaviin sisältöihin eroavat toisistaan.

Kaikissa analyysiprosessin vaiheissa kiinnitin huomiota myös siihen, millä tavalla opettajat osoittavat puheensa varmaksi ja millä keinoilla he lievensivät käsitystensä varmuusastetta. Tekemiäni huomioita ja niistä tekemiäni päätelmiä esittelen aineistosta otettujen suorien lainausten yhteydessä.

Aineiston järjestäminen, ryhmittely ja repertuaarien nimeäminen ei siis ollut mutkaton prosessi. Palasin kerta toisensa jälkeen alkuperäisen aineiston ääreen, hain teoriakirjallisuudesta ja aiemmista vastaavankaltaisista tutkimuksista tukea ajatuksilleni ja keskustelin aiheesta kollegoideni ja ystäväni kanssa. Jouduin muuttamaan oletuksiani ja ajatuksiani, aineiston ryhmittelyjä ja ryhmien nimityksiä prosessin aikana monta kertaa. Lisäksi tutkimuskysymykseni lisääntyivät ja tarkentuivat prosessin edetessä. Tutkimusprosessini noudattikin aiemmin esittelemäni hermeneuttisen kehän ideaa.

Aineiston analyysiprosessi ei ollut helppo ja nopea myöskään siksi, että henkilökohtaiset syyt vaikuttivat analyysin etenemiseen. Näiden syiden vuoksi analyysin lopullinen valmistuminen kesti kolme ja puoli vuotta. Mielestäni kulunut aika ei kuitenkaan ollut vahingoksi tutkimukselleni, vaan tutkimus pikemminkin kypsyi paremmaksi. Vaikka analyysiprosessi ei

paperilla edennyt välillä lainkaan, käsittelin asioita päässäni ja kirjoitin ajatuksiani ylös, mikä auttoi minua puolestaan lopullisen analyysin laatimisessa. Tutkimuksesta ja tutkimusaineistosta syntyi ajan myötä myös uusia ajatuksia, joita ei todennäköisesti olisi noussut aiemmin. Asioiden pohtiminen ajan kanssa siis rikastutti tutkimustani.

Vähitellen tulokset alkoivat kuitenkin vakiintua ja aloin kirjoittaa tutkimusraporttini tulososaa. Raporttia kirjoittaessani, suoria lainauksia valitessani ja tekstiä muokatessani analyysiprosessi kuitenkin jatkui edelleen, sillä syvensin ajatuksiani liittämällä niitä konkreettisesti aiempaan tutkimus- ja teoreettiseen tietoon. Voinkin sanoa, että vaikka tutkimusraporttini on valmis, tieto ei hermeneuttisen kehän periaatteen mukaisesti ole lopullista. Sen sijaan olen päässyt lähemmäksi tietoa.

#### 4.6 Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa keskeisessä roolissa on tutkimus- ja analyysiprosessin avoin raportointi. Avoimelle tutkimusasetelmalle on tyypillistä, että aineistonkeruumenetelmät ja tutkimusongelmat muuttuvat prosessin myötä. Koska tutkija pitää yllä vuoropuhelua omien ennakkokäsitystensä, teoreettisten näkemysten ja aineiston tarjoamien näkökohtien välillä, on luonnollista, että myös hänen näkemyksensä ja tulkintansa kehittyvät prosessin aikana. Lisäksi tutkittavaan ilmiöön liittyvät ominaispiirteet ja niiden muuttuminen saattavat muuttaa tutkimusprosessia sen aikana. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kannalta onkin tärkeää tiedostaa ja raportoida avoimesti, minkälaista vaihtelua tutkimusprosessin aikana on tapahtunut. Avoin tutkimusprosessin raportointi auttaa lukijoita ymmärtämään paremmin tutkimuksen etenemistä ja siihen vaikuttaneita syitä sekä tutkimuksen teoreettisia ja aineiston analyysiin liittyviä painotuksia; näin lukijoilla on mahdollisuus arvioida tutkimusprosessin hallintaa. (Kiviniemi 2007: 81–82.) Mäkelä (1990: 53) tarkoittaa analyysin arvioitavuudella juuri sitä, että tutkimuksen lukijalla on mahdollisuus seurata tutkijan päättelyä ja näin hyväksyä tai kyseenalaistaa tämän tekemät tulkinnat. Esittelen aineiston analyysin etenemistä luvussa 4.5. Lisäksi tutkimuksen tuloksia tarkastellessani pyrin tiheän aineistonkuvausten avulla perustelemaan johtopäätöksiäni.

Kvantitatiiviseen tutkimukseen perinteisesti liitetyt käsitteet *reliabiliteetti* ja *validiteetti* eivät sovi sellaisenaan diskurssianalyysiin perustuvan tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun lähestymistavan teoreettisten olettamuksien ja sen ei-quantitatiivisen luonteen vuoksi (Potter 1996; Suoranta 1995: 71). Diskurssianalyysin vakuuttavuuden tarkastelussa voidaan

kuitenkin käyttää erityisiä kriteerejä, kuten analyysin sisäistä johdonmukaisuutta, uusien kysymysten ilmaantumista ja tulkintojen hedelmällisyyttä (Potter ja Wetherell 1987: 170–172). Diskurssianalyysin tulkintojen vakuuttavuuden arvioinnissa voidaan käyttää myös neljää muuta keinoa, joita ovat *poikkeustapausten analysoiminen, toimijoiden tilanteisesti ilmaisemaan ymmärrykseen tukeutuminen, tulkintojen suhteuttaminen aikaisempaan tutkimukseen ja tutkimuksen lukijan tekemä arviointi* (Potter 1996; suomenkieliset käsitteet Juhila & Suoninen 1999: 234–236). On kuitenkin huomattava, että kaikki keinot eivät tule ilmi kaikissa tutkimuksissa, eikä mikään yksin tai yhdessä muiden keinojen kanssa takaa analyysin validiutta (Potter 1996). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt vahvistamaan tutkimukseni vakuuttavuutta tukeutumalla toimijoiden tilanteisesti ilmaisemaan ymmärrykseen, suhteuttamalla tulkintoja aiempaan tutkimukseen ja pyytämällä ulkopuolisia lukijoita arvioimaan tutkimuksessa esittämiäni tulkintoja.

Toimijoiden ilmaisemaan ymmärrykseen tukeutuminen on siis yksi diskurssianalyysin luotettavuuden tarkastelun kriteereistä. Tällä tarkoitetaan sitä, että kielenkäyttötilanteissa syntyvät merkitykset tulkitaan sellaisina, kuin osallistujat ne tuottavat ja tulkitsevat. Tutkijan täytyy siis olla uskollinen analysoitavalle tekstille eikä tarjota itse tuottamia tulkintoja. (Potter 1996.) Tähän olen omassa tutkimuksessani pyrkinyt esimerkiksi tekemällä haastattelujen aikana varmistavia lisäkysymyksiä ja perustelemalla tulkintani vain tekstistä nousevilla seikoilla. Näin tulkinnoissa on korostunut se, millä tavoin opettajat oikeasti puhuvat ja millaisia ajatuksia heillä on, eikä suinkaan se, mitä minä haluan aineistossa nähdä. Tietenkin joku toinen erilaisista lähtökohdista tuleva tutkija olisi voinut tulkita opettajien puhetta toisin.

Tulkintojen suhteuttaminen aikaisempaan tutkimukseen osoittaa tutkimuksen ”paikan” muiden teoreettisista lähtökohdistaan vastaavankaltaisten tutkimusten joukossa, jolloin siinä korostuu diskurssianalyttisten tutkimustulosten kumulatiivinen luonne. Tutkimus nähdään siis kiinteänä ja johdonmukaisena osana saman aihepiirin tutkimuksia, jotka ovat teoreettiselta orientaatioltaan samankaltaisia. Aiempien tutkimusten perusteella voidaankin luoda uusia tutkimuskysymyksiä ja niistä saatuja tuloksia voidaan vertailla uusien tulkintojen kanssa. Näin jokainen uusi tutkimus testaa aiempien tutkimuksien käytettävyyttä ja soveltuvuutta. (Potter 1996; Juhila & Suoninen 1999: 236.) Tämä liittyy tutkimuksessani ennen kaikkea osioon, jossa hyödynnän Ivaničnin (2004) kirjoittamisdiskursseja. Tutkimukseni liittyy siis osaksi diskurssianalyttisiä tutkimuksia, joissa sovelletaan Ivaničnin luomaa teoriaa.

Tutkimuksen lukijan tekemä arviointi on neljäs diskurssianalyttisesti suuntautuneen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelukeino. Tutkijan täytyy esittää analyysinsä ja päätelmänsä niin, että lukijan on mahdollista arvioida esitettyjä tulkintoja. Tutkijan on hyvä sisällyttää

raporttiinsa runsaasti aineistomateriaalia, jotta lukija voi arvioida niiden tarkoituksenmukaisuutta. Jos alkuperäistä materiaalia esitetään rinnakkain tulkinnan kanssa, on lukijalla paremmat mahdollisuudet arvioida tulkinnan vakuuttavuutta. (Potter 1996; Potter & Wetherell 1987: 172.) Diskurssianalyttiseen tutkimukseen ja yleensäkin laadulliseen tutkimukseen liittyvän tiheän kuvauksen avulla voidaan kvalitatiivisten tulosten osoittaa olevan yhtä tarkkoja, luotettavia ja merkittäviä kuin kvantitatiivisten tulosten – tulosten merkittävyys nousee ihmisten todellisuuden kuvaamisesta ja sen tarkastelusta tutkimuksen kontekstia vasten (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 140). Lukijan tekemät arviot eivät kuitenkaan perustu aina yksin tutkimusmateriaalin ja tulkintojen välisten suhteiden tarkasteluun. Usein lukija nimittäin pystyy tarkastelemaan tutkimuksessa esitettävien väitteiden vakuuttavuutta yleisellä tasolla, sillä hän on kompetentti monilla kulttuurin alueilla. (Potter 1996.) Esimerkiksi lähes kaikilla suomalaisilla on omakohtaisia kokemuksia siitä, millä tavoin koulussa opetetaan kirjoittamista tai millainen koulun sosiaalinen todellisuus on. Kokemusten kautta syntyneiden käsitysten avulla kuka tahansa voi tarkastella tämän tutkimuksen väitteiden vakuuttavuutta.

Olen luettanut tutkimusraporttini tulososaa paitsi ohjaajallani myös kollegoillani ja koulumaailman ulkopuolella vaikuttavilla ihmisillä. Olen kysellyt heidän mielipiteitään esimerkiksi tekemistäni tulkinnoista ja siitä, näkyvätkö tekemieni tulkintojen perustelut raporttiin sisällytetystä alkuperäisaineistosta. Olen saanut kullnarvoista palautetta, minkä avulla olen parantanut raporttiani ja sen luotettavuutta.

Tutkimukseni luotettavuutta koskevien kysymysten lisäksi olen joutunut pohtimaan myös muita tutkimukseeni liittyviä eettisiä kysymyksiä. Haastattelemani opettajat osallistuvat tutkimukseeni vapaaehtoisesti: minun ei tarvinnut suostutella heitä, vaan he suhtautuivat osallistumiseen hyvin positiivisesti. Korostin haastattelupyynnössäni ja haastattelutilanteen alussa sitä, että heitä ei pystytä lopullisesta tutkimuksesta tunnistamaan. Tästä olen pitänyt huolta tuloksia raportoidessani: en mainitse opettajien nimiä, ikää, työpaikkaa tai edes aluetta, jolla he työskentelevät. Lisäksi olen muuttanut niiden oppilaiden nimet, joihin opettajat haastatteluissaan viittaavat.

Kerroin etukäteen opettajille, että tutkin heidän käsityksiään kirjoittamisen opetuksesta. En kuitenkaan maininnut sitä, että olin kiinnostunut myös sukupuolen rakentumisesta heidän puheessaan. Tämän tiedon kertomatta jättäminen voi olla eettisesti arveluttavaa, mutta halusin opettajien mahdollisen sukupuolia koskevan puheen olevan mahdollisimman luonnollista. En siis voinut olla etukäteen varma, että opettajat viittaisivat haastatteluissaan tyttöihin ja poikiin kirjoittajina. Jos olisin etukäteen kertonut tästä, opettajat olisivat saattaneet suunnitella vastauksiaan, varoa puheitaan ja muotoilla sosiaalisesti suotavia vastauksia – sukupuolineutraa-

lius ja tasa-arvo kun ovat yksi perusopetuksen kulmakivistä. Pelkän yleisen tutkimusaiheen kertominen mahdollisti myös sen, että saatoin myöhemmin lisätä tutkimuskysymyksiäni aineistosta nousevien asioiden perusteella.

Analyysin aikana olen joutunut tekemään tulkintoja, jotka eivät kaikilta osin ole haastattelemilleni opettajille varmaankaan mieluisia. Tutkimusraporttia kirjoittaessani jouduinkin kiinnittämään huomiota siihen, että en raportoisi tuloksista tavalla, joka voitaisiin tulkita asenteelliseksi tai arvosteluksi haastattelemani opettajia kohtaan. Pyrin ensinnäkin käyttämään mahdollisimman neutraalia kieltä, minkä lisäksi liitin tulkintani tiiviisti alkuperäiseen haastatteleaineistoon. Näin pyrin osoittamaan sen, että tulkintani eivät ole itse keksimiäni. Lisäksi liitin tulkintani aikaisempiin teorioihin ja tutkimustietoon saadakseni näistä tukea tulkinnoilleni.

## 5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Olen pyrkinyt vahvistamaan tulkintojeni vakuuttavuutta aineiston tiheällä kuvauksella: tuloksia raportoidessani havainnollistan siis tulkintojani alkuperäisaineistosta otetuilla suorilla lainauksilla. Tavoitteenani on ollut varmistaa haastattelemieni opettajien anonymiteetti, joten olen merkinnyt suorien lainausten yhteyteen opettajat vain tunnistemerkinnällä: naisopettajan aineistokohdat olen merkinnyt tunnisteella O1 ja miesopettajan aineistokohdat tunnisteella O2. Olen varmistanut opettajien anonymiteetin myös muuttamalla alkuperäisaineistossa esiintyvät nimet. Nämä muutokset olen merkinnyt aineistolainauksiin kursiivilla. Muut litterointimerkit ovat liitteessä 3.

Esittelen tutkimukseni tulokset tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä (ks. luku 4.1). Luvun lopussa kokoan tulokset vielä opettajakohtaisesti ja muodostan haastattelemistani opettajista kirjoittamisen opettajan profiilit.

### 5.1 Kirjoittamisen opetusta kuvaavat tulkintarepertuaarit

Tässä luvussa tarkastelen sitä, mitä tulkintarepertuaareja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat käyttävät kuvaillessaan kirjoittamisen opetusta. Repertuaarit perustuvat Roz Ivaničin (2004) muodostamiin kirjoittamisdiskursseihin.

Tulkintarepertuaarien tarkastelun lisäksi pohdin repertuaarien hegemonista järjestystä. Nais- ja miesopettajalla repertuaarien hegemoninen järjestys on osin sekä määrällisesti että laadullisesti erilainen. Kirjoittaminen siis representoituu eri tavoin eri opettajien puheessa. Vaikka tutkimuksen tuloksia ei voikaan yleistää, on kiinnostavaa pohtia, mikä vaikutus eri opettajien – tässä miehen ja naisen – käsityksillä kirjoittamisesta ja kirjoittamisen opetuksesta on kirjoittamisen opetuksen käytäntöön ja lopulta oppilaiden kirjoitustaitoon.

#### 5.1.1 *Korjataanpas nämä nyt tässä* – kirjoittaminen taitona -tulkintarepertuaari

Kirjoittaminen taitona -repertuaarissa korostuu kirjoitetun kielimuodon konventioiden opettaminen: virheettömän oikeinkirjoituksen, kieliopin ja käsialan opiskelu nähdään keskeisinä sisältöinä. Kirjoittamisen opetus keskittyy eksplisiittiseen sääntöjen opettamiseen, ja tekstien arvioinnissa painottuu kieliopillinen ja kielenhuollollinen korrektius. (de Beaugrande 1997: 466; Ivanič 2004: 227–228; Luukka 2004a: 10.)

Kirjoittaminen taitona -tulkintarepertuaari korostuu voimakkaasti haastatellun miesopettajan kuvauksissa. Oteessa 1 opettaja pitää kirjoittamisen opetuksen ensisijaisena tavoitteena – ja suurimpana haasteena – kirjoitetun kielen konventioiden hallitsemista. Oikeakielisyyden tavoittelu näyttäytyy oteessa myös itsestään selvänä ja ehdottomana, sillä opettaja käyttää kausaaliseksi tulkittavaa *kun*-konjunktiota (ISK 2004 § 806 ja § 1130) konditionaalista suhdetta osoittavan *jos*-konjunktion (ISK 2004 § 1134) asemesta.

Ote 1.

H: no mitkä siun mielestä on kirjottamisen opetuksen suurimpia haasteita

O2: mhm. haasteita (4) sen ratkaseminen että tuota. kun tavoitellaan oikeakielisyyttä ni se on ikävää kun semmoseen pitää sitten tuota kuitenkin vielä puuttua se. että jos ne ei osaa kirjottaa välimerkkejä tai yhdyssanoja oikein [mm] tai jos on muita jotain semmosia kummallisia muotovirheitä niin tota tota. niitä on liian paljon niin se vie aikaa. sanotaan vaikka semmoselta että ku pitäs sitte. keskittyä miten kirjat kiintoisesti ja [mm] näin päin pois miten käytät jotain. kielen tehokeinoja ja muita tämmösiä öö. jänniä tyypillisiä juttuja. se on hyvin tärkeitä. ni semmoselle ei sit niinkää taho jähä aikaa

Haastateltava käyttää perinteiselle kirjoittamisen opetukselle tyypillisiä ilmauksia, kuten *oikeakielisyyys* ja *muotovirheet*. Katkelmassa tulee esille myös näkökulmalle tyypillinen opettaja- ja virhekeskeisyys: opettaja kokee, että hänen *pitää puuttua* oppilaiden tekemiin standardeikieltä rikkoviin virheisiin (ks. esim. Luukka 2004a: 11 ja de Beaugrande 1997: 466), vaikka se tuntuukin *ikävältä*. Kirjoittaminen taitona -näkökulma näyttäytyy siis katkelmassa normaatiivisena.

On huomattava, että haastateltava ottaa katkelmassa kantaa myös muihin kirjoittamista koskeviin näkökulmiin. Hän pitää tärkeänä esimerkiksi luovan kirjoittamisen lähestymistapaan liittyvään kiinnostavaan tyyliin liittyvien seikkojen opettamista. Lisäksi hän haluaisi keskittyä ohjaamaan oppilaita myös kielen tehokeinojen käyttämiseen, mikä on tyypillistä kirjoittaminen sosiaalisina käytänteinä -näkökulmalle. Nämä jäävät kuitenkin kirjoittaminen taitona -näkökulman suhteen toissijaisiksi, sillä näitä opetetaan, mikäli virheiden korjaamiselta ehditään.

Kirjoittaminen taitona -näkökulmalle tyypillinen opettaja- ja virhekeskeisyys tulee esille myös oteessa 2. Lisäksi oteessa korostuu se, että oppilaat saavat usein palautetta ja ohjausta vasta kirjoittamisen jälkeen kommentoidun ja korjatun tekstin muodossa (ks. Luukka 2004a: 10; Hillocks 1986: 165, 168). Repertuaarissa opettajan rooli rakentuukin tiedolliseksi auktoriteetiksi: vain opettaja tunnistaa kirjoitetun kielen konventioita rikkovat virheet. Opettajuutta kuvaavaa auktoriteettirepertuaaria tarkastellaan luvussa 5.2.2.

Ote 2.

H: tota käytteks työ niitä julkisesti läpi mitenköö vai



O2: kyllä niitä lueskellaan parhaita [mm] ja sitten tuota miehen voin joskus sitten esitellä jos viitseliäisyyttä iteltä löytyy ni kokoan jotain yleisiä virhetyyppejä [mm] sitä pitäisi tehdä kyllä enemmänkii. et tämmöstä ja tämmöstä esiintyy mikä täs on vikana korjataanpas nämä nyt tässä

Otteessa miesopettaja pitää virhetyyppien yhteistä tarkastelemista tärkeänä palautteenantokeinona – jopa niin tärkeänä, että sitä pitäisi tehdä enemmän. Kielen virheettömyyden tavoittelu virheiden tarkastelun avulla näyttäytyy siis normatiivisena.

Kirjoittaminen taitona -tulkintarepertuaari on läsnä ensinnäkin miesopettajan kuvaillessa yleisesti kirjoittamisen opetuksen käytänteitä. Toisaalta hän käyttää repertuaaria myös tarkastellessaan oppilaiden kirjoittamia tekstejä. Otteessa 3 opettaja tarkastelee ensimmäistä oppilaan laatimaa tekstiä (liite 2). Hän kiinnittää ensimmäiseksi huomiota tekstin puhekielisyteen ja standardikieltä rikkoviin virheisiin.

Ote 3.

O2: tää ensimmäine on siin on tota. mmh (3) no puhekieltä ja sitten näitä oikeakielisyysvirheitä aika RUNSAASTIKIN ja semmone tyypillisyys on täällä moneen kertaan (2) on sanottu et tämmösiä ei ilmasta lyhentein tai numeroin [mm] ja chattipalstoilla netti peli sivuilla yhdyssanavirheitä lisäksi täs on tämä että. mm mm. tää on semmonen luettelomainen.

Otteessa 3 miesopettaja korostaa auktoriteetin roolia oikeinkirjoituksen omaksumisessa: *on täällä moneen kertaan – – sanottu et tämmösiä ei ilmasta lyhentein tai numeroin*. Passiivimuotoa käyttämällä haastateltava piilottaa auktoriteetin, joka kuitenkin paljastuu opettajaksi: *täällä ohjeita ja käskyjä antaa opettaja*.

Naisopettaja käyttää niin ikään kirjoittaminen taitona -repertuaaria kuvaillessaan palautteenantokäytänteitään. Otteessa 4 hän esittää kirjoitetun kielimuodon konventioiden hallinnan tärkeyden itsestään selvänä tosiasiana: Ensinnäkin hän toteaa kiinnittävänsä selviin kielioppivirheisiin huomiota *ilman muuta*. Toisaalta hän käyttää lausumassa *et eihän voi niinku jättää -hAn*-sävyartikkelia osoittamaan, että kielioppivirheiden osoittamisen tärkeys on hänelle ja haastattelijalle yhteistä, itsestään selvää tietoa (ISK 2004 § 830). Samassa otteessa hän kuitenkin kommentoi repertuaaria: opettaja ei saa käyttää tietämystään ja auktoriteettiasemaansa oppilaan itsetuntoa ja luovuutta vahingoittavasti.

Ote 4.

O1: – – mut mä oon valinnu tämmösen aika niin sanotun kevyen linjan et ihan selkeet kielioppijutut ilman muuta [mm] et eihän voi niinku jättää mut et en mää niinku halua sitä °niinkun oli kerran eräs sijainen mä katoin sen korjaamia kirjotelmia ni mää niinku aattelin et voi lapsparat et [mm] joka lause° PUNAKYNÄLLÄ alleviivattu [mm] ja tyyliin tos on kongruenssivirhe no ehä se laps tiiäkkää mikä se on niinku se siis ihan järkyttävä [nii] ja sit lopussa vaan joku semmonen yhen lauseen kommentti niinku thäts it - tyyliin ni ni [nii] tavallaan ni eihä siis sehä tappaa ihmisen luovuuen jos sä teet into piu-

kassa jonku jutun ja sit toinen arvioi sen niinku punakynällä ja pistää kutosen perään [niin] ni onpas taas kiva alottaa seuraavan kerran

Naisopettajan tasapainoileekin kirjoittaminen taitona -repertuaarin ja luovan kirjoittamisen repertuaarin välillä: kirjoitetun standardikielen konventiot ja niiden rikkomiset tulee ottaa palautteenannossa huomioon, mutta oikealla tavalla niin, etteivät oppilaiden itsetunto, motivaatio ja luovuus kärsi.

### 5.1.2 *Mun opetuksessa on tärkeintä se etten mää tapa sitä sen ihmisen omaa luovuutta – luovan kirjoittamisen tulkintarepertuaari*

Luovan kirjoittamisen repertuaari perustuu näkökulmaan, jossa korostuvat itseilmaisuus, kirjoittajan autonomisuus, yksilöllinen kirjoitustyyli ja ilmaisullinen rikkaus (Ivanič 2004: 229–230; Luukka 2004a: 11–12).

Ote 5.

H: no nii eli mikä siun mielestä on kaikista tärkeintä kirjottamisen opetuksessa peruskoulussa eli mikä se on se niinku siun opetuksessa se kaikkein tärkein asia

O1: no tota mää oon aatellu nii että ku jokainen on omalla laillaan omanlainen tarinankertoja [mm] et tavallaan mun opetuksessa on tärkeintä se etten mää tapa sitä sen ihmisen omaa luovuutta ja sen omaa tyyliä mitä se niinku mikä on jokaisella luontane et tavallaa et mä pyrin siihe että mä en oo semmonen jyrä joka ilmoittaa että ei tämä on väärin näin ei saa kirjottaa eikä näin vaan tämä täytyy tehdä näin vaan mää niinku yritän sitä rohkasta sen lapsen ja nuoren semmosta omaa kertojan ääntä

Ote 5 alkaa haastattelijan kysymyksellä, joka johdattelee haastateltavan kertomaan omista tavoitteistaan kirjoittamisen opettamisessa. Haastateltavan vastaus alkaa pohdinnalla kunkin ihmisen persoonallisesta tarinankertojuudesta, johon liittyy kunkin ihmisen yksilöllinen tyyli ja kertojan ääni: opettajan mukaan *jokainen on omalla laillaan omanlainen tarinankertoja*. Ilmaisut *tarinankertoja*, *kertojan ääni* ja *oma tyyli* ovatkin tyypillisiä kirjoittamisen luovana toimintana -näkökulmalle (Ivanič 2004: 230). Otteessa 5 luovan kirjoittamisen periaatteet näyttäytyvät siis tavoitteena, johon opettaja haluaisi pyrkiä.

Luovan kirjoittamisen periaatteisiin kuuluu myös opettajan rooli itseilmaisuun tukevan ja turvallisen ilmapiirin luojana – opettaja ei siis toimi tiedollisena auktoriteettina vaan kirjoittamisen mahdollistajana (Ivanič 2004: 229–230; Luukka 2004a: 12). Katkelmassa haastateltava haluaakin asemoitua inhimilliseksi, rohkaisevaksi ja turvalliseksi opettajaksi, ja hän käyttää opettajuutta kuvaavaa humanistista repertuaaria (ks. luku 5.2.1). Haastateltava ottaa kantaa myös perinteiseen kirjoittamisen opetukseen: hän näkee liiallisen auktoriteetin negatiivisena asiana.

Kirjoittaminen luovana toimintana -lähestymistavalle tyypillinen ajattelumalli tulee ilmi myös otteessa 6, jossa haastateltava kuvailee hyvin onnistunutta kirjoitusprojektia.

Ote 6.

O1: – – sit se niinku tavallaa se että oppilaat on motivoituneita ja sit kuitekii niin paljon perillä suomen kielestä ja niitten sanavarasto on tarpeeks laaja että niinku kykenee siihen et ku se on ihan käsittämätön ero jotku seiskaluokkalaiset ku tulee no ei nyt ehkä enää seiskat no joo kuitenkin no varmasti se on niinku kaikilla luokilla mut se että lapsi joka on luku paljon ja tavallaan myös kirjottanu paljon tai lapsi joka ilmottaa seiskalle tullessaan yleensä niit nyt on viis poikaa per luokka et mä en oo ikinä luku yhtään kirjaa [nii nii] vaikka se nyt yleensä on puppua en mää niinku usko sitä tai mun on vaikee sitä uskoo ainakin meidän koulussa [nii] niin ni tavallaa niinkö se et kuin hirvittävä ero siin kirjottamisen tasossa sitte on

Ote 6 on sävyiltään pikemminkin realistinen kuin idealistinen: haastateltava ei kerro omista pyrkimyksistään vaan kuvailee toteutunutta tilannetta. Katkelmassa haastateltava selittää kirjoitusprojektin onnistumista oppilaiden lukuharrastuksella, mikä on tyypillistä kirjoittaminen luovana toimintana -näkökulmalle. Hyvien kaunokirjallisten tekstien nähdään tarjoavan malleja ja virikkeitä kirjoittamiseen (Ivanič 2004: 229–230). Kirjalliset mallit vaikuttavat olevan haastateltavan mukaan kirjoittamisen kannalta ratkaisevassa roolissa, sillä haastateltava mainitsee, että *lapsi joka on luku paljon ja tavallaan myös kirjottanu paljon* onnistuu hyvin.

On huomattava, että haastateltava tuo katkelmassa esille vähän lukevat pojat erillisenä ryhmänään. Pojat eivät siis ole sosiaalistuneet kaunokirjallisuuteen eivätkä siten saavuta luovassa kirjoittamisessa arvostettua ilmaisullista rikkautta. Orientaatiorepertuaaria ja kaunokirjallisuuden sosiaalistumattomien poikien kategoriaa tarkastellaan lähemmin luvussa 5.3.4.

Otteissa 5 ja 6 korostuu luovan kirjoittamisen repertuaarille tyypillinen näkemys kirjoittamisen oppimisen implisiittisestä luonteesta (ks. Ivanič 2004: 229–230). Otteessa 5 opettaja näkee kirjoitustyylin *luontaisena*, mikä antaa vaikutelman siitä, että kirjoitustyyli olisi synnynäinen ominaisuus eikä siten opetettavissa. Otteessa 6 opettaja puolestaan korostaa eksplisiittisen opettamisen sijaan oppilaan henkilökohtaisen luku- ja kirjoitusharrastuksen roolia kirjoittamisen oppimisessa.

Ote 7.

O1: – – nyt on sit ollu semmone uus jännä ilmiö et on jonku verra semmosii jotka sanoo että mä en pysty täällä luokassa kirjottaa et mun pitää kirjottaa kotona rauhassa et se on nyt ollu aika uus ilmiö et niit on jonku verra et sit ne täs suttaa ja puree kynttä ja kynää [nii] ja ei niinku saa mitään aikaseksi ja sit ne tulee seuraavalle tunnille lähes valmis kirjoitelma kotona tehty [aivan] että niinku tavallaan tää luokkaympäristö siis eihän tää oo millään tavalla motivoiva [nii nii] eikä inspiroiva. ja sit taas toisaalta ku se vaatii se kirjottamine sitä sellasta rauhaa tai vaatii tavallaan niinku jonkun oman paikan tai [mm] tai niinku jotkut sanoo et en mä voi kirjottaa ku kotona siinä tietyssä nojatuolissa [mm mm]

et siinä mää et se on se paikka jossa mää kirjotan. no sit mä oon sanonu et suunnittele tässä nyt tai pure kynsiä [mm] että kuha et niinku häiritse muita että [aivan] kirjota sit se siellä kotona ja tuo

Haastateltavan koulukirjoittamiseen liittyvissä kuvauksissa (otteet 5 ja 7) tulee esille stereotyyppinen, mystifioitu kirjailijaihanne. Opettaja toteaa, että jokainen oppilas on *omanlainen tarinankertoja* ja että kirjoittaminen edellyttää *jonkun oman paikan*, joka on *inspiroiva*. Kaarron (2008) mukaan kirjailijäkäsitys, jossa tekstin laatijaa pidetään inspiraation vallassa toimivana nerona ja tekstiä kirjoittajan omaperäisenä itseilmaisuna, on syntynyt romantiikan aikana ja vallitsee stereotyyppisenä kirjailijäkäsityksenä nykyäänkin.

Otteessa 7 tulevat esille kuitenkin luovan kirjoittamisen ja perinteisen kirjailijaihanteen ongelmat. Oppilas odottaa motivaatiota ja inspiraatiota, joiden voimalla hän pääsisi kirjoittamisessa alkuun (ks. Boice 1993). Koulu ei kuitenkaan näyttäydy paikkana, jossa näitä luovan kirjoitusprosessin edellytyksiä olisi tarjolla. Sen sijaan, että koulu tarjoaisi keinoja suunnitelmallisuuden ja kirjoittamisrutiinin harjoitteluun, oppilaille annetaan mahdollisuus yksilöllisiin ratkaisuihin. Oppilaan yksilöllisyyden ja autonomian korostaminen liittyy opettajuuden humanistiseen repertuaariin, jota käsitellään luvussa 5.2.1.

Nais- ja miesopettajien haastatteluissa tuli esille selvä ero näkökulman painotuksessa. Vaikka molemmat käyttävät aineistokohdittain laskettuna lähes yhtä monta kertaa luovan kirjoittamisen repertuaaria, naisopettajan aineistokohdat ovat laajempia ja yksityiskohtaisempia. Sen sijaan miesopettajan haastattelussa luovaan kirjoittamiseen liittyvät aineistokohdat ovat melko suppeita (esim. ote 8).

Ote 8.

H: nii taik mihi sie yleensä et kun sie rupeet lukemaan mihi sie kiinnität sen huomion  
O2: no siihe mite se teksti nyt lähtee niinku (2) tempasee mut ehkä mukaansa tai että onko se tota (huokaisee) mm mm kiintoisa semmonen [mm] ajatuksia herättävä minusa. noin. ja tota tyylillisesti selvä joo. kait sitä mieltii ku sitä lukee et se ei oo tylsä. ja nii edelleen [mm]

Kirjoittaminen luovana toimintana -lähestymistavan mukaisessa tekstin arvioinnissa korostuvat sen tyyli ja sisältö. Tärkeää on myös se, että teksti herättäisi lukijassa tunteita ja kiinnostusta. (Ivanič 2004: 229–230.) Haastateltava kertookin korostavansa tekstin arvioinnin alussa omaa lukukokemustaan: herättääkö teksti hänessä mielenkiintoa ja ajatuksia? Mies- ja naisopettajan näkökulmat eroavat voimakkaasti toisistaan heidän käyttäessään luovan kirjoittamisen repertuaaria: miesopettaja käyttää luovan kirjoittamisen repertuaariin liittyvää käsitteistöä puhuessaan oppilaiden valmiista teksteistä ja omasta lukukokemuksestaan, kun taas

naisopettaja käyttää repertuaaria puhuessaan oppilaistaan kirjoittajina ja itsestään kirjoittamisen ohjaajana.

### 5.1.3 Kirjotappa uusi versio tästä – prosessikirjoittamisen tulkintarepertuaari

Prosessikirjoittamisen tulkintarepertuaari muodostuu opettajien kuvauksista, jotka liittyvät kirjoittamisen prosessimaisuuteen (vaiheista ks. esim. Badger & White 2000: 154). Kirjoitusprosessi lähtee liikkeelle suunnittelusta. Esimerkiksi otteessa 9 haastateltava kuvaa kirjoitusprosessin alkua, jolloin oppilaat laativat esimerkiksi miellekartan tai juonikaavion, jotka auttavat opettajan mukaan oppilasta jäsentämään tekstiä loogiseksi kokonaisuudeksi.

Ote 9.

O1: nii lähinnä niinku nimenomaan niinku juonikartta ja sit että henkilöistä vähän niinku tietoa ketkä siinä nyt seikkailee ja ettei niinku toisinaa ilmestyy sit aina lisää sieltä sivusta niinku epäloogisuuksia et tavallaa että se niinku pysyy jonkunlaisessa tolkussa se kirjotus ja paikka ja tämmösi ihan perusjuttuja

Naisopettaja pitää kirjoitusprosessin suunnitteluvaihetta tärkeänä etenkin heikoimmille kirjoittajille. Vaiheen merkittävyys nousee esille otteessa 10, jossa haastateltava korostaa suunnittelun tärkeyttä käyttämällä verbiä *tolkuttaa*. Verbin valinta myös asemoi heikot oppilaat tyhmiksi ja asettaa opettajan holhoojan positioon (ks. luku 5.2.3).

Ote 10.

O1: – – just tää että ku mä sitä yritän tolkuttaa näille erityisesti näille huonommille heikommille että tee selkeä suunnitelma ensimmäisessä kappaleessa tapahtuu näin toisessa näin kolmannessa näin neljännessä näin ja sit tulee se the end jota ei tarvitse kirjoittaa koska minä ymmärrän että tämä loppuu kun teksti loppuu – – mä sanon et sit ku sää näin teet ni se on niin helppo sitte että tässä tapahtuu näin piste no tää on nyt käsitelty sit mä meen seuraavaan kappaleeseen käsittelen tämän piste ja seuraavaan

Otteessa 10 on huomionarvoista paitsi suunnitelmallisuuden *tolkuttaminen* heikoille oppilaille, myös se, että opettaja asettaa jälleen itsensä auktoriteetti-rooliin. Tekstit kirjoitetaan opettajaa varten eikä niiden loppuun tarvitse kirjoittaa *the end*, koska *minä ymmärrän että tämä loppuu kun teksti loppuu*.

Tekstin ensimmäisen version kirjoittamisen aikana ja sen jälkeen oppilaat saavat tekstistään palautetta, jonka avulla tekstiä pyritään muokkaamaan. Oteissa 11 ja 12 tulee ilmi se, että palautetta antavat sekä opettaja että muut oppilaat.

Ote 11.

O1: – – sit aina mä oon yrittäny siinä tavallaa siinä kirjottamisprosessin aikana niinku lueskellu niit puolivalmiita ja kyselly ja miten niinku tästä vois jatkaa ja ja tavallaa voisko tän sanoo niinku jotenki erilaila ja nyt en ymmärrä tätä mihi oot menossa ja mi-

tä olet kirjottanu ja tavallaa niinku siinä prosessin aikana oon niinku sitte jonku verra yrittäny ohjailla

Ote 12.

O1: – – et sit mää toisaalta myös tota jonkun verran oon käyttäny myös tämmöstä vertaispalautetta tai vertais vertaisarviointia että jos varsinkii ne jotka saa vähän aikasemmin tehtyä ni mää sanon et vaihtakaa antakaa palautetta ja sanon et laittakaa lyijykynällä ne niin sanotut kielioppivirheet ja muut et sitte toine voi ite korjata ne ennen ku palauttaa edes mulle

Otteesta 11 selviää, että naisopettaja antaa palautetta kirjoittamisen aikana ennen kaikkea tekstin sisällöstä ja sen etenemisestä. Vertaispalaute ei sen sijaan otteen 12 mukaan painotu tekstin sisältöön vaan kirjoitetun kielen konventioihin. Pohdinnan arvoista onkin se, miksi näin on. Nähdäänkö kielioppi- ja kirjoitusvirheet helppoina, oppilastoverin etsittäviksi soveltuvina virheinä? Onko oppilaita koskaan ohjattu tekstin sisältöön tai rakenteisiin liittyvän palautteen antamiseen?

Puhuessaan kirjoittamisen aikaisesta palautteen antamisesta ja vertaispalautteesta opettaja lieventää ajatustensa varmuusastetta käyttämällä paljon suunnittelu-, empimis- ja editointi-ilmauksia *niinku, tavallaa ja tota* (ISK 2004 § 861). Huomionarvoista onkin se, että opettaja vaikuttaa epävarmemmalta käyttäessään prosessikirjoittamisen repertuaaria kuin käyttäessään kirjoittaminen taitona -repertuaaria, jossa opettajan käsitykset rakentuvat itsestään selviksi (ks. luku 5.1.1). Tämä voi kertoa siitä, että kirjoittaminen taitona -näkökulma ja siihen liittyvät käytänteet saattavat olla opettajalle tutumpia ja kirjoittamisen opetustyön arjessa yleisempiä kuin kirjoittaminen prosessina -näkökulma käytänteineen.

Prosessikirjoittamisessa ihanteellisinta olisi se, että palautteen saamisen jälkeen kirjoittaja työstää ja muokkaa tekstiään sekä saamansa palautteen että omien pohdintojensa perusteella. Näin ei kuitenkaan aina käy: oppilas saattaa turhautua ja luovuttaa, jos hän kokee epäonnistuneensa korjaavaa palautetta saatuaan. Tällaista tilannetta naisopettaja kuvaa otteessa 13, jossa hän luonnehtii ihanteellisesti onnistunutta kirjoitusprojektia.

Ote 13.

O1: – – sit niinku tavallaa into vastaanottaa palautetta ja sit jopa vielä korjata sitä tekstiä et tavallaa et ku se idea tai aika usein se menee siihen että ne kirjottaa ja sitte ku antaa palautetta et voisko tota vähän miettiä mitenkäs tuo ja noin ni sit se niinku latistuu et ähtää on huono emmä halua jatkaa enää

Prosessikirjoittamisen idea siitä, että opetuksessa keskitytään nimenomaan kirjoittamisprosessin ohjaukseen eikä tuotokseen, näyttääkin kaatuvan osin oppilaiden kyvyttömyyteen vastaanottaa palautetta – tosin kyse voi olla myös opettajan kyvyttömyydestä antaa palautetta. Tekstiin ja tuottamisprosessiin kohdistuva palaute koetaan kritiikkinä, joka laskee oppilaan

itsetuntoa. Lisäksi vaikuttaa tavalliselta, että oppilaat vertailevat itseään toisiin oppilaisiin ja heidän suorituksiinsa. Seuratessaan opettajaa tämän antaessa kirjoitusprosessin aikana palautetta oppilaille, joku oppilaista voi ajatella, että opettaja ei anna negatiivisena koettua palautetta kenellekään muulle. Mikäli oppilaan pätevyyskokemus on heikko ja hän vertailee itseään muihin, hän voikin luovuttaa ja alkaa vältellä kirjoittamista (vrt. Nicholls 1984). Vertaispalaute voisi olla ratkaisuna tämänkaltaisiin ongelmiin: toinen oppilas ei ole opettajan kaltaisessa auktoriteettisuhteessa oppilaaseen, joten palautteen saaminen vertaiselta ei varmaankaan tuntuisi nujertavalta. Opettajien tulisikin pohtia keinoja paitsi oppilaiden palautteen vastaanottamis- ja antamisvalmiuksien myös epäonnistumisen tunteen sietämisen kehittämiseen.

#### 5.1.4 *Lapsesta on helppo kirjoittaa kun on selkeä kaava* – genrepedagoginen tulkintarepertuaari

Genrepedagogisen tulkintarepertuaarin ytimessä ovat opettajien kuvaukset eri tekstilajien malleista ja tekstin tuottamisesta mallien mukaan. Oteessa 14 naisopettaja kuvaa tilannetta, jossa toimittaja on käynyt pitämässä oppitunteja sanomalehtiprojektin aikana.

Ote 14.

O1: – – siis mä olin sen alun infon minkä se toimittaja siinä teki niin tai piti ni sillä oli niinku se selkee tavallaan se lehtijutun rakenne että mitä missä milloin miksi kuka ketkä ja niin edelleen ne kysymykset ja sitte tavallaan siitä se että väliin pitää tulla niitä kommentteja ja sit taas niinku asian selostusta ja kommenttia et tavallaan ku niille oli annettu selkee sapluuna kirjoita näin [nii] niin ni se niinku onnistu hirmu hyvin [nii] iha samallain kävi noitten kasiluokan. öö mielipidekirjotusten kanssa kun me käytiin niinku se niin sanottu kaava et asian esittely oma mielipide perustelut sitte vetoamus tai mikä loppukaneetti siellä on ni noist tuli niinku hirmu hyviä

Opettaja kuvaa oteessa genrepedagogiikan perusajatuksia: aluksi oppilaat tutustuvat tekstilajin konventioihin asiantuntijan ohjauksessa, minkä jälkeen he kirjoittavat itse mallin mukaan tekstilajia edustavan tekstin (ks. Ivanič 2004; Luukka 2004b: 150–156.). Haastateltava kokee tällä tavoin tuotetut tekstit hyvätasoisiksi, ja toisaalla haastattelussa hän pitää niitä jopa *yllättävän* hyvätasoisina – aivan kun hän vähättelisi oppilaiden tekstin tuottamisen taitoa. Sama opettaja pitää kuitenkin juuri mallin mukaan työskentelyä syynä siihen, miksi tekstit syntyvät helposti ja miksi niistä tulee hyviä. Oteessa 15 hän näkee kaikesta huolimatta genrepedagogisesti tuotetuissa teksteissä ongelman opettajan työn kannalta.

Ote 15.

O1: joo et ku on niinku selkee kaava ikään ku et kirjota näin näin näin ja näin ni ihan hirmu hyviä tulee [joo joo] toisaalta ne on kyllä opettajan kannalta kyllä kamalan tylsiä ku niitä rupee sitte neljäkymmentä korjaamaa samalla kaavalla mut jotenki mulla jäi

niinku semmonen mielikuva että lapsesta on helppo kirjottaa kun on selkeä kaava tai ohje

Sekä otteessa 14 että otteessa 15 tulee esille opettajan hyvin kapea näkemys genrepedagogiikasta: lähestymistapa näyttäytyy opettajalle vain tekstilajin rakenteiden mallintamisena ja valmiiden *kaavojen* antamisena. Genrepedagogiikkaan perustuvassa opetuksessa tulisi kuitenkin analysoida ja omaksua tätä laajemmin tekstilajille tyypillisiä konventioita, kuten tekstilajin kieltä ja tavoitteita (esim. Ivanič 2004; Luukka 2004b: 150).

Genrepedagogiikkaa on kritisoitu siitä, että se johtaa auktoriteettia korostavaan pedagogiikkaan (esim. Luukka 2004a: 18). Opettajan auktoriteetti korostuu otteissa 14 ja 15 ensinnäkin siinä, että opettaja tai joku muu auktoriteetti antaa oppilaille tekstin kirjoittamista varten valmiin kaavan, jota ei juurikaan analysoida yhdessä. Toiseksi opettajan auktoriteetti asema näkyy siinä, että oppilaat kirjoittavat tekstinsä opettajalle, joka kokee ne *kamalan tylsiksi*. Tylsyyden aiheuttaa opettajan mukaan juuri se, että oppilaat ovat kirjoittaneet tekstit yhteisen mallin mukaan – ja opettaja arvioi juuri sitä, ovatko oppilaat noudattaneet kaavaa. Opettaja ei siis kiinnitä arvioinnissa huomiota muihin tekstilajille tyypillisiin piirteisiin.

Opettajat viittaavat genrepedagogisen repertuaarin avulla paitsi esimerkiksi asiointitekstien tai mediatekstien opiskeluun myös koulumaailmassa vaadittavien tekstilajien opiskeluun. Oppilaiden kanssa harjoitellaan opettajien mukaan esimerkiksi esseiden kirjoittamista, koska *pakkoha on olla joku asiakirjoittamisen järkevä tyyli ja malli olemassa* (O1), kun oppilaat siirtyvät peruskoulun jälkeen toisen asteen oppilaitoksiin. Miesopettaja viittaa myös ainekirjoituksen genreen tarkastellessaan oppilaiden kirjoittamia tekstejä (ote 16).

Ote 16.

H: – – miten sie arvioisit sitä ensimmäistä tekstiä

O2: minä koneella. [nii] tässäkö on koko kirjoitus [kyllä se on siinä] tärkeä kysymys. eihä tää mikään aine oo vaan kirjoitan kirjoitan nyt viis minuuttia ja sit se on siinä

Opettaja mainitsee otteessa, että kyseessä ei ole *mikään aine*. Hän ei kuitenkaan yksilöi, millainen tekstin pitäisi olla ollakseen aine. Hän viittaa ainoastaan tekstin kirjoittamiseen mahdollisesti käytettyyn aikaan eikä sisältöön tai rakenteisiin. Vaikuttaakin siltä, että opettajalle itselleen on rakentunut kuva aineesta yhtenäisenä tekstilajina, jolle on ominaista ainakin selvä ajankäyttö ja pituus. Ongelmana on kuitenkin se, että perinteinen kirjoitustehtävä, *aine*, ei ole selvärajainen tekstilaji, jolla olisi oma tyypillinen kielensä, rakenteensa ja tavoitteensa.

Genrepedagoginen repertuaari ei näyttäydy opettajien käsityksissä samalla tavoin ideaalina tai normatiivisena kuin perinteisen kirjoittamisen, luovan kirjoittamisen tai prosessikirjoittamisen repertuaarit. Tämä ihmetyttää siksi, että Perusopetuksen opetussuunnitelman pe-



rusteissa (POPS 2004) ja useimmissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa tekstilajien hallinta korostuu oikeinkirjoituksen ja luovan kirjoittamisen sijaan.

#### 5.1.5 *Nyt te näätte että mimmosta tää niinku oikeesti on* – sosiokulttuurinen

tulkintarepertuaari

Sosiokulttuurinen tulkintarepertuaari perustuu näkökulmaan, joka korostaa kirjoittamista sosiaalisten käytänteiden joukkona. Sosiokulttuurisessa tulkintarepertuaarissa kirjoittamisella nähdään olevan todellinen kommunikatiivinen tarkoitus erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa (Ivanič 2004: 225, 234). Lähestymistapa korostuu omalta osaltaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esimerkiksi käsitteessä *tekstitaidot*, jolla tarkoitetaan yhteisöllisten tekstikäytänteiden hallintaa (POPS 2004). Opetussuunnitelman mukaisesti miesopettaja pitääkin kirjoittamisen opetuksen tärkeimpänä eksplisiittisenä tavoitteena sitä, että oppilaat oppisivat toimimaan kirjoittamalla erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (ote 17).

Ote 17.

H: jos puhutaan nyt koulukirjoittamisesta. ni mikä siun mielestä on peruskoulun niiku kirjoittamisen opetuksen tärkein tavote

O2: tärkein tavo- sellasie- sellasten asiatekstien kirjottaminen nähdäkseni että pärjää sillä arjessa [mm] (2) no sanotaan nyt vaikka näin että pystyy. sellasen ääh (3) sanotaan nyt joku tilanne vaikkapa että (2) pitäs vakuutusyhtiölle mm laittaa selvitys jostain vahingosta et auto sytty palamaan [joo] niin kohisten paloi nissan et se et jotenki tuota. sellai et ne ymmärtää siellä – – joo et et pärjää ja niitähä on monenlaisia kuitenkin kirjoittamistilanteita (yskäisee) et osaa muotoilla sen sanottavansa sit sillä tavalla

Opettaja mainitsee siis heti haastattelun alussa, että oppilaiden tulisi lopulta hallita koulumaailman ulkopuoliset tekstitilanteet. Kuitenkaan hän ei haastattelun aikana millään tavalla selitä sitä, millä tavoin tähän hänen mainitsemaansa tärkeimpään tavoitteeseen päästään: kirjoittamisen opetukselle on siis asetettu selvät tavoitteet niin opetussuunnitelmassa kuin opettajan omilla käsityksillä, mutta ”oikeassa arjessa” tarvittavia tekstitaitoja ei kuitenkaan oppitunneilla harjoitella.

Haastatteluaineiston perusteella näyttääkin siltä, että kirjoittamista opiskellaan ja opetetaan ennen kaikkea koulun tekstimaailman hallitsemiseksi. Molemmat opettajat korostavat sitä, että oppilaiden tulisi oppia hallitsemaan opiskelumaailmassa vaadittavia tekstitaitoja, jotta he pärjäisivät toisen asteen opinnoissa. Koulukontekstissa harjoitellaan siis ennen kaikkea sen omia tekstikäytänteitä (ks. esim Ivanič 2004: 236 ja Svinhufvud 2007: 46). Ylioppilaskirjoitukset ja niihin valmistautuminen näyttävät ohjaavan kirjoittamisen opetusta jo peruskoulussa ja erityisesti yhdeksännellä luokalla (ote 18).

Ote 18.

O1: – – sit mä oon joskus tehny jopa nii että mä oon ysiluokalla ottanu. ylioppilaskirjoituksista ihan semmosia. juttuja ja sit niinku helpottanu tavallaan niinku että nyt te näätte että mihin mimmosta tää niinku oikeesti on [nii] tää kirjottamine mut sit mää oon to-dennu et ne on ihan kamalan vaikeita et ei s ei ei niinku ysiluokkalaiset siis lapsellisia ne niitten jutut sinänsä et ei niinku riitä. riitä taito siihen että. tai sitte sitä pitäs harjotella hirveen paljo enemmän

Otteessa 18 naisopettaja kuvailee tehtäviä, joiden avulla kirjoittamista harjoitellaan. Opettaja korostaa kirjoittamistaidon olevan juuri ylioppilaskirjoituksissa tarvittava taito: ylioppilaskirjoituksissa käytettyjen tehtävien avulla oppilaat näkevät, mitä kirjoittaminen *oikeesti* on. Koulun ulkopuolisen maailman tekstikäytänteiden hallinta ei siis ole *oikeaa* kirjoittamista, vaan kirjoittamista harjoitellaan ja harjoitetaan, jotta oppilaat sosiaalistuisivat koulu-maailman omiin tekstikäytänteisiin.

Miesopettaja tuo naisopettajan tavoin esille sen, että ylioppilaskirjoituksia varten tulisi harjoitella jo peruskoulussa. Opettaja kertoo, että oppilaat kirjoittavat usein tekstinsä loppuun kotona, koska eivät ehdi kirjoittaa sitä koulussa. Hän pohtiikin sitä, pitäisikö peruskoulussa harjoitella enemmän tietyssä ajassa kirjoittamista, koska lukiossa sitä kuitenkin tullaan vaatimaan (ote 19).

Ote 19.

O2: – – kyllähän ne tuppaa olemaan monesti sellasia ettei tääl saa tehtyä ja sit ne kirjoittaa kotona [aivan] et mie en osaa sitä sillein sanoo [mm] oisko tuota syytä ottaa enemmän sillei että ollaan täällä ja sitte se on tietyssä ajassa saatava valmiiks [mm] koska osalla heistä tulee olemaan se ylioppilasaineessa se kuus tuntia vai mitä se on [nii] tulee olemaan semmonen. ehkäpä.

Haastateltavien mukaan ylioppilaskirjoitukset siis näyttävät osaltaan ohjaavan tekstin sisältöjen ja rakenteiden harjoittelua peruskoulussa. Lisäksi peruskoulussa voidaan harjoitella ylioppilaskirjoitusten erityistä aikarajoitteista kirjoittamistilannetta varten: oppilas ei voi aina valita, missä ja milloin kirjoittaa, vaan *peruskoulun tehtävä on opettaa sietämään painetta* (O1). Vaikuttaakin siltä, että kirjoittamisen tavoitteet perustuvat piilo-opetussuunnitelmaan virallisen opetussuunnitelman ohella tai asemesta: lopullisena tavoitteena ovat ylioppilaskirjoitukset, joihin valmistautuakseen oppilaan tulee oppia sietämään painetta jo peruskoulussa.

Sosiokulttuurisella tulkintarepertuaarilla on haastatteluissa vain pieni rooli normatiivisessa tavoitteiden kuvaamisessa ja realistisessa toiminnan kuvaamisessa. Sen sijaan etenkin naisopettaja reflektoi repertuaarin avulla kirjoittamisen opetuskäytänteiden kehittämistä. Opettaja on suunnitellut informaatioteknologian käytön lisäämistä kirjoittamisen opetuksessa, koska hän kokee, että esimerkiksi verkkoon tuotetut kirjallisuusblogit ja -keskustelut motivoi-

vat oppilaita kirjoittamaan. Informaatioteknologian avulla oppilaat voivat myös osallistua koulukontekstin ulkopuoliseen kirjalliseen viestintään (ks. Ivanič 2004: 236).

Otteessa 20 naisopettaja pohtii poikapedagogiikkaa ja sitä, kuinka pojat voitaisiin ottaa opetuksessa aiempaa enemmän huomioon. Opettaja näkee informaatioteknologian soveltamisen juuri poikia motivoivana: verkossa tekstit ovat julkisia, mikä tekee niistä myös vaikuttavia. Tekstejä ei siis kirjoiteta vain koulua tai opettajaa varten. Opettaja pohtii myös sitä, mitä tekstejä verkkoon voisi tuottaa. Vaikuttaakin siltä, että opettaja olisi innostunut lisäämään informaatioteknologian käyttöä ja sitä mukaa laajentamaan oppilaiden tekstintaitoja, mutta hän ei ole varma, kuinka se käytännössä toimisi.

Ote 20.

O1: – – tää kirjottaminen varmaanki tää nimenomaan että on selkee julkasu on selkee syy motivaatio miksi kirjottaa [nii] ja on selkee julkasukanava et niinku tavallaa siellä saa näkyvyyttä et se ei ole vaan semmosta päiväkirjanyhertämistä [nii] mä luulen et se vois olla et siin tulee se vaikuttavuusjuttu varmasti --- no sit taas toisaalta et mitä ne nettiinki kirjottaa [mm] että onko ne sitte siellähän on iha hirveesti sitä sellasii mahdollisuuksia ihan fanifiktiota [mm] alkaen päätyen sitten ihan tämmöseen kommenttikirjotuksiin [mm] et mitä se tavallaan niinku on mitä sinne kirjoitetaan [nii] et se vaihtelee ihan hirveesti [aiivan] nää meset ja muut systeemit on ihan oma juttusa tietenkii [nii]

### 5.1.6 Naisopettajan tulkintarepertuaarien hegemoninen järjestys

Naisopettajan käyttämistä repertuaareista esiintymistiheydeltään hegemonisin on luovan kirjoittamisen tulkintarepertuaari. Toinen – määrällisesti lähes yhtä usein esiintynyt – on kirjoittaminen taitona -tulkintarepertuaari: luovan kirjoittamisen tulkintarepertuaari esiintyy kuudesatoista aineistokohdassa, kun taas kirjoittaminen taitona -repertuaari on läsnä viidessätoista aineistokohdassa.

On kuitenkin huomattava, että haastateltavan eksplisiittisissä käsityksissä kahdesta määrällisesti voimakkaimmasta repertuaarista luovan kirjoittamisen tulkintarepertuaari on laadullisesti voimakkaampi kuin kirjoittaminen taitona -repertuaari. Opettaja tietoisesti välttelee kirjoittaminen taitona -repertuaarin käyttöä ja karttaa opettaja- ja virhekeskeisen perinteisen kirjoittamisen opetuksen periaatteiden julkituloa. Lisäksi haastateltava loiventaa näkökulmalle tyypillisiä ilmauksia käyttämällä pehmentimiä: esimerkiksi otteessa 21 kielioppivirhe ei ole kielioppivirhe vaan *niin sanottu* kielioppivirhe.

Ote 21:

O1: – – siis nykyisin erityisesti ni jos mä löydän niinku kielioppivirheen niin sanotun niin mä laitan vaan viivan alle

Naisopettajan eksplisiittisissä käsityksissä kirjoittaminen taitona -repertuaari näyttäytyy arvoltaan negatiivisena ja luovan kirjoittamisen repertuaari puolestaan positiivisena. Kirjoittaminen taitona -repertuaarin negatiivisuus korostuu otteessa 21, kun naisopettaja kuvailee oman toimintansa muutosta: aiemmin hän on tehnyt toisin, mutta *nykyisin erityisesti* hän laittaa kielioppivirheiden alla *vaan* viivan. Hän on siis mielestään parantanut toimintaansa. Repertuaarien järjestys kuitenkin muuttuu, kun haastateltava tarkastelee oppilaiden kirjoittamia tekstejä: luovan kirjoittamisen repertuaari väistyy ja kirjoittaminen taitona -repertuaari vahvistuu, kun opettaja alkaa havainnoida teksteistä lähinnä kirjoitus- ja välimerkkivirheitä.

Ote 22:

O1: – – mut teki mieli ottaa kynä käteen ja ruveta tekee merkintöjä (nauraa) ni ois ollu helpompi kommentoida (nauraa) et kynäkäsi rupes jo et tohon viiva viiva viiva

Haastateltavan eksplisiittiset ja implisiittiset käsitykset eroavat siis toisistaan melko paljon: eksplisiittisissä käsityksissä luovan kirjoittamisen periaatteet ovat etusijalla, kun taas käytännön tilanteessa perinteisen kirjoittamisen opetuksen periaatteet painottuvat. Valtaosa kirjoittaminen taitona -repertuaarin aineistokohdista esiintyykin juuri haastattelun vaiheessa, jossa opettaja tarkastelee oppilaiden kirjoitelmia.

Vaikuttaa siltä, että naisopettaja on omaksunut oman oppiaineensa piilo-opetussuunnitelman. Hän tietää, että kirjoittamisen opetuksesta ei ole sopivaa puhua kirjoitusvirheitä tai kielen oikeellisuutta korostaen, koska se ei ole nykydidaktiikan mukaista. Kuitenkin käytännön tilanteissa hän alkaa korostaa juuri traditionaalisen kirjoittamisen opetuksen periaatteita. Oppituntitilanteessa tämä voi tarkoittaa sitä, että opettaja saattaa korostaa oppilaille, että kirjoittamisessa tärkeintä on sisältö ja oma kirjoittajan ääni. Käytännössä oppilaat voivat kuitenkin oppia välttelemään kirjoitusvirheitä, koska opettaja arvioidessaan kiinnittää huomiota tekstin pintatasoon. Tämä puolestaan voi osoittaa oppilaille, mikä kirjoittamisessa on tärkeää – oppilaat sisäistävät näin piilo-opetussuunnitelman sisällön.

Genrepedagoginen repertuaari on naisopettajan haastattelussa esiintymistiheydeltään lähes yhtä vahva kuin prosessikirjoittamisen repertuaari: prosessikirjoittamisen repertuaari esiintyy yhdeksässä ja genrepedagoginen repertuaari seitsemässä aineistokohdassa. Molemmat näyttäytyvät opettajan eksplisiittisissä käsityksissä myös laadullisesti vahvoina, sillä kummatkin saavat kirjoittaminen taitona -repertuaaria positiivisemmän arvon. Naisopettaja siis väheksyy kirjoittaminen taitona -repertuaaria ja pitää muita repertuaareja lähes kriittikötömästi arvokkaampina.

Sosiokulttuurinen repertuaari on esiintymistiheydeltään yhtä vahva kuin genrepedagoginen repertuaari: sekin esiintyy seitsemässä aineistokohdassa. Luovan kirjoittamisen, proses-

sikirjoittamisen ja genrepedagogisen repertuaarin tavoin sosiokulttuurinen repertuaari näyttäytyy positiivisena, mutta opettajan lähestymistapa siihen on erilainen. Muut näyttäytyvät opettajan eksplisiittisissä käsityksissä realistisina, eli opettaja kertoo käytännön työskentelystään näiden repertuaarien avulla. Sosiokulttuurinen repertuaari sen sijaan esiintyy niissä kohdin, joissa opettaja reflektoi kirjoittamisen opetusta ja sen kehittämismahdollisuuksia. Tämä tulee esille esimerkiksi oteessa 23.

Ote 23.

O1: – – mutta että niinku ideana tavallaan mä oon niinku sitä miettiny että motivoisko se niin paljon enemmän siis tuottamaan parempaa tekstiä kun se ois niinku selkeesti siellä verkossa esimerkiks [nii] et mul on kans semmonen mielikuva että tavallaan tämmönen julkastu teksti jossain julkastu ja niinku nää sanomalehtijutut ku selkeesti niillä oli joku julkasukanava suoraan tiedossa ni ne oli parempia et ne jakso panostaa

Naisopettajan eksplisiittisissä käsityksissä luovan kirjoittamisen repertuaari nousee siis vahvimaksi ja positiivisimmaksi. Sen sijaan implisiittisissä käsityksissä kirjoittaminen taitona -repertuaari syrjäyttää luovan kirjoittamisen repertuaarin, vaikka se saa eksplisiittisissä käsityksissä vahvasti negatiivisen arvon. Prosessikirjoittamisen repertuaari, genrepedagoginen repertuaari ja sosiokulttuurinen repertuaari ovat esiintymistiheydeltään lähes yhtä vahvoja, mutta opettaja käyttää niitä eri tavoin. Kolmen ensimmäisen repertuaarin avulla opettaja kuvaa kirjoittamisen opetuksen reaalitilanteita, kun taas sosiaalisten käytänteiden repertuaarin avulla hän reflektoi kirjoittamisen opetuksen käytänteitä ja opetustyön kehittämistä.

### 5.1.7 Miesopettajan tulkintarepertuaarien hegemoninen järjestys

Kirjoittaminen taitona -tulkintarepertuaari on yhdessä luovan kirjoittamisen repertuaarin kanssa esiintymistiheydeltään hegemonisin miesopettajan käyttämistä repertuaareista: molemmat esiintyvät 13 aineistokohdassa. Päinvastoin kuin naisopettajan käsityksissä, miesopettajan käsityksissä kirjoittaminen taitona -repertuaari pysyy arvoltaan samanlaisena sekä eksplisiittisissä että implisiittisissä käsityksissä. Repertuaari ei saa myöskään negatiivista arvoa, vaan se näyttää positiivisena. Se nimittäin esiintyy sekä normatiivisena että realistisena: standardikielen konventioiden mukaisen kirjoittamisen oppiminen on opetuksen tavoite, ja opetuksen ja arvioinnin reaalitilanteissa keskitytään juuri kirjoittamisen virheettömyyteen (ote 24).

Ote 24.

H: no mite sie oot sit ratkassu nää tälläset tai oot sie ratkassu tälläsiä haasteita sitte  
O2: no ei niitä voi täysin ratkasta tietenkää (5) no kyllä myö sit käyää läpi niitä virheitä. et kyllä mie ne virheet korjaan [nii] sitte mitä kirjoituksissa on. semmosia. ja oha siellä

ehä mie tiiä sit missä määrin ihan. oikeakielisyydspuoltaha on vielä ysin kirjassa sitähä on hirveesti [nii] siel on yks semmone rakenteiden mestariksi ni siel on tavattomasti sitä tuolla noin. mm. ja oikeakielisyyttä myös

Opettajan mukaan kirjoitetun kielen konventioita harjoitellaan siis ennen kaikkea erillään autenttisista kirjoittamistilanteista. Erillisinä opiskeltujen asioiden oletettu siirtovaikutus onkin osa paitsi perinteisen kirjoittamisen opetuksen näkökulmaa myös empirististä oppimiskäsitystä (ks. Rauste-von Wright, von Wright & Soini: 150–151, 174.) Opettaja suhtautuu pessimistisesti oppilaiden kehittymiseen kirjoittajina, sillä hänen mukaansa tekstien virheettömyyden tavoitteluun liittyviä haasteita ei voi *tietenkään* ratkaista täysin. Kirjoittamisen konventioihin keskittyvät oppikirjatehtävät ja opettajan korjaamat tekstit eivät siis näytä ohjaavan oppilaita tarpeeksi tehokkaasti oikeakielisyyden polulle.

Luovan kirjoittamisen repertuaari on esiintymistiheydeltään yhtä vahva kuin kirjoittaminen taitona -repertuaari. Siinä missä naisopettajan eksplisiittisissä käsityksissä luova kirjoittaminen nousi positiivisuudessaan muiden yläpuolelle, miesopettajan käsityksissä repertuaari on tasa-arvoinen kirjoittaminen taitona -repertuaarin kanssa. Opettaja käyttää paljon luovan kirjoittamisen näkökulmalle tyypillisiä ilmauksia, kuten *tekstin kiinnostavuus* ja *tarina*. Kuitenkaan hän ei esimerkiksi naisopettajan tavoin korosta lukemisen merkitystä kirjoittamisen oppimisessa. Lisäksi miesopettajan haastattelussa luovaan kirjoittamiseen liittyvät aineistokohdat ovat melko suppeita verrattuna naisopettajan laajoihin ja yksityiskohtaisiin kuvauksiin, ja ne viittaavat pääosin tekstin vastaanottamiseen eivätkä kirjoittamisen opetuskäytäntöihin.

Prosessikirjoittamisen repertuaari ja sosiokulttuurinen repertuaari jäävät miesopettajan haastattelussa esiintymistiheydeltään melko heikoiksi: sosiokulttuurinen repertuaari aktivoituu viidessä ja prosessikirjoittamisen repertuaari neljässä aineistokohdassa. Opettaja pitää kirjoittamisen opetuksen perimmäisenä tavoitteena sosiokulttuurisen näkökulman mukaista taitoa toimia erilaisissa tekstiilanteissa, mutta hän ei kuitenkaan esittele realistisia opetustilanteita, joissa tällaista harjoiteltaisiin. Hän ei siis vaikuta opettavan niitä asioita, joita hän toivoo oppilaidensa peruskoulun jälkeen hallitsevan. Sen sijaan hän näyttää luottavan siihen, että eri genreä edustavien tekstien kirjoitustaito opitaan kehityksen myötä implisiittisesti (ote 25).

Ote 25.

O2: uskotaan et pojissa tapahtuu tämän kaltainen (hyppäyksenomainen kehitys) [mm] kyl ne sitte viimeistään aikuisena osaavat laatia vaikka jostain. aiheesta sanotaan nyt vaikka yleisönosastokirjotuksen jos jotain semmosia vitutuksia on

Naisopettaja korostaa haastattelussaan tekstien suunnittelua ja kertoo pyrkivänsä ohjaamaan oppilaiden työskentelyä. Tämä prosessikirjoittamisen repertuaari onkin naisopettajan

haastattelussa esiintymistiheydeltään kolmanneksi vahvin. Sen sijaan miesopettajalla proses-  
sikirjoittamisen repertuaari on lukumäärällisesti toiseksi heikoin. Miesopettaja kertoo, ettei  
vaadi esimerkiksi tekstin suunnittelua, koska kaikki eivät sitä halua tehdä tai eivät saa sitä  
aikaiseksi – opettaja ikään kuin luovuttaa oppilaiden vastarinnan ja saamattomuuden edessä.  
Hän perustelee käytäntöään myös omilla kokemuksillaan (ote 26).

Ote 26.

H: no tota. miten oppilaat valmistautuu kirjottamiseen

O2: on olemassa semmosia joilta ei kannata. vaatia ku ne ei tykkää siitä eikä saa kun-  
nolla sitä aikaan kannata vaatia semmosta yksityiskohtasta tarkkaa suunnitelmaa [nii]  
semmosta jotain. ajatuskarttaa tai sen sellasta vaik se vois olla hyväksii. joku saattaa  
kohtuullisen hyväkii kirjottaja voi sanoo et en mie oikei tykkää tämmösestä [nii] ku mie  
käyn suoraa kirjottamaa ni siit tulee silti jonkinlainen. et mie oon itse samankaltainen.  
vaikkei meil niin paljo ollu etukäteissuunnit- suunnittelua ku nykyne. opettamine edel-  
lyttää ei ollu vielä mutta tuota. mie kävin suoraa kirjottamaa et ennen pitkää siit muo-  
toutui hieno. ennen pitkää

Miesopettaja myös kertoo, että hän ei juuri ohjaa oppilaita kirjoittamisen aikana. Hän  
lähinnä vastaa oppilaiden oikeinkirjoitukseen tai tekstin rakenteisiin liittyviin kysymyksiin.  
Joskus tekstin kirjoittamisen jälkeen on siihen tehtyjen korjausten pohjalta kirjoitettu uusi  
versio, *jos on jaksettu*. Tätä pitäisi opettajan mukaan kuitenkin tehdä nykyistä enemmän. Pro-  
sessikirjoittamisen näkökulman heikkoutta miesopettajan kohdalla korostaa myös se, että hän  
ei osaa tai halua kuvailla sitä, minkälainen olisi ihanteellisesti onnistunut kirjoitusprojekti  
prosessina. Sen sijaan hän haluaa kertoa onnistuneesta tuotoksesta, mikä puolestaan on tyypil-  
listä kirjoittaminen taitona -repertuaarille.

Genrepedagoginen repertuaari on lukumäärällisesti heikoin miesopettajan käyttämistä  
tulkintarepertuaareista: se aktivoituu vain kahdessa aineistokohdassa. Opettaja kyllä viittaa  
useissa kohdissa eri tekstilajien tyyleihin, mutta opettamisen, oppimisen tai arvioinnin kannal-  
ta hän ei niitä juurikaan pohdi. Tämä on ristiriidassa Perusopetuksen opetussuunnitelman pe-  
rusteiden (2004) kanssa, sillä perusteissa korostetaan eri tekstilajien hallintaa.

Miesopettajan haastattelussa kirjoittamisen opetukseen liittyvät tulkintarepertuaarit  
esiintyvät normatiivisina tai realistisina. Päinvastoin kuin naisopettaja, miesopettaja ei reflek-  
toi eri repertuaarien avulla toimintaansa ja työnsä kehittämistä. Tämä puolestaan saattaa liittyä  
haastatellulle miesopettajalle tyypilliseen rooliin suorittajaopettajana: opettaja asemoituu en-  
nen kaikkea oppikirjan noudattajaksi, ja asioiden pohtimisen sijaan hän pyrkii ainoastaan suo-  
rittamaan hänelle virkansa puolesta annetut tehtävät.

Nais- ja miesopettajan käyttämien kirjoittamisen opetusta kuvaavien repertuaarien he-  
gemoniset järjestykset eroavat siis toisistaan määrällisesti ja laadullisesti. Koska opettajien

käsitykset ja uskomukset tulevat ilmi heidän käyttämässään repertuaareissa ja koska näillä käsityksillä ja uskomuksilla uskotaan olevan yhteys opetuksen käytäntöihin (esim. Kosunen 1994), on todennäköistä, että kirjoittamisen opetuksen käytäntökin reaalistuu eri tavoin eri opettajien opetuksessa. Toinen opettaja voi esimerkiksi korostaa kirjoittamisen prosessiluonnetta ja pyrkiä ohjaamaan oppilaitaan vaikkapa kirjoittamisen suunnitteluun. Toinen taas saattaa korostaa tuotosta ja todeta, että kaikilta ei *kannata vaatia semmosta yksityiskohtasta tarkkaa suunnitelmaa*, koska *ne ei tykkää siitä eikä saa kunnolla sitä aikaan* (O2).

Huomionarvoista on myös se, että kirjoittamisen opetus näyttäytyy opettajien puheessa ja käsityksissä hyvin erilaisena käytössä olevaan opetussuunnitelmaan verrattuna. Opetussuunnitelman kirjoittamisen opetuksen tavoitteissa ja sisällöissä korostuvat tekstitaitoisuus ja genrepedagogiikan periaatteet (POPS 2004). Koulu muuttuu kuitenkin hyvin hitaasti, eivätkä uudet lähestymistavat tavoita koulun arkisia rutiineja läheskään aina. Tämän vuoksi perinteiset käytännöt – kuten perinteisen koulukirjoittamisen ja luovan kirjoittamisen käytännöt – jäävät helposti elämään uusia näkökulmia vahvempina. (Törmä 2003: 109.) Virallisen opetussuunnitelman sijaan koulussa siis voi vallita piilo-opetussuunnitelma, joka korostaa kirjoitetun kielen konventioita ja luovan kirjoittamisen periaatteita tekstitaitojen sijaan. Jos opettajat eivät tunnista ja tunnusta omia puhetapojaan ja käsityksiään, ne eivät muutu vaan käytäntöön siirtyessään voivat vesittää virallisen opetussuunnitelman.

## **5.2 Kirjoittamisen opettajan identiteettiä kuvaavat tulkintarepertuaarit**

Kirjoittamisen opettajan identiteetti on yhtä lailla historiallisesti ja yksilöllisesti muuttuva kuin opettajan identiteetti yleensäkin. Kirjoittamisen opettajan identiteettiin vaikuttavat yhtäältä koulutuksen hallintokulttuuri (Vuorikoski & Räisänen 2010) ja toisaalta esimerkiksi opiskelu- ja työhistoria sekä mediat ja vapaa-ajanviettotavat (Heikkinen 2000). Kirjoittamisen opettajan identiteettiin ovat yhteydessä opettajan omaksumat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykset (ks. Patrikainen 1999), jotka voivat eri tilanteissa tulla esille opettajien toiminnassa ja puheessa eri tavoin painottuvina.

Tarkastelen haastatteluaineistoni avulla sitä, millaisia kirjoittamisen opettajan identiteettiä kuvaavia tulkintarepertuaareja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat käyttävät. Pohdin siis sitä, minkälainen kuva kirjoittamisen opettajasta haastatteluissa rakentuu. Tässä luvussa esittelen neljä kirjoittamisen opettajan identiteettiä kuvaavaa tulkintarepertuaaria: humanistisen tulkintarepertuaarin sekä auktoriteetti-, holhooja- ja suorittajarepertuaarit.



### 5.2.1 Humanistinen tulkintarepertuaari

Humanistinen repertuaari rakentuu sotien jälkeen koulumaailmassa vahvistuneen opettajaihanteen ominaisuuksien varaan, kun kristillis-siveellisen opettajuuden mallista alettiin siirtyä humanismin ja demokratian arvoja edustavaan opettajuuden malliin (Vuorikoski & Räisänen 2010). Tuolloin puhe hyvästä opettajapersoonasta alkoi korostaa empaattisuutta ja oppilaiden yksilöllisistä tarpeista huolehtimista (esim. Vuorikoski 2007). Tasa-arvo, yksilöllisyys, suvaitsevaisuus, vapaus ja usko kehitykseen ovat humanistiseen kasvatuskäsitykseen liittyvän älyllisen vapauden ihanteen keskeisiä periaatteita (Kimball 1986: 119–123 Puolimatkan 1997: 43 mukaan).

Humanistisessa repertuaarissa opettaja näyttäytyy ei-autoritaarisena oppimisen ohjaajana. Naisopettaja kuvailee otteessa 27 kirjoittamisen opetuksen ihannelilannetta, jossa hän pystyy irrottautumaan perinteisestä opettaja tiedonjakajana -roolista. Toisaalla haastattelussa opettaja tuo esille sen, että usein reaalitilanteissa hänen tehtävänsä on kuitenkin olla tiedonjakaja.

Ote 27.

H: – – mikä on sellane ihanteellisesti onnistunu projekti

O1: no tietenkii se et oppilaat on niinku innostuneita wau et meil on jotain tämmöstä. itelläkii on semmone niinku opettajan rooli että tavallaan voi siirtyä enemmänkii ohjaajaksi kuin opettajaksi et tavallaan häivyttää itsensä että olen vain niinku tukena et en opettajana

Käsitys opettajasta oppimisprosessien virittäjänä ja ohjaajana tiedonsiirtäjän sijaan liittyy konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (von Wright 1996: 20). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen soveltaminen todellisuudessa – kuten opettajakin toisaalla toteaa – on kuitenkin haastavaa, sillä se ei tarjoa opetussuunnitelman toteuttamista varten yhtä selviä malleja kuin perinteinen empiristinen oppimiskäsitys (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003: 176–177). Opettajan on siis helppoa pysyä tietäjän ja opettajan roolissa, koska oppilaiden autonomisuutta tukevan ja oppimista ohjaavan oppimisympäristön rakentaminen vaatii opettajalta vaivaa. Hänen täytyy reflektoida omia työtapojaan ja harjaannuttaa myös oppilaitaan tämänkaltaisessa oppimisympäristössä työskentelyyn.

Puhe jokaisen oppilaan yksilöllisten taitojen yhtäläisestä arvostamisesta on osa humanistista repertuaaria. Tämänkaltaisen puhe on perua peruskoulun syntyajoilta 1960- ja 1970-luvuilta, jolloin korostettiin tasa-arvoajattelua ja ainutkertaisen yksilön hyvän tavoittelua (Ahonen 2003: 109–156; Simola 1995: 334–335.). Haastattelussa naisopettaja kertoo pyrkivänsä korostamaan oppilaiden ja heidän töidensä yhtäläistä arvostusta. Otteessa 28 hän kuvai-

lee kirjoitelmien palautustunteja, joissa lukuvuoden aikana jokaisen oppilaan tekstejä luetaan ääneen, sillä kaikkien kirjoitelmat ovat *aina yhtä arvokkaita riippumatta numerosta*.

Ote 28.

O1: – – mut toisaalta jonku verra mä oon sitte sitä miettiny että kun siellä on ihan hirmusen huonoja ihan oikeestikkii [mm] ja niitäkin luetaan mut et mä yritän sitte niinku siinä tilanteessa ku on semmonen heikompi. yleensä pojan tyyliin niinku vitosen kirjoitelma kutosen kirjoitelma että vaikka sehän oli mukavan lyhyt (nauraa) jotain kuitenkin siinä tilanteessa vielä tavallaan sitä lasta sparrata [nii nii] kannat kannustaa että ja sitten niinku siitä puhua että kaikki on yhtä arvokkaita [mm] sää oot tän tehny tää ansaitsee tulla julkaistuksi

Vaikka opettaja eksplisiittisesti kertookin korostavansa oppilaiden ja heidän tekstiensä yhtäläistä arvoa, hän heikentää sanomaansa antamallaan esimerkillä. Sen sijaan, että hän palautteenannolla kannustaisi heikkojen tekstien kirjoittajia, hän mitätöi heidän suorituksensa huvittuneella kommentilla *sehän oli mukavan lyhyt*. Otteessa humanistinen repertuaari tuntuukin näennäiseltä: Opettaja vaikuttaa tietävän, miten hänen pitää puhua, joten hän käyttää humanistista repertuaaria. Hänen antamansa esimerkki osoittaa kuitenkin, että hänen implisiittiset käsityksensä voivat olla humanistisen repertuaarin kanssa ristiriidassa.

Otteessa 29 naisopettaja alkaa reflektoida omia palautteenantokäytänteitään, ja hän pohtii sitä, miksi tytöiltä vaaditaan enemmän hyvän arvosanan ansaitsemiseen kuin pojilta. Ilmiön tunnistaminen ja tunnustaminen vaikuttaa kuitenkin vaikealta. Otteen alussa opettaja on vielä epävarmalla kannalla: *kyl mä tiäkö tunnistan sen mä myönnän et mä nyt kun mä rupeen miettimään*. Opettaja siis myöntää pohtimisen jälkeen tunnustavansa ilmiön. Hän alkaa selittää ilmiötä sillä, että heikkoja pitää kannustaa ja vahvoilta vaatia. Tässä hän kuitenkin vielä lieventää varmuusastetta käyttämällä ilmaisua *osatotuus*. Lopulta opettaja tunnustaa antavansa heikoille kirjoittajille helpommin ansaitsemaansa paremman arvosanan kuin hyvillä kirjoittajille, koska hän haluaa vahvistaa heikkojen oppilaiden itsetuntoa ja motivaatiota. Hän myös korostaa oppilaiden yksilöllisyyttä ja heille asetettuja yksilöllisiä vaatimuksia käyttämällä sanontaa *jos on lusikalla annettu ni ei voi kauhalla vaatia*. Humanistiselle repertuaarille tyyppillisesti hän siis korostaa oppilaiden yksilöllistä kehittymistä ja rakentaa kannustavan ja oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottavan opettajan kuvaa.

Ote 29.

H: mut just tää et ku sie tos aikasemmi sanoit et tytöiltä vaaditaan enemmän ku pojilta  
O1: nii nii joo kyl mä tiäkö tunnistan sen mä myönnän et mä nyt kun mä rupeen miettimään ni mä tunnistan sen [nii] et mä niinku ajattelen et no pojat nyt on vähä et eihä ne nyt oo niin hyviä kirjottajia et tää ja sit toisaalta niinku tavallaan et haluaa kannustaa et se kannustavuus on se sana. en mä tiä onko näissä kauheesti nyt sitte eroa [nii] mut osatotuus voi olla se et ne ketkä on hyviä ni niiltä vaaditaan ja ne jotka on heikkoja ni niitä kannustetaan. [mm] et ihan totta ku ei viitti niinku. siis mä aina ajatte-

len sitä että ihminen on nähny niinku vaivaa ja se on kirjottanu taitojensa mukaan [mm] ja jos on lusikalla annettu ni ei voi kauhalla vaatia [mm] mut että samat niinku semmoiset selkeet kriteerit niinku kielioppi ja tämmöset ni niissäähä ei tietenkää oo mitää siis. ei oo mitään epäselvää ku ne on käyty läpi ja ne on sopimuksia ja sääntöjä [nii] mut kyl ehkä siis sisällöllisesti hyvälle kirjottajille en anna niin hyvää numeroa ku suhteessa ku huonolle kirjottajalle [nii] et kyl se on totta. myönnän. et se tavallaan ku se idea on kuitenkin siinä enemmän et mä haluan kannustaa enemmän näit huonoja et sit jos mää lyön ihan oikeesti sen niinku viis miinus siihen perään ni paljonko kiinnostaa alottaa seuraavaa juttua

Humanistiselle repertuaarille on siis ominaista oppilaiden kannustamiseen liittyvä puhe. Kun opettaja arvioi oppilasta kannustavasti, oppilas kokee voimaantumisen tunteita, mikä puolestaan ylläpitää oppimismotivaatiota (Atjonen 2007: 80). Oppimismotivaatioon liittyvä voimaantumisen tunne on yhteydessä itsemääräämisteorian pätevyyden tarpeen käsitteeseen. Itsemääräämisteoriassa pätevyyden kokemuksella tarkoitetaan juuri luottamusta omiin kykyihin (ks. Ryan & Deci 2002.) Kun opettaja arvioi oppilasta kannustavasti, hän siis pyrkii vahvistamaan tämän pätevyyden kokemusta ja näin ylläpitämään tämän kirjoittamismotivaatiota.

Naisopettaja jatkaa otteessa 30 yksilöllisen edistymisen ja kannustamisen korostamista. Opettajan mukaan on mahdotonta tarkastella oppilaan tekstiä objektiivisesti irrallisena tuotoksena, koska hän katsoo *lasta kokonaisuutena* eikä ainoastaan yksittäisen tekstin kirjoittajana. Otteessa hän myös kommentoi auktoriteettirepertuaaria, joka näyttäytyy negatiivisena. Auktoriteettirepertuaaria käsitellään luvussa 5.2.2.

Ote 30.

O1: – – et kyllähän se tulee se subjektiivisuus sillä lailla [mm] et ikinä ei pääse semmosee objektiiviseen. tekstitason tulkintaan vaan. mut et tavallaan kattoo sitä lasta kokonaisuutena et sehä se on niinku opettajan tehtävä et eihä se oo niinku niinku jyrä täällä et et osaa et ole ikinä osannut

Yksilökeskeisyys ja arvioinnin kokonaisvaltaisuus ovat läsnä paitsi opettajien käsityksissä myös valtiollisissa dokumenteissa. Esimerkiksi Simola (1995) on tarkastellut valtiollisessa diskurssissa rakentuvaa kuvaa opettajuudesta. Hän toteaa, että yksilökeskeisyys ja kokonaisvaltainen arviointi ovat ”totuuksia”, jotka ohjaavat nykyopettajan toimintaa. Dokumenteissa korostuu se, että opettajan tulee tuntea oppilasyksilöt mahdollisimman hyvin, jotta hän voisi ohjata ja arvioida heidän oppimistaan heidän yksilöllisten edellytystensä mukaisesti. (Simola 1995: 343–345.) Opettajien käyttämään humanistiseen repertuaariin vaikuttanevatkin koulua ja opettajankoulutusta käsittelevät viralliset dokumentit, jotka määrittelevät ”hyvää opettajuutta”.

Otteissa 29 ja 30 tulee selvästi esille se, että naisopettaja haluaa sanoutua irti perinteisestä autoritaarisesta ja autoritatiivisesta opettajuuden mallista. Hänelle on sen sijaan tärkeää

olla inhimillinen, oppilaan omaa persoonaa kunnioittava ja oppilaiden itsetuntoa vahvistava opettaja (ks. myös Patrikainen 1999: 99). Humanistiseen repertuaariin kuuluva arviointipuhe muodostaa osaltaan oppilasarviointille kaksoistehtävän, mikä tulee ilmi myös vallitsevan opetussuunnitelman perusteissa. Arvioinnin tehtävänä on ensinnäkin ohjata ja kannustaa opiskelua sekä tukea osaltaan oppilaan persoonallisuuden kasvua; toisaalta arvioinnin on myös osoitettava, millä tavoin oppilas on saavuttanut opetussuunnitelmassa asetetut oppimisen tavoitteet (POPS 2004). Arvioinnissa korostuu siis yhtäältä motivointi ja toisaalta kontrollointi. Oteet 29 ja 30 herättävätkin kysymyksen, miksi heikkojen oppilaiden tekstien arvioinnissa painottuvat ohjaavuus, kannustavuus ja persoonallisuuden vahvistaminen, kun taas hyvien kirjoittajien tekstien arviointia ohjaavat tekstien laatimiselle asetetut tavoitteet. Tekstien arviointi ei siis ole yhtäläistä.

Humanistiselle repertuaarille tyypillinen heikkojen oppilaiden kannustamiseen liittyvä puhe saakin uuden vivahteen, kun opettaja osoittaa oppilaiden taitotason nostamisen esteeksi tasapäistävän peruskoulun. Yksilöllisen oppilaan parasta ajattelevalle opettajalle kaikille samaa tarjoava ja kaikilta samaa vaativa peruskoulu tuottaa haasteen, joka on voitettava (ote 31).

Ote 31.

O1: et sitte no täs on nyt se haaste kans et tavallaan peruskouluhan tasapäistää et sais niitä niinku ollen- lähellekkään jotenki samaan linjaan siis niinku tai nostettua niitä heikompia ei tietenkää hyviä tarvi painaa mut nostettua niitä heikompia sitte

Opettaja näkee siis koulutuksen tasa-arvon merkitsevän oppimistulosten tasaisuutta samaan tapaan kuin peruskoulun kehittäjät 1960- ja 1970-luvuilla (ks. esim. Ahonen 2003: 10, 156). Tämän perinteisen - ja paljon kritisoidun - tasa-arvokäsityksen rinnalle vahvistui 1980- ja 1990-lukujen vaihteessa uusliberalistinen - niin ikään kritisoitu - käsitys tasa-arvosta, jonka mukaan koulutuksen tasa-arvo merkitsee yksilöiden tasa-arvoista mahdollisuutta toteuttaa omia kykyjään ja pyrkimyksiään (Ahonen 2003).

Humanistisessa repertuaarissa rakentuu siis kuva inhimillisestä opettajasta, joka kannattaa tasa-arvoa. Hän myös pyrkii kunnioittamaan yksilöiksi asemoituvien oppilaiden persoonallisuutta ja vahvistamaan heidän itsetuntoaan kannustamalla heitä (vrt. Patrikainen 1999: 99). Repertuaaria käyttäessään opettajat käyttävätkin usein ilmauksia *kannustaminen*, *tasa-arvo*, *yksilöllinen oppilas* ja *ohjaava opettaja*.

### 5.2.2 Auktoriteettirepertuaari

Humanistisessa repertuaarissa opettaja asemoituu siis oppilaan rinnalla kulkijaksi. Auktoriteettirepertuaarissa opettajan asema on sen sijaan esimerkiksi asiantuntijuuden tai johtajuuden perusteella oppilaan yläpuolella. Oppilas puolestaan asemoituu opettajan antamien sääntöjen, käskyjen ja ohjeiden noudattajaksi.

Auktoriteettirepertuaari tulee esille ensinnäkin niissä haastattelun osioissa, joissa opettajat kertovat *rajoituksista* tai *säännöistä*, joita he ovat asettaneet tekstien kirjoittamiselle. Rajoitukset voivat koskea esimerkiksi tekstien sisältöjä, mistä esimerkiksi naisopettaja kertoo otteessa 32.

Ote 32.

O1: öö. no nää pienemmät tykkää enemmän tämmösestä minun mielestä niinku tämmösestä vapaasta. kirjottamisesta et ne on osittain vielä niin lapsellisiakii siis sillä lailla [mm] että ja sitte zombi tulee ja. tappaa kaikki [nii] paitsi sen mää oon julistanu pannaan et sitä ei saa enää

H: ai et se on pannassa

O1: se se on pannassa eli kyllä yhen kasiluokkalaisen jutussa zombi tuli ja söi kaikki ni mä vedin ruksit päälle et ei tule

H: ei tule

O1: ei tule zombi tästä on puhuttu. mul oli nimittäin yks poika. muutama vuos sitte joka kirjotti aina et zombi tuli ja söi kaikki. oli siis vaikka mikä asiakirjotelma iha mikä vaan ni aina tuli zombi lopuksi ja söi kaikki ja sehä nyt oli jo vitsi sitte loppupeleissä [nii nii] mutta sen jälkeen se zombi on ollu kielletty

Oppilas on siis opettajan mukaan toistuvasti rikkonut tekstien sopivuudelle luotua kirjoittamatonta sääntöä: teksteissä ei saa esiintyä *zombia*, joka lopussa *tuli ja söi kaikki*. Säännön rikkomisella oppilas on tietoisesti koetellut opettajan sietokykyä ja huumorintajua. Lopulta opettaja on turhautunut tähän ja eksplisiittisesti asettanut kirjoittamiselle rajan, joka on laajentunut koskemaan myös muiden oppilaiden tekstejä. Asettaessaan säännön, johon oppilaiden on mukauduttava, opettaja vahvistaa kirjoittamisen piilo-opetussuunnitelmaa.

Otteessa 32 opettaja käyttää ilmauksia, joiden avulla hän osoittaa auktoriteettiasemaansa tekstin sisältöjen hyväksymisessä. Hän toteaa, että hän on *julistanut zombin pannaan*, ja kun oppilas on tekstissään tätä kieltoa rikkonut, opettaja on vetänyt *ruksit päälle et ei tule*.

Auktoriteettirepertuaari vahvistuu, kun opettaja jatkaa tekstin sisältöön ja kieleen liittyvien sääntöjen esittelyä (ote 33).

Ote 33.

H: onks siul muute muita rajoituksia ku tää zombi

O1: ei. no ei siis si- on on semmonen ehdoton kielto että omia luokkatovereitten nimiä ei saa käyttää kirjotelmassa [mm] ja sit ne ajoittain yrittää sitä et että mää kysyn luvan et saaks [nii] tai sitte joku lempparinimi jota ne luulee että mä en tiä [nii] mut opettaja tie-

tää kaiken. ni se on toine ehdoton ja tietenkii siis semmosii et et jos on jotain juttuja jotka menee vähän hyvän maun rajoille ja näin ni kyl mää niinku aina huomautan totta kai [mm mm] ei niitä sit tääl ääneen lueta mutta että ei ehkä enää et alkuvuosina enemmän kii oli sitä rajojen kokeilua et ne kokeili et mitä tolle uskaltaa kirjottaa

Opettaja vahvistaa auktoriteettiasemaansa käyttämällä voimakkaita vahvistimia ja ilmauksia. Hän korostaa moneen kertaan esimerkiksi kieltojen *ehdottomuutta*. Kuten otteessa 32 myös otteessa 33 tulee ilmi se, että oppilaat pyrkivät koettelemaan opettajan auktoriteettia. Opettaja kuitenkin torjuu oppilaiden sääntöjen rikkomisyrietykset ensinnäkin osoittamalla tietämyksensä: *opettaja tietää kaiken* – myös oppilaiden lempinimet. Lisäksi hän *totta kai* huomauttaa, jos tekstit koettelevat hyvän maun rajoja. Toisaalta opettaja rankaisee rajoitusten vastaisesti kirjoitettavia oppilaita: heidän tekstejään ei *sit tääl ääneen lueta*. Opettajan auktoriteettiasema korostuu myös siinä, että opettaja ymmärretään paitsi vallankäyttäjäksi myös tekstin ainoaksi vastaanottajaksi: oppilaat kokeilevat *et mitä tolle uskaltaa kirjottaa*.

Otteissa 32 ja 33 kyse on ohjaavasta auktoriteetista (käsite Harjusen 2002 ja Puolimatkan 1999). Ohjaavasta auktoriteetista on kyse silloin, kun auktoriteettiasemassa oleva antaa subjektille ohjeita ja määräyksiä, jotta tämä saavuttaisi haluamansa tavoitteet. Toisinaan auktoriteetti perustuu myös palkkioihin ja rangaistuksiin. (Bochenski 1974 Harjusen 2002 mukaan.) Otteissa kuvatuissa tapahtumissa opettajan päämäärä on ohjata oppilaita asiallisten tekstien kirjoittamiseen. Oppilaiden päämäärä ei välttämättä ole sama, vaan heidän välitön tavoitteensa voi olla rangaistuksen välttäminen (*ei niitä sit tääl ääneen lueta*) tai hyvän arvosanan saaminen. Rangaistuksen uhka tai toive palkkiosta saavatkin lopulta oppilaat toimimaan opettajan tahdon mukaan.

Auktoriteettirepertuaari on läsnä myös silloin, kun opettajat puhuvat kirjoitelmien tehtävänannoista. Repertuaarissa opettajan erääksi tehtäväksi osoittautuu tehtävänantojen laatiminen ja niiden tuominen oppilaille, jotka puolestaan vastaan sanomatta kirjoittavat niiden mukaisesti (ote 34).

Ote 34.

O1: mut sit et en mä kauheesti yseiltä kysele et tykkäättekste tästä tai etteks te tykkää [nii] et se on niinku ja ne on niinku sen verra isompia sit kuitenkin et ne niinku tajuaa ja varsinkii keväällähä näil rupee olee jo ihan oikeesti paniikki että. täältä lähetää ja jotain pitäisi osata

Auktoriteettirepertuaarissa opettajan tehtävänä ei ole miellyttää oppilaita vaan saada heidät viimeistään yhdeksännellä luokalla kehittymään kirjoittajina. Opettajan jakamaton auktoriteettiasema vahvistuu, kun opettaja toteaa, että *en mä kauheesti yseiltä kysele et tykkäättekste tästä tai etteks te tykkää*. Otteesta syntyykin mielikuva, että juuri opettajan laatimat

tehtävät kehittävät oppilaiden kirjoitustaitoa oikein. Myös oppilaat tajuavat tämän eivätkä protestoi vaikutusmahdollisuuksiensa puutetta.

Auktoriteettirepertuaariin liittyy myös kirjoitettujen tekstien arviointi. Opettajalla on valta päättää, millaisia tekstin piirteitä hän arvostaa ja millä tavalla hän tekstejä arvioi. Otteessa 35 tulee selvästi esille tekstien arvioinnin opettajakeskeisyys. Opettaja on aiemmin haastattelussa kertonut, että hän antaa valmiista teksteistä numeron eikä käytä muita arviointikeinoja. Otteessa hän kertoo kiinnittävänsä arvioidessaan huomion siihen, kuinka teksti tempaisee juuri hänet mukaansa ja kuinka ajatuksia herättävä teksti juuri hänen mielestään on. Oppilas siis vaikuttaa kirjoittavan vain opettajaansa varten. Opettaja myös tietää, millainen on *tyylillisesti selvä* teksti, jollaiseen oppilaan tulisi pyrkiä.

Ote 35.

H: no sitte ku ne on saanu valmiiks ja sie saat eteen tekstin ni ja rupeet antaa palautetta ja arviointia ku sie kerroit et sie annat numerot ni siel mahdollisesti vihkossa [mm] mihi sie kiinnität huomiota

O2: ai hyvä teksti nyt vai

H: nii taik mihi sie yleensä et kun sie rupeet lukemaan mihi sie kiinnität sen huomion

O2: no siihe mite se teksti nyt lähtee niinku (2) tempasee mut ehkä mukaansa tai että onko se tota (huokaisee) mm mm kiintoisa semmonen [mm] ajatuksia herättävä minusa. noin. ja tota tyylillisesti selvä joo. kait sitä mieltii ku sitä lukee et se ei oo tylsä. ja nii edelleen

Otteissa 34 ja 35 on kyse tiedollisesta auktoriteetista (käsite Puolimatkan 1999 ja Harjusen 2002). Käsitys tiedollisesta auktoriteetista perustuu joko järkeen pohjautuvaan perusteluun tai välittömään kokemukseen (Bochenski 1974, 62–80 Harjusen 2002 mukaan). Esimerkiksi oppilaille muodostuu nopeasti käsitys siitä, että opettajat ovat päteväytyneet tiedollisiksi auktoriteeteiksi perehtymällä eri oppiaineiden opetukseen liittyvään tietoon (Peters 1974: 47 Harjusen 2002 mukaan). Oppilaat siis tietävät opettajan tietävän heitä paremmin, mitä tekstejä heidän tulisi oppia kirjoittamaan ja minkälaisia tekstien sisällön ja tyylin tulisi olla. Ongelmana on kuitenkin se, että kun oppilaat oppivat tietämään, minkälaisia tekstejä opettaja arvostaa, he saattavat kirjoittaessaan alkaa noudattaa yksittäisen opettajan mieltymyksiä. Tästä puolestaan voi olla seurauksena se, että he eivät osaa toimia muissa kuin äidinkielen oppitunnin tekstitilanteissa.

Auktoriteettirepertuaarissa oppilaan motivaatio näyttäytyykin ulkoisena ja ennen kaikkea ulkoisesti säädeltynä. Ulkoisesti säädellyn toiminnan autonomisuuden aste on hyvin pieni: oppilas ei siis voi vaikuttaa esimerkiksi kirjoittamisen tehtävänantoihin tai arviointikäytänteisiin. Ulkoisesti säädellysti toimiessaan oppilas pyrkii lähinnä välttelemään rangaistuksia tai tavoittelemaan palkkioita sen sijaan, että hän ymmärtäisi kirjoittamisen opiskelun merkityk-

sen omalle elämälleen (integroitunut säätely) saati että hän tuntisi mielihyvää itse kirjoittamisprosessista (sisäinen motivaatio). (Deci & Ryan 2000 ja Ryan & Deci 2000.)

Auktoriteettirepertuaari vahvistaa kuvaa opettajan vallasta: vaikka opettaja haluaisi olla inhimillinen oppilaiden rinnalla kulkija, hän kuitenkin on se, joka luokassa määrää kirjoitus-tehtävistä, niiden sisällöstä ja tyylistä sekä määrittelee hyvän tekstin kriteerit. Oppilaiden tehtävä on piilo-opetussuunnitelman mukaisesti alistua opettajan auktoriteettiin (ks. Broady 1999: 98). Auktoriteettirepertuaarissa on kuitenkin ongelmakohtansa, sillä oppilaiden vähäinen autonomisuus voi vähentää heidän vastuuntuntoaan, luovuuttaan ja ongelmanratkaisukykyään (Deci & Ryan 2000: 234).

### 5.2.3 Holhoojarepertuaari

Holhoojarepertuaari on auktoriteettirepertuaarin sukulainen: molemmissa opettajan asema on oppilaan yläpuolella. Holhoojarepertuaarissa oppilaiden subjektipositio on kuitenkin negatiivisempi ja erottuu voimakkaammin kuin auktoriteettirepertuaarissa. Haastatellut opettajat ottivat repertuaarin käyttöön vain silloin, kun he puhuivat heikoista oppilaista.

Holhoojarepertuaarissa oppilas asemoituu epäonnistujaksi, joka tarvitsee erityistä opettajan ohjausta. Otteessa 36 miesopettaja ihmettelee sitä, miksi oppilaat eivät osaa kirjoittaa tiettyntyyppisiä tekstilajeja, vaikka ne ovat hänen mukaansa hyvin arkipäiväisiä.

Ote 36.

O2: – – mut harvat ton ikäset osaa kirjottaa mitään

H: mist sie luulet et se johtuu

O2: ai että eivät osaa kirjoittaa [nii] siis pakinatyyllisesti esimerkiks juu ehkei ne tajua jotain tollasia sävyjä. ehkä ne ei tajua esimerkiks jotain ironiaa tai jotain muuta ton kal-tasta vinoa huumoria. mie ihmettelen sitä miks ne ei sitä tajua kun tuota tuota semmost tulee kuitenkin tuutin täydeltä

Oppilaat siis asemoituvat otteessa tyhmiksi, koska he *eivät tajua* tekstien sävyjä, vaikka heillä pitäisi olla niistä paljon kokemusta. Oppilaiden tyhmyys ja tietämättömyys korostuvat haastattelussa myös toisaalla, kun miesopettaja pohtii sitä, miksei *ne tajua tuommosia symbolisia esityksiä*. Hänen mukaansa opettajien tulisi huolehtia paremmin erilaisten kielikuvien esittelystä, sillä *tämmösten esimerkkien ottamine kirjottamistilanteessa ni se on äärimmäisen tärkeitä*.

Holhoojarepertuaari vahvistuu, kun opettajat tuovat esille sen, minkälaista apua heikot oppilaat tarvitsisivat. Otteessa 37 miesopettaja kuvaa seitsemäsluokkalaisten poikien kirjoitustyyliä ja omia palautteenantokäytänteitään.



Ote 37.

O2: – – mut sanotaan et seiskalaiset pojat kirjottaa jonku (2) tarinan ni tota tota kerta kerran jälkeen ne monet tuppaa olemaan semmost yhtä pötköä et ensin näin ja sitte näin ja sitte näi ja sitte näi [nii] ilman mitää semmosia alkuja tai tihentyymiä tai. jotain muuta. [mm] öö ja sit se pitää joka kerta kirjottaa et tää on tylsä ja tää menee ku joku juna tunnelissa eihä se näin saa olla [mm] et täähä on täysin. et siinä pitäis ettiä joku. (2) mut enhä minäkää nyt sit sel- rupee malliks heille kirjottamaa tarinaa. en tietenkään

Miesopettaja tuo otteessa selvästi esille oman käsityksensä todellisuudesta: heikot – pojiksi identifioituvat – kirjoittajat kirjoittavat *kerta kerran jälkeen* tekstin, joka on *joka kerta* opettajan mukaan *tylsä*. Hän antaa ymmärtää, että kirjoittamisen oppiminen edellyttäisi sitä, että opettaja antaisi valmiin mallin tietämättömille ja osaamattomille oppilaille. Opettaja kuitenkin osoittaa kieltäytyvänsä oppilaiden holhoamisesta: *enhä minäkää nyt sit sel- rupee malliks heille kirjottamaa tarinaa. en tietenkään*. Hän tekee sanomastaan lähes varman käyttämällä asiointilan itsestään selvää luonnetta korostavaa *-hAn*-partikkelia (ISK 2004 § 830) ja vahvistinta *en tietenkään*.

Naisopettajakaan ei peittele sitä, miten hän suhtautuu heikkoihin oppilaisiin. Toisaalla haastattelussa hän ihmettelee sitä, kuinka heikot oppilaat ovat saaneet kirjoitettua toimittajan ohjauksessa *ihan kelloiset jutut*. Hän kuitenkin kahteen otteeseen epäilee, että toimittaja on itse kirjoittanut tekstit tai ainakin osan niistä. Opettajien käsityksissä rakentuukin kuva itseensä kirjoittamiseen kykenemättömistä oppilaista, joita opettajan tulee ohjata *kädestä pitäen*. Kuvaa vahvistaa ote 38, jossa hyvistä oppilaista puhuessaan opettaja käyttää humanistista repertuaaria, kun taas heikoista oppilaista puhuessaan hän ottaa käyttöön holhoojarepertuaarin.

Ote 38.

H: osuiks nää tälläset niinku tälläset ongelmat aina sitte samoille oppilaille vai

O1: no aika pitkälle et sit jotenki tuntuu että ne hyvät kirjottajat niinku menee omalla painollaan et se on hyvin niinku semmosta pientä hienovarasta ohjausta niinku tietyllä lailla että ehkä jotain tyyljuttuja tai tämmösiä (*humanistinen repertuaari*) mut sitte on niinku se kuuskyt prosenttia porukasta jota pitää niinku suunnillee ohjata kädestä pitäen aina (*holhoojarepertuaari*) et tavallaa niinku sit taas toisaalta se ongelma et no hyviä kirjoittajia vois ohjata enemmänki et ois ihana niinku niitten kans revitellä ja tehdä vaikka mitä. (*humanistinen repertuaari*) mut sit on näitä jotka ei saa sitä lausetta tai asiaa et mitä tein eilen iltapäivällä ni eivät saa paperille tai jos saavat ni se on luin söin katsoin telkkaria (*holhoojarepertuaari*) et se on niinku pelkkää tämmöstä tapahtumien kuvaimista ei mitään kuvailua tai mitään tällästä

Holhoojaopettajan rooli vahvistuu otteessa 39, jossa naisopettaja kuvailee tekstin suunnittelun tärkeyttä. Heikkoja oppilaita ei voi ohjata tekstin laatimiseen neutraalisti, vaan heille pitää *tolkuttaa* ohjeita, jotta he ymmärtäisivät ne. Otteen lopussa on häivähdys myös auktori-

teettirepertuaaria, kun opettaja asettaa itsensä asiantuntijan ja johtajan asemaan. Hän asettaa kirjoittamiselle rajoja, joita hän perustelee omalla tietämyksellään: loppuun ei tarvitse kirjoittaa *the end*, koska minä ymmärrän että tämä loppuu kun teksti loppuu.

Ote 39.

O1: – – just tää että ku määhä sitä yritän tolkuttaa näille erityisesti näille huonommille heikommille että tee selkeä suunnitelma ensimmäisessä kappaleessa tapahtuu näin toisessa näin kolmannessa näin neljännessä näin ja sit tulee se the end jota ei tarvitse kirjoittaa koska minä ymmärrän että tämä loppuu kun teksti loppuu

Oppilaiden avuttomuus ja kyvyttömyys eivät suinkaan näytä rajoittuvan pelkästään kirjoittamistilanteeseen. Naisopettaja laajentaa näkökulmaansa heikkojen oppilaiden tuen tarpeesta koskemaan koko elämää: hän haluaa osoittaa oppilaille sen, että kirjoittamistilanteissaakin opiskellaan elämää varten (ote 40). Hän ohjaa oppilasta suojelevasti sanomalla, että *sää et voi* toimia arkielämässäkään ilman suunnitelmallisuutta. Opettajan holhoojan rooli yltyä siis lopulta myös koulun ulkopuoliseen maailmaan.

Ote 40.

O1: – – sit määhä oon yrittäny niinku sitä et et sää voi elämäs tehä niin että. niinku missään muuallakaan yrittäny laajentaa sitä pois tästä kirjoituksen opetuksesta. et sää voi sil-lai että no nyt pä tulikin mieleen että lähenpäs tästä kaupoille ja sit lähen et pitää olla niinku suunnitelma tavallaan et ei elämä toimi niin että. teen mitä haluan tai harvalla toimii

Holhoojarepertuaarissa näkyy opettajien turhautuminen heikkoihin oppilaisiin. Avuttomiksi representoituvilla oppilailta ei ole keinoja tekstin laatimiseen, eivätkä perinteiset opettamisen keinot näytä heitä auttavan. Heikkoja oppilaita ohjatessaan opettajat näyttävätkin törmäävän omaan avuttomuuteensa: otteessa 41 naisopettaja tunnustaa kyvyttömyytensä ohjata oppilasta tekstin jäsentämisessä.

Ote 41.

O1: – – että täst tulee semmonen mielikuva. että sen ajatukset ja tää teksti ei niinku täsmää [nii] elikkä on vaikea saada sitä ulos mitä oikeesti ajattelee [nii] et ei oo keinoja niinkö. et tarvis semmost jonkinlaista ohjausta (2) jäsentelyyn. nimenomaan. sit taas tää miten opetat lasta jäsentämään tekstiä [niin] ku pitäis jäsentää ensin ajatukset ni se on niinku ihan (1) se on mulle aivan mysteeri (5) et en tiiä (5)

Otteessa 41 tulee esille naisopettajalle tyypillinen tapa puhua heikoista oppilaista *lapsina*. Tämä vahvistaa edelleen opettajan asemaa heikkojen oppilaiden holhoojana.

Holhoojarepertuaarissa opettajan rooli määräytyy siis heikkojen oppilaiden kautta. Oppilaat asemoituvat *aikaansaamattomiksi*, *tyhmiksi* ja *avuttomiksi lapsiksi*, joista opettajan on pidettävä huolta. Repertuaarille on tyypillistä paitsi heikkoa oppilasta kuvaavat ilmaisut myös oppilasta ohjaavat ja suojelevat ilmaisut (esim. *sää et voi*) sekä opettajan oppilasta suojelevaa

ja tämän itsenäisyyttä rajoittavaa toimintaa kuvaavat ilmaisut (esim. *ohjata kädestä pitäen, kirjoittaa malliksi*).

#### 5.2.4 Suorittajarepertuaari

Suorittajarepertuaari on holhoojarepertuaarin tavoin auktoriteettirepertuaarin sukulainen: tässäkin repertuaarissa opettaja on oppilaan yläpuolella. Opettaja ei kuitenkaan ole henkilökohtaisen määräysvallan käyttäjä tai oppilaan holhooja vaan virkaansa toimittava henkilö. Repertuaari perustuu empiristiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppimisprosessia säädellään ulkoisesti. Opettaja määrittelee opetussuunnitelman tai oppikirjan avulla opiskeltavat asiat ja on vastuussa asioiden oppimisesta. Asioiden pohtimisen ja ymmärtämisen asemesta sekä opettaja että oppilas pyrkivät suorittamaan heille annetut tehtävät. (Rauste-von Wright ym. 2003: 150, 176.)

Repertuaarissa opettaja siis asemoituu opetustehtävänsä suorittajaksi, opetussuunnitelman toteuttajaksi ja oppikirjan noudattajaksi. Repertuaarissa opettajan persoonallisuus ja yksilölliset opetuksen toteutustavat ikään kuin häviävät ja opettaja vaikuttaa jäävän ulkopuoliseksi opetustyössään. Oppilaan tehtäväksi jää suorittaa hänelle langenneet tehtävät.

Opetusta ohjaa ensinnäkin opetussuunnitelma. Opetussuunnitelma määrää opetuksen tavoitteet ja sisällöt, mikä näyttää aiheuttavan opettajille ajankäyttöön liittyviä paineita. Naisopettaja pyrkii kuitenkin toteuttamaan kaikki *opetussuunnitelmassa määritellyt* sisällöt, vaikka se tarkoittaisi kaiken opetussuunnitelman ulkopuolisen oppiaineen karsimista (ote 42).

Ote 42.

O1: – – siis että tavallaan opetussuunnitelma et mitä siin on määritelty ni se on aika tiukka et siin ei kauheesti oo niinku aikaa tavallaa ylim niin sanottuun tai ei se oo ylimäärästä mutta siis kuitenkin että saa ne opetussuunnitelman mukaset asiat [mm mm] käytyä ni se on niinku aika tiukka vuosi

Opettajan tulee siis ponnistella saadakseen toteutettua opetussuunnitelman mukaiset sisällöt. Suorittajaopettajan työtä näyttää kuitenkin ohjaavan ennen kaikkea oppikirja, josta opettaja valikoi kirjoittamistehtävät. Oteessa 43 miesopettaja pitää oppikirjan tehtäviä suorina esimerkkeinä käyttämistään kirjoittamistehtävistä: haastattelukatkelman aikana hän selaa oppikirjaa ja osoittaa sieltä tehtäviä, jotka ovat parhaillaan tekeillä ja joita tulevaisuudessa voisi vielä tehdä.

Ote 43.

O2: – – se kirjottaminenhan tulee näissä. jos me tehään joku tommonen projekti. mistä käytetään tuolla (osoittaa oppikirjaa) nimeä lopputyö [aivan] se voi olla joku tämmönen esittele niinku joku kotimainen klassikkokirjailija [mm] ja hänen teoksensa. ja sehän on

sit semmosta aineistopohjasta kirjottamista tietyytyypistä et tietoa siitä. öö kirjailijasta ittestään ja sit on luettu joku teos [nii] niistä sitten tuota niil on toinen semmonen meillä pitäs pian saada valmiiks. tämmösiä et tutkielmatyyppisiä. [joo] et mitäs muuta (ottaa kirjan) et ei täs nyt muuta oo sit kerinnykkään (selaa kirjaa) et tuos on tuo kalevala siitä vois jotaki tehdä vielä keväällä [aivan] kirjoitelmia

Suorittajarepertuaari tulee esille myös otteessa 44, jossa miesopettaja kuvailee haastattelijan pyynnöstä tekstissä käytettävien vaikutuskeinojen harjoittelua. Opettaja on tietoinen opetussuunnitelmassa mainituista vaikuttamiskeinoihin liittyvistä sisällöistä ja tavoitteista, mutta täysin varma hän ei kuitenkaan niistä ole: kahdeksannen luokan sisältöjen kohdalla hän käyttää varmistavaa kysymystä *eiks* ja yhdeksannen luokan kohdalla epävarmuutta ilmaisevaa partikkelia *kai*.

Ote 44.

H: mite sie kerroit niist vaikuttamiskeinoista esimerkiks siinä alussa niin käytteks työ niitä millä tavalla läpi

O2: eiks kasilla ole tämä vaikuttaminen ja opetussuunnitelma kai sit sanoo et ysillä syvennetään vaikuttamiskeinoja

H: mm millä tavalla työ niitä käynte esimerkiks läpi sitte

O2: krhm no siellä on siis yhteys tohon mediaan. kasilla ei oo kasin kirjaa ku en opeta täytyy muistella [joo] joo-o yseilläähä on näitä tämmösiä. yleisimmät keinot siel on lueteltu ja sitten tuota on noissa harjoituksia jossa näitä voi sitten viljellä jotain tehtävyytypejä kirjasta tahi muuten

Suorittajarepertuaari vahvistuu, kun opetussuunnitelman sisältöjen lisäksi opettaja tuo esille sen, että vaikuttamiskeinoja harjoitellaan ennen kaikkea oppikirjan avulla: oppikirjassa on lueteltu yleisimmät vaikutuskeinot, ja niissä on tehtäviä keinojen harjaannuttamista varten.

Suorittajarepertuaari näyttäisi siis pohjautuvan opetussuunnitelman ja oppikirjan sisältöjen toteuttamiselle. Opettajat ovat kuitenkin tietoisia siitä, että oppikirjan käytössäkin on heikkoutensa. Miesopettaja pohtii otteessa 45 oppikirjasidonnaiseen opetukseen liittyviä ongelmia ja toteaa, että oppikirjasta irrottautuminen edellyttää opettajan omaa aktiivisuutta ja taitoa karsia sisältöjä.

Ote 45.

H: tuleeks muita (kirjoittamisen opetuksen haasteita) sitte mielee

O2: mmmm. (2) no tietyst se että jos myö orjallisesti ollaan tossa oppikirjassa kiinni ni sillan kirjottaminen suhteessa johonkin muuhun [mm] kielioppiin ja puhumiseen ja sen sellaseen ni se jää niinku ehkä vähän niinku turhan vähälle [aivan] tarttis ite olla aktiivisempi sitte ja tuolta jättää jotain pois [mm] ja niin edelleen

Suorittajarepertuaariin liittyvä oppikirjasidonnaisuus näyttää olevan suomalaisessa koulukulttuurissa ja erityisesti aineenopettajien keskuudessa yleistä (Heinonen 2005). Myös äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista valtaosa pitää oppikirjaa tärkeimpänä oppimateriaalina (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008).

Empiristiseen oppimiskäsitykseen liittyvä suorittajarepertuaari on opettajan valtaa tukeva ja siten opettajan kannalta turvallinen (ks. Rauste-von Wright ym. 2003: 151). Repertuaarissa sekä opettajan että oppilaan toiminta on ulkoisesti motivoitunutta, mutta toiminnan autonomian asteen määrä ja laatu kuitenkin eroavat. Opettajan käyttäytyminen on sisäistetysti säädeltyä, mikä tarkoittaa sitä, että hänen menettelynsä taustalla olevat syyt ovat ulkoisia (opetussuunnitelman tai oppikirjan noudattaminen), mutta toimintaa ohjaa esimerkiksi ohje- nuoran noudattamatta jättämisestä seuraavan syllisyudentunteen vältteleminen. Kuten aukto- riteettirepertuaarissa myös suorittajarepertuaarissa oppilaiden toiminta on ulkoisesti säädeltyä: heidän tehtävänä on mukautua ulkoisiin – opettajan, opetussuunnitelman ja oppikirjan – asettamiin vaatimuksiin ja täyttää ne, jotta he välttäisivät esimerkiksi opettajan antamat ran- gaistukset. (Ulkoisesta säätelystä ks. Deci & Ryan 2000 ja Ryan & Deci 2000.)

Reaalitilanteissa toteutuessaan suorittajarepertuaari saattaa muuttua ongelmalliseksi, sillä vahva ulkoinen motivaatio on yhteydessä vähäiseen innostuneisuuteen ja toiminnan arvostamiseen (Byman 2002: 35). Koska toiminnan autonomian aste on vähäinen, sekä opettaja että oppilaat voivat alkaa kokea paineita ja arvostaa omaa työtään ja kirjoittamisen opiskelua yhä vähemmän. Tästä voi lopulta seurata se, että kirjoittamisen opettaminen ja opiskelu näh- dään pakollisena pahana, jossa on mahdotonta onnistua.

### **5.3 Tyttö- ja poikaoppilaille rakentuvat identiteetit ja eroja selittävät tulkintarepertuaarit**

On tärkeää tarkastella äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien tapaa rakentaa sukupuolta, sillä opettajien uskomukset sukupuolten välisistä eroista ja erojen syistä vaikuttavat heidän suhtau- tumiseensa tyttö- ja poikaoppilaita kohtaan (Bredesen 2004: 16; Tarmo 1991). Opettajan hen- kilökohtainen tulkintamalli voikin muodostua tavoitteenasettelua ja vuorovaikutusta säätele- väksi piilo-opetussuunnitelmaksi (Törmä 2003: 120). Sukupuolen konstruoinnin tapojen tar- kastelu on tärkeää senkin vuoksi, että samankaltaiset ajattelutavat vallitsevat tyypillisesti ko- konaisessa yhteisössä, sillä käsitykset syntyvät omien kokemusten kautta vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Rowan ym. 2002: 27–28). Vaikka tämän tutkimuksen tuloksia ei voikaan yleistää, on kuitenkin mahdollista, että samankaltaisia ajatusmalleja on muillakin opettajilla – muodostavathan opettajat melko tiiviin yhteisön, jossa puhe- ja ajattelutavat tarttuvat.

Kuten Tarmon (1991) tutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa opettajat puhuivat oppi- laista pääosin sukupuolineutraalisti: he käyttivät useimmiten käsitteitä *oppilaat* ja *lapset*. Kui-

tenkin pohtiessaan kirjoittamisen opetukseen liittyviä ongelmia ja tarkastellessaan oppilaiden kirjoittamia tekstejä opettajat toivat esille tyttöjen ja poikien eroja tekstikulttuuriin sosiaalisuudessa, kirjoitustyyliin, työtavoissa sekä työhön motivoitumisessa. Koulun ja opettajien sukupuolineutraalius muuttuikin toisinaan opettajien henkilökohtaisiksi sukupuoliagendoiksi eli kulttuurin ja oman kokemuksen tuottamiksi sukupuolikäsityksiksi, joiden avulla opettajat tulkitsevat maailmaa ja ihmisten toimintaa (ks. Tarmo 1992).

Tässä luvussa tarkastelen siis identiteettejä, joita pojille ja tytöille haastatteluissa rakentuu. Kuvailen identiteettejä pareittain sen mukaan, mille opettajien kuvaamille eroille identiteetit perustuvat. Identiteettiparien yhteydessä tarkastelen myös repertuaareja, joita opettajat käyttävät selittäessään sukupuolten välisiä eroja.

### 5.3.1 Insinööripojat – kuvailevat tytöt

Ensimmäisinä identiteettityyppeinä haastatteluaineistosta nousee oppilaiden kirjoitustyyliin perustuvat identiteetit *insinööripojat* ja *kuvailevat tytöt*. Naisopettaja kiteyttää tyttöjen ja poikien kirjoitustyylien erot otteessa 46. Hän tekee yleistyksen tyttöjen ja poikien kirjoitustyylien eroista ja esittää ne varmana asiointilana ilman varmuusastetta lieventäviä ilmauksia.

Ote 46.

O1: no keskimäärin tytön teksti on pidempi [mm] siis ku puhutaan nyt keskimäärin [joo] siin on enemmän adjektiiveja ja enemmän kuvailua [mm] yleensä sanavarasto on laajempi. – – kun taas poikien tekstit on tietyllä lailla informatiivisia paljon verbejä ne niinku vie vaan toimintaa eteenpäin kuvausta on hyvin vähän

Insinööripoikien tekstit koostuvat siis tapahtumien selostamisesta, ja ne ovat verbivoittoisia. Haastateltavien käsityksissä poikien tekstien vähäinen kuvailevuus näyttäytyy ongelmana ennen kaikkea silloin, kun tehtävänä on kirjoittaa tarina. Otteessa 47 miesopettaja kertoo palautteenantokäytänteistään: hän kokee ongelmalliseksi sen, että usein poikien tarinat ovat tapahtumaketjumaisuudessaan tylsiä, eikä niistä voi antaa positiivista palautetta. Otteessa hän myös yleistää seitsemäsluokkalaisten pojat yhdeksi homogeeniseksi joukoksi, jolle on tyypillistä tietynlainen kirjoitustyyli.

Ote 47.

O2: – – kaikista ei pysty niin paljo sit sanomaan. kritiikkiä tai kehuja jostain jutuista [nii] mut sanotaan et seiskalaiset pojat kirjottaa jonku (2) tarinan ni tota tota kerta kerran jälkeen ne monet tuppaa olemaan semmost yhtä pötköä et ensin näin ja sitte näin ja sitte näi ja sitte näi [nii] ilman mitää semmosia alkuja tai tihentymiä tai. jotain muuta. [mm] öö ja sit se pitää joka kerta kirjottaa et tää on tylsä ja tää menee ku joku juna tunnelissa eihä se näin saa olla

Opettajien käsitykset tyttöjen ja poikien tekstien tyylieroista ovat samankaltaisia kuin Petersonin (1998) ja Maynardin (2002) tutkimuksissa esille tulleet käsitykset. Myös näissä tutkimuksissa tyttöjen tekstejä pidettiin kuvailevina ja yksityiskohtaisina, sanastoltaan hienostuneina ja lauserakenteiltaan monimutkaisina. Poikien teksteille tyypillisenä taas nähtiin yksityiskohtien ja kuvailun puute sekä juonirakenteen ja kielenkäytön kehittymättömyys.

Haastateltavien mukaan insinööripoikien teksteille on tyypillistä tarpeettomien lyhenteiden käyttö. Oteessa 48 miesopettaja pohtii, kuka on kirjoittanut haastattelussa käytetyn esimerkkitekstin (liite 2). Hän päätyy identifioimaan kirjoittajan pojaksi tekstissä käytetyn ilmauksen *nolla viiva kolme hoo* perusteella. Opettaja myös yleistää voimakkaasti todetseen, että pojilla *tunti on aina hoo*.

Ote 48.

O2: se on pojan tekemä ku se kirjottaa nolla viiva kolme hoo (nauraa) en tiää miks pojat kirjottaa näi. niil on aina hoo tunti on aina hoo. ja sit tosiaa vaik ni monta kertaa sanoo tarkoitus ei oo mitään matemaattist tai fysikaalista tarkkuutta vaadita ni tota siis tieteellistyypistä ni et nuo kirjoitetaan kirjaimin nuo tuommoset [aivan] nii. korkeintaan kolme tuntia päivässä

Vaikka tarinankirjoittamistehtävissä insinööripoikien kuvailutaidon puutteet ja matemaattisen tarkat ilmaukset näyttäytyvät ongelmana, asiatekstien kirjoittajina insinööripojat onnistuvat. Naisopettajan haastattelusta lainatussa oteessa 49 *Lauri* edustaa insinööripoikien joukkoa. Oteessa opettaja kehuu Lauria – ja toisaalla myös muita poikia – asiakirjoittamisen taidoista. Lopulta hän kuitenkin luovaa kirjoittamista painottavana opettajana palaa harmittelemaan insinööripoikien vaatimatonta mielikuvitusta.

Ote 49.

O1: joo *lauri* on siis hirmu mä oon aina aatellu et siit tulee tosi hyvä insinööri [mm] eli siis se on niinku niin täsmällistä semmost saksalaista kirjoitustyyliä ja asiallista ja kaikki asiajutut sillä tulee niinku. siis ihan älyttömän hyvin. mutta nyt ku esimerkiks ku oli joku eläinsatu mikä meillä oli ni ei se mielikuvituspuoli oo niin [mm] et siit tulee semmonen tiedottaja

Opettajien oletus poikien insinöörimäisestä kirjoitustyylistä saa särön, jos poika rikkoo sukupuolten välisen näkymättömän rajan. Poikien kuvaileviin ja tunteellisiin teksteihin ei siis suhtauduta samoin kuin tyttöjen vastaavankaltaisiin, vaan poikien tekstejä vähätellään näkemällä ne *ihan hellyttävinä*, kuten naisopettaja tekee oteessa 50.

Ote 50.

O1: no *teppo* on kans sellanen suunnittelija et pitkään niinku mieltii toisaalta *teppo* on myös niitä jotka sanoo et en mä voi kirjottaa ku kotona [mm] ja sit se muute yllätys kirjottaa paljon sil on paljon pöytälaatikkojuttuja [joo] kotona ja sit tuo aina niitä mulle nähtäväks tämmösiä rakkausrunotyyliä [mm] tälläsiä et ne on ihan hellyttäviä

Haastattelujen perusteella vaikuttaakin siltä, että opettajat näkevät pojat useimmiten toisarvoisina kirjoittajina tyttöihin nähden: ei ole sopivaa, että poika kirjoittaa informatiivisesti ja selostavasti, mutta ei ole myöskään sopivaa, että poika kirjoittaa kuvailevasti. Tämänkaltaisessa ajatusmallissa korostuvat sekä perinteiset sukupuolirooliodotukset että perinteiset käsitykset koulukirjoittamisesta tarinan tai aineen kirjoittamisena. Niin kauan kun kuvailevaa tekstiä pidetään ihanteena, poika ei voi olla hyvä kirjoittaja, koska hänen ei sallita ylittävän rajaa, joka tyttöjen ja poikien kirjoitustyylien välille on rakentunut. Opettaja vahvistaa puheessaan hegemonista maskuliniteettia, koska hän ei asennoidu neutraalisti poikaan, joka toteuttaa feminiinisinä pidettyjä toimintamuotoja (vrt. Gordon & Lahelma 1992: 320–321). Vastaavankaltaisia havaintoja on tehty myös oppilaiden käsityksiä tarkastelevissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Peterson (2002) ja Kylä-Utsuri-Ripatti (2011) ovat tutkimuksissaan todenneet oppilaiden pitävän epäsovivana sitä, että pojat ylittävät teksteissään sukupuolten välisen näkymättömän rajan.

Opettajat käyttävät tyttöjen ja poikien kirjoitustyylien erojen selittämiseen **biologista repertuaaria**: tyttöjen ja poikien erot ovat synnynnäisiä ja biologisia, eikä niihin voi vaikuttaa. Esimerkiksi naisopettaja kuvaa haastattelussaan, kuinka kirjoittaessa pitää *puristaa sitä luovuutta* itsestä, mikä ei ole pojille niin *luontasta*. Tyttöjen ja poikien erot opettajan arvos- tamissa tekstien piirteissä – luovuudessa ja kuvailevuudessa – ovat siis jollakin tavalla biologiin eroihin perustuvia. Otteessa 51 naisopettaja selittääkin käsitystään miesten ja naisten kirjoitustyylien eroista aivojen rakenteiden eroilla. Aivojen erot vaikuttavat hänen mukaansa siihen, että pojat kirjoittavat verbivoittoisesti ja tytöt kuvailevasti.

Ote 51.

H: mut mistä se johtuu (että naiset kirjoittavat kuvailevammin)

O1: no en mää jotenkii oon aatellu et miehil on putkiaivot ja naisilla makaroonia tippaleipä et se on niinku tämmönen jotenkii et onks se sitte en mä niinku tiä et mistä se johtuu mutta et se on jotenkii niinku sellane nais- tai miesmäinen piirre – –

Otteessa naisopettaja lieventää kuitenkin sitoutumis- ja varmuusastettaan käyttämällä pehmentäviä ilmauksia. Ensinnäkin hän käyttää suunnittelu- ja editointi-ilmauksia *jotenkii* ja *niinku* (ISK 2004 § 861), jotka antavat hänelle aikaa mielipiteen muotoiluun. Hän myös hakee pohdinta-aikaa epäroivällä kysymyksellä *onks se sitte*. Lisäksi hän osoittaa suoraan epävarmuutensa toteamalla *en mä niinku tiä*.

Miesopettaja puolestaan näkee otteessa 52 tarinan kertomisen taidon kokonaisuudessaan synnynnäisenä. Etenkin seitsemäsluokkalaiset pojat kirjoittavat *yhtä pötköä* ilman kertomukselle tyypillisiä rakenteita, eikä heillä siis ole opettajan mukaan *myötäsyttyistä* kertomuksen



tajua. Biologinen selitys vahvistuu, kun opettaja toteaa, että kaikista *ei todellakaan* ole kirjailijoiksi: kirjoittamisen harjoittelu on siis turhaa, sillä taito on synnynnäinen.

Ote 52.

H: mistä se johtuu sit et ne (pojat) kirjottaa sihe pötköön

O2: mm (3) pää- se kaikilla ei oo semmosta myötäsyntyistä. [mm] tommosta kai siin nyt draamantajua pitää olla et osaa kirjottaa nimenomaa siis kertomuksen ja jotain noin. [nii] eihän kirjailijoiks kaikista oo. [mm] ei todellakaan

Biologisessa repertuaarissa kirjoitustyylien ja taitojen erot näyttäytyvät siis yksilöllisinä, pysyvinä ja kontrolloimattomina. Nämä selitykset johtavat näkemykseen, jossa oppilaiden taitoa kirjoittaa opettajien arvostamia kuvailevia tarinoita pidetään synnynnäisenä ja pysyvänä piirteenä, johon opettaja tai oppilas itse ei voi vaikuttaa. Näkemyksestä tekee ongelmallisen se, että tytöillä ja pojilla ei nähdä samanlaisia mahdollisuuksia kirjoittajana kehittymiseen – opettajat eivät juuri voi vaikuttaa sukupuolieroihin, koska ne ovat luonnollisia (vrt. Rowan ym. 2002: 35–36). Biologiset selitykset saavatkin lopulta eksplisiittisen kirjoittamisen opetuksen näyttämään merkityksettömältä.

Identiteettiparissa insinööripojat – kuvailevat tytöt kuvataan poikia siis osittain positii-visesti: he osaavat kirjoittaa asiategstejä hyvin. Kuitenkin tyttöjen kuvaileva kirjoitustyyli koetaan poikien asiatyylistä kirjoittamista parempana. On kuitenkin huomattava, että tyttöjen kuvaileva tekstityyli voi lopulta kääntyä itseään vastaan, mikä tulee esille esimerkiksi otteessa 53.

Ote 53.

H: millä tavoin siun mielest sitä (poikien ja tyttöjen eroja) vois ottaa huomioon

O2: mm. jaa no ehkä ymmärtää sitä et pojat ei välttämättä et jos joku asia sanotaan ni ku se on kerran sanottu ni sitä ei sitte tarken- enempää vaan tuota meinaan että sitä tuu- ee se tuntuu turhulta monien mielestä käyttää mitään mitään kielikuvia tai muita elävöittä-miskeinoja ni tuota tää et jos asiat esitetään SPARTALAISEMMIN ni ne kyl oikeestaan ihan ymmärtää [mm] (3) tietyst semmoset tekstit mitkä on niinku jotain tuoteselosteita tai jonku toiminta. tämmösen ohjeen kaltasia tai muita ni. oon huomannu että monilla pojista on. juuri tuo että [nii] mm. tytöt on vähä sillei koreita [nii] joka tietyst on ää-rimmillee vietyinä huono juttu sekin

Jos tyttö käyttää kuvailua ja yksityiskohtia tekstissään liikaa, opettaja voi kokea sen ensinnäkin *jaaritteluksi* (O2), johon *hyvätkin tytöt sortuvat*. Toisaalta runsas kuvailevuus voi näyttäytyä *päiväkirjamaisena tyttöjen nyhertelynä* (O1), kun tavoitteena saavuttaa kirjoittamiselle asetettuja sosiaalisia tavoitteita. Oppilaan – oli hän sitten tyttö tai poikia – pitää osata kirjoittaa siis sopivasti: hänen tulee osata käyttää informatiivisuutta ja kuvailua sopivasti. Opettaja vaikuttaa olevan sopivaisuuden rajojen määrittelijä, ja oppilaan tehtäväksi jää lähinnä arvailla, missä raja kulkee. ”Sopivasti kirjoittamisen” oppiminen onkin osa piilo-

opetussuunnitelmaa: oppilaan tulee oppia kirjoittamaan sukupuolelleen tyypillisesti mutta kuitenkin opettajaa miellyttävästi.

Haastattelujen perusteella opettajat vaikuttavat siis arvostavan hyviä tarinoita ja kuvailua enemmän kuin taitavasti kirjoitettua asiatekstiä – kuvailun puute tuntuu olevan heikon tekstin ja kirjoittajan merkki. Kuitenkaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa (POPS 2004) ei suinkaan painotu kuvailevien tekstien kirjoittaminen vaan erilaisten asiatekstien kirjoittamisen hallinta. Asiatekstejä hyvin kirjoittava insinööripoika voi siis saavuttaa opetussuunnitelman tavoitteet hyvin, mutta opettajat eivät arvosta hänen tekstejään yhtä paljon kuin kuvailevasti kirjoittavan tytön.

### 5.3.2 Avuttomat pojat – itsenäiset tytöt

Kolmas aineistosta esille tuleva identiteettipari erottaa tytöt ja pojat heidän työskentelytottumuksensa perusteella. Opettajat siis selittävät tyttöjen ja poikien eroja **työnteon repertuaarin** avulla. Repertuaari koostuu niistä selityksistä, jotka liittyvät tyttöjen ja poikien työskentely- ja toimintatapojen eroihin. Tyttöjen ja poikien erilaiset työskentely- ja toimintatottumukset nähdään siis kirjoittamismotivaation ja -taidon erojen taustalla. Näissä selityksissä tyttöjen ja poikien erojen syyt näyttäytyvät biologisten selitysten tavoin yksilöllisinä ja sisäisinä, mutta niitä ei kuitenkaan pidetä pysyvinä tai kontrolloimattomina.

Haastatteluissa tytöt näyttäytyvät itsenäisinä kirjoittajina, jotka eivät kaipaa opettajan tukea tai apua. Pojat puolestaan vaikuttavat tarvitsevan apua tyttöjenkin edestä. Identiteettipari rikkoo kulttuurillemme tyypillistä binaarioppositiota, jossa mies nähdään itsenäisenä ja naisen aloitekyvyttömänä (ks. Gordon & Lahelma 1992: 324; Grönfors 1994: 67.) Oteessa 54 naisopettaja kuvailee parempien ja heikompien kirjoittajien eroja ohjauksen tarpeesta. Opettaja ei mainitse oteessa sukupuolia, mutta toisaalla haastattelussa (ote 55) hän kuvaa tyttöjä ja poikia tämän jaottelun pohjalta.

Ote 54.

H: öö ketkä mitä sie luulet et ketkä tykkää siitä että ei juurikaan ohjata

O1: no nimenomaan nää paremmat kirjottajat että selkeesti niillä on se et tietää ite niinku mitä ne kirjottaa tai ne on kirjottanukkii paljon ja ne ei niinku tarvi sitä kaavaa tai ohjausta mut sit heikommat kirjottajat ni niinku ohjausta tarvii toki – –

Ote 55.

O1: – – no *jonna* kirjottaa ihan mitä vaan tosin sillä on vähän omanlainen tyyli et se – – et tavallaan tekee sen perussuunnitelman ja rupee niinku töihin [mm mm] – – no sitte on tota *markku* joka on niitä jotka alottaa ja lopettaa kolmen lauseen jälkeen niinku taval-

laan pöräyskirjottaja (naurahtaa) [joo] ja samanlainen on tuo *jussi* et vautsi mul on huippusuunnitelma et niinku alottaa ja sit se lopahtaaki – –

Heikkoja kirjoittajia – jotka identifioituvat pojiksi – opettaja kertoo toisaalla tukevansa esimerkiksi suunnitelman teossa ja sen toteuttamisessa. Avuttomat pojat siis tarvitsevat kirjoitusprosessin hallinnassa apua ja tukea. Sen sijaan itsenäiset tytöt eivät tukea näytä tarvitsevan: he etenevät opettajan mukaan *omalla painollaan* ja tarvitsevat lähinnä *hienovaraista ohjausta*. Tämä herättääkin kysymyksen, eivätkö itsenäiset tytöt todellakaan tarvitse tai ansaitse tukea? Eikö hyvälle ja itsenäisille oppilaille voi antaa mahdollisuutta kehittyä vielä paremmiksi? Vai onko kyse siitä, että koulutuksellinen tasa-arvo ymmärretään oppimistulosten tasarvoisuudeksi, jolloin keskitytään pienentämään hyvien ja heikkojen oppilaiden välistä kuilua vahvistamalla heikkojen oppilaiden taitoja (ks. Ahonen 2003: 156)?

Vastaavankaltaisia havaintoja on tehnyt myös Hovila (2009) pro gradu -tutkielmassaan. Viime aikoina onkin yleisesti puhuttu siitä, kuinka hyvät oppilaat jäävät vaille kaipaamaansa tukea eivätkä näin pysty kehittämään omia taitojaan (esim. Tirri 2013; HS 24.10.2013). Suomen perustuslaissa todetaan kuitenkin, että jokaiselle oppilaalle on turvattava yhtäläiset mahdollisuudet saada kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaista opetusta (PL 731/1999 16 §). Lisäksi perusopetuslain mukaan opetuksen järjestämisessä tulee ottaa huomioon oppilaan ikäkausi ja edellytykset (PoL 628/1998 3 §).

Avuttomat pojat esiintyvät naisopettajan haastattelussa paitsi tuen tarvitsijoina myös holhottavina. Toisinaan avuttomien poikien kirjoittamista pitää ohjata lähes *kädestä pitäen*, ja jos he laativat onnistuneen tekstin, sitä epäillään jonkun toisen kirjoittamaksi. Tuettuna hekin voivat saada *ihan kelvolliset jutut* kirjoitettua. Tämä tulee esille esimerkiksi otteessa 56, kun naisopettaja kuvailee toimittajan ohjaamaa lehtiartikkelin kirjoittamista.

Ote 56.

O1: – – se oli niinku vapaasti valittu ryhmä et sai mennä jos halus ilman mitää pakkoo ni mä olin niinku tosi yllättyny et kuin hyvätasosia ne oli ne jutut [joo] tai emmä tiiä oliko se sen toimittaja kirjottanu sit ne jutut – – ja mä olin nimenomaan yllättyny siitä et siel oli paljon poikia siis kyllähän mä tajusin ilman muuta että päivän tunneilta pääsee pois sehän on nyt se suurin motivaatio [nii] lähtä johonki mutta että joita- ja että jotain muuta tapahtuu kun tavallinen koulupäivä mutta niinku sekin tavallaa että siinä oli semmosia poikia joitten äidinkielen kirjoitelmien numerot on niinku tyyliin kuus ja siten ne sai ihan kelvolliset jutut siin aikaseks

Otteessa 56 tulee esille paitsi avuttomien poikien myös työtä välttelevien poikien identiteetti. Tässä tapauksessa pojat eivät kuitenkaan vältelleet kirjoittamista vaan eri oppitunneilla edellytettävää istumista ja opiskelua: *kyllähän mä tajusin ilman muuta että päivän tunneilta*

*pääsee pois sehän on nyt se suurin motivaatio.* Identiteettipari työtä välttelevät pojat – ahkerat ja kiltit tytöt esitellään seuraavassa luvussa.

Identiteettipari avuttomat pojat – itsenäiset tytöt niveltyy ensinnäkin prosessikirjoittamisen tulkintarepertuaariin: avuttomat pojat tarvitsevat apua koko kirjoitusprosessin ajan, kun taas itsenäiset tytöt hallitsevat prosessin pääpiirteisestä tekstin suunnittelusta tuotokseen asti. Identiteettiparin kuvauksissa opettaja puolestaan identifioituu humanistiksi ja holhoojaksi: Opettaja pyrkii ensinnäkin tukemaan avuttomia poikia, jotta he onnistuisivat tekstien laatimisessa, ja ohjaamaan hienovaraisesti itsenäisiä tyttöjä. Joskus kuitenkin opettajasta tuntuu, että avuttomille pojille pitää antaa ohjausta kädestä pitäen, mikäli tuki ei muuten riitä.

### 5.3.3 Työtä välttelevät pojat – yritteliäät tytöt

Tyttöjen ja poikien motivaatio- ja asenne-erot kirjoittamista kohtaan ovat tulleet ilmi monissa tutkimuksissa (esim. Gambell & Hunter 2000, Millard 2001 ja Merisuo-Storm 2006). Aineistossa esiintyvä identiteettipari työtä välttelevät pojat – yritteliäät tytöt perustuu opettajien käsityksiin poikien ja tyttöjen työskentelymotivaatiosta. Kuten identiteettiparissa avuttomat pojat – itsenäiset tytöt, myös tässä identiteettiparissa opettajat selittävät tyttöjen ja poikien eroja **työnteon repertuaarin** avulla. Identiteettiparissa pojat näyttäytyvät aivotyöskentelyä aktiivisesti välttelevinä oppilaina: Toisaalta he karttavat kirjoitusprosessia, koska se vaatii kärsivällisyyttä ja ajattelua. Toisaalta he karttavat yleensäkin opiskelua – oli oppiaine mikä tahansa (esim. ote 56).

Otteessa 57 miesopettaja tuo esille poikien tavan vältellä kirjoittamista. Opettaja on juuri aiemmin todennut, että hän ei ihmettele poikien huonoa kirjoittamismotivaatiota, ja selittää otteessa motivaationpuutteen syitä.

Ote 57.

H: nii miten nii et ihmettele (poikien huonoa kirjoittamismotivaatiota)

O2: no kirjottaminen sehän hidastahan se on ja [nii] siin joutuu tuijottaa näyttöpäätettä niskat tulee kipeeks tai paperia vaihtoehtosesti [nii] helpompi selvittää asiassa puhumalla (2) eli täähän useimmiten on poikien ongelma

Miesopettaja näyttää pitävän poikien motivaationpuutetta itsestään selvänä ja luonnollisena, sillä hän *ei ihmettele* sitä. Myös *-hAn*-liitepartikkelien käyttö vahvistaa sitä, että hänen esittämänsä väitteet ovat itsestään selviä tosiasioita (ISK 2004 § 830): yleisesti tiedetään, että kirjoittaminen on hidasta ja että kirjoittamisen vältteleminen sen vaativuuden takia on useimmiten poikien ongelma. Kirjoittamisen vaativuus on opettajien mukaan poikien kirjoittamismotivaation heikkouden taustalla: pojat eivät halua tehdä liikaa töitä.

Myös naisopettaja käyttää työnteon repertuaaria poikien heikon kirjoittamismotivaation selittämiseen. Pojat eivät motivoidu perinteiseen kynä-paperi-kirjoittamiseen, koska se edellyttää sekä kognitiivista prosessointia että hienomotorista taitoa: kirjoittaminen *vaatii vaivaa että ottaa sen kynän, ja siinä pitää puristaa sitä luovuutta itestä*. Prosessi kuitenkin helpottuu, mikäli otetaan tutumpi väline käyttöön. Tämä myös parantaa poikien kirjoittamismotivaatiota. On kuitenkin huomattava, että tietokoneella kirjoittaminen edellyttää opettajan lupaa: pojat motivoituvat, jos heidän *antaa* käyttää tietokonetta (ote 58). Opettaja siis asemoituu auktoriteetiksi.

Ote 58.

H: myö puhutti jo tos aikasemmi siis siit et tyttöjen ja tai siis siit motivaatiosta [joo] ja tytöistä ja pojista ni mist sie luulet et se johtuu se poikien motivoitumattomuus tätä kirjottamista kohtaan

O1: siis mä oon joskus aatellu et ku se vaatii vaivaa [nii] et se on niinku se tavallaan että – – vaatii vaivaa että ottaa sen kynän siis hirveen monet pojathan motivoituu kirjoittaa jos ne antaa kirjottaa tietokoneella [mm mm] et ku ne pääsee koneelle ni se on jotenkii ihmeellistä ja erilaista se kirjottamine ku sen voi tehdä koneella et se on niinku yks motivoitikeino poikia ajatellen – – ni jotenki mul on niinku semmone tää voi olla ihan tämmönen kliseinen mielikuva et se on enemmän semmonen naisten homma [nii] tietyllä lailla mielletään niinku kirjoittaminen on niinku naisten hommaa ja sitte se että ku siinä pitää puristaa sitä luovuutta itestä se ei oo pojille niin luontasta [mm] niin ne ei niinku sitte motivoitu sitä tekemään – –

Otteen 58 lopussa naisopettaja tuo esille sen, että poikien motivaationpuute liittyy myös kulttuuriin ja biologiaan: kirjoittaminen *mielletään* naisten työksi eikä se ole pojille *luontais-ta*. Opettaja käyttää otteessa siis työnteon repertuaarin lisäksi **kulttuurista** ja **biologista repertuaaria** selittämään tyttöjen ja poikien eroja.

Opettajien mukaan pojat pyrkivät siis välttelemään työnteoa. Tytöt sen sijaan näyttäytyvät ahkerina ja kiltteinä. Otteessa 59 miesopettaja selittää tyttöjen onnistumista heidän tunnollisuudellaan. Vaikka ote on sijoitettu työnteon repertuaariin, vakava suhtautuminen opiskelua kohtaan näyttäytyy essentiaalisena, sillä opettaja pitää tyttöjen tunnollisuutta luonnollisena ja lähes itsestään selvänä. Käyttämällä partikkelia *tietysti* opettaja korostaa esittämänsä tiedon odotuksenmukaisuutta ja paikkansapitävyyttä (ISK 2004 § 1608).

Ote 59.

H: no mites tytöt [ai mite kirjottajina] nii just kirjottajina tai mite ne suhtautuu

O2: no jossain määrin vakavammin niinku tietysti kaikkeen muuhunki opiskeluun [mm] mut mut kehittykö ne pojat sitte myöhemmin. minkä takia tyttöjen siis parhaista puhun nyt [nii] kirjotemat ovat selvemmin jäsenneltyjä ja (2) loogisempia kiinnostavampia sisältävät enemmän kielikuvia. jopa huumoriakin [mm] (3) sen täytyy olla silleesä et pojat kehitty myöhemmin

Otteen lopussa työnteon repertuaari vaihtuu biologiseen repertuaariin: poikien tekstit ovat tyttöjen tekstejä heikompia, koska pojat kehittyvät tyttöjä myöhemmin. Biologia siis näyttää ohjaavan osin työskentelytottumuksia sekä tekstien jäsentelyyn, sisältöön ja kieleen liittyviä seikkoja.

Myös naisopettajan mukaan tytöt ovat poikia motivoituneempia, ja he suhtautuvat työskentelyyn poikia vakavammin. Tähän on opettajien mukaan syynä se, että tytöt haluavat pärjätä koulussa ja ajattelevat myös tulevaisuuttaan. Naisopettaja kuvailee tyttöjen toimintaa otteessa 60.

Ote 60.

O1: – – onko siinä se että tytöt on keskimäärin niinku jotenkii voiko sanoo kiltimpiä [mm] tai tietyllä lailla että ku sanotaan että tää on tehtävä ja saat täst numeron tää vaikuttaa sun todistukseen [nii] ja ja elämään niinku eteenpäin niin ne niinku tekee sen kiltisti – –

Haastattelujen perusteella tytöt vaikuttavat arvosanaorientoituneilta. He näyttävät olevan ulkoisesti motivoituneita ja heidän toimintansa vaikuttaa ulkoisesti säädellyltä (ks. Deci & Ryan 2000 ja Ryan & Deci 2000): tytöt tavoittelevat hyviä arvosanoja sen sijaan, että he pyrkisivät työskentelyn mielekkyyteen.

Tytöt ovat opettajien mielestä siis tottelevaisia, mikä näkyy motivoituneisuutena ja ahkeruutena. Vastaavia käsityksiä tuli esille myös Tarmon (1991) tutkimuksessa, joka tarkasteli luokanopettajien käsityksiä oppilaiden toiminnan sukupuolittuneisuudesta. Tarmon (1991) ja Maynardin (2002) tutkimusten tavoin myös tässä tutkimuksessa tuli ilmi kuitenkin myös se, että tyttöjen kiltteys ja yritteliäisyys voivat muuttua negatiiviseksi piirteeksi: liiallinen yritteliäisyys tekee tytöistä *pikkuvanhoja* ja *miellyttämisenhaluisia*. Oteessa 61 naisopettaja tarkastelee tekstiä, jonka hän olettaa olevan tytön kirjoittama. Hän rakentaa tekstin rakenteellisten viittaussuhteiden ja sanavalintojen perusteella kuvan työstä, joka on pikkuvanha ja joka haluaa miellyttää kaikkia.

Ote 61.

O1: – – elikkä siis hän yrittää vaikuttaa viksummalta kun mitä on oikeasti [mm mm] tulee semmonen mielikuva (2) et vähä semmonen miellyttämisen tarve. just semmone et tavallaan että olen fiksumpi kuin te kukaan luulettekaan vaikka oikeesti en siis olekaan [mm] semmonen pikkuvanhuus sillä lailla (3) pilkutha täältä puuttuu kokonaan (1) kato pilkut (2) jotain tämmöstä (6) ja sit tämmösii hienoja sanoja kommunikoinnin tiedostoja okei pedofiilejä. siis joka on kuitenkin ei välttämättä. onhan ne ihan tuttuja sanoja [mm] mut että ei kuitenkaa seiskaluokkalaine välttämättä niitä käytä [mm] tän tämmösissä teksteissä (5) siis tän ongelma on se että yrittää niinku liikaa. pilkut puuttuu (8) °tää on semmone ainut lapsi joka on tottunu vaan aikuisten kanssa olemaan°

Kilttien ja ahkerien tyttöjen negatiivinen kääntöpuoli, pikkuvanhat ja miellyttämisenhaluiset tytöt, esiintyvät ainoastaan naisopettajan haastattelussa. Onkin kiinnostavaa pohtia, mistä tämä johtuu. Voisiko kyse olla oman sukupuolen väheksymisestä, joka on tullut esille esimerkiksi Haswellin ja Haswellin (1996) sekä Petersonin ja Kennedyn (2006) tekstien arviointia käsitelleissä tutkimuksissa?

Tyttöjen ja poikien toimintatapojen erot ovat nousseet esille myös luokanopettajien esittämissä oppilaiden äidinkielen taitoihin liittyvissä selityksissä. Tarmon (1991) mukaan kouluikäntymisen ja -menestyksen välillä vaikuttaa olevan yhteys, sillä luokanopettajat selittävät oppilaiden koulumenestystä juuri toiminta- ja työskentelytavoilla. Koulussa menestyminen näyttää olevan siis yhteydessä opettajan auktoriteettiaseman hyväksymiseen. Tämä on osa koulun piilo-opetussuunnitelmaa: yritteliäät tytöt ovat oppineet, että mukautumalla kiltisti opettajan auktoriteettiin heidän on mahdollista ansaita esimerkiksi hyvä arvosana kirjoitustestistä.

#### 5.3.4 Toiminnalliset pojat – tekstikulttuuriin sosiaalistuneet tytöt

Haastatteluaineistosta esille nouseva identiteettipari toiminnalliset pojat – tekstikulttuuriin sosiaalistuneet tytöt perustuu ajatukseen, että tytöt ja pojat ovat sosiaalistuneet erilaisiin kulttuureihin: pojat ovat sosiaalistuneet toiminnalliseen ja tekniseen kulttuuriin ja tytöt tekstikulttuuriin. Opettajat siis selittävät tyttöjen ja poikien eroja **orientaatiorepertuaarin** avulla: kirjoitustaidon tai -motivaation taustalla nähdään tyttöjen ja poikien erilaiset kiinnostuksenkohteet. Orientaatiorepertuaarissa tyttöjen ja poikien erojen syyt näyttäytyvät yksilöllisinä, sisäisinä ja suhteellisen pysyvinä.

Opettajat kuvaavat poikia toiminnallisuuteen suuntautuneina ja aikaa ja istumista edellyttävään kirjoittamiseen motivoitumattomina. Tämä tulee ilmi esimerkiksi otteessa 62, jossa miesopettaja kuvailee oppilaiden suhtautumista kirjoittamiseen.

Ote 62.

H: no miten oppilaat suhtautuu siun mielest kirjoittamiseen

O2: kylhä se on sellasille toiminnallisille pojille ni kylhä se on iha hemmetin vastenmielistä et tuota [mm] (huitaisee kädellään esimerkiksi) et se on tässä (nauraa) nii et menee hutiloinniksi joo ei sille oikeen minkään maha. niit on semmosia josta ei jotai kirjoitusihmisiä tule kerta kaikkiaan [mm] vaikka niil nyt muute ois sillei sana hallussa ja noin mut puuttuu motivaatio sitten [nii] mitä en sitten ihmettele

Otteessa opettaja näkee toiminnallisten poikien motivoitumattomuuden muuttumattomana asiana, johon ei voi vaikuttaa. Opettaja esittää varmana, että toiminnallisille pojille kir-

joittaminen *on iha hemmetin* vastenmielistä, ja se *menee hutiloinniksi*, eikä *sille oikeen min-kään maha*. Toiminnallisuus vaikuttaakin olevan poikien essentiaalinen ominaisuus, joka estää kirjoittamismotivaation rakentumisen.

Opettaja mainitsee erikseen myös *kirjoitusihmisen*, jollaista kaikista ihmisistä ei *kerta kaikkiaan* tule. Hän toteaa haastattelussaan myös toisaalla, että kaikista ei ole kirjailijoiksi – kirjoitustaito näyttäytyykin tässä ominaisuutena, jota ei voi harjaannuttaa. Vaikuttaakin siltä, että opettajan piiloisena ideaalina on kaunokirjallisia tekstejä tuottava *kirjoitusihminen* tai *kirjailija*, joiksi toiminnallisista pojista tai insinööripojista ei ole. Opettaja arvostaa siis kaunokirjallisia tekstejä esimerkiksi asiatekstejä enemmän, vaikka eksplisiittisesti tuo esille erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa tarvittavien tekstien tärkeyden.

Molemmat haastateltavat tuovat esille sen, että toiminnallisten poikien kiinnostuksen kohteet ovat muualla kuin tekstimaailmassa. Sukupuolten välinen ero tässä identiteettiparissa kiteytyykin siihen, että pojilla on paljon virikkeitä tekstien ulkopuolisessa maailmassa, kun taas tyttöjen virikkeet löytyvät kapeammalta alueelta kaunokirjallisten tekstien maailmasta. Oteesta 63 naisopettaja pohtii esimerkkitekstin kirjoittajaa ja luo samalla kuvan toiminnallisesta, tekstimaailmaan sosiaalistumattomasta pojasta, jota kiinnostavat kirjoittamisen asemesta *mopojen virittäminen ja airsofti* ja joka on *tietotekniikasta innostunut*. Tällaisen pojan tekstit ovat virheellisyydessään lähinnä *säälittäviä* – opettaja asettuu siis holhoojan rooliin toiminnallisen pojan tekstiä tarkastellessaan. Holhoojarepertuaaria käsitellään tarkemmin luvussa 5.2.3.

Ote 63.

H: mist sie päättelit et se on just pojan

O1: koska tää on semmosen (1) pojan minun mielest tämmösen taso on sellanen mikä on pojan jota kiinnostaa mopot ja mopoilla mopojen virittäminen ja airsofti juoksee me-tässä kaiket päivät. ei oo pätääkää kiinnostunu kirjottamisesta et semmonen profiili (nauraa) mutta sitte on kuitekii tietotekniikasta innostunu. ja haluais kauheesti laittaa mutku ei yksinkertasesesti taidot riitä [nii] ni sit tulee tämmönen niinku säälittävä (2) ni tuo teksti on ihan täynnä virheitä

Vaikka pojilla nähdään olevan paljon virikkeitä, ne ovat opettajien mielestä toisarvoisia, sillä ne sijaitsevat jossakin muualla kuin tekstimaailmoissa. Opettajat näyttävätkin arvostavan ensisijaisesti kaunokirjallisten tekstien maailmaan sosiaalistumista ja virikkeiden ottamista sieltä. Haastateltavien opettajien mukaan tytöt ovat sosiaalistuneet tähän arvokkaana pidettyyn maailmaan lukemalla ja kirjoittamalla paljon. Tyttöjen sosiaalistuminen ja poikien sosiaalistumattomuus kirjoitettuihin teksteihin linkittyvät luovan kirjoittamisen tulkintarepertuaariin, jossa kirjoittamisen oppiminen edellyttää hyvien kaunokirjallisten mallien lukemista ja runsasta kirjoittamista. Poikien ja tyttöjen erot tulevat esille esimerkiksi oteesta 64.



Ote 64.

H: mist sie luulet et se johtuu siis sielähä oli ihan selkeesti et et on tytöt siel huippupäässä ja [joo] pojat sitte siellä joko hutasupuolella tai [joo] mist sie luulet että se johtuu

O1: no ainaki tän porukan. niinku tavallaa. siis mä ajattelin tästä porukasta et ne tytöt on lukenu ihan hirveesti [mm mm] ja niille on luettu [mm] mutta toisaalta taas sitte näil pojilla eihä niillä oo mitään motivaatiota tähän äidinkieleen niinku yleensäkkää ja kirjallisuuteen vielä vähemmän ja kirjottamiseen sitte VIELÄ vähemmän [mm] mut en mä tiä sitte en mä niinku hirveesti oon sitä miettiny et mitä enemmän lapselle on luettu ja mitä enemmän se niinku lukee ite [mm] ni sitä parempi se kirjottaja on kirjottajana [mm] ne on niinku aivan täydellisesti käsi kädessä mun mielestä ku lukee tää kirjallisuus ja sitte kirjottaminen

Naisopettajan käsitys poikien heikon kirjoitustaidon ja kirjallisuuden lukemisen yhteydestä näyttää luonnollistuneelta ja kehämäiseltä: pojille ei lueta, eivätkä pojat itse lue, mutta lukeminen on kirjoittamisen kannalta välttämätöntä. Tästä seuraa se, että pojat eivät opi kirjoittamaan. Opettajalla ei siis juurikaan näytä olevan keinoja poikien kirjoittamisen opettamiseen.

Ajatus tyttöjen sosiaalistumisesta tekstikulttuuriin ja poikien orientoitumisesta sen ulkopuolelle perustuneeseen käsitykseen miesten ja naisten erilaisesta suuntautumisesta maailmaan. Miesten on stereotyyppisesti ajateltu suuntautuvan itsensä ja oman piirinsä ulkopuolelle, kun taas nainen on suunnannut katseensa lähipiiriinsä. Lisäksi miesten on perinteisesti nähty olevan aktiivisia ja naisten passiivisia. (Gordon & Lahelma 1992: 324.)

Identiteettipari toiminnalliset pojat – tekstikulttuuriin sosiaalistuneet tytöt viittaa siihen, että pojat eivät ole päässeet osallisiksi tekstimaailmoista. Poikien osattomuus vain vahvistuu, mikäli opettajat näkevät miesopettajan tapaan toiminnallisten poikien motivoitumattomuuden asiana, johon ei voi vaikuttaa. Naisopettaja on kuitenkin keksinyt keinon, jolla poikien toiminnallisuus ja mielenkiinnonkohteet voidaan valjastaa tekstimaailmoihin sosiaalistumiseen avuksi. Hänen mukaansa tietokoneen käyttäminen kirjoittamisen apuna motivoi poikia kirjoittamaan.

### 5.3.5 Vaikuttamaan pyrkivät pojat – yksityiseen suuntautuvat tytöt

Tyttöjen ja poikien eroja selittävään **orientaatiorepertuaariin** liittyy myös viides identiteettipari vaikuttamaan pyrkivät pojat – yksityiseen suuntautuvat tytöt. Identiteettipari vahvistaa perinteisiä sukupuoleen kytkettyjä binaarioppositioita: maskuliinisuuden liitetään esimerkiksi järkevyys, aktiivisuus ja julkisuus, kun taas feminiinisuuden liitetään emotionaalisuus, passiivisuus ja yksityisyys (Gordon & Lahelma 1992: 324; Grönfors 1994: 67; Lehtonen 1995: 26).

Otteessa 65 naisopettaja pohtii työtapoja, jotka voisivat motivoida poikia kirjoittamaan. Hän toteaa, että poikia saattaisivat motivoida kirjoitustehtävät, joilla on jokin sosiaalinen tarkoitus: *julkaisufoorumi* voisi toimia poikia motivoivana tekijänä, sillä kirjoittaminen jonkin sosiaalisen tarkoituksen vuoksi vaikuttaa *päiväkirjamaista tyttöjen nyhertelyä* järkevämmältä. Pojat siis näyttävät suuntautuvan tyttöjä aktiivisemmin julkiseen elämään, kun taas tytöt suuntautuvat yksityiseen (esim. Gordon & Lahelma 1992: 324; Grönfors 1994: 67).

Ote 65.

O1: no motivoiks se poikia enemmän tommonen mer- verkkokirjoittaminen sen takia et se on samalla myös koko ajan niinku julkasukanava ja julkasufoorumi [nii] et koetaanko tämmönen perinteinen koulukirjoittaminen tietyllä lailla niinku jotenki päiväkirjamaiseksi tyttöjen nyhertelyksi [nii] et onks siinä jotain tämmöstä taka-ajatusta [nii] koska nytkii sit noit mielipidekirjoituksia ku kirjoitettiin ja mä mietin vaan niinku tältä taustalta jotaki ja sit siinä oli et mulle piti tulostaa ja sen lisäksi laittaa tuonne jonnekkii joko *toiseen* tai *toiseen lehteen* [mm] ni must nuo niinku pojilla meni keskimääräisesti paremmin ku normaali kirjoitelma

Käyttämällä ilmaisua *päiväkirjamainen tyttöjen nyhertely* opettaja vähättelee tyttöjen toimintaa ja vahvistaa näkemystä siitä, että poikien vaikuttamaan pyrkivä toiminta on arvostettavaa. Opettaja siis vahvistaa käsitystä hegemonisesta maskuliinisuudesta, joka jättää tytöt ja naiset sekä toisin toimivat pojat ja miehet marginaaliin (ks. Gordon & Lahelma 1992: 320–321; Jokinen 2003: 16–18; Lehtonen 1995: 32–33).

Otteessa 66 naisopettaja jatkaa hegemonisen maskuliinisuuden vahvistamista. Hän pohdii poikapedagogiikkaa ja sen soveltamista ja samalla syventää vaikuttamaan pyrkivän pojan identiteettiä.

Ote 66.

O1: nimenomaa tää buumi pojille suunnatuista näistä nuortenkirjoista [nii] niit on tullu hirveesti [nii] ja kyllä noiki mitä tossa pyörii nuo mopo ja traktori ja jotai sit tos on noita (2) salibandykirjoja ja tämmösiä ni kyl ne niitä lukee ja remeshä on nyt on ihan älyttömän suosittu nimenomaan poikien keskuudessa [nii] et kyllä siellä niinku jotain semmost tavallaan niinku intoo on tullu sellast lukemiseen mut tää kirjottaminen varmaanki tää nimenomaan että on selkee julkasu on selkee syy motivaatio miksi kirjottaa [nii] ja on selkee julkasukanava et niinku tavallaa siellä saa näkyvyyttä et se ei ole vaan semmosta päiväkirjanyhertämistä [nii] mä luulen et se vois olla et siin tulee se vaikuttavuusjuttu varmasti

Otteissa 65 ja 66 rakentuu kuva aktiivisesta pojasta, joka innostuu kirjoittamaan, mikäli tekstin tavoite on järkevä ja mikäli sen avulla on mahdollista vaikuttaa. Lisäksi otteissa muodostuu kuva työstä, joka on yhteiskunnallisesti passiivinen ja joka tunteineen suuntautuu yksityiseen – omaan vihkoonsa tai pahimmillaan päiväkirjaansa.

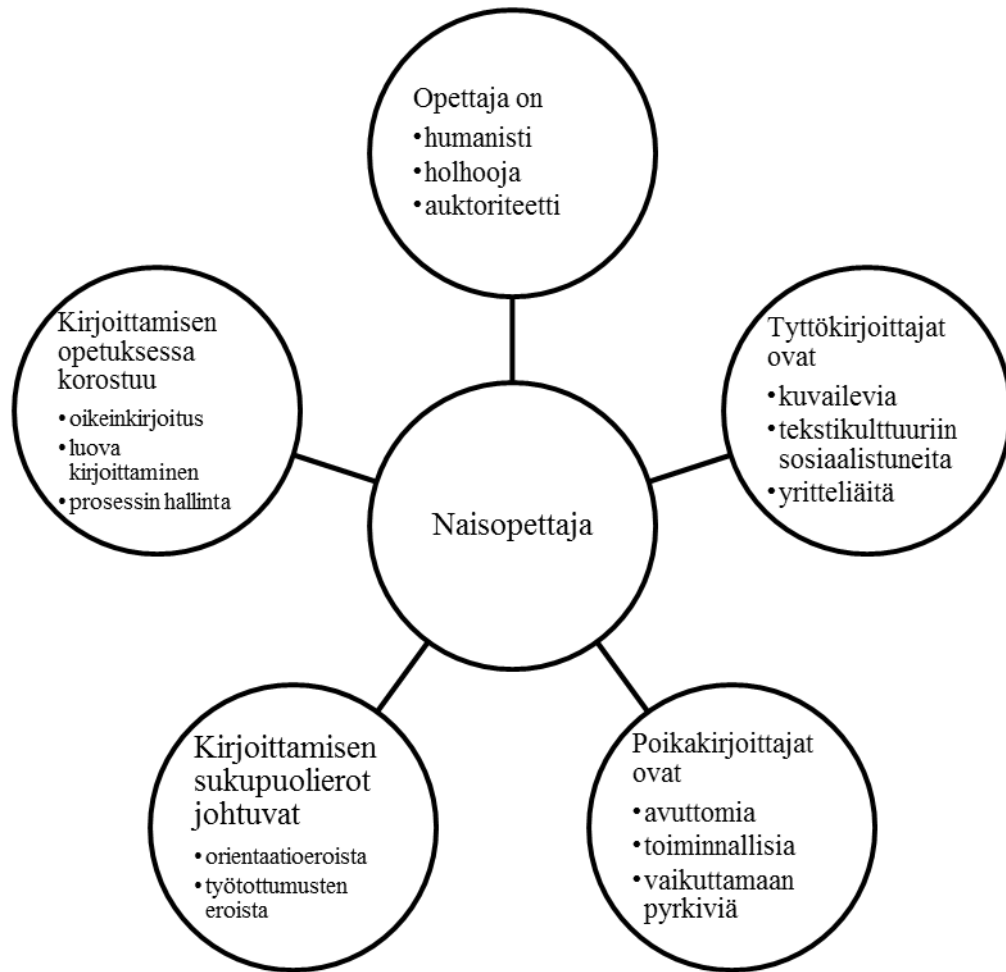
Identiteettipari vaikuttamaan pyrkivät pojat – yksityiseen suuntautuvat tytöt niveltyykin osittain kirjoittaminen sosiaalisina käytänteinä -tulkintarepertuaariin. Opettajien mukaan pojat

kiinnostuvat kirjoittamisesta, kun he pääsevät kirjoittamaan sosiaalisesti relevantteja ja merkityksellisiä tekstejä. Tekstin ja sen prosessien ymmärtäminen osana jotakin tavoitteellista kommunikatiivista tapahtumaa ja kirjoittamisen opiskelu merkityksellisiin tekstitalanteisiin osallistumalla ovat juuri kirjoittaminen sosiaalisina käytänteinä -näkökulman keskeisiä ajatuksia (Ivanič 2004). Tytöt taas eivät opettajien mukaan pyri vaikuttamaan teksteillään, vaan pikemminkin he kirjoittavat itseään tai pientä lähipiiriään varten luovan kirjoittamisen periaatteita mukaillen.

Kuten muissakin identiteettipareissa myös vaikuttamaan pyrkivät pojat – yksityiseen suuntautuvat tytöt -parissa tytöt ja pojat vaikuttavat essentiaalisesti erilaisilta. Opettajat eivät pohdi sitä, mikä vaikutus esimerkiksi kulttuurilla on sukupuolten välillä näkyviin eroihin. Tytöt ja pojat rakentuvat opettajien puheessa myös sisäisesti melko homogeenisiksi, toisistaan selvästi eroaviksi ryhmiksi.

#### **5.4 Opettajille rakentuvat kirjoittamisen opettajan profiilit**

Tässä luvussa kokoan tutkimukseni tulokset yhteen opettajakohtaisesti. Muodostan siis haastattemistani äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista kirjoittamisen opettajan profiilit, joissa tulevat esille heidän vallitsevat näkemyksensä kirjoittamisen opetuksesta, kirjoittamisen opettajan identiteetistä, tyttö- ja poikaoppilaista kirjoittajina sekä kirjoittamisessa ilmenevien sukupuolierojen syistä. Näissä yhteenvedoissa tulevat ilmi ensinnäkin opettajien väliset erot. Lisäksi niissä näkyy se, kuinka monenlaisia repertuaareja yksittäinen opettaja voi käyttää puheessaan kirjoittamisen opetuksesta. Olen tiivistänyt naisopettajan profiiliin kuvioon 1 ja miesopettajan profiiliin kuvioon 2.

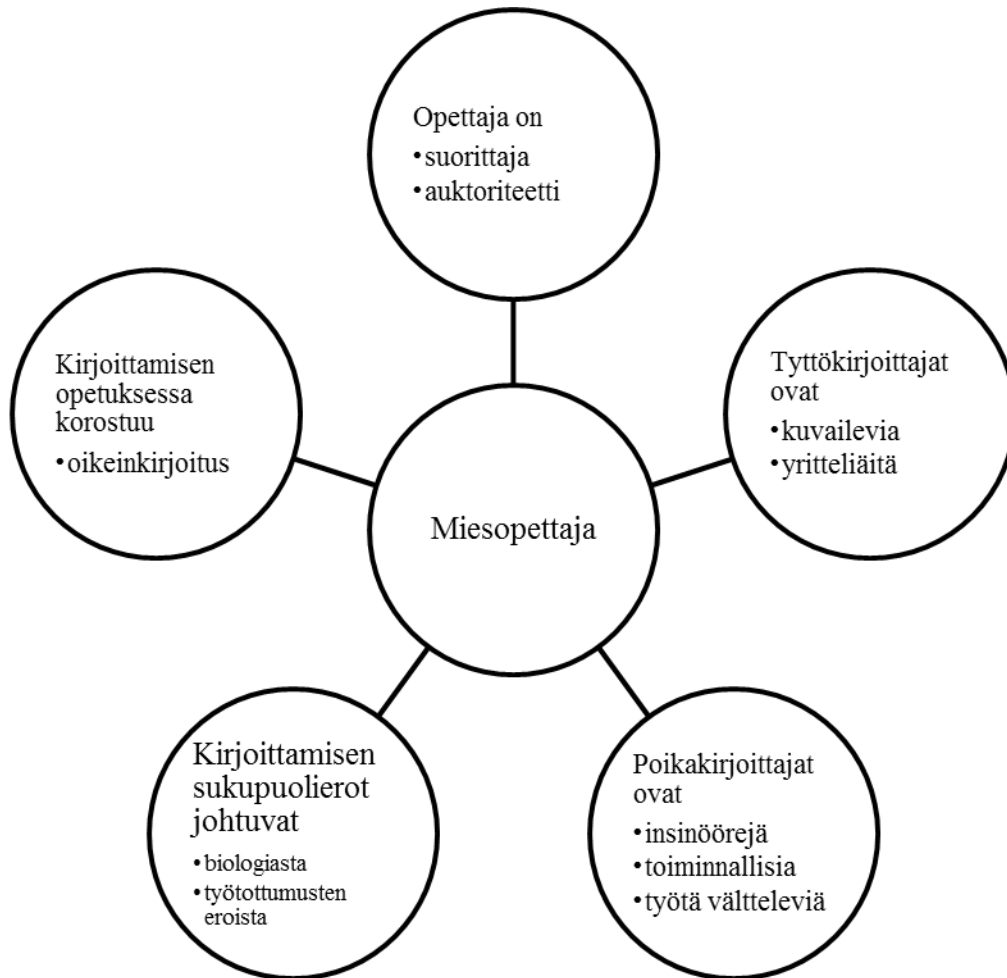


KUVIO 1. Naisopettajalle rakentuva kirjoittamisen opettajan profiili.

Naisopettajan kirjoittamisen opetuksen käytänteitä koskevassa puheessa vallitsee kirjoittamisen taitona -repertuaari sekä luovan kirjoittamisen repertuaari. Lisäksi prosessikirjoittamisen repertuaari on hänen puheessaan melko vahva. Opettajan puheessa kirjoittamisen opetus näyttäytykin kirjoitetun kielen konventioiden hallintana, runsaan lukemisen kautta kehittyvänä luovan kirjoittamisen taitona sekä kirjoitusprosessin hallintana. Miesopettajan kirjoittamisen opetuksen käytänteitä käsittelevässä puheessa painottuu voimakkaimmin kirjoittaminen taitona -repertuaari. Luovan kirjoittamisen tulkintarepertuaari on aineistokohtien lukumäärän mukaan yhtä vahva kuin kirjoittaminen taitona -repertuaari, mutta tähän repertuaariin lukeutuvat aineistokohdat ovat hyvin suppeita ja niissä viitataan lähinnä tekstin vastaanottamiseen.

Miesopettaja identifioituu kirjoittamisen opetuksesta puhuessaan suorittajaksi ja auktoriteetiksi. Hänen puheessaan korostuu opettaja- ja oppikirjakeskeisyys: opettaja ottaa tekstien tehtävänannot useimmiten oppikirjasta, ja oppilaat kirjoittavat opettajaansa varten. Naisopettaja puolestaan identifioituu humanistiksi, holhoojaksi ja auktoriteetiksi. Hänelle on tärkeää kannustaa oppilaita ja arvostaa näiden yksilöllisyyttä. Heikkojen oppilaiden toimintaan ja tai-

toihin hän suhtautuu toisinaan kuitenkin vähättelevästi ja ottaa tällöin holhoojan aseman. Puheessaan kirjoittamisen opetuksesta hän osoittaa ottavansa myös ohjaavan ja tiedollisen auktoriteetin roolin, jolloin opettajakeskeisyys korostuu.



KUVIO 2. Miesopettajalle rakentuva kirjoittamisen opettajan profiili.

Molemmat opettajat pitävät tyttöoppilaita yritteliäinä kirjoittajina ja heidän tekstejään kuvailevina. Naisopettajan puheessa korostuu myös se, että tytöt ovat sosiaalistuneet tekstikulttuuriin lukemalla ja kirjoittamalla paljon. Pojat eivät kummankaan opettajan mielestä ole päässeet tekstimaailmoista osallisiksi, vaan heidän kiinnostuksensa suuntautuu toiminnallisuuteen. Miesopettajan haastattelussa painottuu poikien kirjoitustyylin insinöörimäisyys: poikien kirjoittamia tekstejä luonnehtivat siis esimerkiksi verbivoittoisuus ja matemaattisen tarkat ilmaukset. Opettajan puheessa tulee esille vahvasti myös poikien tapa vältellä työntekoa – niin kirjoittamista kuin muutakin opiskelua. Naisopettajan haastattelussa korostuu puolestaan poikakirjoittajien avuttomuus, joka liittyy opettajan holhoojaidentiteettiin. Naisopettajan puhees-

sa tulee kuitenkin monta kertaa esille myös poikien kiinnostus julkaistavien ja vaikuttamaan pyrkivien tekstien kirjoittamiseen.

Miesopettaja selittää kirjoittamisen opiskeluun ja kirjoittamiseen liittyviä sukupuolieroja ennen kaikkea biologisen repertuaarin avulla, kun taas naisopettaja näkee erojen olevan pääosin seurausta tyttöjen ja poikien orientaatioeroista. Molempien puheessa korostuu myös tyttö- ja poikaoppilaiden työtottumusten erot, jotka heidän mukaansa selittävät kirjoittamiseen liittyviä sukupuolieroja. Tyttöjen ja poikien erot rakentuvat opettajien puheessa essentiaalisina. Ne näyttävät liittyvän siis kiinteästi biologiseen sukupuoleen, eivätkä opettajat pohdi sitä, voisiko eroihin vaikuttaa jollakin tavoin.

Haastattelemieni äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien erilaiset profiilit rakentuvat siis heidän puhetapojensa perusteella. Näissä puhetavoissa tulee esille opettajien käsityksiä, uskomuksia ja asenteita, joiden uskotaan näkyvän myös opetuksen käytänteissä (ks. esim. Kosunen 1994). Onkin todennäköistä, että kirjoittamisen opetuksen käytäntö reaalistuu mies- ja naisopettajalla eri tavoin. Muun muassa tämän seurauksia tarkastelen tutkimusraporttini päätävässä pohdintaluvussa.

## 6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisiksi kirjoittamisen opetus, kirjoittamisen opettajan identiteetti ja oppilaiden sukupuoli rakentuvat äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien kirjoittamisen opetusta koskevassa puheessa. Tavoitteenani oli ensinnäkin tutkia, minkälaisia kirjoittamisen opetusta kuvaavia tulkintarepertuaareja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat käyttävät puhuessaan kirjoittamisen opetuksesta. Toisena tavoitteenani oli tarkastella sitä, minkälaisia kirjoittamisen opettajan identiteettejä kuvaavia tulkintarepertuaareja opettajien puheessa aktivoituu. Kolmanneksi halusin tutkia sitä, minkälaisia identiteettejä opettajat rakentavat tyttö- ja poikaoppilaille ja minkälaisia repertuaareja opettajat käyttävät selittäessään tyttöjen ja poikien eroja.

Tutkimukseni empiirinen aineisto koostui kahden, peruskoulun luokilla 7–9 työskentelevän äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan videoidusta teemahaastattelusta, jotka toteutettiin maaliskuussa 2009. Tutkimukseen osallistuneen naisopettajan haastattelu kesti tunnin ja 29 minuuttia. Tästä muodostui litteroitua tekstiä 24 sivua. Miesopettajan haastattelu kesti puolestaan tunnin ja 10 minuuttia, josta syntyi 21 sivua litteroitua tekstiä (fontti Times New Roman 12, riviväli 1,5).

Pyrin parantamaan tutkimukseni luotettavuutta ennakoimalla haastattelutilanteeseen liittyviä virhelähteitä: harjoittelin haastattelukäytänteitä ja testasin käyttämäni videokameraa. Miesopettajan haastattelun tallenteessa on kuitenkin useita eri kohtia, joissa hänen puheensa ei ole tallentunut selvästi. Tämä johtui sekä hänen puhetyylistään että kameran sijoittamisesta liian kauas puhujasta.

Alun perin tarkoitukseni oli tarkastella vain kirjoittamisen opetuksen representoitumista ja sukupuolen rakentumista opettajien puheessa. Kirjoittamisen opettajan identiteettiä kuvaavat ja sukupuolten välisiä eroja selittävät puhetavat nousivat haastatteluaineistosta kuitenkin niin voimakkaasti, että muodostin näistä lopulta uudet tutkimuskysymykset.

Tutkimusprosessilleni olikin ominaista laadulliselle tutkimukselle tyypillinen spiraalimainen luonne, jota kutsutaan myös hermeneuttiseksi kehäksi. Prosessin alussa tutkimukseni teoriapohja oli vielä sirpalemainen, eivätkä tutkimuskysymykseni olleet tarkkoja. Analyysiprosessin edetessä aineistosta nousevat näkökulmat ohjasivat syventymistäni aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Tein siis aineiston pohjalta tulkintoja, joille hain tukea tutkimuskirjallisuudesta. Tulkintoihin liittämäni teoriat ja tutkimukset ohjasivat puolestaan aineiston analyysiä. Tutkimusprosessini olikin jatkuvaa vuorovaikutusta tutkimusaineiston, tekemieni tul-

kintojen ja tutkimuskirjallisuuden kanssa. Tämän vuorovaikutuksen myötä tarkentuivat myös lopulliset tutkimuskysymykseni.

Spiraalimaisen luonteensa vuoksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kannalta on tärkeää, että tutkimusprosessista ja tutkimuksellisista ratkaisuista raportoidaan avoimesti (esim. Kiviniemi 2007: 81–82). Olen kuvannut tekemiäni tutkimuksellisia ratkaisuja luvussa 4. Olisin voinut kuitenkin kuvata näissä luvuissa analyysiprosessiani vielä yksityiskohtaisemmin ja kertoa raporttini tulososassa analyysiprosessin aikana tekemistäni ratkaisuisista tarkemmin, jotta lukijan olisi helpompi seurata tekemiäni ratkaisuja ja päätelmiä. Näin tutkimukseni luotettavuus olisi parantunut.

Toteutin tutkimukseni diskurssianalyttisessä viitekehyksessä. Tarkoitukseni oli siis tarkastella opettajien puhetapoja ja muodostaa niistä melko yhtenäisiä tulkintarepertuaareja, jotka rakentuvat tiettyjen sanastollisten ja tyylillisten keinojen ympärille. Kirjoittamisen opetusta kuvaavat repertuaarit laadin Ivaničnin (2004) muodostamien kirjoittamiskurssien perusteella, joten analyysini ei ollut täysin aineistolähtöinen. Muiden repertuaarien ja tyttöjä ja poikia kuvaavien identiteettiparien muodostaminen ja nimeäminen vaati enemmän vaivannäköä. Kaikkien repertuaarien luominen eteni kuitenkin samoja vaiheiden kautta: järjestin aineistoa tutkimusongelmieni mukaan, ryhmittelin aineistokohtia niissä esiintyneiden yhteisten kielellisten resurssien mukaan, ryhmittelin aineistokohtia edelleen niissä esiintyneiden erojen mukaan ja lopulta nimesin repertuaarit. Aineiston analyysi ei ollut kuitenkaan näin suoraviivaista, vaan palasin yhä uudelleen alkuperäisen aineiston ja tutkimuskirjallisuuden pariin ja ryhmittelin aineistokohtia yhä uudelleen ja uudelleen.

Olen pyrkinyt vahvistamaan tutkimukseni vakuuttavuutta tukeutumalla toimijoiden tilanteisesti ilmaisemaan ymmärrykseen, suhteuttamalla tulkintoja aiempaan tutkimukseen ja pyytämällä ulkopuolisia lukijoita arvioimaan tutkimuksessa esittämiäni tulkintoja (ks. Potter 1996; suomenkieliset käsitteet Juhila & Suoninen 1999: 234–236). Pyrin siis ensinnäkin siihen, että tulkitsisin haastattelutilanteissa syntyneet merkitykset sellaisina, kuin haastattelemani opettajat ne tuottivat ja tulkitsivat. Tein haastattelujen aikana lisäkysymyksiä varmistaakseni, että ymmärsin opettajien ilmaisut oikein. Lisäksi perustelin aineistosta tekemäni tulkinnot vain tekstistä nousevilla seikoilla. Näin tulkinnoissa on korostunut se, millä tavoin opettajat oikeasti puhuvat ja millaisia ajatuksia heillä on, eikä suinkaan se, mitä minä haluan aineistossa havaita. On kuitenkin mahdollista, että joku toinen eri lähtökohdista tuleva tutkija olisi voinut tulkita aineistoa toisin.

Olen suhteuttanut tulkintojani aiempaan tutkimukseen jo tulososassa. Tutkimusaiheeseeni liittyvää diskurssianalyttistä tutkimusta on tehty melko vähän, joten tulosten suhteut-



taminen diskurssianalyttisiin tutkimuksiin on vaikeaa. Olen kuitenkin pyrkinyt liittämään havaintojani myös muihin tutkimuksiin. Joka tapauksessa tutkimukseni liittyy siis osaksi diskurssianalyttisiä tutkimuksia, joissa sovelletaan Ivaničín (2004) luomaa teoriaa.

Olen pyytänyt muun muassa kollegoitani ja koulumaailman ulkopuolella vaikuttavia ihmisiä lukemaan tutkimusraporttini tulososaa. Kysyin heidän mielipiteitään esimerkiksi tekemistäni tulkinnoista ja siitä, näkyvätkö tekemieni tulkintojen perustelut raporttiin sisällytystä runsaasta alkuperäisaineistosta. Näiden keskustelujen, omien havaintojeni ja tutkimuskirjallisuuden pohjalta olen muokannut tulkintojani ja parantanut raporttiani.

Tutkimukseni aineisto oli hyvin pieni, sillä se koostui ainoastaan kahden äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan teemahaastattelusta. Tavoitteenani ei ollut tehdä tutkimusta, jonka tulokset olisivat yleistettävissä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien joukkoon. Sen sijaan halusin tuoda esille haastattelemieni opettajien oman, ainutkertaisen näkökulman tutkittavaan aiheeseen. Tahdoin myös liittää tutkimukseni äidinkielen ja kirjoittamisen opettajien jokapäiväiseen elämään ja opetustyön arkeen. Suoninen (1997: 28) toteaaakin, että pieni aineisto voi kertoa havainnollistavasti, mikä on kulttuurisesti mahdollista, vaikka sen perusteella ei voi tehdä kulttuurisia yleistyksiä.

Mikäli olisin tehnyt tutkimukseni esimerkiksi kvantitatiivisena kyselytutkimuksena, kirjoittamisen opetukseen, opettajan rooliin ja oppilaiden sukupuolieroihin liittyvät tulokset olisivat varmasti näyttäneet erilaisina. Näin toimiessani olisin saanut johonkin joukkoon yleistettäviä tuloksia, joista esimerkiksi opetuksen järjestäjät saattaisivat olla kiinnostuneita. Tällöin kuitenkin yksittäisen opettajan näkökulma ja kokemukset olisivat hävinneet numeraaliseen tietoon.

Olen mielestäni onnistunut hyvin tutkimusprosessissani. Muodostamani ja nimeämäni kirjoittamisen opettajan identiteettiä kuvaavat tulkintarepertuaarit, poika- ja tyttökirjoittajia kuvaavat identiteettiparit sekä sukupuolten välisiä eroja selittävät tulkintarepertuaarit kuvaavat mielestäni hyvin opettajien puheessa aktivoituneita puhetapoja. Repertuaarit ja identiteettiparit ovat sisäisesti melko yhtenäisiä mutta keskenään erilaisia, kuten tavoitteenani olikin. Olisin kuitenkin varmasti voinut tulososassa tiivistää selvemmin jokaisen repertuaarin ydinasiat ja sille tyypilliset kielelliset keinot. Näin lukija voisi löytää helpommin repertuaarien keskeiset piirteet. Tarkastelen ja pohdin seuraavaksi tutkimukseni keskeisiä tuloksia.

## 6.1 Keskeisten tulosten tarkastelua

Ivanič (2004: 240–241) toteaa, että hänen laatimansa kirjoittamisdiskurssiluokittelun soveltaminen saattaa osoittaa, että opettajilla voi olla monta näkökulmaa kirjoittamiseen. Tässä tutkimuksessa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat käyttivät haastatteluissa viittä kirjoittamisen opetusta kuvaavaa tulkintarepertuaaria: **kirjoittaminen taitona -repertuaarin** lisäksi heidän puheessaan aktivoituivat **luovan kirjoittamisen repertuaari, prosessikirjoittamisen repertuaari, genrepedagoginen repertuaari ja sosiokulttuurinen repertuaari**. Molemmilla opettajilla esiintymistiheydeltään vahvimmat repertuaarit olivat luovan kirjoittamisen repertuaari ja kirjoittaminen taitona -repertuaari. Opettajien puheessa kirjoittaminen representoitui siis *oikeinkirjoituksen hallintana ja runsaan lukemisen myötä kehittyvänä tarinankertomisen taitona*. Havainto on yhdenmukainen Hovilan (2009) pro gradu -tutkielmassaan tekemien havaintojen kanssa: myös Hovilan mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat ymmärtävät kirjoittamisen olevan pääasiassa taitoa ja luovuutta.

Nais- ja miesopettaja käyttivät kuitenkin näitä repertuaareja laadullisesti eri tavoin. Miesopettajan puheessa kirjoittaminen taitona -repertuaari ja luovan kirjoittamisen repertuaari näyttäytyivät yhtä positiivisina eikä niiden arvo muuttunut haastattelun aikana. Sen sijaan naisopettajan kertoessa kirjoittamisen opetuksen käytänteistään luovan kirjoittamisen repertuaari aktivoitui positiivisena. Kirjoittaminen taitona -repertuaari puolestaan sai hyvin negatiivisen arvon: naisopettaja piti opettajajohtoisia oikeinkirjoitukseen keskittyviä kirjoittamisen opetuksen käytänteitä vältettävänä. Kuitenkin haastattelun aikana oppilaiden kirjoittamia tekstejä tarkastellessaan naisopettaja alkoi käyttää eniten kirjoittaminen taitona -repertuaaria. Vaikkakin siltä, että opettaja tiesi, millä tavalla hänen olisi sosiaalisesti suotavaa puhua kirjoittamisen opetuksesta ja sen käytänteistä. Hänen implisiittiset käsityksensä tulivat kuitenkin esille oppilaiden tekstien tarkastelun yhteydessä.

Prosessikirjoittamisen repertuaari sekä genrepedagoginen ja sosiokulttuurinen repertuaari jäivät haastattelemieni opettajien puheessa melko heikoiksi tai erittäin heikoiksi. Kirjoittamisen opetus näyttäytyikin opettajien puheessa ja käsityksissä hyvin erilaisena käytössä olevaan opetussuunnitelmaan verrattuna, sillä opetussuunnitelman kirjoittamisen opetuksen tavoitteissa ja sisällöissä korostuvat tekstitaitoisuus ja genrepedagogiikan periaatteet (POPS 2004). Koulun on todettukin muuttuvan hyvin hitaasti, eivätkä uudet lähestymistavat tavoita koulun arkisia rutiineja läheskään aina. Tämän vuoksi perinteiset käytännöt jäävät helposti elämään uusia näkökulmia vahvempina. (Törmä 2003: 109.)

Koska opettajien käsitykset ja uskomukset tulivat ilmi heidän käyttämissään repertuaareissa ja koska näillä käsityksillä ja uskomuksilla uskotaan olevan yhteys opetuksen käytäntöihin (esim. Kosunen 1994), on todennäköistä, että kirjoittamisen opetuksen käytäntökin reaalistuu eri tavoin eri opettajien opetuksessa. Virallisen opetussuunnitelman sijaan koulussa voi siis vallita piilo-opetussuunnitelma, joka korostaa kirjoitetun kielen konventioita ja luovan kirjoittamisen periaatteita tekstitaitojen ja tekstilajien hallinnan sijaan. Jos opettajat eivät tunnista ja tunnusta omia puhetapojaan ja käsityksiään, ne saattavat käytäntöön siirtyessään vesittää virallisen opetussuunnitelman.

Ivanič (2004) muodostamat kirjoittamiskurssit toimivat repertuaarien muodostamisen pohjana erittäin hyvin. Ivanič kuvaa diskursseja melko yksityiskohtaisesti ja antaa esimerkkejä niille tyypillisistä ilmauksista. Lisäksi kurssit ovat keskenään tarpeeksi erilaisia. Näiden seikkojen vuoksi aineiston analyysi tämän luokittelun perusteella oli melko helppoa. Analyysi ei kuitenkaan ollut suoraviivaista, sillä opettajat eivät suinkaan aina käyttäneet tiettyjä ilmauksia, vaan he saattoivat kuvailla asioita käytännön esimerkein. Minun täytyikin purkaa käytännön esimerkit osiin, jotta saatoin sijoittaa ne oikeisiin repertuaareihin.

Tarkastelin tutkimuksessani myös sitä, millaisia kirjoittamisen opettajan identiteettejä kuvaavia tulkintarepertuaareja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat käyttävät puhuessaan kirjoittamisen opettamisesta. Haastattelemieni opettajien puheessa aktivoitui neljä tulkintarepertuaaria: **humanistinen repertuaari** sekä **auktoriteetti-, holhooja- ja suorittajarepertuaarit**.

Humanistisessa repertuaarissa rakentuu kuva kirjoittamisen opettajasta, joka kulkee oppilaiden rinnalla ja ohjaa heitä kirjoittamisessaan. Tällainen opettaja haluaa kunnioittaa yksilöllisten oppilaiden persoonallisuutta ja persoonallista kirjoitustyyliä. Lisäksi hän pyrkii kannustamaan oppilaita, jotta heidän itsetuntonsa vahvistuisi. Repertuaarille tyypillisiä ilmauksia ovat *kannustaminen, tasa-arvo, yksilöllinen oppilas ja ohjaava opettaja*. Humanistinen repertuaari onkin lähellä Patrikaisen (1999) tutkimuksessa rakentunutta *kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja -opettajuutta*. Patrikaisen (mts: 132) mukaan tällaiselle opettajuudelle on ominaista pyrkimys oppilaiden oikeudenmukaiseen kohteluun, ihmisenä kasvamisen tukemiseen ja itsetunnon vahvistamiseen.

Auktoriteettirepertuaarissa kirjoittamisen opettaja asemoituu auktoriteetiksi, ja oppilaan positio on opettajan alapuolella, opettajan antamien määräysten noudattajana. Opettaja antaa oppilaalle sääntöjä, rajoituksia ja kieltoja, jotka koskevat esimerkiksi tekstien sisältöjä tai niissä käytettävää kieltä. Jos oppilas rikkoo annettuja ohjeita, opettajalla on mahdollisuus rangaista häntä. Kirjoittamisen opettajan jakamaton auktoriteetti ilmenee myös tehtävänannoissa

ja tekstien arvioinnissa. Opettaja tuo tehtävänannot oppilaille eikä ole kiinnostunut siitä, pitävätkö oppilaat niistä. Oppilaat myös kirjoittavat tekstit opettajaansa varten: yksin opettaja tietää, millainen on hyvä teksti, eikä oppilaiden tarvitse kirjoittaa tekstin loppuun *the end*, koska opettaja tietää, milloin teksti loppuu. Auktoriteettirepertuaari koostuu siis ensinnäkin opettajien esittelemistä, kirjoittamiseen liittyvistä ehdottomista säännöistä. Sen lisäksi repertuaariin kuuluvat ne puhutavat, joissa opettaja osoittaa ohjaavaa tai tiedollista auktoriteettia. Auktoriteettirepertuaari on lähellä Patrikaisen (1999) tutkimuksessa rakentunutta *tiedonsiirtäjä ja oppimisen kontrolloija -opettajuutta*. Sekä auktoriteettirepertuaarissa että tiedonsiirtäjä ja oppimisen kontrolloija -opettajuudessa tulee esille opettajakeskeisyys, autoritaarisuus ja oppilaiden ulkoinen motivaatio (ks. Patrikainen mts: 124–125).

Kolmas haastatteluaineistossa esille tullut kirjoittamisen opettajan identiteettiä kuvaava tulkintarepertuaari on holhoojarepertuaari. Holhoojarepertuaari on auktoriteettirepertuaarin sukulainen, sillä myös siinä opettaja asemoituu oppilaan yläpuolelle. Holhoojarepertuaarissa oppilaan subjektipositio on kuitenkin negatiivisempi, ja repertuaari aktivoituu ainoastaan opettajan puhuessa heikoista oppilaista. Repertuaarissa oppilas näyttäytyy *aikaansaamattomana, tyhmänä ja avuttomana lapsena*, joka tarvitsee erityistä huolenpitoa kirjoittaessaan. Repertuaarille on tyypillistä paitsi heikkoa oppilasta kuvaavat ilmaisut myös oppilasta ohjaavat suojelevat ilmaisut (esim. *sää et voi*) ja opettajan oppilasta suojelevaa ja tämän itsenäisyyttä rajoittavaa toimintaa kuvaavat ilmaisut (esim. *ohjata kädestä pitäen, kirjoittaa malliksi*).

Suorittajarepertuaari on neljäs opettajien haastatteluissa aktivoitunut kirjoittamisen opettajan identiteettiä kuvaava tulkintarepertuaari. Suorittajarepertuaari on holhoojarepertuaarin tavoin auktoriteettirepertuaarin sukulainen, sillä opettajan asema on myös siinä oppilaan yläpuolella. Kirjoittamisen opettaja ei kuitenkaan näyttäydy repertuaarissa henkilökohtaisen määräysvallan käyttäjänä tai oppilaan holhoojana vaan virkaansa toimittava henkilönä. Opettaja asemoituu opetustehtävänsä suorittajaksi, opetussuunnitelman toteuttajaksi ja oppikirjan noudattajaksi. Oppilaan tehtäväksi jää suorittaa opettajan hänelle määräämät tehtävät. Repertuaarille tyypillisiä ovatkin opetussuunnitelmaan ja oppikirjaan viittaavat ilmaukset, joissa usein mainitaan myös ajankäyttöön liittyvät ongelmat. Myös Patrikaisen (1999: 119–121) luomissa opettajuustyypeissä tuli ilmi *opetuksen suorittaja -opettajuus*, jolle oli niin ikään tyypillistä oppikirjakeskeisyys ja oppilaiden ulkoinen motivaatio.

Kirjoittamisen opettajan identiteettiä kuvaavat repertuaarit aktivoituivat nais- ja miesopettajalla eri tavoin. Naisopettajan puheessa olivat vahvimmin läsnä humanistinen repertuaari sekä holhooja- ja auktoriteettirepertuaarit. Sen sijaan miesopettajan puheessa aktivoituivat

suorittaja-, holhooja- ja auktoriteettirepertuaarit. Nämä havainnot yhdistettynä kirjoittamisen opetusta kuvaavista repertuaareista tekemiini havaintoihin saattavat kieliä siitä, että kirjoittamisen opetus voi näyttäytyä hyvin erilaisena opettajien pitämällä oppitunneilla. Tämä puolestaan johtaa kysymykseen oppilaiden tasa-arvoisista mahdollisuuksista saada opetussuunnitelman mukaista kirjoittamisen opetusta.

Tarkastelin tutkimuksessani myös sitä, millaisia identiteettejä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat rakentavat tyttö- ja poikaoppilaille. Kuten Tarmon (1991) tutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa opettajat puhuivat oppilaista pääosin sukupuolineutraalisti: he käyttivät useimmiten käsitteitä *oppilaat* ja *lapset*. Kuitenkin pohtiessaan kirjoittamisen opetukseen liittyviä ongelmia ja tarkastellessaan oppilaiden kirjoittamia tekstejä opettajat toivat esille tyttöjen ja poikien eroja kirjoitustyyliä, tekstikulttuuriin sosiaalistumisessa, työtavoissa sekä työhön motivoitumisessa.

Haastatteluaineistosta nousi esille ensinnäkin oppilaiden kirjoitustyylien eroihin perustuva identiteettipari **insinööripojat – kuvailevat tytöt**. Insinööripoikien tekstit koostuvat opettajien mukaan tapahtumien selostamisesta, ja ne ovat verbivoittoisia, kun taas kuvailevien tyttöjen teksteissä on paljon adjektiiveja ja kuvailua. Opettajat arvostavat insinööripoikien kirjoitustyyliä silloin, kun tavoitteena on kirjoittaa asiatekstejä. Koska molemmat opettajat painottavat kuitenkin luovaa kirjoittamista, insinööripoikien tekstit jäävät useimmiten kuvailevien tyttöjen tekstien varjoon. Identiteettiparille on tyypillistä se, että jos poika ylittää sukupuolten välisen näkymättömän rajan ja kirjoittaa kuvailevasti, hänen tekstiään vähätellään – sitä pidetään *hellyttävänä*. Pojan ei siis ole sopivaa kirjoittaa kuvailevasti, vaikka opettajat sitä opetuksessaan painottavatkin.

Opettajien käsitykset tyttöjen ja poikien kirjoitustyylien eroista olivat samankaltaisia kuin Petersonin (1998) ja Maynardin (2002) tutkimuksissa esille tulleet käsitykset. Myös näissä tutkimuksissa tyttöjen tekstejä pidettiin kuvailevina ja yksityiskohtaisina, sanastoiltaan hienostuneina ja lauserakenteiltaan monimutkaisina. Poikien teksteille tyypillisenä pidettiin taas yksityiskohtien ja kuvailun puutetta sekä juonirakenteen ja kielenkäytön kehittymättömyyttä.

Haastattelemani opettajat käyttivät tyttöjen ja poikien kirjoitustyylien erojen selittämiseen **biologista repertuaaria**: erot johtuvat *erilaisista aivoista* ja siitä, että pojilla ei ole *myötäsyttyistä* kertomuksen tajua. Tyttöjen ja poikien kirjoitustyylien erot näyttävät siis synnynäisinä, biologisina ja pysyvinä. Näkemyksestä tekee ongelmallisen se, että tytöillä ja pojilla ei nähdä samanlaisia mahdollisuuksia kirjoittajana kehittymiseen – opettajat eivät juuri voi vaikuttaa sukupuolieroihin, koska ne ovat luonnollisia (ks. Rowan ym. 2002: 35–36). Bio-

logiset selitykset saavatkin lopulta eksplisiittisen kirjoittamisen opetuksen näyttämään merkityksettömältä.

Toinen identiteettipari, **avuttomat pojat – itsenäiset tytöt**, rakentuu tyttöjen ja poikien erilaisten työskentelytottumusten varaan. Opettajat selittävätkin tyttöjen ja poikien eroja **työnteon repertuaarilla**, joka muodostuu tyttöjen ja poikien työskentely- ja toimintatapojen eroihin liittyvistä selityksistä. Identiteettiparissa tytöt representoituvat kirjoittajiksi, jotka tarvitsevat kirjoittamisessaan lähinnä *hienovaraista ohjausta*. Avuttomat pojat puolestaan tarvitsevat kirjoitusprosessissaan apua ja tukea *kädestä pitäen*. Identiteettipari avuttomat pojat - itsenäiset tytöt herättää kysymyksen, eivätkö tytöt todella tarvitse kirjoitusprosessissaan tukea. Eivätkö heiltä mahdollisuus kehittyä paremmiksi kirjoittajiksi, mikäli heitä ei tueta? Suomen perustuslain (PL 731/1999 16 §) ja perusopetuslain (PoL 628/1998 3 §) mukaan jokaiselle oppilaalle tulisi kuitenkin turvata yhtäläiset mahdollisuudet saada kykujensä, edellytystensä ja erityisten tarpeidensa mukaista opetusta.

Kolmas haastatteluaineistostani noussut identiteettipari on **työtä välttelevät pojat – yritteliäät tytöt**. Kuten identiteettiparissa avuttomat pojat – itsenäiset tytöt, myös tässä identiteettiparissa opettajat selittävät tyttöjen ja poikien eroja **työnteon repertuaarin** avulla. Identiteettiparissa pojat rakentuvat kirjoittamiseen motivoitumattomiksi, kirjoittamista ja yleensäkin opiskelua karttaviksi oppilaisiksi. Tytöt puolestaan näyttävät tottelevaisina, motivoituneina ja ahkerina. Vastaavia käsityksiä tuli esille myös Tarmon (1991) tutkimuksessa, joka tarkastelee luokanopettajien käsityksiä oppilaiden toiminnan sukupuolittuneisuudesta. Tarmon (1991) ja Maynardin (2002) tutkimusten tavoin myös tässä tutkimuksessa tuli ilmi kuitenkin myös se, että opettajat voivat tulkita tyttöjen kiltteyden ja yritteliäisyyden lopulta negatiivisena piirteenä pidetyksi miellyttämisenhaluksi.

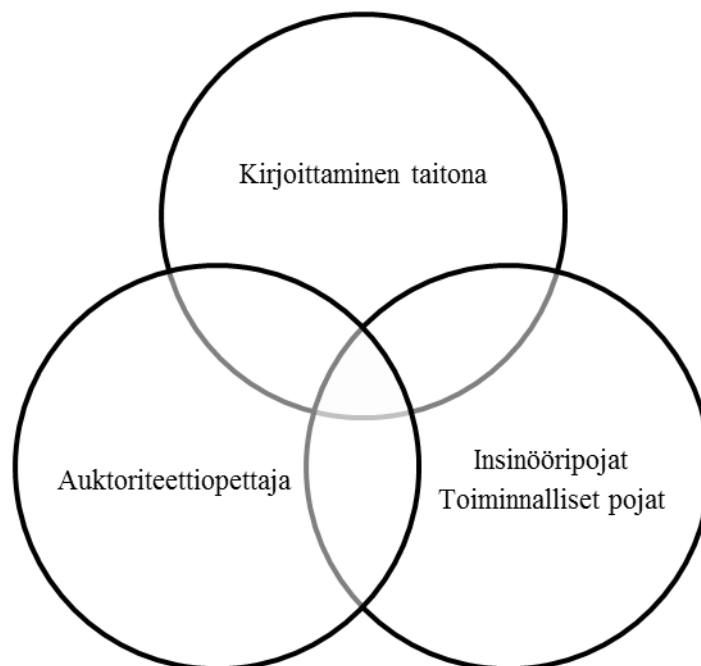
Tyttöjen ja poikien työskentely- ja toimintatapojen erot ovat nousseet esille myös luokanopettajien esittämässä oppilaiden äidinkielen taitoihin liittyvissä selityksissä. Tarmon (1991) mukaan koulukäyttäytymisen ja -menestyksen välillä vaikuttaa olevan yhteys, sillä luokanopettajat selittävät oppilaiden koulumenestystä juuri toiminta- ja työskentelytavoilla. Koulussa menestyminen näyttää olevan siis yhteydessä opettajan auktoriteettiaseman hyväksymiseen. Tämä on osa koulun piilo-opetussuunnitelmaa: yritteliäät tytöt ovat oppineet, että mukautamalla kiltisti opettajan auktoriteettiin heidän on mahdollista ansaita esimerkiksi hyvä arvosana kirjoitustehtävästä.

Neljäs haastatteluaineistosta esille noussut identiteettipari, **toiminnalliset pojat – tekstikulttuuriin sosiaalistuneet tytöt**, perustuu ajatukseen, että tytöt ja pojat ovat sosiaalistuneet erilaisiin kulttuureihin: pojat ovat sosiaalistuneet toiminnalliseen ja tekniseen kulttuuriin ja

tytöt tekstikulttuuriin. Opettajat siis selittivät tyttöjen ja poikien eroja **orientaatiorepertuaarin** avulla. Ajatus tyttöjen sosiaalistumisesta tekstikulttuuriin ja poikien orientoitumisesta sen ulkopuolelle perustunee perinteiseen käsitykseen miesten ja naisten erilaisesta suuntautumisesta maailmaan. Miesten on stereotyyppisesti ajateltu suuntautuvan itsensä ja oman piirinsä ulkopuolelle, kun taas naisten on ymmärretty suuntautuvan lähipiiriinsä. Lisäksi miesten on perinteisesti nähty olevan aktiivisia ja naisten passiivisia. (esim. Gordon & Lahelma 1992: 324.)

Tyttöjen ja poikien eroja selittävään **orientaatiorepertuaariin** liittyy myös viides identiteettipari **vaikuttamaan pyrkivät pojat – yksityiseen suuntautuvat tytöt**. Tässä parissa pojat näyttävät kirjoittajina, jotka haluavat tekstiänsä olevan julkisia ja vaikuttavia. Tytöt sen sijaan ovat passiivisia ja haluavat pitää tekstinsä yksityisinä: he kirjoittavat tekstejä vihkoonsa tai päiväkirjaansa. Identiteettipari vahvistaakin perinteisiä sukupuoleen kytkettyjä binarioppositioita: maskuliinisuuteen liitetään esimerkiksi järkevyyttä, aktiivisuus ja julkisuus, kun taas feminiinisuuteen liitetään emotionaalisuus, passiivisuus ja yksityisyys (Gordon & Lahelma 1992: 324; Grönfors 1994: 67; Lehtonen 1995: 26).

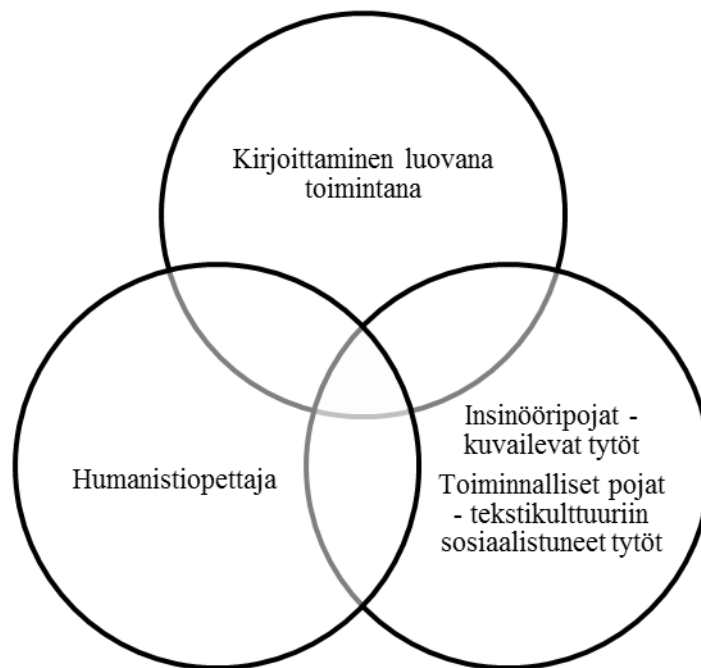
Opettajien haastatteluissa käyttämistä tulkintarepertuaareista ja heidän rakentamistaan identiteeteistä voidaan muodostaa yhtenäisiä kokonaisuuksia. Esimerkiksi kirjoittaminen taitona -repertuaari niveltyy selvästi kirjoittamisen opettajan identiteettiä kuvaavaan auktoriteettirepertuaariin sekä insinööripoikien ja toiminnallisten poikien kirjoittajaidentiteettiin (kuvio 3).



KUVIO 3. Toisiinsa niveltyvät repertuaarit ja identiteetit 1.

Kirjoittamisen opiskelu voi siis näyttäytyä siis kirjoitetun kielimuodon konventioiden opiskeluna, jota johtaa tiedollinen auktoriteetti, opettaja. Insinöörimäisen tarkasti ja tiiviisti kirjoittavat pojat eivät saa opettajaltaan kiitosta, koska he käyttävät teksteissään esimerkiksi lyhenteitä, vaikka opettaja on sanonut moneen kertaan, *et tämmösiä ei ilmasta lyhentein tai numeroin* (O2). Toiminnalliset pojat puolestaan turhauttavat opettajaa: he eivät ole omaksuneet kirjoitetun kielen konventioita, koska he eivät ole sosiaalistuneet tekstikulttuuriin.

Tytöt sen sijaan ovat sosiaalistuneet opettajien arvostamiin tekstikulttuureihin. Tämä haastattelemieni opettajien puheessa rakentunut identiteetti yhdessä insinööripojat – kuvailevat tytöt -identiteettiparin kanssa liittyy kiinteästi luovan kirjoittamisen repertuaariin ja kirjoittamisen opettajuutta kuvaavan humanistisen repertuaariin (kuvio 4).



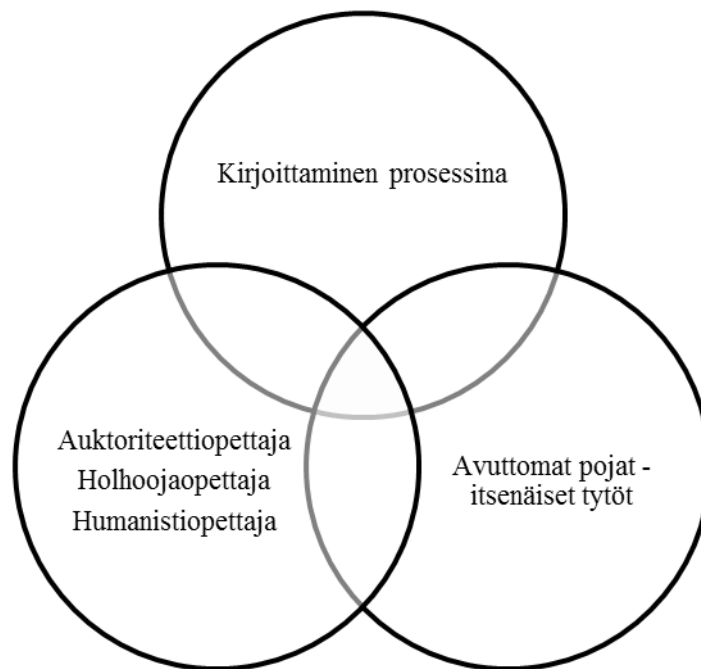
KUVIO 4. Toisiinsa niveltävät repertuaarit ja identiteetit 2.

Kirjoittaminen näyttäytyy opettajien puheessa myös tarinankerrontana ja runsaan lukemisen avulla kehittyvänä omana kertojanäänänä. Tällöin opettajat arvostavat tyttöjen kuvailevaa kirjoitustyyliä ja perustelevat tyttöjen taitavuutta sillä, että nämä ovat lukeneet paljon. Pojat puolestaan asemoituvat heikoiksi, koska he ovat suuntautuneet koulumaailman ulkopuolelle eivätkä ole sosiaalistuneet tekstikulttuureihin. Tämä johtaa osin insinööripojan identiteettiin: koska poika ei ole lukenut paljon, hän ei myöskään osaa kirjoittaa kuvailevasti, mitä luovaa kirjoittamista korostavat opettajat arvostavat. Opettaja pyrkii kuitenkin kannustamaan oppilai-



ta tekstien tuottamisessa ja vahvistamaan heidän itsetuntoaan: hän haluaa olla oppilaiden rinnalla kulkija eikä auktoriteetti.

Auktoriteettirepertuaari niveltyy paitsi kirjoittaminen taitona -repertuaariin myös luovan kirjoittamisen repertuaariin (kuvio 5). Kirjoittamisen opettaja on oppilailleen ohjaava ja tiedollinen auktoriteetti: Hän antaa oppilaille esimerkiksi tarkkoja, tekstin suunnittelua koskevia ohjeita, jotta nämä saavuttaisivat tekstin kirjoittamiselle asetetut tavoitteet. Opettaja asettuu myös tiedolliseksi auktoriteetiksi, sillä lähes yksinomaan hän antaa oppilaiden teksteistä palautetta, joiden mukaan oppilaat niitä muokkaavat.



KUVIO 5. Toisiinsa niveltyvät repertuaarit ja identiteetit 3.

Avuttomille pojille opettajan antamat ohjeet ja määräykset eivät kuitenkaan välttämättä riitä. Tällöin aktivoituu kirjoittamisen opettajan holhoojan identiteetti: opettaja opastaa heikkoja poikia *kädestä pitäen* ja *tolkuttaa* heille ohjeita. Itsenäiset tytöt eivät puolestaan juurikaan tarvitse apua kirjoitusprosessissaan, jolloin opettaja voi olla taas humanistisen repertuaarin mukainen rinnalla kulkija.

## 6.2 Johtopäätökset

Tutkimukseni antoi paljon uutta tietoa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien kirjoittamisen opetukseen liittyvistä käsityksistä. Tein tutkimuksessani myös havaintoja ja tulkintoja, jotka

eivät välttämättä miellytä kaikkia äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia. Eräänä tavoitteenani onkin herättää opettajat ajattelemaan kirjoittamisen opetuskäytänteisiin, opettajan rooliin ja sukupuolistereotyyppioihin liittyviä seikkoja ja keskustelemaan niistä.

Koska tutkin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien puhetta, en voi tehdä varmoja johtopäätöksiä siitä, minkälaisena kirjoittamisen opetus näyttää todellisessa luokkatilanteessa. Opettajien puheessa tulee kuitenkin esille käsityksiä, uskomuksia ja asenteita, joiden uskotaan näkyvän myös käytännön opetustilanteissa (esim. Kosunen 1994). Voinkin tehdä päätelmiä opettajien puheen ja ihanteellisen reaali maailman välisistä yhdenmukaisuuksista ja eroista.

Haastattelemieni äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien puheessa kirjoittaminen näyttää pääasiassa kirjoitetun kielen konventioiden hallintana ja luovana kirjoittamisena. Tämä on ristiriidassa äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman (POPS 2004) kanssa, sillä siinä korostuvat kirjoittamisen sosiaaliseen näkökulmaan liittyvä tekstitaitoisuus sekä tekstilajien hallinta. Opettajien käsitykset kirjoittamisesta ja sen opettamisesta ovatkin hyvin perinteisiä. Törmä (2003: 109) on todennut, että uudet lähestymistavat reaalistuvat koulun käytännöissä hyvin hitaasti, minkä vuoksi perinteiset käytännöt jäävät helposti elämään uusia näkökulmia vahvempina. Jos opettajien perinteiset näkemykset reaalistuvat kirjoittamisen opetuskäytänteissä, virallinen opetussuunnitelma saattaa jäädä taka-alalle ja perinteisiä näkemyksiä vahvistava piilo-opetussuunnitelma saa valtaa.

Eri äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien puheessa aktivoituvat lisäksi erilaiset kirjoittamisen opetusta kuvaavat puhettavat eri vahvuisina. Onkin mahdollista, että kirjoittamisen opetus reaalistuu eri opettajien käytänteissä eri tavoin. Tämä puolestaan johtaa oppilaiden epätasa-arvoon.

Mitä sitten pitäisi tehdä, jotta opettajat omaksuisivat opetussuunnitelmassa esitetyt tavoitteet, sisällöt ja näkökulmat ja jotta oppilaat olisivat kirjoittamisen opetuksen suhteen tasa-arvoisessa asemassa? Yksi ratkaisu on koulutus. Aineenopettajien koulutuksessa tulisi painottaa opiskelijoiden kriittisyyttä omia koulukokemuksia ja aiemmin muotoutuneita oppimiskäsitteitä kohtaan. Jokaisella äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaksi opiskelevalla ja työuransa alussa olevalla opettajalla on vuosien kokemus koulukirjoittamisesta. Epävarmana noviiopettajana on helppoa toimia näiden aiempien vahvojen mallien mukaisesti, vaikka koulutuksessa olisi painotettu tekstitaitoisuutta. Näin perinteiset lähestymistavat säilyvät.

Myös työelämässä jo vaikuttavat äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat hyötyisivät täydennyskoulutuksesta. Voi olla, että opettajilla ei ole tarpeeksi tietoa kirjoittamisen opetuksen nykyisistä painopisteistä. Opetussuunnitelmien näkökulmat voivatkin tuntua vierailta ja ”ylhäältä annetuilta”, minkä vuoksi opettajien on helpointa pitäytyä perinteisissä kirjoittamisen

opetuksen käytänteissä. Täydennyskoulutuksen esteeksi voi kuitenkin muodostua paitsi opettajan oma muutosvastarinta myös työnantajan taloudellinen tilanne. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien tulisi kuitenkin tiedostaa se, että opetussuunnitelma on tärkein opetusta ohjaava asiakirja, minkä vuoksi heidän tulisi päivittää kirjoittamisen opetukseen liittyvää tietotaitoaan.

On kiinnostava huomio, että haastattelemani äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat puhuivat pojista pääosin negatiivisesti ja tytöistä pääosin positiivisesti. Opettajat viittasivat poikiin myönteisesti ainoastaan kahdessa yhteydessä: Ensinnäkin he totesivat poikien olevan hyviä asiatekstien kirjoittajia. Toiseksi he pitivät positiivisena poikien halua kirjoittaa julkaisuvia ja vaikuttavia tekstejä. Tytöt puolestaan esitettiin negatiivisessa valossa ainoastaan silloin, kun heitä kuvattiin *miellyttämisenhaluisina* tai päiväkirjaansa *nyhertävinä* kirjoittajina.

On myös huomattava, että tyttöjen ja poikien erot rakentuvat haastattelemieni äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien puheessa pääosin essentiaalisina. Kirjoittamiseen liittyvät sukupuoli-erot näyttävät olevan siis yhteydessä biologiseen sukupuoleen, eivätkä opettajat pohdi sosiaalisen ympäristön tai oman toimintansa vaikutuksia sukupuolten välillä ilmeneviin eroihin. Tästä saattaa seurata se, että opettajien stereotyyppiset käsitykset voivat näkyä kirjoittamisen opetuksen käytänteissä. Opettajat saattavat siis esimerkiksi sanavalinnoillaan ja toiminnallaan vahvistaa näkemystensä mukaisia sukupuolistereotyyppiä, vaikka he eivät sitä tietoisesti tekisikään.

Sukupuolistereotyyppien ja omien toimintatapojen ongelmallisuuden sekä opettajaidenteetin havaitseminen edellyttää äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilta oman toiminnan ja ajattelun reflektointia. Jos opettaja ei havaitse ajattelunsa tai toimintansa ongelmakohtia, hän ei voi niitä myöskään muuttaa. Ihanteellista olisikin, jos aineenopettajien koulutuksessa reflektiivisyydestä ja oman työn tutkimisesta muodostuisi luonnollinen osa opettajaksi kasvamista. Tällöin olisi mahdollista, että reflektiosta tulisi luonnollinen osa myös äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan työtä.

Työelämässä pitkään olleille äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille oman ajattelun ja toiminnan reflektointi ei välttämättä ole tuttua. Täydennyskoulutuksen lisäksi myös työnohjaus voisi auttaa opettajia tarkastelemaan omia ajatuksiaan ja käytänteitään. Näin opettajilla olisi mahdollisuus havaita mahdolliset ongelmat ja muuttaa toimintatapojaan.

Koska tutkimukseni lähtökohdat olivat omissa havainnoissani ja kokemuksissani, tutkimusprosessini on auttanut minua refleктоimaan omia käsityksiäni kirjoittamisen opetuksesta, itsestäni kirjoittamisen opettajana sekä tytöistä ja pojista kirjoittajina. Olen havainnut omia kivettyneitä ajatusmallejani, joita olen yrittänyt purkaa opiskelun, reflektion ja käytännön opetustyön avulla. Tutkimukseni voikin herättää myös muita äidinkielen ja kirjallisuuden

opettajia refleктоimaan omia kirjoittamisen opetuksen käytänteitään ja ajatusmallejaan ja keskustelemaan niistä. Lisäksi tutkimukseni voi olla hyödyllinen esimerkiksi uusia opetussuunnitelmia laadittaessa, korostuvathan vuonna 2014 käyttöön otettavien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa (Opetushallitus 2012) sukupuolten tasa-arvo ja sukupuolisensitiivisyys sekä humanistinen ihmiskäsitys, joka liittyy tutkimuksessani esille tulleen kirjoittamisen opettajaa kuvaavaan humanistiseen tulkintarepertuaariin.

### 6.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimukseni avaa mielenkiintoisia ja käyttökelpoisia jatkotutkimusmahdollisuuksia. Olisi ensinnäkin kiinnostavaa jatkaa tutkimusta etnografisella otteella: kirjoittamisen opetuksen todellisuutta opetuskäytänteineen sekä opettajan ja oppilaan rooleineen voisi tarkastella paljon syvemmin pitkäaikaisen osallistuvan havainnoinnin avulla kuin haastattelemalla. Lisäksi etnografinen tutkimusote antaisi varmaankin erilaista tietoa tytöistä ja pojista kirjoittajina, sillä tutkija pystyisi havainnoimaan, millä tavoin oppilaat mahdollisiin rooleihinsa asettuvat ja suhtautuvat.

Eri kouluasteilla työskentelevien opettajien kirjoittamisen opetusta ja opettajan identiteettiä koskevaa puhetta olisi niin ikään kiinnostavaa tarkastella. Olisi hyödyllistä tutkia esimerkiksi luokanopettajien käyttämiä kirjoittamisdiskursseja, sillä luokilla 1–6 luodaan perusta kirjoittamistaidolle. Myös lukiossa ja ammattioppilaitoksissa työskentelevien opettajien käyttämien kirjoittamista ja kirjoittamisen opettajan identiteettiä kuvaavien repertuaarien tarkastelu olisi mahdollinen jatkotutkimusaihe. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien käyttämät repertuaarit eroavat todennäköisesti peruskoulun opettajien käyttämistä repertuaareista, sillä ylioppilaskirjoitukset saattavat ohjata kirjoittamisen opetusta. Ammattioppilaitosten äidinkielen opetuksessa (esim. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon perusteet 2010) painottuu puolestaan ammattielämän tekstitaitoisuus, mikä luultavimmin tulisi ilmi myös opettajien puheessa.

Suomi toisena kielenä -opettajien ja erityisluokanopettajien käyttämiä kirjoittamista ja kirjoittamisen opettajan identiteettiä kuvaavia repertuaareja olisi myös hyvä tarkastella. Suomi toisena kielenä -opetuksen lähtökohtana on kielenkäytön funktionaalisuus, minkä vuoksi voisi olettaa, että opettajien puheessa ei painottuisi kirjoittaminen taitona -lähestymistapa vaan kirjoittaminen sosiaalisina taitoina -näkökulma. Erityisluokanopettajien puhe olisi kiinnostava tutkimuskohde siksi, että he opettavat oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia tai käyt-

täytymishäiriöitä. Lisäksi he tuntevat pienryhmänsä oppilaat usein todella hyvin. Nämä seikat vaikuttavat varmasti kirjoittamisen opetuskäytänteisiin ja opettajan rooliin kirjoittamisen opettajana, mikä puolestaan tulisi todennäköisesti ilmi opettajan puheessa.

Kirjoittamisen opetusta ja oppilaan roolia voitaisiin tutkia oppilaan näkökulmasta pitkitäistutkimuksena. Olisi kiinnostavaa tietää, minkälaisena kirjoittamisen opetus ja oppiminen rakentuu oppilaan näkökulmasta ja miten se muuttuu peruskoulun aikana ja oppilaan siirtyessä toiselle asteelle. Tällainen tutkimus vaatisi kuitenkin vähintään kymmenen vuoden paneutumisen, mikä saattaisi muodostua tutkimuksen esteeksi.

Kirjoittamiseen ja sen opetukseen liittyvät sukupuolittuneet käsitykset olisivat niin ikään kiinnostava tutkimuskohde eri kouluasteilla. Luokanopettajien käsityksiä tytöistä ja pojista on jo tutkittu jonkin verran, mutta esimerkiksi toisella asteella työskentelevien äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien tai opiskelijoiden näkemyksiä ei ymmärtääkseni ole kartoitettu lainkaan. Olisikin kiinnostavaa tietää, ovatko toisen asteen opettajien tai opiskelijoiden käsitykset yhdenmukaisia perusasteen opettajien käsitysten kanssa vai eroavatko ne jossakin suhteessa.

## LÄHTEET

- AHONEN, SIRKKA 2003: *Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään*. Tampere: Vastapaino.
- ALLOWAY, NOLA – FREEBODY, PETER – GILBERT, PAM – MUSPRATT, SANDY 2002: *Boys, literacy and schooling. Expanding the repertoires of practice. Commonwealth department of science education*. – <http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/835D5DAC-D69C-4716-91EE-CB6E2DCDA934/1564/BoysLiteracy.pdf> 14.12.2008.
- ATJONEN, PÄIVI 2005: Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi – Heikki K. Lyytinen & Anu Räisänen (toim.). *Kehittämissuuntaa arvioinnista*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6 s. 143–152. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- BADGER, RICHARD – WHITE, GOODITH 2000: A process genre approach to teaching writing. – *ELT Journal* 54 (2) s. 153–160.
- BARNES, LINDA LAUBE 1990: Gender bias in teachers' written comments. – Susan Laine Gabriel – Isaiah Smithson (toim.) *Gender in the classroom: Power and pedagogy* s. 140–185. Chicago: University of Illinois Press.
- BEAUGRANDE, ROBERT de 1997: *New foundations for a science of text and discourse: Cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood (N.J.): Ablex Publishing Corporation.
- BOICE, ROBERT 1993: Writing blocks and tacit knowledge. – *Journal of higher education* 64 (1) s. 19–54.
- BREDESEN, OLE 2004: *Uudet pojat ja tytöt – uusi pedagogiikka*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- BROADY, DONALD 1991: *Piilo-opetussuunnitelma*. Tampere: Vastapaino.
- BYMAN, REIJO 2002: Voiko motivaatiota opettaa? – Pertti Kansanen & Kari Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia* s. 25–41. Jyväskylä: PS-kustannus.
- COPE, BILL – KALANTZIS, MARY 1993: Introduction. How a genre approach to literacy can transform the way writing is taught. – Bill Cope – Mary Kalantzis (toim.): *The powers of literacy. A genre approach to teaching writing* s. 1–21. Lontoo: The Falmer Press.
- COPE, BILL – KALANTZIS, MARY 2000: *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Features*. Lontoo & New York: Routledge.
- DECI, EDWARD L. – RYAN, RICHARD M. 2000: *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. – *Psychological Inquiry* 11 (4) s. 227–268.
- DENZIN, NORMAN K. – LINCOLN, YVONNA S. 1994: Introduction: Entering the field of qualitative research. – Norman K. Denzin – Yvonna S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research* s. 1–17. Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- EINARSSON, JAN – HULTMAN, TOR G. 2001: *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. – <http://www.studentlitteratur.se/files/sites/barnssprakligadagar/godmorgon.pdf> 9.12.2008.
- EPSTEIN, DEBBIE – ELWOOD, JANNETTE – HEY, VALERIE – MAW, JANET 1998: Schoolboy frictions: feminism and 'failing boys' – Debbie Epstein – Jannette Elwood – Valerie Hey – Janet Maw (toim.) *Failing Boys?: Issues in Gender and Achievement* s. 3–19. Buckingham: Open University Press.
- ESKOLA, JARI – SUORANTA, JUHA 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- GAMBELL, TREVOR – HUNTER, DARRYL 2000: Surveying gender differences in Canadian school literacy. – *Journal of Curriculum studies* 32 (5) s. 689–719.
- GORDON, TUULA – LAHELMA, ELINA 1992: Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. – Sari Näre – Jaana Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa* s. 314–327. Tietolipas 124. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- GRÖNFORS, MARTTI 1994: Miehin kulttuuri ja väkivalta. – Jorma Sipilä – Arto Tiihonen (toim.) *Miestä rakennetaan. Maskuliinisuuksia puretaan* s. 63–76. Tampere: Vastapaino.
- HARJUNEN, ELINA 2002: *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta*. Kasvatustieteen tutkimuksia 10. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- HASWELL, RICHARD H. – HASWELL, JANIS TEDESCO 1996: Gender bias and critique of student writing. – *Assessing writing* 3 (1) s. 31–83.
- HEIKKINEN, HANNU 2000: Opettajan ammatin olemusta etsimässä. – Kimmo Harra (toim.) *Opettajan profes-siosta* s. 8–19. OKKA-vuosikirja 1. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö.
- HEINONEN, JUHA-PEKKA 2005: *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257. – <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/heinonen/opetussu.pdf> 12.2.2013.
- HILLOCKS, GEORGE 1986: *Research on written composition. New directions for teaching*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and the National Conference on Research in English.
- HIRSJÄRVI, SIRKKA – HURME, HELENA 2008: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- HOVILA, ELINA 2009: ”Napakka teksti – huomiota myös pilkulle! ☺” Äidinkielen opettajat palautteenantajina. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/21301/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-200908063494.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/21301/URN_NBN_fi_jyu-200908063494.pdf?sequence=1) 17.10.2013.
- HS 24.10.2013 = PYSTYNEN, VENLA 2013: Älyn jättiläinen. *Helsingin Sanomat* 24.10.2013.
- ISK 2004 = Hakulinen, Auli – Vilkuna, Maria – Korhonen, Riitta – Koivisto, Vesa – Heinonen, Tarja-Riitta – Alho, Irja 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- IVANIČ, ROZ 2004: Discourses of writing and learning to write. – *Language and education* 18 (3) s. 220–245.
- JOKINEN, ARJA 1999: Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. – Arja Jokinen – Kirsi Juhila – Eero Suoninen (toim.): *Diskurssianalyysi liikkeessä* s. 37–53. Tampere: Vastapaino.
- JOKINEN, ARJA – JUHILA, KIRSI – SUONINEN, EERO 1993: Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. – Arja Jokinen – Kirsi Juhila – Eero Suoninen (toim.): *Diskurssianalyysin aakkoset* s. 17–47. Tampere: Vastapaino.
- JOKINEN, ARJA – JUHILA, KIRSI 1999: Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. – Arja Jokinen – Kirsi Juhila – Eero Suoninen (toim.): *Diskurssianalyysi liikkeessä* s. 54–97. Tampere: Vastapaino.
- JOKINEN, ARTO 2003: Miten miestä merkitään? Johdanto maskuliinisuuden teoriaan ja kulttuuriseen tekstintutkimukseen. – Arto Jokinen (toim.) *Yhdestä puusta. Maskuliinisuuksien rakentuminen populaarikulttuureissa* s. 7–31. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- JUHILA, KIRSI 1999: Tutkijan positiot. – Arja Jokinen – Kirsi Juhila – Eero Suoninen (toim.): *Diskurssianalyysi liikkeessä* s. 201–232. Tampere: Vastapaino.

- JUHILA, KIRSI – SUONINEN, EERO 1999: Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. – Arja Jokinen – Kirsi Juhila – Eero Suoninen (toim.): *Diskurssianalyysi liikkeessä* s. 233–252. Tampere: Vastapaino.
- KAARTO, TOMI 2008: Romanttinen tekijäkäsitys, tekijän kuolema ja kirjailijafunktio. – Outi Alanko-Kahiluoto – Tiina Käkälä-Puumala (toim.) *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä* s. 162–182. Tietoli-pas 174. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KARJALAINEN, ASKO 1996: Piilo-opetussuunnitelman etiikka. – Pirkko Pitkänen (toim.) *Kasvatuksen etiikka* s.141–151. Helsinki: Edita.
- KIVINIEMI, KARI 2007: Laadullinen tutkimus prosessina. – Juhani Aaltola – Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* s. 70–85. Juva: WS Bookwell.
- KOSUNEN, TAPIO 1994: *Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 20.
- KUMPULAINEN, TIMO (toim.) 2008: *Opettajat Suomessa 2008*. Helsinki: Opetushallitus.
- KYLÄ-UTSURI-RIPATTI, PAULIINA 2011: *Tytöt ja pojat kirjoittajina – yhdeksäsluokkalaisten näkemyksiä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37348/URN:NBN:fi:jyu-201202091155.pdf?sequence=1> 17.10.2013.
- LAHELMA, ELINA 1992: *Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa*. Helsinki: Yliopis-topaino.
- LAHELMA, ELINA 2000: Lack of male teachers: a problem for students or teachers. *Pedagogy of culture and society* 8 (3) s. 173–186.
- LAHELMA, ELINA – GORDON, TUULA 1999: Rajankäyntiä – sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. – Anne-Lise Arnesen (toim.) *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä* s. 91–106. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17. Hel-sinki: Yliopistopaino.
- LAKI NAISTEN JA MIESTEN VÄLISESTÄ TASA-ARVOSTA 1995/206. – <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609> 15.11.2008.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2006: *Ei taito taakkana ole – Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2005*. Helsinki: Opetushallitus.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2008: *On annettu hyviä numeroita – Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorit-taneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007*. Helsinki: Opetushallitus.
- LEHTONEN, MIKKO 1995: *Pikku jättiläisiä. Maskuliinisuuden kulttuurinen rakentuminen*. Tampere: Vasta-paino.
- LEIWO, MATTI – KUUSINEN, J. – NYKÄNEN, P. – PÖYHÖNEN, MINNA-RIITTA 1987: *Kielellinen vuo-rovaikutus opetuksessa ja oppimisessa 2. Peruskoulun luokakeskustelun määrällisiä ja laadullisia piir-teitä*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 3. Jyväskylän yliopisto.
- LINDROOS, MAARIT 1997: *Opetusdiskurssiin piirretty viiva. Tyttö ja poika luokahuoneen vuorovaikutukses-sa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 153.
- LINNA, HELENA 1994: *Kirjoittamisen suuri seikkailu: prosessikirjoittaminen*. Porvoo: WSOY.
- LINNAKYLÄ, PIRJO – MATTINEN, EIJA – OLKINUORA, ASTA 1988: *Prosessikirjoittamisen opas*. Hel-sinki: Otava.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2004a: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen ope-tukseen. – Minna-Riitta Luukka – Pasi Jääskeläinen (toim.) *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana*



- kirjoittamisen opetus* s. 9–22. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2004b: Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. – Minna-Riitta Luukka – Pasi Jääskeläinen (toim.) *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 145–158. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA & LEIWO, MATTI 2004: Opetussuunnitelma äidinkielen opetuksen suunnannäyttäjänä. – Kari Sajavaara – Sauli Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa* s. 13–36. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA – PÖYHÖNEN, SARI – HUHTA, ARI – TAALAS, PEPPI – TARNANEN, MIRJA – KERÄNEN, ANNA 2008: *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- MARTINO, WAYNE – KEHLER, MICHAEL 2007: Gender-based literacy reform: A question of challenging or recuperating gender binaries. – *Canadian Journal of Education* 30 (2) 406–431.
- MATTINEN, EIJA 1995: *Prosessikirjoittaminen: tee kirjoittamisesta seikkailu*. Helsinki: Painatuskeskus.
- MAYNARD, TRISHA 2002: *Boys and literacy: exploring the issues*. London: RoutledgeFalmer.
- MERI, MATTI 1995: Mitä koululuokassa todella tapahtuu? – Arto Vaahtokari – Anne Vähäpassi (toim.) *Tutki, vertaile, arvioi – näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen* s. 32–49. Oppimateriaaleja 51. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- MERISUO-STORM, TUULA 2006: Girls and boys like to read and write different texts. – *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (2) s.111–125.
- METSO, TUIJA 1992: Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. – Sari Näre – Jaana Lähteenmaa. *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa* s. 270–283. Tietolipas 124. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- MILLARD, ELAINE 1997: *Differently literate: Boys, girls and the schooling of literacy*. London: Falmer Press.
- MILLARD, ELAINE 2001: Boys, girls and writing. – *Literacy today*.  
<http://www.literacytrust.org.uk/Pubs/millard.html> 5.1.2009.
- MOILANEN, PENTTI – RÄIHÄ, PEKKA 2007: Merkitysrakenteiden tulkinta. – Juhani Aaltola – Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* s. 46–69. Juva: WS Bookwell.
- MÄKELÄ, KLAUS 1990: Kvalitatiivisen aineiston analyysiperusteet. – Klaus Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* s. 42–61. Helsinki: Gaudeamus.
- NICHOLLS, JOHN G. 1984: Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice and Performance. *Psychological Review* 91 (3) s. 328 – 346.
- OPETUSHALLITUS 2012: *Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014 (sisällysluettelo ja luvut 1–5)*. –  
[http://www.oph.fi/download/146131\\_Luonnos\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiksi\\_VALMIS\\_14\\_11\\_2012.pdf](http://www.oph.fi/download/146131_Luonnos_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiksi_VALMIS_14_11_2012.pdf) 18.10.2013.
- ORELLANA, MARJORIE FAULSTICH 1995: Literacy as a gendered social practice: Tasks, texts, talk, and take-up. – *Reading Research Quarterly* 30 (4) s. 674–708.
- PAJARES, FRANK – VALIANTE, GIOVANNI 2001: Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: a function of gender orientation? – *Contemporary Educational Psychology* 26 (3) s. 366–381.

- PALMU, TARJA 1992: Nimetön hiiri ja Simo Siili. Aapisten sukupuoli-ideologia. – Sari Näre – Jaana Läh-teenmaa. *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa* s. 301–313. Tietolipas 124. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- PALMU, TARJA 2003: *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidin-kielen oppitunneilla*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189.
- PATRIKAINEN, RISTO 1999: *Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2004. – [http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf) 11.11.2008.
- PETERSON, SHELLEY 1998: Evaluation and teachers' perceptions of gender in sixth-grade student writing. – *Research in the teaching of English* 33 (2) s. 181–208.
- PETERSON, SHELLEY 2002: Gender meanings in grade eight students' talk about classroom writing. – *Gender and Education* 14 (4) s. 351–366.
- PETERSON, SHELLEY STAGG – KENNEDY, KERRIE 2006: Sixth-grade teachers' written comments on student writing: genre and gender influences. – *Written Communication* 23 (1) s. 36–62.
- PIETIKÄINEN, SARI – MÄNTYNEN, ANNE 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- PL 731/1999 = Perustuslaki 1999/731.
- PoL 628/1998 = Perusopetuslaki 1998/628.
- POPS = PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2004. Opetushallitus. – [http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf) 11.11.2008.
- POTTER, JONATHAN 1996: Discourse Analysis and Constructionist Approaches: Theoretical Background. – John T.E. Richardson (toim.) *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*. Leicester; BPS Books. – <http://sapiens.va.com/metcualum/potter1996.pdf> 19.8.2010.
- POTTER, JONATHAN – WETHERELL, MARGARET 1987: *Discourse and social Psychology: beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- PUOLIMATKA, TAPIO 1997: *Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa*. Tampere: Kirjayhtymä.
- PUOLIMATKA, TAPIO 1999: *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- RAUSTE-VON WIRGHT, MARJA-LIISA – VON WRIGHT, JOHAN – SOINI, TIINA 2003: *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WS Bookwell Oy.
- REISBY, KIRSTEN 1999: Sukupuoliherkkä pedagogiikka. – Anne-Lise Arnesen (toim.) *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä* s. 15–33. Helsingin yliopiston Vantaan täydennys-koulutuslaitoksen julkaisuja 17. Helsinki: Yliopistopaino.
- REMES, LIISA 2006: Diskurssianalyysin perusteet. – Jari Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* s. 285–374. Helsinki: International Methelp.
- ROWAN, LEONIE – KNOBEL, MICHELE – BIGUM, CHRIS – LANKSHEAR, COLIN 2002: *Boys, literacies and schooling. The dangerous territories of gender-based literacy reform*. Buckingham: Open University Press.
- RYAN, RICHARD M. – DECI, EDWARD L. 2000: Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. – *Contemporary Educational Psychology* 25 s. 54–67.

- RYAN, RICHARD M. – DECI, EDWARD L. 2002: An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. – Edward L. Deci – Richard M. Ryan (toim.) *Handbook of Self-Determination Research* s. 3–33. Rochester (N.Y.): The University of Rochester Press.
- RÖNNBERG, ULLA – VALTONEN, TIMO 1997: *Peruskouluasteen ja lukion päätoimiset opettajat syysluku-kaudella 1997*. Opetushallitus. Moniste 32/1998.
- SALMU, ANU 2002: *Nais- ja mieskuva suomi toisena kielenä -oppikirjoissa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos.
- SIMOLA, HANNU 1995: *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137. Helsinki: Yliopistopaino.
- SOSIAALI- JA TERVEYSALAN PERUSTUTKINNON PERUSTEET 2010. Opetushallitus. – [http://www.oph.fi/download/124811\\_SoTe.pdf](http://www.oph.fi/download/124811_SoTe.pdf) 19.10.2013.
- SUONINEN, EERO 1997: *Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Diskurssianalyttisen tutkimusotteen kehittelyä*. Acta Universitatis Tamperensis 580. Tampere: Tampereen yliopisto.
- SUONINEN, EERO 1999: Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. – Arja Jokinen – Kirsi Juhila – Eero Suoninen (toim.): *Diskurssianalyysi liikkeessä* s. 17–36. Tampere: Vastapaino.
- SUORANTA, JUHA 1995: *Tekstit, murrokset ja muutos*. Acta Universitatis Lapponiensis 10. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- SVINHUFVUD, KIMMO 2007: *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. Helsinki: Tammi.
- TARMO, MARJATTA 1991: Opettajan sukupuolilinnit. *Kasvatus* 22 (3) s. 195–204.
- TARMO, MARJATTA 1992: ”Tytöt ne mutisee mekkoosa”. Opettajien käsityksiä tytöistä. – Sari Näre – Jaana Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa* s. 284–300. Tietolipas 124. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- THORNE, BARRIE 1993: *Gender play. Girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- TIRRI, KIRSI 2013: Luento Studia Generalia -luentosarjassa 21.2.2013. – <http://video.helsinki.fi/Arkisto/flash.php?id=20188> 22.9.2013.
- TUOMI, JOUNI – SARAJÄRVI, ANNELI 2002: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- TÖRMÄ, SIRPA 2003: Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. – Marjo Vuorikoski – Sirpa Törmä – Sinikka Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta* s. 109–130. Tampere: Vastapaino.
- VIRTANEN, JUKKA 2002: *Kliininen seksologia*. Helsinki: WSOY.
- VUORIKOSKI, MARJO 2007: Naisopettajan oma tila. Opettajakurssit identiteettien muovaajina. – *Kasvatus* 38 (5) s. 468–478.
- VUORIKOSKI, MARJO – RÄISÄNEN, MIRKA 2010: Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika* 4 (4) s. 63–81.
- WRIGHT, JOHAN von 1996: Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. – *Kasvatus* 27 (1) s. 9–21.
- YOUNGER, MICHAEL – WARRINGTON, MOLLY – WILLIAMS, JACQUETTA 1999: The gender gap and classroom interactions: reality and rhetoric. – *British Journal of Sociology of Education* 20 (3) s. 325–341.

## LIITE 1. TEEMAHAASTATTELURUNKO

Kirjoittamisen opetuksen liittyvät käsitykset

- tärkeimmät tavoitteet?
- tärkeimmät sisällöt?
- opetuksen haasteet + mahdolliset ratkaisut?

Kirjoittamisen opetuksen käytännöt

- esimerkkitalanne?
- aiheet ja genret
  - valitseminen?
  - käsitykset oppilaiden kokemuksista?
- kirjoittamiseen valmistautuminen?
- paikka?
- ryhmä?
- aika?
- välineet?
- tarkoitus?
- rajoitukset?
- ohjaus?
- palaute ja arviointi
  - mihin huomio kiinnittyy?
  - miten palautetta annetaan?
  - miten vastaanotetaan?

Oppilaiden kirjoittamien tekstien tarkastelu

- mihin huomio kiinnittyy?
- minkälaista palautetta opettaja antaisi?
- millainen oppilas kirjoittanut? millä perusteella?

Sukupuoli ja kirjoittaminen (asioita peilataan em. teemoissa tulleisiin ajatuksiin)

- tytöt ja pojat kirjoittajina?
- tytöt ja pojat kirjoittamistilanteissa?
- tytöt ja pojat kirjoittamisen opiskelijoina?
- tyttöihin ja poikiin liittyvät haasteet?
- tytöt, pojat ja kirjoittamisen arviointi?
- mistä mahdolliset erot johtuvat?

## **LIITE 2. YHDEKSÄSLUOKKALAISTEN KIRJOITTAMAT TEKSTIT**

### **MINÄ KONEELLA**

Minä pidän koneella chattäilystä Olen yleensä mesessä, jossa chattäilen kavereitten kanssa. Minulla on paljon kavereita. tyttöjä sekä poikia. Olen koneella ylensä 0-3 h.

Netissä on hauska surffailla esim: chatti palstoilla tai netti peli sivuilla. Välillä on hauska mennä sellaisille sivuille missä ei ole ennen käyny.

### **MESSENGER ☺**

Messenger on suureen suosioon jo aikoja sitten noussut paikka joka mahdollistaa ihmisten kommunikoinnin. Messenger eli ”mese” on ilmainen koneelle ladattava ohjelma. Mesestä on tullut erittäin suosittu varsinkin nuorison käyttämä ohjelma. Mesessä voi jutella omille kavereille, lähettää tiedostoja (kuten kuvia ja musiikkia), laittaa hymiöitä ym. Mielestäni mese on hyvä tapa tutustua uusiin ihmisiin ja pitää yhteyttä muihin. Mese on myös vaarallinen jos ei pidä varaansa. Mesessä voi tulla vastaan ihan tuntemattomia ja he voivat sanoa olevansa joku muu. Myös mesen kautta leviää helposti erilaisia viruksia. Siksi ei kannata painaa jonkun lähettämää linkkiä ellei tiedä varmasti voiko siihen luottaa. Eikä vastaan ottaa tuntemattomia tiedostoja. Myös mesessä liikkuu niinkuin muuallakin internetin ihmeellisessä maailmassa kaiken laisia pedofiilejä. Joten kannattaa olla varuillaan.

### **Elämäni accident**

En ollut pitkään aikaan ollut noin tyytyväinen elämäni kuin tuota tapahtumaa seuraavana päivänä. En ollut koskaan tuntenut samanlaista elämänhalua kuin silloin.

Niskojeni särki aivan mielettömästi en voinut edes liikauttaa päätäni. Istuin vielä puolenyön jälkeen tietokoneella, vaikka seuraavana päivänä oli maanantai ja piti herätä kouluun. Minua pelotti. Pelotti että nukkumaan mennessäni en enää heräisi. Teki niin kovin mieli lähteä vain ulos juoksemaan. Mutta ilma oli masentava. Sattoi veden ja rännän seosta. Se oli yhtä sekavaa kuin ajatukseni tällä hetkellä. Ajatukset piti päästä purkamaan joten kirjoitin ystäväilleni kirjeen.

”Vietin kaverini kanssa rauhallista iltaa. Juttelimme asioista joista en koskaan ollut kellekkään sanonut. Itkimme ja nauroimme. Kello oli jo hieman yli yhden yöllä kun kaverini halusi ihmisten ilmoille. Tuli mitätön olo kuin kukaan ei haluaisi olla kanssani. Mutta olin silti hymyntekeä naamallani. Olin iloinen että minulla oli ystäviä.

Kohta istuimmekin traktorissa. Minä ”penkillä” Lippalakkisen kuljettajan takana kaverini istuessaan hänen sylissänsä. Musiikki pauhasi ja tunsin itseni tarpeelliseksi. En kyllä tiedä mistä syystä.

Yhtäkkiä tuli outo olo kuin olisi leijaillut maailmassa jossa olin aivan yksin missä kukaan ei tullut pelastamaan. Tosin heräsin ojan pohjalta. Ehkä olisin sittenkin halunnut pysyä unelmisissa. Katselin mitä traktori koukkaili. Kohta kuului kaverini epätoivoinen huuto joka etsi mi-

nua.. Traktorin valot vilkkuivat päässäni. Sääreän alkoi pakottaa. He alkoivat pakittaa. Yritin nousta ylös ja lähteä juoksemaan metsään joka näytti oikein houkuttelevalta vieressäni. En päässyt ylös. jalkani petti alta. Kohta jo kolme hahmoa juoksee minuun päin. Selittäen pelokkain sanoin. ”No mitä nyt yleensä voi käydä jos lentää traktorin takalasin läpi ojaan.” Kaverini pysähtyi 5 metrin päähän. Hän itki. Minä taas nauroin. En halunnut pilata ystäväni iltaa. He nostivat minut ylös. Ja minä nauroin, en vain jaksanut lopettaa.

## **Elektroniikka**

Ihmiset ovat nykyään aivan likaa koneilla. Ennen vanhaan ihmisillä ei ollut mitään elektronikan ihme juttuja. Ihmiset eivät tapaile enää kasvotusten, vaan chattailevat netissä tai kännyköillä. Ihmiset pelailevat netissä ja sen jälkeen heillä on väsynyt olo. Ihmisten pitäisi tehdä louvia asioita: esim. kirjoittaa käsin ja miettiä omilla aivoilla. Elektroniikka vie ihmisiltä kaiken ajan. Se saattaa näkyä töissä/koulussa ja loogisessa ajattelussa. Ennen vanhaan ihmisillä ei ollut tällaisia mahdollisuuksia, kuin nykyään. He joutuivat tehdä kaikki käsin ja ajatella omilla aivoilla. Nyky ihmisistä on tullut laiskoja ja väsyneitä. On myös todettu, että kännykän näytön signaalit haittaavat silmiä. On tietokoneissa ja kännyköissä myös paljon hyvää. Ihmiset ovat saaneet vaikutteita tietokoneista. Netissä on paljon kaikenlaisia humpuukki mainoksia, jotka eivät ole hyväksi lapsille.

## **Internet – yhä useammin syynä lasten ja nuorten erakoitumiseen**

”Kun mä pääsen koulust kotii mä avaan tietokoneen ja istun siinä johki kymmenee... Kaveritkin välil soitteli tulisink mä ulos, mut en mä jaksanu ku olin just pääsemäs Runescapes uudelle levelille.”

Lapset ja nuoret kuluttavat yhä enemmän aikaa Internetissä. Sieltä löytyvät meset, youtubet, irc-galleriat, nettipelit ja hakukoneet. Kaikki nämä ovat arkea helpottavia ja elävöittäviä asioita, mutta silloin kun elämä alkaa pyöriä tietokoneen ympärillä on syytä huolestua.

On yhä helpompi erakoitua normaalista elämästä: mihin tarvitaan ystäviä, joiden kanssa lähteä elokuviin, kun voi chatissa tai mesessä jutella kohtalotovereidensä kanssa?

Jatkuva tietokoneella istuminen ei haittaa pelkästään sosiaalisia suhteita; nörttikansalaiset ovat tulevaisuuden ylipainoisia diabeetikkoja ja masentuneita terveyspalvelujen suurkuluttajia.

”Tietokone on hyvä renki, mutta huono isäntä.”

**LIITE 3. LITTEROINTIMERKIT**

H	haastattelija
O1	naisopettaja
O2	miesopettaja
[ ]	päällekkäispuhunta
.	lyhyt tauko
(3)	pidempi tauko; pituus ilmoitettu sekunneissa
° °	hiljainen puheääni
KYLLÄ	voimakas puheääni
<i>lauri</i>	litteroijan vaihtama sana tunnistamisen ehkäisemiseksi
(huitaisee)	haastateltavan toiminta
--	lainauksen katko