

TUTKIMUKSIA 189

Tarja Palmu

**SUKUPUOLEN RAKENTUMINEN KOULUN
KULTTUURISISSA TEKSTEISSÄ**

Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla

*Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi kasvatustieteen laitoksen luentosalissa,
perjantaina 9. toukokuuta 2003 klo 12.00*

HELSINKI 2003

HELSINGIN YLIOPISTON
KASVATUSTIETEEN LAITOKSEN
TUTKIMUKSIA 189

Tarja Palmu

**SUKUPUOLEN RAKENTUMINEN KOULUN
KULTTUURISISSA TEKSTEISSÄ**

Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla

HELSINKI 2003

Kustos

Professori Hannele Niemi

Ohjaajat

Dosentti Elina Lahelma, Helsingin yliopisto

Dosentti Tuula Gordon, Helsingin yliopisto

Esitarkastajat

Professori Eija Syrjäläinen, Tampereen yliopisto

Professori Leena Koski, Joensuun yliopisto

Vastaväittäjä

Professori Marjatta Saarnivaara, Jyväskylän yliopisto

Kansi: Hanne Kinanen

Yliopistopaino, Helsinki

ISBN 952-10-0801-6 (nid.)

ISBN 952-10-0802-4 (PDF)

ISSN 1238-3465

HELSINGIN YLIOPISTO
Kasvatustieteen laitos
Tutkimuksia n:o 189, 2003

Tarja Palmu

SUKUPUOLEN RAKENTUMINEN KOULUN KULTTUURISISSA TEKSTEISSÄ

Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla

Tiivistelmä

Väitöskirjani on etnografinen tutkimus sukupuolen rakentumisesta koulun oppimateriaaleissa, muissa koulun teksteissä ja luokkahuonediskursseissa. Keskiössä on koulun arki ja sukupuolen rakentuminen koulun arjessa. Sukupuoli on yksi niistä eron tekemisen muodoista, jotka tulevat tuotetuiksi koulussa – niin puhutussa kuin kirjoitetussa tekstissä.

Etnografisessa tutkimuksessa keskeistä on tutkijan läsnäolo kentällä sekä etnografinen kirjoittaminen. Työssäni tarkastelen etnografian erityispiirteitä, oman työni suhdetta etnografiseen tutkimukseen sekä tutkijan ja kentän välisiä suhteita. Etnografiassani painottuvat kokemukset, teksti ja kirjoittaminen. Tätä etnografian ja tekstuaalisuuden vuorottelua tuon esiin eri aineistojen ja aineistojen välisten rajojen rikkomisen kautta.

Tutkimukseni on osa Suomen Akatemian projektia ”Kansalaisuus, marginaalisuus ja erot koulussa – sukupuoli lähtökohtana”. Projektin johtajan Tuula Gordonin, toisen ohjaajani Elina Lahelman sekä muiden tutkijoiden – Tuija Metson, Pirkko Hynnisen ja Tarja Tolosen – kanssa toteutimme vuoden etnografian kahdessa helsinkiläisessä yläasteen koulussa. Yhdessä tekemämme etnografia on työni taustalla auttamalla asettamaan seuraamani äidinkielen oppitunnit ja niiltä keräämäni aineiston laajempaan kontekstiin. Tämä yhteisen etnografian ”meidän” ja ”itsen” vuoropuhelu on yksi juonne työssäni.

Väitöskirjani aineisto koostuu havainnoista, haastatteluista ja kirjoitetuista teksteistä. Seurasin seitsemänsien ja yhdeksänsien luokkien äidinkielen oppitunteja, yhteensä dokumentoituja oppitunteja on 90. Keräsin näillä tunneilla käytettyjä oppimateriaaleja ja muita tekstejä. Haastattelin kaikkien seuraamieni luokkien opettajat, joita on yhteensä viisi. Oppilaiden haastatteluja tein yhteensä 18. Lisäksi aineistonani on seuraamieni luokkien oppilaiden kirjoittamat kirjoitukset.

Tutkimuksessani kysyn sitä, miten sukupuoli rakentuu ja miten sitä tuotetaan erilaisissa koulun teksteissä. Eli minkälaisia ovat ne mallit, kuvat tai käsitykset sukupuolesta, joita teksti välittää lukijoille. Voidaan ajatella, että kulttuurinen sukupuoli on kerrostumia (biologisen) sukupuolen päälle. Näitä kerrostumia tuotetaan ja rakennetaan ruumiillisuuden, performatiivisuuden, tyylien ja representaatioiden kautta. Työssäni tarkastelen sitä, miten oppilaiden ja opettajien puheessa, oppitunneilla ja oppimateriaaleissa tuotetaan näitä sukupuolen kulttuurisia kerrostumia.

Etnografiani on kirjoitus kentältä, yksi tarina tai tulkinta sukupuolen merkityksestä koulussa. Tuon lukijalle erilaisia episodeja koulun teksteistä ja luokkahuonediskursseista analyysin, tulkinnan ja kirjoituksen muodossa.

Avainsanat: etnografia, koulu, sukupuoli, kulttuuriset tekstit, tekstin tutkimus, äidinkieli

Tarja Palmu

CONSTRUCTION OF GENDER IN CULTURAL TEXTS IN SCHOOL

An Ethnographic Research on Mother Tongue Lessons in Secondary School

This dissertation is an ethnographic research on the construction of gender in teaching material used in school, other school texts and class room discourses. The focus is on everyday life at school and the construction of gender in this context. Gender is one of the forms of differentiation that is produced at school – in spoken as well as in written texts.

The activities of the researcher in the field and in the process of writing are crucial features in ethnographic research. In discuss special features of ethnography such as the relation between my study and ethnographic research in general. I focus on relations between the researcher and the field and emphasize practices, experience, texts, writing and meaning. I introduce this variation of ethnography and textuality through using different data and through breaking boundaries between different data.

The research is a part of the project "Citizenship, Marginality and Difference in School – With Special Reference to Gender", financed by the Academy of Finland. In addition to myself, the participants of the project were Tuula Gordon, project leader; Elina Lahelma, the second supervisor of my work; as well as researchers Tuija Metso, Pirkko Hynninen and Tarja Tolonen. This was a one-year project conducted in two secondary schools in Helsinki. The collective ethnographic research forms the background of my work by helping to put the mother tongue lessons I followed and the data collected into a wider context. The dialogue between "us" in our common ethnography and "me" is one thread in my work.

The data is drawn from observations, interviews and written texts. I observed mother tongue lessons of seventh and ninth graders, a total of 90 documented lessons. I gathered teaching materials and other texts used during these lessons. I interviewed the teachers of every class I followed – five altogether and carried out eighteen interviews with students. Moreover, data consists of writings by the students of the classes I followed.

The main question is how gender is constructed and how it is produced in different school texts. I analyse the patterns, images and conceptions concerning gender that the text conveys to the readers. We can think of gender as consisting of cultural layers on sex. Such layers are produced and constructed through embodiment, performativity, styles and representations. This dissertation studies these cultural layers of gender and their production in students' and teachers' speech, lessons and teaching material.

This ethnography is one written text from the field, an interpretation of the meanings of gender in school. I introduce the reader to different episodes from school texts and classroom discourses in the form of analysis, interpretation and written text.

Keywords: ethnography, school, gender, cultural texts, text research, mother tongue

ESIPUHE

Tutkimukseni on osa Suomen Akatemian projektia ”Kansalaisuus, marginaalisuus ja erot koulussa – sukupuoli lähtökohtana”. Ilman tätä Tuula Gordonin johtamaa projektia – ja projektilaisia – ei myöskään tätä osatutkimusta olisi. Elina Lahelmaa, väitöskirjatyöni ohjaajaa sekä projektin senioritutkijaa, haluan kiittää usean vuoden kriittisestä ja lempeästä ohjauksesta. Elinan johdonmukainen ja innostava kannustus on kannatellut minua myös niinä hetkinä, joina väsymys on ollut lähellä. Tuula Gordonia haluan kiittää uskomattomasta energiasta, analyyttisyydestä, innostavuudesta – kaikesta siitä hienosta tuesta ja ohjauksesta, jota olen usean vuoden ajan saanut osakseni. Molempia ohjaajiani kiitän siitä, että he ovat jaksaneet yhä uudestaan kommentoida ja keskustella kirjoituksistani. Myös muita projektin tutkijoita, Pirkko Hynnistä, Tuija Metsoa sekä Tarja Tolosta, haluan kiittää lukuisista yhteisistä inspiroivista keskusteluista. Ilman heidän tarkkanäköisyyttään ja ystävyyttään tutkimuksen tekeminen olisi ollut paljon yksinäisempää.

Projektin ympärillä on toiminut useita tutkijaverkostoja. Projektiin assosioituneita tutkijoita Sinikka Aapolaa ja Jukka Lehtosta haluan kiittää kriittisistä ja hedelmällisistä keskusteluista ja rohkaisuista.

Tärkeitä tutkimuskeskustelufoorumeja ovat olleet koulutusta, kasvatusta ja eroja pohtiva yhteistyöryhmä Koukero (SA), joka on yhdistänyt koulutuksen ja sukupuolen problematiikasta kiinnostuneita tutkijoita. Kiitos kaikille Koukeron seminaareihin ja keskusteluihin osallistuneille! Tässä yhteydessä haluan erityisesti kiittää Tarja Kankkusta, Reetta Mietolaa, Kati Mustolaa, Ulla-Maija Saloa ja Saara Tuomaalaa mielenkiintoisista ja koukeroisista keskusteluista.

Kiitän Ari Antikaisen johtamaa Kasvatus, tieto ja kulttuuri -tohtorikouluohjelmaa ja erityisesti tämän tohtorikoulun helsinkiläistä ”alakoulua” Kitkaa. Helsingissä toimiva tutkijaryhmä Kitka koostuu lähinnä kasvatustieteen laitoksen ja sosiologian laitoksen tutkijoista. Kiitos kaikille kitkalaisille lämminhenkisistä ja kriittisistä keskusteluista. Bulevardin kitkalaisia Katariina Hakalaa ja Sirpa Lappalaista haluan kiittää eri yhteistyöverkostoissa käytyjen keskustelujen lisäksi erityisesti käsikirjoitukseni huolellisesta lukemista ja kaikista siihen liittyvistä tärkeistä kommentteista ja kysymyksistä.

Kiitän eri tieteenaloja yhdistävää, sukupuolta ja kansallisuutta tarkastelevaa tutkijaverkosto Katajatarta, joka on syntynyt Tuula Gordonin Suomen Akatemian projektin ”Gender and Nationality: Constructions of Being Finnish” pohjalta. Katajattaren upeita tutkijanaisia kiitän yhteisistä seminaareista ja keskusteluista. Useita tämän verkoston jäseniä olen maininnut jo aikaisemmin, mutta tässä yhteydessä haluan kiittää vielä tarkkanäköisiä katajattaria, Kirsti Lempiäistä ja Katri Komulaista heidän kommentistaan.

Tutkimukseni tekemiselle, perusopintovaiheelleni ja pro gradu -työlleni tärkeä tutkimuksellinen taustayhteisö ja keskustelufoorumi oli Koulutus ja sukupuoli -yhteistyöryhmä (SA 1989–1994). Haluan lausua kiitoksen kaikille vuosien varrella yhteistyöryhmän seminaareihin keskusteluihin osallistuneille. Monet ryhmän jäsenistä olen maininnut jo aikaisemmin uudempien tutkimusyhteisöjen yhteydessä. Tässä haluan kiittää vielä Ulla Kososta, Maarit Laurentoa, Päivi Naskalia, Outi Raehalmetta, Jaana Saarista, Marjatta Saarnivaaraa sekä Marjatta Tarmoa.

Kiitän esitarkastajiani Leena Koskea ja Eija Syrjäläistä heidän kriittisistä ja kannustavista lausunnoistaan. Eija Syrjäläistä kiitän erityisesti etnografisista huomautuksista käsikirjoitukseeni. Leena Koskea kiitän perusteellisesta ja analyytisestä syventymisestä käsikirjoitukseeni.

Kasvatustieteen laitosta haluan kiittää työyhteisöstä, työtiloista ja tutkimustyön materiaalisesta mahdollistamisesta. Työni valvojaa Hannele Niemeä kiitän työtäni koskevista kommentteista. Laitoksen esimiestä Marja Martikaista kiitän hyvästä ilmapiiristä ja tuesta. Tuomo Aaltoa kiitän avusta työni painokuntoon saattamisessa. Laitoksella tutkijana ja assistenttina toimiessani minua on moninaisissa käytännön asioissa auttaneet useat ihmiset. Kiitos kaikille kollegoille sekä muulle henkilökunnalle. Kiitän suuresti kaikkia tutkimusprojektissamme työskennelleitä tutkimusavustajia.

Kiitän työni rahoittajia Suomen Akatemiaa, Suomen Kulttuurirahastoa, Helsingin Sanomain 100-vuotissäätiötä sekä Kasvatus, tieto ja kulttuuri -tutkijakoulua.

Minulla oli ilo työskennellä Kristiina-instituutissa sen perustamisvaiheessa 1990-luvun alussa. Kiitos kaikille silloisille kristiinalaisille mielenkiintoisesta ja haastavasta työympäristöstä. Haluan kiittää kaikkia Kristiina-instituutissa kohtaamiani upeita ja viisaita naisia, jotka omalta osaltaan ovat johdattaneet myös minua uusien kysymysten äärelle.

Etnografinen tutkimus ei olisi mahdollista ilman tutkimuskenttää. Haluankin lausua suuren kiitoksen tutkimuskouluillemme City Parkille ja Green Parkille, kaikille oppilaille ja opettajille, ainutlaatuisesta mahdollisuudesta päästä seuraamaan koulun arkea. Erityisesti haluan kiittää näiden koulujen äidinkielen opettajia sekä niitä oppilaita, joiden oppitunteja seurasin.

Vanhempiani, Maija-Liisa Martista ja Lasse Palmua, haluan kiittää avusta tutkimustyöni eri vaiheissa. Äitiäni haluan kiittää erityisesti avusta arjessa. Sisartani, Tiina Muistolaa, kiitän sisaruudesta ja kaikesta kannustuksesta.

Rakkaimmat kiitokseni haluan lausua perheelleni. Lapsiani kiitän siitä, että he ovat vuorollaan sekä hidastaneet että nopeuttaneet tutkimukseni tekoa. Samu-Villelle kiitos ilosta ja auringosta. Elmerille kiitos kysymyksistä ja vastauksista. Axelille kiitos nautinnosta ja naurusta. Juliukselle kiitos vielä kerran äitiydestä. Miestäni, Ilpo Halosta, haluan kiittää käsikirjoitukseni oikoluvusta. Suurimmat kiitokseni Ilpolle kuuluvat kuitenkin arjen ja tieteen argumentaatioista sekä rakkaudesta.

Kiitos!

Tanhuniityssä, Axelin nimipäivänä 23.3.2003.

Tarja Palmu

SISÄLLYS

1 TUTKIMUS ETNOGRAFISESSA KENTÄSSÄ	1
2 METODOLOGISTA KESKUSTELUA ETNOGRAFISESTA TUTKIMUKSESTA	5
2.1 Etnografinen tutkimus	6
2.1.1 Etnografian vaiheet ja kentät	8
2.1.2 Etnografinen kenttä – lähellä ja kaukana, tuttua ja vierasta	10
2.1.3 Tutkijan ja kentän suhteet, ”minä” kentällä	11
2.2 Miten tutkia tekstiä	13
2.3 Etnografian ja tekstuaalisuuden vuorottelu	15
2.4 Sukupuolen käsitteellistämistapoja	17
2.5 Etnografia ja haastattelut	19
2.5.1 Opettajien haastattelut osana etnografiaa	20
2.5.2 Oppilaiden haastattelut osana etnografiaa	23
2.5.3 Oppilaiden kirjoitukset ja muut koulun tekstit osana etnografiaan	25
3 TUTKIMUSAINEISTON JA TUTKIMUSVAIHEIDEN ESITTELY ...	26
3.1 Tutkimus aineisto	27
3.1.1 Yhteinen etnografia	28
3.1.2 Väitöskirjan aineisto	30
3.2 Tutkimuksen eri vaiheet	34
4 TUTKIMUKSEN KOULUKONTEKSTI	41
4.1 Koulu instituutiona ja tutkimuskohteena	41
4.1.1 Peruskoulun yläaste	43
4.2 Sukupuoli koulussa	45
4.3 Äidinkieli oppiaineena	48
4.3.1 Suomenkielen ja äidinkielen oppiaineen historiaa	49
4.3.2 Äidinkielen opetuksen oppisisällöistä	51
4.3.3 Äidinkielen opetuksen merkityksestä ja tavoitteista	52
4.3.4 Äidinkielen opettajat ja oppimateriaalit	53
5 TEKSTI – TEKSTIT – TEKSTEJÄ	57
5.1 Tekstin käsitteestä	58
5.1.1 Äidinkielen oppimateriaalin genre	58
5.1.2 Intertekstuaalisuus koulun teksteissä	59
5.1.3 Luentaa intersubjektiivisuudesta oppitunneilla	60
5.1.4 Kontekstuaalisuus	63
5.2 Taustaa tekstin sukupuolisuudelle	63
5.3 Lukijan ja tekstin välisen suhteen tarkastelua	65

5.4	Koulun tekstit – tekstejä koulusta	67
5.4.1	”Ottakaa kirja esiin sivulta 46!” – katse oppimateriaaleihin ja oppikirjoihin	69
5.4.2	”Apua! monistukone on rikki” – opettajien laatimat tekstit	72
5.4.3	”Tuleeks’ tähän marginaali?” – oppilaiden laatimat tekstit	74
5.4.4	”Ja aineiden aiheina on...” – opettajien yhteistyönä laatimia tekstejä	78
5.4.5	Muumeista Stephen Kingiin – kirjallisuus koulussa	79
5.4.6	Tulkintaa koulun teksteistä	80
6	ETNOGRAFIN PEILI: nähtyä, kuultua, luettua ja koettua	83
6.1	Opettaja-aastattelujen kuvausta	83
6.2	Oppilashaastattelujen kuvausta	85
6.3	Oppilaiden kertomaa äidinkielen opettajista	85
6.4	Oppimateriaalin valitseminen	88
6.5	Tunteisiin vetoavaa kaunokirjallisuutta	92
6.6	Eikä heille ollut nimiä: sukupuoli ja seksuaalisuus opetuksessa	96
6.7	Puhua vai kirjoittaa?	99
6.8	Yhteenvedoa	102
7	SUKUPUOLITTUNUT OPPIMATERIAALI	103
7.1	Tutkimuskoulujen äidinkielen oppikirjat	104
7.1.1	Äidinkielen avain 7	104
7.1.2	Äidinkielen avain 9	106
7.1.3	Kielen tiet 7–9	108
7.2	Teemat	109
7.2.1	Sukupuoliero oletettuna ja nimettynä	110
7.2.2	Huumori oppikirjojen esittämänä	111
7.2.3	Sankari vai sankaritar?	113
7.2.4	Slangi, murteet ja kielten erot	115
7.2.5	Kirjoittaminen ja kielioppi	117
7.2.6	Kuunteleminen ja puhuminen	119
7.2.7	Kirjallisuus oppikirjan tekstissä	121
7.2.8	Fiktiiviset ja historialliset hahmot	128
7.3	Yhteenvedoa äidinkielen oppikirjoista	131
8	KIRJOITETTU SUKUPUOLI	139
8.1	Kirjoitus- ja tehtävätilanne	139
8.2	Kirjoitustehtävän vastaanottaminen ja kirjoittaminen	142
8.3	Kirjoitusten otsikot ja kirjoittamistyyli	144
8.4	Oppilaiden tulkintoja sukupuolesta	146
8.5	Sukupuoli ja koulu oppilaiden kirjoituksissa	152
8.5.1	Arviointi	153
8.5.2	Pienet lauseet	154

1 JOHDANTO

TUTKIMUS ETNOGRAFISESSA KENTÄSSÄ

Väitöskirjani on kuvaus etnografisesta tutkimuksesta, jossa merkityksellistä on projektin yhteistyö, kentällä oleminen ja kirjoittaminen. Keskeistä etnografiassa on se ”kenttä”, jossa tutkimus tehdään. Väitöskirjani puolestaan on ”tekstuaalinen kenttä”, kuvaus ja tulkinta siitä konkreettisesta ja fyysisestä koulukentästä jolla olin. Väitöskirjani on tutkimus sukupuolen rakentumisesta teksteissä. Valotan erilaisten aineistojen kautta sukupuolen moninaisuutta teksteissä – se rakentuu välillä rivien välissä viattomasti ja piiloisesti, välillä selkeästi ja dikotomisesti. Tutkimukseni ja kirjoitukseni rytmittäjänä on tekstuaalisuuden ja ruumiillisuuden vuorottelu – tekstien ja etnografian vuoropuhelu. Etnografisen tutkimuksen kautta tekstit voidaan sitoa kontekstuaalisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin – tässä tapauksessa koulun ja erityisesti äidinkielen opetuksen käytäntöihin.

Tutkimukseni sijoittuu kasvatustieteen, kulttuurintutkimuksen ja naistutkimuksen kentille. Metodologisesti keskeisimmiksi kysymyksiksi nousevat etnografia ja tekstin tutkimus sekä näiden leikkauspisteet. Korostan työni etnografisen luonteen merkitystä aloittamalla kirjoitukseni metodologisella pohdinnalla luvussa 2. Luki- ja voi kuitenkin halutessaan tutustua ensin tutkimusaineistoon luvussa 3, jossa esitelen käytetyn aineiston ja tutkimuksen eri vaiheet.

Tutkin niitä erilaisia sukupuolen kuvauksia, joita tuotetaan koulun teksteissä ja luokkahuonediskursseissa. Olen määritellyt käsitteen ”kulttuurinen teksti” laajasti koskemaan sekä kirjoitusta että puhetta. Kuvaan tällä käsitteellä myös äidinkielen opetuksessa käytettävää moninaista oppimateriaalia. Haluan korostaa näiden tekstien ja niiden sisältämien merkitysten kulttuurista sidosta ja tuotantotapaa. Tekstin sukupuoli (siis se malli, kuva tai käsitys, jonka teksti välittää lukijoille) ei ole yksi, eheä tai kokonainen, vaan se rakentuu erilaisista viittauksista, hahmotelmista ja pinnoista, joissa kerrotaan, kuvataan tai sanotaan jotain sukupuolesta. Nämä viittaukset ja sukupuolen kuvaukset ovat tutkimukseni kohteena, ja luon erilaisten tekstien analyysin kautta kuvaa sukupuolen rakentumisesta koulun kulttuurisissa teksteissä.

Etnografiaa projektissa ja projektina

Olen tutkinut äidinkielen oppimateriaalien ja tekstien sekä sukupuolen suhdetta 1990-luvun alusta lähtien. Pro gradu -työni tein vuonna 1991 aiheesta ”Aapisten sukupuoli-ideologia – kolmen 1980-luvulla käytetyn aapisen sisällönanalyysi”. Aapisten maskuliiniset hahmot – niin ihmiset, eläimet kuin fantasiahahmot – saivat useampia ulottuvuuksia ja olivat vaihtelevampia kuin feminiiniset (Palmu 1991, 1992). Tämä teema johdatteli minut myös jatkotutkimuksen pariin. Tutkimuksen kohteena olleet aapiset vaihtuivat yläasteen äidinkielen oppikirjoiksi. ”Koulutus ja sukupuoli” -yhteistyöryhmässä tutkijoiden yhteiset intressit, ideat ja suunnitelmat kehittyivät Tuula Gordonin johtamaksi tutkimusprojektiksi. Kiinnostuksemme etnografiseen tutkimukseen heräsi muualla tehdyistä kouluetnografioista (mm. Thorne 1993), jotka vaikuttivat mielenkiintoisilta ja innostavilta. Toisaalta Suomessa ei oltu tehty aiemmin kouluetnografiaa ja tällaisen tutkimustavan kehittäminen tuntui haasteelliselta.

Lisäksi Tuula Gordon oli Lontoossa tehnyt kouluetnografiaa (Gordon 1986), ja hänen kokemustensa pohjalta suunnittelimme sekä toteutimme suomalaista kouluetnografiaa yhteistyössä Janet Hollandin kanssa, joka toteutti samanaikaisesti vastaavanlaista etnografiaa Lontoossa (Gordon, Holland & Lahelma 2000a).

Väitöskirjani on osa Suomen Akatemian tutkimusprojektia ”Kansalaisuus, marginaalisuus ja erot koulussa – sukupuoli lähtökohtana”. Projektin yhtenä tavoitteena oli ja on koulun käytäntöjen ja arjen kuvaaminen etnografisella tutkimusotteella. Projektin johtajan Tuula Gordonin, toisen ohjaajani Elina Lahelman sekä muiden tutkijoiden – Pirkko Hynnisen, Tuija Metson ja Tarja Tolosen – kanssa toteutimme vuoden kestäneen etnografisen tutkimuksen kahdessa helsinkiläisessä yläasteen koulussa. Kollektiivinen etnografiamme alkoi yhteisellä tutkimussuunnitelmalla. Kenttätyövaiheen aikana olimme intensiivisesti yhteistyössä suunnitellen seurattavia oppitunteja. Halusimme myös saada mahdollisimman laajan ja tarkan kuvan koulujen arkipäivästä. Kävimme pohdintoja tutkimuksemme teoreettisista, eettisistä ja käytännön kysymyksistä. (Gordon et al. 1999.) Yhteisen etnografian ohessa jokainen meistä toteutti myös omia kysymyksenasettelujaan ja aineistonkeruutaan. Yhteinen etnografiamme kohdistui seitsemänsii luokkiin. Oman aineistonkeruuni myötä siirryin myös yhdeksänsien luokkien pariin ja keskityin pääsääntöisesti äidinkielen oppitunteihin.

Tämä yhteisen etnografian ”meidän”, ja ”itsen” vuoropuhelu on yksi juonne työssäni. Kuvaillessani kenttätyövaihetta keskeistä on kenttien moninaisuuden lisäksi, myös tutkijoiden moninaisuus (Gordon et al. 1999). Kentällä paikansin sekä itseäni että meitä. Tämä projektin ja yksittäisen tutkijan vuoropuhelu näkyy työssäni myös puhemuotona. Tilanteesta riippuen käytän tekstissäni ”me”- tai ”minä”-muotoja. ”Me” viittaa projektissa yhteisesti koettuihin ja jaettuihin tietoihin ja kokemuksiin. Kirjoittaessani ”minä”-muodossa viitataan lähinnä omiin kokemuksiini, analyysiini ja tulkintoihin; raja ei kuitenkaan ole selvä tai liikkumaton, vaan yhteiset kokemukset, tiedot ja keskustelut ovat väistämättä läsnä myös ”minä”-muodossa esitetyissä analyyseissa ja tulkinnoissa. Yhteinen etnografia antaa perspektiiviä nähdä oma aineisto, kokemukset ja tulkinnat osana laajempaa sukupuolen, käytäntöjen ja aika-tila-polkujen rakentumista koulussa.

Koulukonteksti

Väitöskirjani on tutkimusta koulussa ja koulusta. Koulukontekstilla viitataan kahden helsinkiläisen yläasteen kautta rakentuvaan kenttään, joka on ajallisesti ja paikallisesti määrittynyt. Seurasimme kouluja lukuvuoden 1994–1995 ajan. Koulukontekstia määrittävät näiden koulujen ja tutkimieni seitsemänsien ja yhdeksänsien luokkien oppilaat ja opettajat sekä koulun tilat, järjestykset ja käytännöt.

Koska etnografi ei voi havainnoida ”kaikkea” mitä koululuokassa tapahtuu, kehitimme katseen suuntaamisen avuksi kolme tarkastelutasoa: virallisen, informaalin ja fyysisen koulun (Gordon et al. 2000, 18, Gordon 1993)¹. Nämä kolme tasoa

¹ Englanninkieliset termit ovat ’formal’, ’informal’ ja ’physical’ school. Suomenkielisten termien virallinen ja fyysinen lisäksi päädyimme termiin informaali, koska kyseessä ei ole virallisen vastakohta epävirallinen, vaan itsenäisemmin hahmottuva informaali alue.

ovat limittäisiä ja yhteen kietoutuneita, mutta tämän erottelun avulla koulujen käytäntöjä voidaan tarkastella mahdollisimman monimuotoisesti (Gordon 2000, 100). Virallinen koulu viittaa koulujen opetussuunnitelmiin, oppimateriaaleihin, opetusmenetelmiin, koulun sääntöihin ja virallisiin hierarkioihin. Informaali koulu sisältää opetukseen kuulumattoman vuorovaikutuksen luokissa, käytävillä, portaissa, ruokasalissa, koulun pihalla ja muissa paikoissa. Myös vuorovaikutuksen kautta muodostuvat epäviralliset hierarkiat, sääntöihin liittyvät tulkinnat ja sovellukset kuuluvat tähän tasoon. Fyysinen koulu käsittää tilan ja ruumiillisuuden. (Ks. esim. Gordon et al. 1999; Gordon, Holland & Lahelma 2000a.) Oma tutkimukseni liikkuu lähinnä virallisessa ja fyysisessä koulussa, vaikka toisaalta sukupuolen voidaan nähdä rakentuvan nimenomaan informaalin alueella – myös itsessään informaalina.

Väitöskirjan rakenne

Työni rakenne ja analyysi etenevät osa-aineistojen erillisestä analyysistä kohti hajotetumpaa ja eri aineistojen kesken tapahtuvaa vuoropuhelua. Olen työni alkupuolella kuvaillut aineistojani ja myöhemmissä luvuissa olen peilannut näitä aineistoja toistensa kanssa etsien keskeisiä yhtymäkohtia tai kiteytyviä. Rikön työssäni ja kirjoituksessani teoreettisen kuvauksen ja aineiston kuvauksen rajoja. Vaikka luvut 5–9 ovat varsinaisia aineistolukuja, olen halunnut tuoda välähdyksiä aineistosta jo aikaisempiin lukuihin ”kuvittamaan” ja tuomaan kontekstia kirjoitukselleni.

Luvussa 2 tarkastelen etnografista tutkimusta sekä omaa tutkimustani osana etnografista traditiota. Hahmottelen luvussa kentän käsitettä, tutkijan ja kentän välistä suhdetta sekä etnografisen projektitutkimuksen erityisluonnetta. Käsitelen työni keskeisiä käsitteitä, tekstiä ja sukupuolta, omissa alaluvuissaan. Lopuksi pohdin etnografisen aineistonkeruun erityispiirteitä. Esittelen luvussa 3 tutkimusaineistoni. Se koostuu äidinkielen oppituntien muistiinpanoista, äidinkielen opettajien ja oppilaiden haastatteluista, äidinkielen oppikirjoista, oppilaiden kirjoituksista sekä muusta oppitunneilla kerätystä materiaalista. Luvussa 4 tuon esiin sitä koulukontekstia, joka laajemmin määrittelee tutkimustani eli yläastetta ja siellä tapahtuvaa äidinkielen opetusta. Tarkastelen luvussa myös aikaisempia tutkimuksia, joissa on problematisoitu koulun ja sukupuolen välisiä suhteita.

Luvussa 5 tarkastelen tekstin käsitettä ja määrittelen, mitä tarkoitan tekstillä omassa tutkimuksessani. Tässä pohdinnassa esittelen genren, kontekstin, intersubjektiivisuuden ja intertekstuaalisuuden käsitteitä aineistoni valossa. Esitän havaintojeni perusteella tekemäni luokittelun koulun moninaisista teksteistä sekä sidon tekstejä etnografiaan.

Vaikka pyrin työssäni rikkomaan aineistojen välisiä rajoja, niin aineistojen erillisuuden vuoksi olen päätenyt käsittelemään niitä myös erikseen. Luvussa 6 keskityn erityisesti haastattelujen ja etnografian kautta tarkastelemaan sukupuolen tuottamista luokkahuonediskurssissa. Tutkimuskouluissa käytettyjä oppikirjoja analysoin luvussa 7. Tarkastelen omissa alaluvuissa sukupuolen nimeämistä ja tuottamista oppikirjojen tekstissä sekä tämän nimeämisen kietoutumista eri teemoihin. Luvussa 8 esittelen ja analysoin oppilaiden kirjoituksia. Oppilaiden kirjoitukset

ovat yksi osa koulun kulttuurisia tekstejä. Analysoin tämän aineiston kautta sitä, miten oppilaat kirjoituksissaan tuottavat ja purkavat sukupuolen määrittelyjä, sekä koulun ja sukupuolen välisen suhteen rakentumista kirjoitusten kautta.

Analysoidessani eri osa-aineistoja olen samalla tuonut näitä aineistoja esiin nimenomaan etnografisessa kontekstissa, peilannut niitä toisiinsa ja tuonut tekstit sekä haastattelut osaksi koulun arkea. Lukujen sisällä on intertekstuaalisia viitteitä, joiden avulla lukija voi halutessaan suunnistaa luvusta toiseen ja lukea näin kirjoitustani. Luvussa 9 kiteytän sukupuolen tarkastelun kannalta keskeisiä teemoja sekä pohdin sitä, miten tekstien ja luokkahuonediskurssin kautta tehdään eroja tyttöjen ja poikien välille. Laajennan tarkasteluni sukupuolen ja kansallisuuden suhteeseen. Palaan loppuluvussa alun etnografiaan ja niihin kysymyksiin, jotka viitoittivat tutkimustani. Kysyn työssäni miten koulussa käytetyn kielen – kirjoitetun ja puhutun – kautta tuotetaan sukupuolta. Etnografiani on kirjoitus kentältä, yksi tarina ja yksi tulkinta sukupuolen merkityksestä koulussa.

2 METODOLOGISTA KESKUSTELUA ETNOGRAFISESTA TUTKIMUKSESTA

Tutkimukseni on etnografiaa koulun arjesta. Havainnoin kahden yläasteen, seitsemän eri luokan ja näiden luokkien oppilaiden sekä viiden eri opettajan toimintaa yhden lukuvuoden ajan. Nämä ihmiset, koulut ja siellä keräämäni tekstit muodostavat kenttäni ja aineistoni. Ennen sukeltamista kentälle tarkastelen etnografisen tutkimuksen metodologiaa. Käsitän metodologian kattokäsitteenä niille teoreettisille perusteluille, jotka koskevat valittuja metodeja, tutkimuskohdetta, analyysia, käytettyjä teorioita, tulkintaa ja kirjoittamista (Skeggs 1995a, 2). Metodoin puolestaan voidaan katsoa koostuvan niistä käytännöistä ja operaatioista, joiden avulla tutkija tuottaa havaintoja, sekä niistä säännöistä, joiden mukaan näitä havaintoja voi edelleen muokata ja tulkita (Alasuutari 1994, 72). Aluksi paikannan omaa tutkimustani kvalitatiivisen tutkimuksen ja erityisesti etnografisen tutkimuksen kentässä.

Kvalitatiivinen tutkimus tarkastelee asioita ja ilmiöitä pyrkien tekemään ne mielekkäiksi sekä tulkitsemaan niitä niille annettujen merkitysten kautta (Denzin & Lincoln 1994a, 2). Kvalitatiivinen tutkimus sisältää monia erilaisia suuntauksia, teorioita ja menetelmiä. Moninaisten metodien, empiiristen aineistojen, näkökulmien ja havaintojen tekeminen yksittäisessä tutkimuksessa voidaan ymmärtää strategiana, jonka tarkoitus on lisätä tarkastelun tarkkuutta ja syvyyttä (Denzin & Lincoln 1994a, 2–3; Coffey & Atkinson 1996, 4). Kvalitatiiviselle tutkimukselle onkin pidetty luonteenomaisena ilmaisullista rikkautta, monitasoisuutta ja kompleksisuutta (Alasuutari 1994, 75). Kvalitatiivista tutkimusta on vaikea määritellä tarkkaan, koska sillä ei ole mitään yhtä yksittäistä teoriaa tai paradigmaa. Myös koko jakoa kvalitatiiviseen ja kvantitatiiviseen tutkimukseen on pidetty problemaattisena ja kategorisena (Alasuutari 1994, 18–19) – toisaalta niiden välillä ei välttämättä olekaan selvää rajaa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetään erilaisia lähestymistapoja, analyyseja sekä tekniikoita (Denzin & Lincoln 1994a, 3).

Tutkimukseni voidaan määrittää kvalitatiiviseksi, lähestymistavaltaan etnografiseksi tutkimukseksi. Seuraavaksi luonnehdin etnografisen tutkimuksen piirteitä sekä omaa työtäni etnografiana. Etnografisen tutkimuksen vaihteita, kenttiä sekä tutkijan ja kentän välistä suhdetta pohdin luvuissa 2.1.1–2.1.3. Tekstuaalisen ja ruumiillistuneen tutkimuksen limittäisyyttä tarkastelen alaluvuissa 2.2 ja 2.3. Sukupuoli on työssäni keskeinen käsite. Sukupuoli ja sille annetut erilaiset merkitykset kulkevat läpi työni. Lisäksi olen joissakin luvuissa halunnut nostaa sukupuolen erityisen tarkastelun ja huomion kohteeksi. Sukupuolen käsitteellistämistapoja käsitteelen alaluvussa 2.3.4. Tarkastelen luvun loppuun haastatteluja ja kirjoittamista osana etnografista tutkimusta.

2.1 Etnografinen tutkimus

Etnografisen tutkimuksen juuret ovat paitsi yhteiskuntatieteellisen laadullisen tutkimuksen historiassa, niin myös antropologiassa (LeCompte & Preissle 1993, 4–6).¹ Etnografisen tutkimuksen historia liittyy sekä antropologiseen tutkimukseen ja sen laajentumiseen, että myös sosiologisen kenttätönn kehittymisen eri vaiheisiin (LeCompte & Preissle 1993, 1–7; Denzin & Lincoln 1994a, 1, 3, 6–7). Näiden suuntausten erona oli lähinnä kohde: kun antropologit kuvasivat pääosin vieraita kulttuureja, niin sosiologit keskittyivät oman yhteiskuntansa ja aluksi erityisesti suurkaupunkien kuvaamiseen (Eräsaari 1995, 50). Myöhemmin antropologian, etnologian ja kvalitatiivisen sosiologian väliset rajat ovat muuttuneet entistä epäselvemmiksi (Eräsaari 1995, 50). Nykyään etnografia on laajentunut eri tieteenaloilla käytettäväksi tutkimussuuntaukseksi sekä kansainvälisesti (ks. esim. Gordon, Holland & Lahelma 2001) että Suomessa. Antropologian ja sosiologian (ks. Eräsaari 1995, Pösö 1993, Tapaninen 1996, Tolonen 2001) lisäksi lääketieteessä (Honkasalo 1994), uskontotieteessä (Utriainen 1999) sekä kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksessa (ks. Gordon, Holland & Lahelma 2001; Salo 1999; Strandell 1995, Syrjäläinen 1990) on tehty etnografisia tutkimuksia. Erilaisissa koulutus- ja kasvatusympäristöissä etnografisia tutkimuksia on tehty kolmen vuosikymmenen ajan (ks. Gordon, Holland & Lahelma 2001, 181). Suomessa varsinaisia kouluetnografisia tutkimuksia on tehty vasta muutama (Gordon et al. 2000, Gordon, Holland & Lahelma 2000a, Salo 1999, Syrjäläinen 1990, Tolonen 2001).

Etnografisilla tutkimuksilla on erilaisia painotuksia (Atkinson 1990, 25–34), ne ovat empiirisiä, käyttävät monenlaisia tekniikoita ja ammentavat monista eri lähteistä (LeCompte & Preissle 1993, 3). Etnografisen tutkimuksen tiedonkeruumenetelmiin kuuluvat etenkin havainnointi, osallistuminen sekä haastattelut. Näitä menetelmiä käyttäen voidaan vertailla eri metodien hyviä ja heikkoja puolia (Reinharz 1992, 46). Etnografia ei ole mikään yksi metodi, vaan pikemminkin tutkimisen tyyli (Salo 1999), tutkimusprosessin teoria (Skeggs 1995) tai tutkimusstrategia (Geertz 1973, 5–10). Delamont ja Atkinson (1995) kehottavat kouluetnografeja käyttämään rohkeasti epäyhtenäisiä, erilaisia tekniikoita, teorioita ja näkökulmia kulloisenkin tutkimuksen vaatimusten mukaan (Gordon, Holland & Lahelma 2000b, 3).

Käyttämällä erilaisia tiedonkeräysmenetelmiä voidaan samasta ilmiöstä saada tietoa eri näkökulmista ja näin pyrkiä mahdollisimman rikkaaseen ja syvään analyysiin. Sekä laadullisessa tutkimuksessa että etnografisessa tutkimuksessa sosiaalisen maailman rikasta kuvausta pidetään arvokkaana (Denzin & Lincoln 1994a, 6). Etnografisen tutkimuksen luonnehdinnassa on usein käytetty termiä ”tiheä ku-

¹ Etnografisen tutkimuksen historiaa sekä eri tieteenalojen etnografisia tutkimuksia ja suuntauksia on käsitelty laajasti teoksissa *Handbook of Ethnography* (Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland & Lofland 2001) sekä *Handbook of qualitative research* (Denzin & Lincoln 1994).

vaus”². Tiheän kuvauksen ymmärrän aineiston tarkasteluna eri suunnista, jolloin yhtä ilmiötä tai tapahtumaa pyritään tekemään ymmärrettäväksi erilaisten aineistojen ja menetelmien avulla pinnallista kuvailua syvemmin.

Etnografiaan kuuluu esitutkimusta, lukemista ja kartoitusta, muistiinpanoja tutkimuskontekstissa, usein pitkään kenttätyövaihe, olemista tutkittavien kanssa, havainnoimista tai osallistuvaa havainnointia, muistiinpanoja tutkijan ja tutkittavien välisten suhteiden kehittymisestä, ”toisen” tutkimista, keskittymistä kokemukseen ja käytäntöön, kulttuurikeskeisyyttä sekä tutkimuskohteiden ymmärtämistä laajempien rakenteellisten prosessien mikrokosmoksena (Salo 1999, 29, Skeggs 1995b, 76). Ulla-Maija Salo on käsitellyt etnografian erilaisia lähestymistapoja, järjestyksiä ja epäjärjestyksiä väitöskirjassaan, jossa hän hahmottaa etnografiaa tietynlaisena lähestymistapana tai tutkimisen tyylinä ja kulttuurista kirjoittamisena (Salo 1999, 11–19).

”Etnografisessa tutkimisen prosessissa tutkimuskohde yleensä jakautuu sekä konkreettisesti että symbolisesti menemiseksi sinne (going there), olemiseksi siellä (being there) ja olemiseksi täällä (being here). Ollessani täällä nuo kaikki menemisen, tulemisen ja olemisen vaiheet kirjoittautuvat tutkimukseksi eli grafiaksi. Viime kädessä etnografia saa muotonsa tilanteessa, jossa tutkija on tekstinsä kanssa kahden kesken.” (Salo 1999, s. 17).

Etnografiani on osa laajempaa etnografiaa. Me kuusi tutkijanaista – eli tutkimusprojektimme jäsenet – vietimme yhden lukuvuoden tutkimuskouluissa. Kouluetnografiassamme pyrimme katsomaan koulua uusin ja vierain silmin. Samalla katsoimme kuitenkin instituutiota joka oli tuttu sekä omakohtaisesti että kulttuurisesti. Erona antropologiseen tutkimukseen, jossa tutkija menee vieraaseen kulttuuriin ja mahdollisesti vieraan kielen pariin, korostuu se, että tutkija ja koulu ovat samassa kulttuurissa – jaamme samat kulttuuriset koodit ja kielen. Itse olen käynyt oppikoulun Suomen koulujärjestelmän puitteissa 1970-luvulla. Kouluetnografiaani vaikuttavat siis myös omat kokemukseni koulusta ja oma urani oppilaana. Alasteen luokanopettajan sijaisuudet 1980-luvulla ovat tuoneet minulle perspektiiviä opettajan työhön. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija itse on instrumentti, joka kantaa mukanaan oman historiansa, tietämyksensä, tunteensa sekä ruumiillisuutensa (Coffey 2001). Etnografi sisällyttää itsensä tutkimukseensa ja on tutkimisen väline tutkimusprosessin eri vaiheissa (Salo 1999, 17). Tutkijana katson koulua ulkopuolisen silmin siten, että olen yhtä aikaa lähellä ja kaukana, sisällä ja ulkona. Yllättävää olikin, että vaikka koulu onkin viime vuosikymmeninä muuttunut paljon, niin erojen lisäksi 1970-luvun oppikoulun ja 1990-luvun peruskoulun välillä löytyi paljon yhteisiä piirteitä.

² Käsitteen ’tiheä kuvaus’ (thick description), vastakohtana on käsite ’ohut kuvaus’, jonka Clifford Geertz (1973) on esittänyt puhuessaan niistä kuvauksista, joita kenttätyötä tekevät antropologit laativat tutkimuskohteistaan (Alasuutari 1994, 158).

Tuttuutta on pidetty etnografisessa tutkimuksessa ongelmallisena (Coffey 1999, 20–21), mutta se voi olla myös voimavara. Sen, mikä on tuttua ja minkä ”kaikki tietävät”, näkeminen ja kirjaaminen muistiin merkityksellisenä voi olla vaikeaa (Coffey 1999, 21). Ennen menemistämme kentälle kävimme projektissamme muistelumenetelmän avulla läpi omia muistojamme ja kokemuksiamme koulusta. Etsimme sisältämme koulutyttöä pyrkien samalla kirjaamaan mitä jo tiesimme ja mitä haluaisimme tietää. Muistelutyössämme sovelsimme Frigga Haugin (1987) työtovereineen Saksassa 1980-luvulla kehittämää muistelutyön menetelmää (Gordon et al. 2000, 18; ks. myös Crawford et al. 1992, Kosonen 1998).

2.1.1 Etnografian vaiheet ja kentät

Denzin ja Lincoln (1994) ovat esittäneet laadullisen tutkimuksen viisi vaihetta (‘five moments’) (Coffey 1999, 8–10)³. Objektiiivisen, positivistisen, modernin ja itsevarman kauden jälkeen olemme nyt karnevalistisessa lähtökohtien, metodien ja representaatioiden moninaisuuden vaiheessa jolloin valintojen runsaus on luonteenomaista laadulliselle tutkimukselle (Denzin & Lincoln 1994a, 11). Coffey arvostelee näitä esitettyjä viittä vaihetta liian kapeiksi ja tarkkarajaisiksi (Coffey 1999, 10). Toisaalta ne onkin esitetty karkeina, limittäisinä ja tämän päivän tutkimuskäytännöissä ja keskusteluissa edelleen vaikuttavina, eikä tarkkarajaisina kategorioina (Denzin & Lincoln 1994a, 11). Nämä eri vaiheet antavat kuitenkin suuntaviivoja siitä, miten laadullinen tutkimus ja etnografinen tutkimus ovat kehittyneet ja muuttuneet. Denzin ja Lincoln hahmottelevat nykyistä – viidettä – vaihetta multikulttuurisena prosessina, jossa luokka, ”rotu”, sukupuoli ja etnisyys muotoilevat tutkimusta ja jolloin laadullista tutkimusta ei voida enää tarkastella neutraalista tai objektiiivisesta, positivistisesta perspektiivistä (Denzin & Lincoln 1994a, 11). Denzin ja Lincolnin vuonna 1994 identifioima mahdollinen kuudes vaihe sisältää erilaisia tekstuaalisia muotoja, jotka mielenkiintoisella tavalla hahmottelevat sitä, minkälaisia painotuksia etnografiset tutkimukset voivat saada – tai ovat ehkä jo saaneet. Ensiksikin tekstit voivat olla klassisia, realistisia etnografisia tekstejä, jotka uudelleen määritellään postpositivistisin termein (Denzin & Lincoln 1994b, 560). Toista tekstimuotoa he luonnehtivat refleksiivisinä, kokeellisina teksteinä, jotka ovat ”sotkuisia, subjektiivisia, avoimia, ristiriitaisia ja feministisiä”⁴ (Denzin & Lincoln, 1994b, 559). Tällaisia tekstejä voisivat edustaa vuosituhanteen vaih-

³ ”Qualitative research operates in a complex historical field that crosscuts five historical moments. These five moments simultaneously operate in the present. We describe them as the traditional (1900–1950), the modernist or golden age (1950–1970), blurred genres (1970–1986), the crisis of representation (1986–1990), and postmodern or present moments (1990–present).” (Denzin & Lincoln 1994a, 2).

⁴ ”messy, subjective, open ended, conflictual and feminist influenced” (Denzin and Lincoln 1994b, 560, suom. TP).

teen Suomessa esimerkiksi väitöskirjat ”Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä” (Salo 1999) ja ”Kohtaamisia byrokraattisilla kentillä” (Eräsaari 1995). Kolmas Denzinin ja Lincolnin hahmottelema tekstimuoto pohjautuu klassiseen realistiseen tekstiin, jota muovataan erilaisilla kokeellisilla variaatioilla ja poststrukturalistisilla määritelmillä (Denzin & Lincoln 1994b, 560). Tässä omassa tekstissäni pyrin kuvaamaan sekä materiaalisuutta että ruumiillisia kokemuksia etnografisen kirjoittamisen ja tekstuaalisuuden kautta. Kirjoitukseni on avoin erilaisille tulkinnoilla ja erilaiset sukupuolen tulkinnat tai määritelmät nousevat aineistosta keskenään ristiriitaisina. Skeggsin mukaan sekä etnografiasta että feminismistä tulisi puhua monikossa. Etnografiset ja feministiset tutkimukset pyrkivät binaaristen kategorioiden purkamiseen ja moninaiisiin tulkintoihin. Sekä etnografisten että feminististen tutkimusten keskiössä ovat kokemus, merkitykset sekä tutkimukseen osallistuneiden määritelmät kontekstualisoituina (Skeggs 2001). Omassa kouluetnografiassani keskityn analysoimaan aineistostani sukupuoleen liittyviä merkityksiä ja tulkintoja koulun arjessa.

Etnografinen tutkimus voidaan nähdä myös kahtena erillisenä ”kenttänä”: ensinnäkin fyysisenä paikkana, jossa kenttätyö tapahtuu, ja toiseksi kirjoittamisen ja reflektoinnin tilana (Skeggs 2000, 2). Atkinsonin (1992, 9) mukaan etnografista kenttää voidaan kuvata myös kolmivaiheisena prosessina (’a triple constitution of the field’). Seuraavaksi tarkastelen lähemmin tätä Atkinsonin kolmivaiheista jaoteltua suhteessa omaan etnografiaani.

Ensimmäiseksi kenttä rakentuu tutkijan katseen kautta niistä tapahtumista, joita kenttätyössä kohdataan ja havaitaan. Omassa työssäni kentäksi rakentuivat tutkimuskoulut oppilaineen ja opettajineen. Koulut fyysisinä rakennuksina muodostivat ne paikat ja tilat, joissa projektina teimme tutkimusta. Koulurakennukset olivat arkkitehtuuriltaan erilaisia. Toinen tutkimuskouluistamme edusti vanhaa arkkitehtuuria ja toinen uudempaa. Toinen sijaitsi keskustassa ja toinen lähiössä. Koulurakennukset eivät ole pelkästään fyysisiä tiloja, niihin rakentuu myös aikansa pedagogisia lähtökohtia (Gordon 2000, 101). Tutkimuskenttä rakentui luokista, pihoista, käytävistä, opettajanhuoneista, ruokasaleista ja juhlasaleista sekä rappukäytävistä. Näin koulun tilat muodostavat ikään kuin ”näyttämön” sosiaalisille ja kulttuurisille toiminnoille (Gordon 2000, 101). Erilaisilla tiloilla on omat merkityksensä ja käyttötarkoituksensa sekä käyttäytymissääntönsä (Koskela 1994, Eräsaari 1995, Palmu 1998). Kouluissa on omat aika-tila-polut, joita koulun säännöt ja lukujärjestykset määrittelevät täsmentämällä, missä paikassa ja mihin aikaan oppilaiden tulee olla (Gordon 2000, 102–103, Gordon, Holland & Lahelma 2000a, Gordon et al. 1999). Aika-tila-polut määrittelevät myös opettajan työpäivää. Tutkijoina mekin jouduimme opettelemaan tutkimuskoulujemme omat aika-tila-polut. Erityisesti kouluvuoden alussa oli vaikea muistaa, missä järjestyksessä luokat sijaitsevat, missä luokan tai opettajan luokkahuone on, milloin tunnit alkavat ja milloin on ruokatunti. Välillä välitunnit olivat pidempiä, välillä vain lyhyitä ”siirtymävälitunteja”. Kahdessa tutkimuskoulussa tunnit alkoivat eri aikoina, ja tämä seikka lisäsi vielä epä tietoisuutta oikeasta ajasta ja paikasta (Gordon et al. 2000).

Seuraavaksi kentän tapahtumat muokkautuvat kirjoituksiksi kentältä. Kokemukset muuntuivat teksteiksi havaintojen kirjaamisen kautta. Pulpetissa istuen kirjoi-

tin muistiinpanoja vihkoihin. Satojen sivujen ja oppituntien sekä useiden vihkojen ja kuulakärkikynien jälkeen saatoin käsin tehdyt kirjoitukset järjestyneeseen muotoon tietokoneen hakemistoiksi ja tiedostoiksi. Kentällä tehdyt haastattelut muuttuivat nauhoiksi ja litteroinneiksi; oppilaiden kirjoitukset puhtaaksi kirjoitetuiksi liuskoiksi. Samalla kirjoitukset muuttivat muotoaan. Tutkijan ja oppilaiden erilaiset käsialat, sivun reunoihin tehdyt piirustukset ja erilaiset tavat täyttää valkoinen paperi jäävät tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Jotain menetetään, mutta tämän tutkimuksen yhteydessä en tutki kirjoittamisen tyylejä ja muotoja – vaikka erityisesti oppilaiden kirjoitukset siihen houkuttelisivatkin. Keskeistä työssäni on kuitenkin sanomisen tai kirjoittamisen sisällön tutkiminen. Koska en tutki kielen merkkejä, taukoja, siirtymiä enkä keskustelun aloituksia (ks. Tainio 1997) puhtaaksi-kirjoitus tai litterointi eivät sisällä samaa tarkkuutta kuin kielentutkimuksen litteroinnit.

Atkinsonin kuvauksen kolmantena ja viimeisenä kenttänä on se, jonka lukija tulkitsee ja konstruoii tekstistä kenttänä (Salo 1999, 51; Atkinson 1992, 6, 8–9). Aineisto, koodaus ja temaattinen lukeminen kietoutuvat ja etenevät syklisesti analyysin ja reflektioiden muodossa kirjoitukseksi (Coffey & Atkinson 1996, 10, 45–52). Ennen ulkopuolisen lukijan tulkintaa luen, muodostan, koodaan ja analysoin tuntimuistiinpanoista, haastattelusta ja kerätystä materiaalista tekstin, jossa tulkitsen ja kuvaan tutkimusprosessia. Tämä teksti on ”tekstuaalinen kenttä”, kuvaus ja tulkinta siitä konkreettisesta ja fyysisestä kentästä jolla olin. Tämä teksti, käsikirjoitus, väitöskirja on yksi tulkinta fyysisestä kentästä ja se on nyt avoin uusille lukijoille sekä uusille tulkitsijoille. Kollektiivisen etnografian hedelmällisenä tuloksena voidaan pitää erilaisia ja eri tutkijoiden samasta aineistosta yhdessä tai erikseen tekemiä analyyseja ja tulkintoja, jotka muodostavat useita erilaisia tekstuaalisia kenttiä (ks. Gordon et al. 2000; Gordon, Holland & Lahelma 2000a; Tolonen 2001).

2.1.2 Etnografinen kenttä – lähellä ja kaukana, tuttua ja vierasta

Amanda Coffey käsittelee etnografisen tutkimuksen metodisia kysymyksiä ja erityisesti kentän ja itsen, tutkijan identiteetin, sekä tutkittavien ja tutkijan välistä suhdetta laajasti kirjassaan *The Ethnographic Self* (Coffey 1999). Etnografisissa tutkimuksissa – erityisesti feministisissä etnografioiksi kirjoitetuissa artikkeleissa ja väitöskirjoissa – on yhä laajemmin alettu keskustella tutkijan persoonasta, tutkijan identiteetistä ja tutkijan vaikutuksesta tutkittaviin (ks. Stacey 1988, Skeggs 2001). Tutkijan ja kentän välinen suhde on monisäikeinen ja vastavuoroinen. Coffeyn mukaan kenttätyö on henkilökohtaista ja emotionaalista (Coffey 1999, 1). Metodista keskustelua (Coffey 1999, 6) on jokin verran käyty etnografisen kenttätyön herättämisestä tunteista, liian lähelle menemisestä tai marginaaliin jäämisestä (Hammersley & Atkinson 1995), erilaisten epämieluisien tai miellyttävien tilanteiden kanssa tasapainoilemisesta ja, kentälle pääsystä ja sieltä pois pääsystä (Eräsaari 1995, 11–50) sekä kenttätyön aiheuttamasta fyysisestä ja psyykkisestä stressistä (LeCompte & Pressle 1993, 90–93). Kentän aiheuttamat ilot ja positiiviset tunteet on usein jätetty kirjaamatta, jolloin vaikeudet ja kenttätyön raskaus ovat korostuneet (Coffey 1999, 6). Kentällä tutkija kuitenkin voi nauttia arjen pienistä iloista, keskusteluista, osallisuudesta ja hetkistä, jolloin yhtäkkiä oivaltaa jotain (Gordon et al. 2000, 29).

Tutkija on kentällä läsnä monessa eri merkityksessä: tutkijana, sukupuolittuneena ja sosiaalisena ihmisenä, havainnoitsijana ja enemmän tai vähemmän kentän olosuhteisiin osallistuvana henkilönä. Vaikka tutkija ei tekisikään varsinaista osallistuvaa tutkimusta, niin hän aina osallistuu ja vaikuttaa kentän kuvioihin. Etnografi on osa kentän monimuotoisuutta ja suhteiden verkostoa. Tämä aiheuttaa myös ongelman: kuinka tutkija voi ottaa etäisyyttä ja tarkastella tapahtumia, sekä samanaikaisesti olla osallisena sekoittamassa kentän tapahtumia. (Coffey 1999, 22.) Amanda Coffey tarkastelee tutkija-minän lisäksi tutkijan ja kentän välistä vuorovaikutusta. Hän huomauttaa, että usein tutkimuksissa on jätetty tutkijan vaikutus kenttään huomioimatta. Viimeaikoina on kuitenkin etnografisessa tutkimuksessa yhä enenevässä määrin tarkasteltu tutkijan läsnäolon vaikutusta kenttään, mutta toisaalta kentän vaikutus tutkijaan on edelleen jäänyt usein huomioimatta tai raportoimatta. (Coffey 1999, 1–27.)

Kenttä on äärimmäisen merkityksellinen etnografille – ilman tutkimuskenttää ei olisi etnografiaa, mutta toisaalta myös tutkijan merkitys kentälle voi olla hyvin vaihteleva. Vaikka tutkija vaikuttaa kenttään ja on osa sen kulttuurista kontekstia, ei etnografisessa tutkimuksessa kuitenkaan ole tarpeen nostaa tutkijaa keskiöön. Tavoitteena ei voi olla tutkia vain tutkijan reflektioita. Voidaankin kysyä, kenen tarinaa tutkija kertoo ja pitääkö etnografisesta tutkimuksesta kirjoittaa autobiografiaa tai minä-kertomusta (Skeggs 2000, 13–14). Tutkija on kentällä tietyn ajanjakson tehdäkseen havaintoja ja kenttä jatkaa omaa elämäänsä tutkijan lähdettyä (Coffey 1999, 37). Omassa työssäni huomaan ”jääneeni” lukuvuoteen 1994–95, silmissäni näen edelleen opettajat ja oppilaat sellaisina kuin he olivat silloin. Oppilaita tuskin enää tunnistaisin, he ovat jatkaneet matkaansa muihin oppilaitoksiin, lukioihin tai työelämään, mutta minulle he kuitenkin ovat edelleen yläasteen seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilaita. Vaikka tutkija-minälle oppilaat, heidän ulkonäkönsä, äänensä ja tapansa ovat jääneet elämään, niin he tuskin muistaisivat, saati sitten tunnistaisivat tutkijaa, joka tuli ja meni eräänä vuonna kauan sitten heidän luokassaan ja koulussaan.⁵

2.1.3 Tutkijan ja kentän suhteet, ”minä” kentällä

Tutkija saattaa luoda kentällä ystävyyssuhteita, jotka ovat molemmille osapuolille merkityksellisiä. Tutkijan ja tutkittavien väliset ystävyyssuhteet kuvastavat inhimillisen toiminnan normaaleja monimutkaisia suhteita ja tarvetta päästä ”mukaan” tai ”sisälle” yhteisöön (Coffey 1999, 29). Kuten yleensäkin erilaisissa yhteisöissä, on ihmisten välillä myös kenttätöissä erilaisia tunteita ja suhteita. Käsittelen opettajien ja tutkijan välisiä suhteita tarkastelllessani etnografian ja haastattelun suhdetta (luku 2.4) sekä kirjoittaessani opettajien haastatteluista (luku 6). Jo lähtökohtamme

⁵ Gordon ja Lahelma ovat toteuttaneet seurantatutkimusta seuraamiemme seitsemäs-luokkalaisten kanssa tutkimuksessa *Siirtymiä jäljittämässä*.

etnografisen tutkimuksen suorittamiseen perustui siihen, että koulut ja opettajat ovat halukkaita yhteistyöhön ja valmiita sietämään kuuden tutkijan läsnäolon (Gordon et al. 2000). Kentän sisällä, tutkimusprojektimme sisällä, kentän ja projektin välillä sekä yksittäisten tutkijoiden ja kentän eri toimijoiden välillä oli suhteiden ja tunteiden moninainen verkko. ”Kenttä” ei ole yksi homogeeninen yksikkö eikä tutkimusprojektimme ole sitä. Tarkastellessaan kentän ja tutkijan välistä suhdetta Coffey tarkastelee moninaisia suhdeverkostoja, mutta puhuu sekä kentästä että tutkijasta yksikköinä (Coffey 1999, 1–37). Näin etnografisessa tutkimuksessa usein onkin (ks. Hammersley and Atkinsson 1995): yksi tutkija lähtee tutkimaan jotakin yhteisöä tai paikkaa ja raportoi siitä omassa tutkimuksessaan. Ehkä omassa tutkimuksessani pitäisikin puhua monikossa kentistä ja tutkijoista – silloinkin kun puhun ja kirjoitan omista havainnostani. Tutkimukseni ”kenttä” rakentuu kahdesta erilaisesta koulusta ja useasta eri luokasta. Astuessani tiettyyn kouluun ja tiettyyn luokkaan astun tavallaan yhdelle kentän kentälle, ”pienoiskentälle” tai ”mikrokentälle”. Tutkimuksen kirjoittamisessa on kuitenkin mahdotonta ja tarpeetontakin eritellä näitä kenttiä, ja puhunkin yleisesti kentästä, koulusta, oppilaista ja opettajista. Tuomalla esiin yleisesti kentän moninaisuuden tuon toivottavasti esiin myös eri kenttien erilaiset vivahteet.

Kenttien moninaisuuden lisäksi tutkijoiden moninaisuus on ominaista tutkimukselleni. Kentällä olosta puhutaan usein yksikössä kuten edellä mainittu Coffey (1999, 17–37) tarkastellessaan tutkijasubjektia tai tutkijaminää. Etnografisessa tutkimuksessamme meitä oli kentällä monta tutkijaa, jotka paikallistimme kentällä paitsi itseämme myös ”meitä”. Kuusi tutkijaa on myös kentälle erilainen rasite kuin yksi tutkija. Koska meitä oli useita, saatoimme jakaa kokemuksiamme, ottaa etäisyyttä tai päästä lähemmäksi niihin tapahtumiin ja tilanteisiin, jotka olivat omien havaintojemme tai kokemustemme taustalla ja sidoksissa niihin. Projektin oli tutkimuksellisen yksikön ja verkoston lisäksi myös sosiaalinen ja emotionaalinen tuki kentällä ollessani. Saatoin osana projektia vetäytyä myös projektin suojiin, osaksi muita ”meitä”. Kentälle menoon, siellä olemiseen ja ulospääsemiseen (ks. Eräsaari 1995) ei tarvinnut valmistautua yksin. Kuuden tutkijan projektina meillä oli jatkuva yhteinen tutkimusprosessi menossa (Gordon et al. 2000). Meillä oli projektin sisällä erilaisia intressejä, tapoja ja tyyliä suhteessa kenttään: halu päästä lähelle, ottaa etäisyyttä, luoda kontakteja oppilaisiin, opettajiin tai oppilaiden vanhempiin⁶. Oma asemamme tiedeyhteisössä, projektissa, henkilökohtaisessa elämässä sekä ikämme,

⁶ Näihin kontakteihin vaikutti jokaisen oma tutkimusintressi. Tuula Gordon ja Elina Lahelma yhdistivät etnografiseen tutkimusotteeseen kulttuurien välisen sekä makrotasoisien vertailevan tutkimuksen (ks. Gordon, Holland & Lahelma 2000a). Yhteisen etnografian lisäksi neljä meistä teki omaa opinnäytetyötään. Pirkko Hynninen tutki oppilaanohjausta (1998), Tuija Metso koulun ja kodin suhteita (Metso 1999) ja Tarja Tolonen nuorten kulttuureja koulussa (Tolonen 1999, 2001).

sukupuolemme ja luonteemme vaikuttivat kenttätööhön⁷. Itse tunsin usein olevani sekä tutkijana että etnografina noviisi ja se toi epävarmuutta, mutta myös tilaisuuden oppia jatkuvasti uutta. Coffeyn (1999, 35) mukaan tutkijaminä etsii balanssia tuttuuden ja vierauden välillä, tutkija-minä voi olla rooli, pirstaloitunut ja sidoksissa, avoin muutoksille ja keskusteluille. Tutkimuksessani en käsitteellistä tutkijasubjektia tai tutkijaminää enkä ”meitä”, vaikka toivonkin että tutkijaminä kuuluu tekstissä kentän tuntemusten ja havaintojen kirjoittamisen kautta.

2.2 Miten tutkia tekstiä?

Työssäni keskeisenä ovat erilaiset tekstit. Tutkimuskoulujen äidinkielen oppikirjat, etnografian aikana keräämäni monenlaiset kirjoitukset, monisteet, viittaukset kirjoihin, oppilaiden esitelmät ja esseet muodostavat tutkimusaineistoni. Määrittelen teksteinä myös opettajien ja oppilaiden luokkahuonepuheen ja tekemäni haastattelut (ks. luku 5). Aineistoni koostuu sekä kirjoitetusta että puhutusta tekstistä. Tuon esiin niitä erilaisiin lähestymistapoihin liittyviä keskeisiä kysymyksiä ja määrittelmiä, jotka ovat suunnanneet käsitystäni siitä, mitä on teksti ja sen tutkiminen.

Seuraavaksi pohdin erilaisia tekstin tutkimuksen suuntauksia, joista työni on saanut vaikutteita. Tarkoituksena ei ole etsiä yhtä suurta teoriaa, vaan paikantaa omaa tutkimustani teorioiden kentässä. Etnografisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu ammentaminen useista eri lähteistä ja teorioista. Tutkiessani tekstiä määrittelen sen laajasti koskemaan sekä puhuttua että kirjoitettua kieltä. Tekstiaineistoni sisältää nauhoitettua puhetta, joka on litteroitu tekstiksi. Kirjoittamani muistiinpanot ovat tekstejä kentästä tai tekstuaalisia kenttiä eli tallenteita havainnoista ja puheista. Lisäksi aineistoon kuuluu muiden kirjoittamia tekstejä. Nämä tekstit ovat rakenteeltaan erilaisia, mutta tutkimuksessani keskityn tekstin sisältöön ja merkitykseen.

Tekstiä analysoidaan eri tieteenalojen ja eri suuntausten sisällä eri tavoin. Tutkimukseni inspiraation lähteinä ovat olleet keskusteluanalyysi, diskurssianalyysi, semioottinen teoria sekä kulttuurimaterialismi. Näihin teorioihin tutustuminen on muovannut käsityksiäni kielestä, tekstistä ja merkityksien rakentumisesta.

Keskusteluanalyysi on puheen tutkimusta, mutta samalla se on myös tekstin tutkimusta. Puhetta analysoidaan litteroituna tekstinä ja toisaalta puhe sinänsä voi-

⁷ Kenttätöövaiheessa oli monta merkityksellistä henkilökohtaista vaihetta, mutta yksi jakso nousee ylitse muiden ja palautuu mieleeni toistuvasti lukiessani toukokuussa 1995 tehtyjä muistiinpanoja tai haastatteluja. Mieheni sairastui vakavasti kesken kiireisintä etnografijaksoa. Olin sopinut kirjoitustehtävien teettämisestä oppilaille, haastatteluista ja oppituntejakin halusin vielä havainnoida. Toukokuun muutama viikko piirtyy mielessäni sukkuloimisena tutkimuskoulujen, kodin, sairaalan, päiväkodin ja työhuoneen välillä. Mieleen on jäänyt huoli, kiire, ahdistus, valvotut yöt ja se, että piti jaksaa ja suorittaa (ks. kenttätööstä suorittamisena Coffey 1999). Toisaalta henkilökohtaiset kriisit eivät voi olla vaikuttamatta myös etnografiaan. Toisenlaisessa henkisessä vireystilassa myös haastattelut ja havainnoinnit olisivat olleet elämässäni erilaisessa asemassa ja merkityksessä kuin ne tuolloin olivat.

daan määrittellä myös tekstinä. Laajemmin ottaen voidaan puhua kirjoitetusta tekstistä tai kirjoittamattomasta tekstistä. Keskusteluanalyysin keskeisiä kysymyksen-asetteluja ovat: Millaista toimintaa keskustelu on? Millaisia rakenteita puheen kautta tehdyt toiminnot ja ”puheteot” noudattavat? Miten keskustelijat puheessa olevien piirteiden kautta tuottavat intersubjektiivisen käsityksen siitä, mitä he ovat tekemässä? (Alasuutari 1994, 137.) Omassa työssäni en käytä keskusteluanalyttisiä menetelmiä: en keskity keskustelun rakenteiden tuottamisen tarkasteluun enkä siihen, miten erilaisia käsityksiä tuotetaan puheen kautta. Keskusteluanalyysi vaatii myös tarkemman litteroinnin, jossa tauot, päällekkäiset puhumiset ja painotukset olisivat sanatarkasti kirjattuja (Alasuutari 1994, 138–139). Keskusteluanalyysi on kuitenkin tuonut esiin mielenkiintoisia huomioita siitä, mitä erityistä ja erilaista luokkahuonekeskusteluun liittyy suhteessa arkikeskusteluun tai muihin institutionaalisiin keskusteluihin (Peräkylä 1997, 178). Etnografiani kiinnittyy luokkahuonekeskusteluun ja sen puitteissa tapahtuvaan sukupuoleen liittyvien merkitysten tuottamiseen ja rakentumiseen. Koulussa opettajat ja oppilaat toteuttavat viralliseen instituutioon liittyviä roolejaan, joita sitovat erilaiset vuorottelusäännöt (Peräkylä 1997, 179; Hakulinen 1997, 32–33). Vuorottelusäännöt sitovat yleensäkin keskustelua ja erilaisia sosiaalisia toimintoja (pelit, kauppajonot, autoilu). Usein institutionaaliset keskustelut eroavatkin arkikeskustelusta vuorottelusääntöjen suhteen (Hakulinen 1997, 32–33). Arkikeskustelussa keskustelu etenee yleensä osallistujien puhevuorojen vaihtelujen, kysymys- ja vastausparien, kommenttien, korjausten ja kertomusten muodossa (ks. esim. Tainio 1997). Luokkahuonekeskustelussa osapuolet ovat orientoituneet siihen epäsymmetriseen tilanteeseen, että yksi osapuoli asettaa kysymyksiä ja toinen vastaa niihin (Hakulinen 1997, 32–33). Opetustilanteessa opettaja yleensä kontrolloi sitä, kuka saa puhua tai vastata. Opetustilanteissa myös usein neuvotellaan siitä, kuka saa tai joutuu sanomaan jotakin.

Diskurssianalyysi on myös kielen, kielen rakenteiden, tuottamisen, tulkinnan ja merkitysten tutkimista. Diskurssit voidaan määrittellä enemmän tai vähemmän systemaattisiksi, historiallisesti vaihteleviksi, toisiin liittyvien käsitteiden, ajatusmallien ja käytäntöjen järjestelmiksi (Aapola 1999a, 68). Kohteena on maailman jäsentämisen tarkastelu eli se, millaisia kategorioita luodaan ja miten asioita merkityksellistetään (Jokinen 1999, 48–49). Diskurssianalyysin kiinnostuksen kohteena ovat nimenomaan kulttuuriset merkitykset ja yhteisen sosiaalisen todellisuuden rakentuminen (Jokinen & Juhila 1999, 54). Myös omassa työssäni ovat keskeisiä ne kulttuuriset sukupuolille annetut merkitykset ja määritykset, joita tuotetaan, tulkitaan ja uusinnetaan koulussa. Myös se, miten yhteisön jäsenet puhuvat sukupuolesta, muotouttaa paitsi vallitsevaa sukupuolidiskurssia, niin myös sitä, minkälaisiksi itse kunkin käsitykset sukupuolesta voivat rakentua (Tainio 2001, 65–66).

Semioottisen teoria lähtökohtana on se, että kieli on täynnä erilaisia erontekoja ja näiden keskinäisiä artikulaatioita (Alasuutari 1994, 97). Semiotikka tutkii kielen merkkijärjestelmiä. Se voidaan karkeasti jakaa kahteen pääsuuntaukseen: saussurilaiseen merkin ilmaisuun ja sen sisällön jakavaan suuntaukseen ja Peircen merkin kolmijakoon (ks. esim. Tarasti 1990, 11–32). Tutkimuksessani tarkastelen merkkejä ja merkityksiä, mutta en erityisestä semioottisesta näkökulmasta. Merkkijärjestelmien tutkimisen sijaan näen sukupuolen rakentumisen kannalta mielenkiintoisempaa kulttuurimaterialistisen suuntauksen. Stuart Hall ja Birming-

hamin koulukunta korostaa merkitysten moneutta ja historiallista muuttuvuutta (ks. Hall 1999, Lehtonen 1996, 67). Työlleni keskeistä on korostaa, että kieli on maailman merkityksellistämistä (Lehtonen, 1996, 33) ja että kielen kautta annetaan sukupuolelle erilaisia merkityksiä.

Merkki on esimerkiksi sana, kuva tai ele, jonka merkitys on sen tarkoituksessa ja siinä, mihin se viittaa, mitä se symboloi. Merkin merkitys on sen intentionaalisuudessa – merkillä halutaan kertoa jotain ja ehkä saada aikaan jotain. Liittykö merkitykseen aina tulkintaa ja onko merkityksiä yksi, monta vai rajattomasti? Merkityksiä luonnehtii myös intersubjektiivisuus: saman merkin merkitykset ovat yhteisiä eri tulkitsijoille. Vaikka tulkinnat ovat subjektiivisia ja erilaisia, niin ne ovat sitä tietyissä rajoissa - eivätkä siis täysin mielivaltaisia. Näitä tulkinnan rajoja luo ja ylläpitää ympäröivä kulttuuri. Prosessin luonne on muuttuva ja jatkuva eikä staattinen. Merkit ja merkitykset ovat sidottuina ympäröivään kulttuuriin, aikaan, paikkaan ja historiaan. (Lehtonen 1996, Hall 1999).

Kulttuuri on läsnä kaikkialla inhimillisessä elämässä ja yhteiskunnassa. Olemme ihmisiä sen kautta, että ymmärrämme ja tulkitsemme havaitsemaamme eli tuotamme symboleja, joissa jokin edustaa jotain muuta. Symbolien avulla voimme ajatella sitä, mikä ei ole käsillä, ja näin pohtia mennyttä ja tulevaa, tarkastella toisia ja spekuloida tuntemattomalla. Muovaamalla yhdessä tällaisia symbolisia malleja me rakennamme maailman ja tuotamme itsellemme paikan siinä (Fornäs 1995, suom. teoksessa Lehtonen 1996, 15).

Edellisen lainauksen mukaan kaikilla olisi mahdollisuus osallistua yhdenveroisesti merkitysten rakentamiseen. Merkkien ja merkitysten luomiseen liittyy kuitenkin myös valta ja ideologia. Hallin mukaan me kirjoitamme ja puhumme aina tietyistä erityisistä paikasta ja tietyinä erityisenä aikana, tietyn erityisen historian ja kulttuurin kehityksessä. Se, mitä sanotaan, sanotaan aina jossakin kontekstissa, jostakin positioista. (Hall 1999, 224.) Hall on nostanut esiin poliittisena kysymyksenä sen, kuinka me muodostumme ja kuinka meidät tuotetaan sukupuolittuneiksi subjekteiksi (Hall 1999, 44). Myös valta ja representaatio ovat vastavuoroisessa suhteessa (Hall 1999; Skeggs 2001). Merkitysten rakentumista sekä merkitysten ja tekstin ideologiaa on tarkasteltu muun muassa Althusserin (1984), Applen (1979, 1989) sekä Applen ja Christian-Smithin (1991) kirjoituksissa. Tarkastelen tekstiä ja tekstin merkityksiä lisää luvussa 5.

2.3 Etnografian ja tekstuaalisuuden vuorottelu

Työssäni on keskeistä etnografian ja tekstuaalisuuden vuorottelu. Etnografia on ruumiillistunutta tutkimusta (Coffey 1999, 60–75). Tutkijan ruumiillisuus on läsnä väistämättä ja itsestään selvästi (Skeggs 2000, 14). Tietyn kokoisena, tietyn näköisenä, tietyllä tavalla pukeutuneena ja tietyn ulkoisen olemuksen omaavana tutkijana tein etnografiaa kouluissa. Suurin osa koulujen oppilaista näki minut vain koulun eri tiloissa – en ollut muuten kontaktissa heidän kanssaan. Kaikki oppilaat eivät todennäköisesti edes tienneet että koulussa on tutkijoita. He yrittivät mahdollisesti ulkoisen olemuksen mukaan määritellä ”kuka” tai ”keitä” me olimme.

Tutkimusluokissa ruumiini sijoittui luokan taakse, mahdollisimman näkymättömiin. Toisaalta luokan edestä olisi luokan tapahtumia nähnyt (ehkä) paremmin – tai ainakin toisesta näkökulmasta. Tällöin tutkijan ruumis ja katse olisi ollut häiritsevämmin läsnä. Sen lisäksi, että itse olemme ruumiillistuneita tutkijoita, niin myös meidän katseemme tavoittivat ensimmäiseksi oppilaiden ja opettajien ruumiillisuuden. Katseemme kiinnittyivät heidän pukeutumiseensa, tyyliinsä ja liikkumiseensa – miten he olivat ja ottivat tilaa. Sekä katseet että ruumiillisuus ovat koulussa monella tavoin läsnä (ks. Tolonen 2001, 163–207).

Ihmissubjekti on ruumiillinen ja havainnon ja siten myös tiedon lähde ja merkityksen kantaja; sen kautta – tai oikeastaan siinä, olemalla ruumiimme, – jäsenämme maailmaa ja olemme suhteessa siihen. (Honkasalo 1994, 20.)

Eräsaari tarkastelee tutkija-kirjoittajan asemaa ja erilaisia kirjoitustapoja etnografisessa tutkimuksessa viitaten etnografiseen traditioon, jossa tutkijan läsnäolo tai henkilökohtainen oleskelu kentällä on välttämätön, mutta jossa tutkijan (tutkija-kirjoittajan) läsnäolo tulisi häivyttää kirjoituksessa (Eräsaari 1995, 50–57). Kuitenkin etnografinen kirjoitus voi ja sen pitäisi sisältää ja representoida itse kirjoittajaa, etnografia (Coffey 1999, 7). Sen pitäisi antaa lukijoille mahdollisuus tutkia niitä moninaisia suhteita joita kentätutkimuksen aikana syntyy tutkijan itsensä sisällä, tutkijan ja kentän välillä sekä kentän ihmisten välillä (Coffey 1999, 8). Tutkijan läsnäolo tekstissä minä-kertojana saattaa tehdä tekstistä omakohtaisemman, vetää lukijan mukaansa, luoda dialogisen suhteen kirjoittajan ja lukijan välille, herättää lukijan sympatioita tai herättää lukijassa aggressiivisuutta ja ärtymystä – varsinkin, jos minä-muodon käyttö on liian toistuvaa tai perusteetonta (Eräsaari 1995, 80). Kirjoituksessani käytän vaihtelevasti minä-muotoa, tutkija-muotoa tai me-muotoa, kulloisestakin asiayhteydestä ja omakohtaisuudesta riippuen. Kirjoitusmuodon ja aikamuodon valinnan vaikeuden lisäksi etnografisen tutkimuksen ja kirjoittamisen ongelmana on usein laajuus. Kenttätyövaihe on yleensä pitkä, aineistoa on paljon ja kirjoitusta syntyy paljon. Miten siis tiivistää kaikki kohtuulliseen pituuteen siten, että kentän moninaiset tapahtumat, suhteet ja vivahteet tulevat tallennetuiksi niin, että tutkija saa samalla reflektoiduksi itseään tutkijana ja kirjoittajana? Koen omassa työssäni vaikeutena sen, että sekä materiaalia että tutkimuksen eri vaiheita on paljon. Miten siis viestittää lukijalle taustat ilman pitkiä perusteluja? Skeggs korostaa tutkimuksen prosessia sekä tiedon prosessuaalisuutta ja tuottamista, jolloin tutkimuksen kuvaus ja päätyminen erilaisiin tuloksiin nousee tutkimuksesta kirjoittaessa keskiöön (Skeggs 1995a, 2).

E erityisesti naistutkimuksen piirissä on tarkasteltu tekstin henkilökohtaisuutta, minän positioita ja kirjoittajaminää. Kirjoittajaminää problematisoidessa voidaan Eräsaaren mukaan puhua itsensä kehystämisestä ('framing'), itsensä paikantamisesta ('localizing yourself'), näkökulmasta ('standpoint') tai tunnustuksellisuudesta ('confessions') (Eräsaari 1995, 61). Pysin kirjoittamaan etnografiaa tietoisena siitä, että minulla tutkija-kirjoittajana on valta tehdä jatkuvasti valintoja ja että kirjoitukseni on vain yksi kertomus tai yksi keskustelu siitä, miten sukupuoli rakentuu koulun teksteissä. Kerronta rakentuu valinnalle, kertomuksella on kertojansa ja se rakentuu jostakin näkökulmasta (Lehtonen 1996, 118–119). Oma kerrontani ra-

kontuu sukupuolinäkökulmasta ja keskittyy sen problematisointiin, miten sukupuoli rakentuu koulun arjessa ja teksteissä. Skeggs on käsitellyt tutkijan ja kertojan valtaa, sitä kenellä on valtaa kertoa narratiiveja ja reflektoida omaa subjektiviteettiaan (Skeggs 2001). Cliffordin mukaan etnografia alkaa kirjoittamisella ja tekstin tuottamisella (Clifford 1986), mutta voitaisiin sanoa että etnografia myös päättyy tekstin tuottamiseen ja tekstiin, raporttiin tai tutkimukseen. Oman etnografisen kokemuksen jälkeen väittäisin, että etnografia ei välttämättä ala kirjoittamisella vaan ihmettelystä ja ruumiillisella läsnäololla (vrt. Heinämaa 1996). Ihmettely saa aikaan kysymyksiä ja kysymykset johdattavat kentälle ja kirjoittamiseen. Etnografia saa muotonsa kirjoituksena (Salo 1999, 12–15, 48, 52–53) – oma etnografiani on kirjoitus kulttuurista, koulusta ja sukupuolesta.

Tekstit eivät ole ”valmiita”, vaan ne saavat merkityksensä tulkinnessa ja vuorovaikutuksessa kontekstin kanssa (Lehtonen 1996, 154). Tekstuaalisuus korostaa sitä, että tekstit ovat itsessään aina epätäydellisiä ja liikkeessä. Edelleen tekstin tasolta edetään kontekstuaalisiin ja kulttuurisiin käytänteisiin liittyviin tekijöihin (Lehtonen 1996, 155–156). Katson, että etnografisen tutkimuksen kautta tekstit voi sitoa kontekstuaalisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin – tässä tapauksessa koulun ja erityisesti äidinkielen käytäntöihin.

2.4 Sukupuolen käsitteellistämistapoja

Tutkimuksessani on piirteitä poststrukturalistisesta tutkimuksesta (ks. Rhedding-Jones 1996, 1997). Tällainen piirre on esimerkiksi se, että tutkimuksella ei ole yhtä suurta teoriaa (vrt. myös etnografinen tutkimus). Poststrukturalistinen tutkimus korostaa kielen merkitystä ja kirjoittamista, eli teemoja jotka ovat keskeisiä myös omassa tutkimuksessani. Feministinen poststrukturalistinen teoria (tai teorit) tarkastelee mieheyttä ja naiseutta sosiaalisina muotoiluina, joita kieli luo ja tuottaa (Aapola 1999a, 64–66). Erilaiset diskursiiviset käytännöt osoittavat naisille ja miehille erilaiset positiot ja näin ylläpitävät sukupuolten välistä dualismia (Davies 1994). Feministinen tutkimusote työssäni ei tarkoita tiettyjä yksittäisiä metodeja tai tekniikoita, vaan se näkyy pikemminkin tutkijan ja tutkimusprosessin metodologisena viitekehystenä ja reflektioina (Coffey 1999, 12). Reinharzin mukaan feministiselle tutkimukselle ei ole yhtä määrittelyä, vaan jokainen feministinen tutkija määrittää oman tutkimuksensa omien valintojensa kautta ja sen kautta, miten itse ymmärtää feminismiä (Reinharz 1992, 74). Itselleni feminismi tai feministinen ote tässä työssä tarkoittaa ”sukupuoliherkkyyttä” – halua tarkastella eri sukupuolille annettuja oletuksia ja olemuksia kriittisesti, halua tarkastella sukupuolta sekä konkreettisena ”naisuutena” ja ”mieheytenä” että tekstuaalisena konstruktiona, halua reflektoida oman sukupuolen merkitystä tutkimustyön eri vaiheissa. Feministiseen tutkimusotteeseen liittyy myös halu tarkastella yksityisen ja julkisen suhdetta ja tehdä arki merkitykselliseksi. Halusimme nostaa etnografisessa tutkimuksessamme koulun arjen sekä koulun erilaiset käytännöt ja tasot esiin.

Tutkimuksessani olen paikantanut suhdettani sukupuolen käsitteeseen. Oman näkökulmani kannalta merkityksellisimmiksi ovat muodostuneet sekä etnografinen tutkimus että tekstin- ja kielentutkimuksen parissa tehty sukupuolta problematisoiva tutkimus. Sukupuolen käsite on työssäni yksi keskeisimmistä – ellei kaikkein kes-

keisin. Sukupuolta on viime vuosien, tai pikemminkin parin viime vuosikymmenen, aikana tutkittu paljon – erityisesti naistutkimuksen piirissä, mutta myös muilla tieteenaloilla sekä Suomessa (ks. esim. Avainsanat 1996; Heinämaa 1996; Husu 2001; Nainen / naiseus / naisellisuus 2001, Ronkainen 1999; Tainio 2001) että muualla (esim. Butler 1990, 1993; Davies 1994; Mills 1994; Smith 1990). Rajaa siihen, mikä kuuluu naistutkimuksen piiriin ja mikä jollekin tietylle tieteenalalle on vaikea vetää. Useissa tutkimuksissa tarkastellaan ja problematisoidaan sukupuolta jostain tieteenalasta käsin ja nimetään tutkimus kuuluvaksi myös naistutkimuksen piiriin. Naistutkimuksen piirissä sukupuolta on tarkasteltu erilaisten teoreettisten ja historiallisten määrittelyjen kautta. Sukupuolen tarkastelu kasvatustieteessä(kin) on edennyt kvantitatiivisesta ja numeerisesta (jolloin sukupuoli on muuttuja) tutkimuksesta problematisoivaan ja sukupuolen laatua koskevaan tutkimukseen (ks. Lahelma 1992). Jako biologiseen ja sosiaaliseen sukupuoleen on ollut yksi keskeinen käsitteellinen määrittely naistutkimuksessa. Sukupuolta on problematisoitu myös sukupuolijärjestelmän käsitteen avulla ja kautta. (ks. esim. Liljeström 1996.) 1990-luvulla sukupuolta käsittelevässä tutkimuksessa subjektin ja (sukupuoli)eron (ks. esim. Heinämaa 1996, Rojola 1996, Kosonen 1996) sekä performatiivisuuden (Lempiäinen 2002) tutkiminen on noussut keskeiseksi. Vaikka jakoa biologiseen ('sex') ja sosiaaliseen ('gender') sukupuoleen pidetään kategorisena ja rajoittuneena, niin silti se kertoo jotain oleellista sukupuolen toteutumisen käytännöistä. Ymmärrän (biologisen) sukupuolen konkreettisena ja dikotomioita tuottavana, kuten koulussa noudatettu jako tyttöihin ja poikiin.⁸ Vaikka jaottelu itsessään on kategorinen ja kapea, niin tämän jaottelun tuottaman sosiaalisen sukupuolen – tai kulttuurisen sukupuolen – ei tarvitse olla sitä. Voidaankin ajatella, että kulttuurinen sukupuoli on kerrostumia (biologisen) sukupuolen päälle. Näitä kerrostumia tuotetaan ja rakennetaan ruumiillisuuden, performatiivisuuden, tyylien ja representaatioiden kautta. Työssäni tarkastelen näiden sukupuolen kulttuuristen kerrostumisen tuottamista oppilaiden ja opettajien puheessa, oppitunneilla ja oppimateriaaleissa.

Tarkastelen sukupuolta paitsi ruumiillisuutena, niin myös tekstin kautta ja tekstissä rakentuvana ilmiönä. Sukupuoli tekstuaalisena ilmiönä on täynnä konnotaatioita, intertekstuaalisia viitteitä ja lainauksia, sekä tekstin kirjoittajien ja tulkitsijoiden kantamia käsityksiä sukupuolesta. De Lauretiksen (1984) jaottelu historiallisiin, konkreettisiin (sukupuolistettuihin) subjekteihin ja mielikuvan tasolla oleviin ideoihin (sukupuolista) on ollut minulle tärkeä oivalluksen lähtökohta. Yhä uudestaan olen palannut tähän jaotteluun, joka korostaa sukupuolen diskursiivista rakentumista. Diskursiivisesti rakentunut idea Naisesta ja historiallinen naissubjekti käyvät jatkuvaa vuorovaikutusta. Subjektit (de Lauretiksen historialliset ja konkreettiset subjektit) *elävät* sukupuolta vuorovaikutteisessa suhteessa muihin ihmisiin, teksteihin ja ympäröivään maailmaan.

⁸ Käytän käsitettä biologinen sukupuoli kriittisesti ja tietoisena sen ongelmallisuudesta (ks. keskustelusta esim. Davies 2000, 37–54; Liljeström 1996, 115–120). Työssäni ei kuitenkaan ole tarkoitus määrittellä sitä, mitä sukupuoli on, vaan tarkastella sukupuolen kulttuurista rakentumista.

Sukupuolen merkitys on myös sukupolvikysymys: se miten sukupuoli määräytyy ja määritellään eri aikakausina ja kulttuureissa muodostaa sen sukupuolittuneen maailman, jonka keskellä elämme (vuorovaikutteisessa suhteessa). Identiteetin lailla (Hall 1999, 13) myös sukupuoli rakentuu eron kautta. Identiteetit sukupuolen tavoin sijoittuvat ja paikantuvat kulttuuriin, kieleen ja historiaan (Hall 1999, 16).

Kaikella, mitä sanomme on ”ennen” samoin kuin sen ”jälkeen” eräänlainen marginaali, johon toiset voivat kirjoittaa. Merkitys on luontojaan epävakaa. Se pyrkii sulkeumaan (identiteettien), mutta sitä häiritään jatkuvasti (erolla). Se liukuu jatkuvasti luotamme. Aina on sellaisia lisämerkityksiä, joihin meillä ei ole valtaa ja jotka nousevat häiritsemään pyrkimyksiämme luoda kiinteitä ja vakaita maailmoja (ks Derrida 1981). (Hall 1999, 41.)

Myös puhuessamme ja kirjoittaessamme sukupuolesta puhumme aina tietystä paikasta käsin, tietyssä aikana ja tietyn erityisen historian ja kulttuurin kehyksessä. Se, mitä sanomme ja tulkitsemme, tapahtuu aina jossakin kontekstissa, jostakin positiosta (Hall 1999, 224). Koulukonteksti on kehyksenä omassa tutkimuksessa. Tutkijan ja tutkittavien erilaiset positiot, puheet, tekstit ja tulkinnat tietyissä kouluissa ja koululuokissa tietyssä ajanjaksona ovat tutkimusaineistoni.

Tutkimukseni otsikossa käytän verbiä ”rakentuminen”. Tämä verbin muoto on tärkeä. Kyseessä ei ole rakentaminen vaan rakentuminen, jossa ei ole yhtä tekijää. Rakentuminen ei myöskään aina ole tietoista ”rakentamista”, vaan se voi tapahtua ikään kuin huomaamatta. Tekstin – esimerkiksi oppikirjan – sukupuoli (siis malli, kuva, käsitys jonka teksti välittää lukijoille) ei ole yksi, eheä tai kokonainen, vaan se rakentuu erilaisista viittauksista, hahmotelmista ja pinnoista, joissa kerrotaan, kuvataan tai sanotaan jotain sukupuolesta. Tuloksena ei ole – eikä voisikaan olla – yksi totuus tai yksi käsitys sukupuolesta, vaan tekstin sukupuolta koskevat viittaukset voivat olla ristiriitaisia sisältäen monia erilaisia ideoita, kuvia, viitteitä siitä, mitä on olla tai mitä voisi olla nainen, mies, tyttö tai poika.

2.5 Etnografia ja haastattelut

Seuraavassa tarkastelen etnografisen kenttätöön näkymistä haastatteluissa, keskusteluissa ja oppilaiden kirjoituksissa. Etnografisessa haastattelussa haastattelutilanne, – aika ja paikka ovat merkityksellisiä. Haastattelijan ja haastateltavan suhde vaikuttaa siihen, miten tutkimuksen teemoja ja kysymyksiä lähestytään, miten niistä neuvotellaan, miten niihin reagoidaan ja vastataan sekä siihen miten merkitysten yhteinen rakentuminen (‘co-construction of meaning’) tapahtuu (Heyl 2001, 379). Termiä ’etnografinen haastattelu’ on käytetty eri merkityksissä (ks. Fish 1980, Seiter 1995, Heyl 2001). Tämän tutkimuksen yhteydessä tarkoitan etnografisella haastattelulla etnografisen kenttätöön yhteydessä tehtyä haastattelua, jossa haastattelija ja haastateltava tietävät jo ennestään jotakin toisistaan ja jossa haastateltava on informanttina kertoen omien tunteuksiensa ja kokemuksiensa lisäksi myös tutkimuskentän tapahtumista.

Alasuutari vertailee yksilöhaastatteluja ja ryhmähaastatteluja keskenään. Hän toteaa, että ryhmätilanteessa kulttuuri on läsnä siinä mielessä, että kulttuurisen ryh-

män jäsenet voivat puhuessaan käyttää ”sisäpiirin” termejä, kun taas yksilöhaastattelussa voidaan kertoa omasta ryhmästä ja kuvailla omaa kulttuuria (Alasuutari 1994, 131–132). Tämä katsomus lähtee siitä, että haastattelija ja haastateltavat eivät ennalta jaa samaa tietämystä tai kulttuuria. Etnografisen haastattelun voisi tässä suhteessa katsoa sisällöllisesti sijoittuvan Alasuutarin määrittämien yksilöhaastattelun ja ryhmähaastattelun välimaastoon (riippumatta haastateltavien samanaikaisesta määrästä). Haastatteluissa tutkija jakaa etnografian kautta tiettyyn ryhmään tai kulttuuriin kuulumisen kokemukset haastateltavan kanssa ja näin myös joitakin ”sisäpiirin” termejä.

Tutkijana olin yleensä taustalla – en pyrkinyt vaikuttamaan tai näkymään oppitunneilla. Toisaalta tutkija on kuitenkin läsnä ja ainakin opettajat huomasivat tunneilla tutkijan läsnäolon, ja tästä läsnäolosta oli usein myös keskusteltu ennen tunnin alkua. Oppilaat eivät aina näyttäneet huomaavan läsnäoloani tai eivät reagoineet siihen, toisaalta en myöskään pyrkinyt luomaan aktiivisesti suhteita oppilaisiin. Opettajien kanssa neuvottelin ja keskustelin enemmän. Joidenkin opettajien kanssa sovin lähinnä läsnäolostani äidinkielen tunneilla sekä esitin vain äidinkieleen liittyviä kysymyksiä. Joidenkin kanssa suhteemme eteni myös henkilökohtaiselle tasolle; tiesin opettajien perhesuhteista, lapsista, kiireistä, ongelmista ja viikonloppun tai loman vietoista. Osa suhteista oli jotakin tältä väliltä. Informantin, ystävän ja tutkijan roolien vuorottelu ja yhteen kietoutuminen voi sekä helpottaa että vaikeuttaa tutkimuksen kulkua (Coffey 1999, 39–58). Tästä tematiikasta olen kirjoittanut opettajien haastatteluja käsittelevässä luvussa 6. Henkilökohtaisia suhteita voisi luonnehtia myös epävirallisiksi tai yksityisiksi, tapaamiset ja keskustelut eivät olleet säädeltäviä tai sidoksissa tiettyihin opetustilanteisiin ja koulukontekstiin, vaan tutkija ja tutkittavat paljastivat jotain omista henkilökohtaisista elämästään. Vaikka suhteet saattoivat olla henkilökohtaisia ja epävirallisia, niitä määritti kuitenkin tutkimuskonteksti, julkiset ja samalla viralliset opettajan ja tutkijan ”roolit”. Koulukontekstissa opettajien virallinen ja julkinen kuva liittyy yksityiseen ja informaaliin persoonaan saaden erilaisia painotuksia eri tilanteissa (ks. Palmu 1999). Myös tutkijalla on koulussa virallinen tutkijan rooli, joka legitimoi hänen läsnäolonsa.

Osana etnografiaa haastattelut saattavat saada henkilökohtaisen ja epävirallisen sävyn. Haastattelijalla ja haastateltavalla on jo jonkunlaiset käsitykset toisistaan, joita pelkällä haastattelulla ja yhdellä tapaamisella ei voi tavoittaa. Alasuutarin mukaan ihmiset pyrkivät jo ennen kysymyksiin vastaamistaan ja itse haastattelun aikana pääsemään jonkinlaiseen käsitykseen tilanteen luonteesta ja näin erilaisten vuorovaikutustilanteiden avulla saadaan myös erilaista tutkimusaineistoa. (Alasuutari 1994, 130.)

Seuraavassa tarkastelen opettajien haastatteluja, oppilaiden haastatteluja sekä oppilaiden kirjoituksia osana etnografista tutkimusta eli etnografisen kontekstin merkitystä omassa tutkimuksessani suhteessa näihin tutkimusmenetelmiin.

2.5.1 Opettaja haastattelut osana etnografiaa

Äidinkielenopettajien haastatteluissa etnografia näkyy puhettavassa, tiettyinä tuttavallisuutena tai erilaisina tuttuusasteina, viittauksina yhteisesti jaettuihin ja koettuihin tilanteisiin kouluvuoden ja oppituntien seuraamisen aikana sekä oletuk-

seen siitä, että molemmat – sekä opettaja että tutkija – tuntevat koulun muut opettajat ja seurattujen luokkien oppilaat. Tästä tuntemisen oletuksesta kertoo esimerkiksi se, että opettajat viittaavat haastatteluissa sekä oppilaisiin että kollegoihinsa pääsääntöisesti etunimeltä. Se, että molemmat tunsimme koulun, luokat, luokkahuoneet ja oppilaat, mahdollisti nämä viittaukset ilman, että esimerkiksi äidinkielen luokkahuonetta tarvitsi kuvata sen tarkemmin. Haastattelussa opettajan viittaus fysiikan tai musiikin luokan oloihin riitti: tiesin, miten seuraamani oppilaat olivat järjestäytyneet luokkahuoneisiin äidinkielen tunneilla, tiesin kuka istui missäkin, millaiset välineet opettajalla oli käytössä ja minkälaisia erikoisvaatimuksia nämä luokat aiheuttivat⁹. Haastatteluista erittelen opettajien viittaukset tutkijaan ja etnografiaan viiden eri kategorian avulla. Nämä kategoriat ovat tutkijan *läsnäolo*, *kuvailu*, *koulutus/asiantuntijuus*, *tuttavallisuus/läheisyys* ja *henkilökohtaisuus*. Seuraavaksi tarkastelen näitä kategorioita lähemmin.

Tutkijan tai tutkijoiden *läsnäoloon* koulussa oli useita viittauksia haastattelujen aikana. Esimerkiksi viitattaessa joihinkin tapahtumiin opettaja saattoi muistuttaa myös tutkijan olleen tilanteissa läsnä: ”... kyllähän sä viime vuonna varmaan huomasit kun olit kuuntelemassa...”. Tutkijan läsnäoloon saatettiin viitata myös yhteisten keskustelujen kautta: ”... niinkuin viime vuonnakin oli puhetta...”. Useissa haastatteluissa viitattiin myös tutkijan tunnilla tekemiin huomioihin: ”...niinkuin sä huomasit niin kuin viimekin vuonna...” tai tutkijan keräämiin ja lukemiin oppimateriaaleihin: ”...osanhan sä olet niistä nähnytkin...”. Näillä viittauksilla haastateltava kertoo huomioineensa ja muistavansa tutkijan läsnäolon tunneillaan. Haastatteluissa opettaja saattoi myös varmistaa muistaako hän oikein läsnäolon: ”Muistatko sä viimevuotisen 9A:n, mä en tiedä, olitko sä tarkkailemassa...” tai suoraan kysymällä: ”...olitko sinä silloin,...”. Yhteisistä kokemuksista tai yhteisestä kulttuurisesta tiedosta puhuttaessa muistamattomuus tulkitaan useimmiten kutsuksi tulla mukaan keskusteluun tai muisteluun (Tainio 2001, 201).

Tutkijan läsnäoloon saatettiin viitata myös poissaolon kautta: ”Sä et tainnut ollakaan silloin,...”. Tutkijan poissaoloon viittamisen kautta eräs opettaja tuo esiin myös sen, että tutkijaa jopa joskus kaivattiin: ”...ei ketään ollut, tutkijoitakaan kuuntelemassa”. Tämä opettaja toi esiin myös muissa keskusteluissa sen että tutkijoiden läsnäolo oli hänestä piristävää ja mieluisaa. Viittaukset tutkijan läsnäoloon tunneilla vaihtelevat. Ne opettajat, joiden mielestä tutkijan läsnäolo oppitunneilla on ollut kiusallista, eivät myöskään haastattelussa viittaa kovin usein yhteisesti jaettuihin ja koettuihin tilanteisiin.

Tapahtumien tai ihmisten *kuvailulla* voidaan viitata yhteisesti koettuun. Haastatteluissa opettaja saattoi kuvailla luokkansa oppilasta: ”...se kimeä-ääninen sielä...” tietäen että tutkija osaa tunnistaa tästä tietyn oppilaan. Eräs opettaja varmisti kuvailun avulla omaa muistikuvaansa eräästä oppilaasta: ”Altti¹⁰ on se tumma...”

⁹ Toisessa tutkimuskoulussa yhdellä äidinkielen opettajalla ei ollut vakituista luokkaa. Seuraamieni luokkien äidinkielen oppitunteja pidettiin sekä musiikin että fysiikan luokissa.

¹⁰ Oppilaille olen antanut pseudonyymimet. Ks. lisää käytetyistä koodeista ja pseudonyymeistä luku 3, alaviite 1.

ja tutkija varmistaa ja täydentää tämän muistikuvan: ”Joo, tumma aika pieni, istui edessä”. Haastatteluissa vilahtelevat usein myös termit ”tää”, ”meidän”, ”se” tai ”tämä”, joilla viitataan yhdessä tiedettyihin asioihin. Muistaminen onkin keskustelussa koko ajan läsnäolevaa toimintaa (Tainio 2001, 189). Keskustelun eri osapuolet, kuten myös etnografisessa haastattelussa haastattelija ja haastateltava, tuovat keskusteluun muistojaan keskustelun kohteena olevista asioista ja tapahtumista. Keskusteluanalyysissä puhutaan osallistumiskehikosta, jolloin pääsy keskustelun aiheeseen voi perustua omaan kokemukseen, puhujien yhteiseen kokemukseen tai yleiseen kulttuuriseen tietoon (Tainio 2001, 191–192). Myös etnografisessa haastattelussa on haastattelijalla ja haastateltavalla tavallaan yhteinen osallistumiskehikko.

Opettajalla ja tutkijalla on molemmilla akateeminen koulutus ja näin oletus samanlaisesta kulttuurisesta tiedosta. Muutamassa haastattelussa tuli viittaus tutkijan *asiantuntijuuteen* tai tietoon: ”Sulle ehkä kielitieteessä kun puhutaan, puhutaan tota niistä...”. Tällä sanonnalla opettaja pyrki tarkentamaan kielitieteeseen liittyvää termiä ”tunnusmerkitön”, jolla hän aikaisemmin oli viitannut pojan kasvuun. Kaksi opettajaa vetosi tutkijan tietoon haastattelussa toteamalla ”... niin kuin tiedät...”. Tällä olettamuksella ensimmäinen opettaja oletti tutkijan tuntevan erilaisia opetusmenetelmiä puhuessaan yhteistoiminnallisesta opetuksesta. Toinen opettajista oletti näin toteamalla myös tutkijan tuntevan viransaannin hankaluudet yliopistossa.

Tuttavallisuus tuli haastatteluissa esiin sekä puhettavassa että puhuttaessa kollegoista tai oppilaista etunimellä. Haastatteluissa opettajat puhuivat sekä rehtoreistaan että kollegoistaan pääsääntöisesti etunimillä ja näin ollen olettivat myös tutkijan tunnistavan muut opettajat etunimellä. Koska itse seurasin pääasiassa äidinkielen tunteja en tuntenut muiden aineiden opettajia yhtä hyvin enkä aina pystynyt jakamaan tätä tuttavallisuutta. Sen sijaan seurattuani äidinkielen oppitunteja lähes koko lukuvuoden tunsin oppilaat melko hyvin.

Tuttavallisuus tulee esiin myös puhetyylissä, esimerkiksi opettajan huudahduksessa: ”... siis voit sä kuvitella...”. Haastattelut olivat sekä intensiivisiä että joskus myös intiimejä. Välillä haastateltava saattoi melkein unohtaa että haastattelu menee nauhalle. Yhdessä haastattelussa opettaja totesi: ”Tää on rumaa, mutta kun kerran kysyt, niin eihän tää nyt meidän kesken tää varmaan...”. Aineistoa analysoitaessa ja kirjoittaessa tuttavallisuus ja luottamuksellisuus tuntuivat joskus myös ongelmallisilta.

Haastattelujen tekemiseen ja haastattelujen sisältöön vaikuttaa myös se ympäristö, jossa haastattelut on tehty (käsittelem näitä asioita tarkemmin luvussa 6). Toisaalta opettajan ja tutkijan suhde vaikutti myös siihen, mihin ympäristöihin haastatteluja sovittiin. Myös aikataulut ja ajankohdat vaikuttivat haastatteluihin. Tehdyistä viidestä haastattelusta kaksi suoritettiin tutkimuskouluissa ja melko tarkkaan säädetyllä ajalla. Kaksi haastattelua suoritettiin työpaikallani yliopistolla ja hieman väljemmillä aikatauluilla. Kaikki nämä neljä haastattelua tehtiin seuraamamme lukuvuoden jälkeen, heti kesäloman päätyttyä, syyslukukauden alkaessa. Ensimmäinen haastattelu tehtiin kesällä ja haastateltavan opettajan kotona ja puutarhassa. Tämä haastattelu on kaikista pisin, tuttavallisin ja vapaamuotoisin. Haastattelua edelsi pitkä keskustelu. Tämä haastattelu, sen sopiminen ja sisältö viittaa myös opettajan ja tutkijan välille muodostuneeseen *henkilökohtaiseen* suhteeseen.

Tähän viittaa esimerkiksi haastateltavan toteamus, jolla hän tuo esiin tuntevansa haastattelijan henkilökohtaista elämää: ”Se on sinun Samu, joka menee sinne kouluun...”. Olin jakanut arkielämän ja henkilökohtaiseen elämään liittyviä kokemuksia ja tapahtumia opettajien kanssa, ja näistä on viitteitä myös haastatteluissa.

Haastatteluissa myös tutkija viittasi yhteisesti koettuihin tapahtumiin: ”Joo, se on just tää sama, mitä mä muistelen...”. Tutkijana viittasin myös omiin kokemuksiini tai havaintoihini, kuten toteamalla: ”... että vaikka se tälle ulkopuolisesta yläaste tuntuu aika sillee pirstaleiselta,..” Omilla havainnoillani pyrin täsmentämään yhteisesti koettuja tapahtumia ja esitin lisäkysymyksiä ja kysyin opettajan mielipidettä tai näkökulmaa samasta tapahtumasta. Haastatteluissa huomasin puhuvani ”meidän koulusta”. Vuoden etnografian aikana olimme saaneet tilaisuuden osallistua ja havainnoida ja kokea jotakin ainutlaatuista – ja nämä kokemukset muuttuivat ”omiksi” – myös ”omiksi” kouluiksi.

Kentällä ollessani neuvottelua oppitunneille osallistumisesta ja läsnäoloa oppitunneilla helpotti läheinen ja mutkaton suhde opettajaan. Läheisten suhteiden muodostuminen opettajiin ja oppilaisiin toi myös tyydytyksen ja onnistumisen tunteita. Yllätyksekseni kirjoittamisvaiheessa kaikkein vaikeinta oli kirjoittaa ja analysoida niiden opettajien haastatteluja ja tunteja, joiden kanssa oli läheisimmissä suhteissa. Kirjaamalla ylös keskusteluja ja haastatteluja tuntui välillä siltä kuin olisi pettänyt luottamuksen – varsinkin silloin kun kirjoitukseni on tulkittavissa kriittiseksi sävyltään. Koen, että vaikka hyvät suhteet avaavat ovia kenttätövävaiheessa, niin ne pyrkivät kirjoittamisvaiheessa sulkemaan joitakin ovia. Tähän kirjoittamisen vaikeuteen liittyy myös eettisiä kysymyksiä. Tutkimuksessamme tarkoituksenamme on säilyttää sekä koulujen, opettajien ja oppilaiden anonymiteetti, liian henkilökohtaiset tiedot tai kuvailut voivat kertoa ”liikaa”. Yhtenä ratkaisuna anonymiteetin säilymiseksi olen tehnyt tässä tutkimuksessani sen valinnan, että en yksilöi, erottele tai vertaile kouluja, opettajia tai oppilaita. Lisäksi kaikista opettajien haastattelupätkistä olen jättänyt kooditunnisteet pois, jotta tunnistaminen olisi mahdotonta.

2.5.2 Oppilaiden haastattelut osana etnografiaa

Oppilaiden haastatteluissa viittaukset etnografiaan esiintyvät eri tavoin kuin opettajien haastatteluissa. Oppilaat eivät haastatteluissa vetoa yhteiseen tietoon tai kokemukseen tai tutkijan läsnäoloon tunneilla. Suhteeni oppilaisiin olikin enemmän havainnoitsijan kuin osallistujan suhde. Vasta haastattelujen lopussa, kun kysyin tutkijoiden läsnäolosta, oppilaat vastauksissaan kommentoivat tutkijoiden läsnäoloa kouluissaan ja oppitunneillaan.

Tutkimuksessani suhde opettajiin oli erilainen kuin oppilaisiin, tämä näkyy myös haastatteluissa. Opettajalle tutkija oli eri tavoin läsnä oppitunnilla, lisäksi opettajien kanssa olin keskustellut enemmän ja neuvotellut tunneille osallistumisista. Oppitunneilla läsnäololupaa täytyi kysyä opettajilta, ei oppilailta.

Kysyessäni oppilailta haastatteluissa tutkijan läsnäolosta, tyypillisimmät kommentit olivat ”en mä muistanut” tai ”mä en oo huomannu sitä paljoo” tai ”ei se mitenkään oo vaikuttanu”. Usea oppilas piti tutkijoiden läsnäoloa myös ”kivana”, ”mukavana” tai ”piristävänä”. Ainoastaan etnografiamme alussa läsnäolomme oli herättänyt ihmetystä: ”ehkä aluks on saattanu ihmetellä, et mitäköhän ne tääl tekee

ja mitä ne oikein duunaa. Sit mä oon varmaan tottunu, et ei sitä varmaan enää ees huomioi”. Oppilaiden mielestä läsnäolomme koulussa ei vaikuttanut ainakaan oppilaisiin. Yhden oppilaan mielestä me olimme ”niin pieninä siellä” ja kuljimme ”näkymättömissä”. Muutaman oppilaan mielestä opettajat saattoivat varsinkin alussa reagoida, olla tavallista innostuneempia ja ”esittää”. Etnografisen tutkimuksen pituus on myös sen vahvuus. Alun etnografian mahdollisten ”esittämisten” takaa alkaa paljastuu arki.

Eräs oppilaista, yhdeksäsluokkalainen Lilja, mainitsi haastattelussa tutkijan läsnäolon tunnilla, jolloin hän piti esitelmää. Esitelmää pitäessään oppilaat olivat yleensä luokan edessä. Luokan edessä seistessään Lilja näki minut – tutkijan – ja koki ehkä selvemmin olevansa tutkijan katseen kohteena kuin muulloin. Samalla tavoin kuin opettajat ovat luokahuoneen edessä ollessaan. Oppitunnilla opettajat ja tutkija ovat yleensä kasvokkain ja silloin on todennäköisesti vaikeampi unohtaa tutkijan läsnäoloa. Opettajat saattoivat ottaa myös katsekontaktia tutkijaan, hymyillä tai elein viestittää tai kommentoida jotakin tapahtumaa tai oppilaan sanomista oppitunnilla. Toisaalta sain oppitunneilla myös oppilailta kommentteja, kynänlainauspyyntöjä ja katseita. Oppilaat lähettivät kirjat ja muut luokkaa kiertävät materiaalit minulle ja oppitunnilla luettaessa dekkaria minulta kysyttiin, millä sivulla olen. Eli toisaalta, vaikka istuinkin takana en ollut piilossa tai poissa luokan vuorovaikutuksesta. Tavoitteenamme oli tutkia koulun arkea ja oppilaiden kommenttien mukaan me myös ”arkipäiväistyimme” kouluun näkymättömiksi ja pieniksi. Yhdeksäsluokkalaisen Ennin viittauksen mukaan tutkijat olivat arkipäiväisiä ja ”... ihan kivoja. Ihan niinku jokapäiväisestä elämästä sillai koulussa”.

Vaikka yhteiseen tietoon ja kokemuksiin ei oppilaiden haastatteluissa juuri ole viitteitä, ne ovat kuitenkin etnografisen haastattelun perustana. Haastatteluissa sekä seitsemännen luokan oppilaat että minä viittaamme muihin tutkijoihin etunimeltä. Puhuessamme toisillemme ”Tuulasta” tai ”Elinasta” tiedämme ketä tarkoitamme. Muistutan oppilaita haastattelun kuluessa myös metaforatehtävästä, joka on yksi osa keräämäämme aineistoa. Tämän metaforatehtävän oppilaat olivat tehneet jollakin oppitunnilla, minun tai jonkun muun tutkijan pyynnöstä. Haastatteluissa kysyin tehtävästä esimerkiksi seuraavasti ”muistaks kun, oliskohan ollu viime viikolla, kun mä pyysin teitä tekemään sellasen metaforajutun, missä oli kysymyksiä ja sit pyydettiin kuvailemaan koulua jollakin vertauskuvalla, ’koulu on kuin’. Muistat sä mitä sä siihen vastasit?” Näin muistaminen ja yhteinen kokemus näkyy yksittäisinä ja pieninä viittauksina myös oppilashaastatteluissa.

Suoria viittauksia yhteiseen tietoon ei oppilaiden puheenvuoroissa ollut. Tällaisena yhteiseen tietoon viittavana voidaan pitää tutkijan täydennystä oppilaan etsiessä oikeaa sanaa eräälle koulun tilalle.

TP: Mites sit tää koulu, mitäs sä tästä koulusta tykkäät?

Hille: On tää ihan kiva. Ainaki tilava.

TP: Tilava. Osaatsä sanoo jotain muita hyviä puolia?

Hille: No ATK-luokka. Sitten toi liikuntasali ja sitte toi, missä nyt pidetään, missä pidetään kaikkia noita kokouksia...

TP: Auditorio?

Hille: Niin auditoria. (G4/TP)

Erilaisten koulunkäytäntöjen ja nimien oppiminen oli osa kouluetnografiaamme ja koulun arjen oppimista. Me olimme tunnistamaan ja nimeämään koulun tiloja, opettajia ja oppilaita, ja opettajat ja oppilaat oppivat nimeämään meitä. Osa tästä opitusta ja koetusta näkyy myös näissä etnografian osana tehtyinä haastatteluissa.

2.5.3 Oppilaiden kirjoitukset ja muut koulun tekstit osana etnografiaa

Tutkimuskouluissa ollessani pyysin seuraamieni luokkien oppilaita kirjoittamaan esseen, joka tulisi yksinomaan tutkimustarkoitukseen. Nämä essee kirjoitettiin koulussa ja äidinkielen tunneilla, mutta painotin, että niitä ei ole tarkoitettu arvosteltaviksi eivätkä opettajien nähtäviksi. Tämän antamani kirjoitustehtävän taustoihin ja oppilaiden kirjoittamiseen palaan luvussa 8.

Oppilaat kirjoittivat esseen keväällä 1995, jolloin olin seurannut näitä oppilaita ja heidän äidinkielen tuntejaan jo lähes vuoden. Oppilaiden suhtautuminen tehtävään vaihteli (ks. luku 8). Esseen kirjoittamistunneilla ei suurta levottomuutta tai häiriköintiä esiintynyt, vaikka opettaja auktoriteettina olikin poissa. Tulkitsen että koska olin ollut tutkimusluokkien tunneilla usein läsnä luokan takana (tutkijan positiossa), niin nyt siirtyessäni luokan eteen (opettajan positioon) oppilaat olivat jo hyväksyneet minut luokkaansa eikä asemaani kyseenalaistettu. Toisaalta suhtautumiseen saattoi vaikuttaa myös se, että osa oppilaista koki osallistumisen tähän kirjoitustehtävään mielenkiintoiseksi, hauskaksi tai vaihteluksi. Seuraavaksi pohdin etnografiaa suhteessa näihin kirjoituksiin ja muihin koulussa keräämiini teksteihin.

Etnografian aikana keräämäni koulun tekstit sijoittuvat ajallisesti ja paikallisesti tiettyihin kouluihin ja tiettyihin ajanjaksoihin. Ne eivät ole mitä tahansa kouludokumentteja, vaan ne ovat minulle kontekstualisoituneita. Tekstien merkitys piilee myös siinä, että voin palauttaa mieliini ne opettajat ja ne oppilaat, joiden tunneilla kutakin tekstiä on käsitelty sekä millaisia tapoja ja vivahteita tekstien käsittelyyn on liittynyt. Tuntimuistiinpanoista voin etsiä viitteitä siitä, millaisia mahdollisia reaktioita opettajassa tai oppilaissa on herännyt eri tekstejä käsiteltäessä.

Tutkijana voin asettaa tekstit yhdessä koettuun ja jaettuun koulukontekstiin, jolloin tekstin merkitys ei ole vain sisäinen vaan se näyttäytyy myös laajemmassa kontekstissa. Etnografian ja koulun tekstien suhdetta käsitellen lisää luvussa 5. Käyttämäni aineiston keruumenetelmä ei anna mahdollisuutta tekstin vastaanottamisen tarkkaan analyysiin. Tutkijan tekemät muistiinpanot eivät tuo ilmeitä, eleitä, puhetta, keskustelua eivätkä äänensävyjä kovin tarkan tarkastelun kohteeksi muilta osin kuin mitä tutkijan katse ja käsi on ehtinyt tavoittaa ja valikoida oppitunnin moninaisista tapahtumista ja hälystä.

Kirjoituksissa ei ollut suoria viittauksia etnografiaan ja tutkijoiden läsnäoloon koulussa ja oppitunneilla. Kirjoitusten maininnat tutkijaan tai tutkijoihin liittyivät tehtävänantoon. Muutamassa kirjoituksessa kirjoittaja viittasi tutkijoihin ”te” muodossa osoittaen näin kirjoituksen suoraan tutkijalle, kuten eräs yhdeksäsluokkalainen poika kirjoituksessaan totesi ”... niinhän te haluate...”. Näillä kommentteilla kirjoittajat kommentoivat tutkijan tavoitteita ja tehtävänasettelua. Tehtävänanto ja sen tuloksena saadun aineiston suhde ei ole yksiselitteinen (ks. Aaltonen 2001) ja etnografinen tutkimus tuo yhden lisätason tähän suhteeseen.

3 TUTKIMUSAINEISTON JA TUTKIMUSVAIHEIDEN ESITTELY

Tutkimusprojektissamme koulujen valinta oli etnografian kannalta keskeinen asia. Pohdintojen jälkeen päädyimme kahden tutkimuskoulun valintaan. Tarkoituksenamme oli luoda monipuolinen kuva koulun arjesta ja siellä tapahtuvista prosesseista, ei vertailla kouluja keskenään. Kahden koulun avulla myös koulujen anonymiteetti oli helpommin säilytettävissä. Kouluvierailujen ja *Helsingin kaupungin kouluvalinta* -oppaan avulla valitsimme kriteereihimme sopivia kouluja, joiden rehtoreiden kanssa kävimme neuvotteluja tutkimuksesta. Useiden Tuula Gordonin käymien tiedustelujen ja keskustelujen jälkeen löysimme koulut, jotka olivat halukkaita yhteistyöhön. Koulujen valintaan vaikutti myös kiinnostuksemme erojen rakentumiseen. Tutkimuskoulumme olivat erilaisia alueen väestön yhteiskunnallis-taloudellisen aseman ja koulutustason perusteella. Toinen koulusta on keskiluokkaisemmalla asuinalueella ja toinen työväenluokkaisemmalla alueella. Tutkimuskoulumme ovat myös arkkitehtuuriltaan erilaisia – yksi koulujen valintaan vaikuttava seikka oli koulurakennus fyysisenä tilana. Ennen koulujen lopullista valintaa toivoimme rehtoreiden keskustelevan asiasta opettajien kanssa ja kävimme vielä opettajainkokouksessa puhumassa tutkimusprojektistamme. Toukokuussa 1994 saimme molemmat tutkimuskoulut varmistetuksi ja kesällä saatoimme valmistautua syksyllä alkavaan etnografiaan. Tutkimuskouluille annoimme pseudonyymimet City Park ja Green Park, joita käytän myös tässä työssä¹.

¹ Säilyttääkseni koulujen, luokkien, opettajien ja oppilaiden anonymiteetin olen käyttänyt aineistostani pseudonyymejä sekä koodeja.

Olen käyttänyt tutkimuskouluista pseudonyymejä ”City Park” ja ”Green Park”. Luokista käytän luokka-asteen lisäksi tunnistetta X, W, Z tai Y. Käytän tutkimuksessa kouluista englanninkielisiä pseudonyymejä, koska itselleni juuri nämä termit ja niiden merkitykset assosioituvat etnografiamme eri vaiheisiin.

Lainatessani tekstissä muistiinpanojani olen käyttänyt koodeja, joilla koko projektimme tuntimuistiinpanot on koodattu. Jokaisella seuratulla oppitunnilla on juokseva numero sekä havainnot-sijan etukirjaimet, jolloin koodi on muotoa tp/56. Muistiinpanojen yhteydessä lyhenne tp ja haastattelujen yhteydessä TP viittaavat Tarja Palmuun. Tunneilla, joilla on ollut kaksi tai useampi tutkija muistiinpanot on koodattu yhden tutkijan nimikirjainten mukaan, vaikka jokainen kirjoittikin oppitunnista omat muistiinpanonsa. Esimerkiksi koodi el/89/tp viittaa oppituntiin, joka on koodattu Elinan Lahelman mukaan, mutta muistiinpanot joita käytän aineistona ovat minun kirjoittamani.

Opettajien haastattelujen tunnistettavuuden vuoksi en ole käyttänyt koodeja, vaan kaikkien haastattelujen yhteydessä viitataan yleisesti ”opettajaan”.

Käytän oppilaiden haastattelujen yhteydessä oppilaille annettuja pseudonyymimiä sekä koodeja, joista näkyy koulu, haastattelun juoksevanumero sekä haastattelun tekijä (tp).

Olen koodannut oppilaiden kirjoitukset muotoon C7zp9, jolloin ensimmäinen kirjain viittaa tutkimuskouluun (C = City Park ja G = Green Park), ensimmäinen numero kertoo luokka-asteen (7 tai 9), tämän jälkeinen kirjain kertoo luokan ja seuraava kirjain, onko kirjoittaja tyttö vai poika (t tai p). Viimeinen on kirjoituksille annettu juokseva numero.

Eri yhteyksissä kouluista on käytetty myös suomenkielisiä pseudonyymejä Kivi-kulma ja Viherpuisto (ks. esim. Tolonen 2001).

3.1 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoni koostuu syyslukukaudella 1994 ja kevätlukukaudella 1995 kahdella helsinkiläisellä peruskoulun yläasteella kerätystä materiaalista. Kuuden tutkijan voimin seurasi koulun arkea (Gordon et al. 2000). Koulussa tekemiä havaintojamme suuntasi ja tarkensi jaottelu koulun viralliseen, informaaliin ja fyysiseen tasoon (ks. Gordon, Lahelma & Holland 2000). Tämän jaottelun pohjalta laadimme havaintorungot, jotka auttoivat suuntaamaan katsetta mahdollisimman monipuolisesti myös usein itsestään selviksi miellettyihin asioihin. Nämä laaditut havaintorungot pohjautuivat Tuula Gordonin Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimusharjoituskurssilla laadittuun kartoitukseen koulun fyysisistä tiloista. Koulun fyysisellä tasolla tarkkailimme koulurakennuksia sisältä ja ulkoa, luokkahuoneita ja siellä käytettyjä välineistöjä sekä tilankäyttöä ulkona ja sisällä. Myös pukeutuminen ja ”tyylit” kuuluvat fyysiseen kouluun. Yhteensä fyysisen koulun havaintorungossa on yli 60 alakohtaa, joita otimme huomioon etnografiassamme. Lisäksi laadimme projektissa sekä informaalia koulua että virallista koulua kartoittavat havaintorungot. Informaalin koulun tavoittamisessa pyrimme kiinnittämään huomiota erilaisiin ryhmiin, kommunikointitapoihin, marginaalissa ja keskiössä olemiseen, työnjakoon, juhliin, itkuun ja nauruun, alakulttuureihin, kiitoksiin, loukkauksiin, kohtaamisiin, erilaisiin viesteihin ja rekvisiittoihin, kiusaamisiin ja epävirallisiin sääntöihin. Virallisen koulun havaintorunko jakaantuu karkeasti dokumentteihin, oppitunteihin ja opettajanhuoneeseen. Dokumentteja ovat erilaiset koulutyön järjestämiseen liittyvät dokumentit kuten opetussuunnitelmat, lukujärjestykset, erilaiset oppilas- ja opettajaluettelot sekä koulun käyttämä ja tuotama materiaali kuten oppikirjat, tiedotteet ja vuosikertomukset – yhteensä alakohtia dokumenteissa on mainittu yli 30. Oppitunneilla tehtävistä havainnoista oppimateriaalit, pedagogiikka, opettajan puheen sisältö, kotitehtävät, luokkahuoneen säännöt ja istumajärjestykset alakohtineen kuuluivat myös virallisen koulun havaintorunkoon. Myös opettajanhuoneen opettajien kokoukset, informaation kulku, työnjakokysymykset, yhteisen toiminnan suunnittelu, kehittämisseminaarit ja erilaiset päätöksentekoprosessit olivat havaintojen kohteena.

Teimme muistiinpanoja käsin ja haastattelutilanteissa käytimme nauhuria. Muistiinpanojen kirjoittaminen käsin tuotti mahdollisimman vähän häiriöitä oppitunneilla. Toisaalta muistiinpanot ovat aina tutkijan havaintojen tulkintoja – kaikkea ei voi tavoittaa. Videoimalla olisi saanut toisenlaisen ja toistettavan taltioinnin luokkahuoneen tilanteista, mutta toisaalta näin laajassa tutkimuksessa videointi olisi tuottanut liikaa häiriötä ja samalla tallentanut vain osan luokan toiminnasta. Lukiessani ja analysoidessani aineistoa seksuaalisuuden ja ruumiillisuuden näkökulmasta (ks. Palmu 1999 ja Lahelma, Palmu & Gordon 2000) olisin kuitenkin kaihannut jokaiselta seuraamaltani luokalta videotaltioinnin, jotta olisin paremmin tavoittanut äänet, äänenpainot, oppilaiden ja opettajan ruumiillisuuden, eleet, tyylit ja ulkonäön. Käsin tehdyt muistiinpanot ovat kuitenkin riittävän kattavia ja tarkko-

ja tämän etnografisen – haastatteluihin, oppilaiden kirjoituksiin ja oppituntien teksteihin painottuvan – tutkimuksen tarpeisiin. Etnografiassa tutkijan katse on keskeinen, ja katsetta voi suunnata sekä tarkentaa luokan eri tapahtumiin tutkimusintressin mukaan.

Seuraavaksi esittelen tutkimusaineistoani kahdessa eri alaluvussa. Ensimmäisessä luvussa 3.1.1 esittelen projektimme yhteistä etnografiaa ja seuraavassa luvussa 3.1.2 väitöskirjani varsinaista aineistoa. Yhteinen etnografia ei varsinaisesti missään vaiheessa päättynyt, mutta jokainen meistä alkoi vähitellen liukua kohti omia kysymyksenasettelujaan ja aineistonkeruutaan. Selvyyden vuoksi esittelen nämä aineistot erillisinä, vaikka yhteinen etnografia onkin työssäni koko ajan läsnä auttaen asettamaan seuraamani äidinkielen oppitunnin laajempaan kontekstiin.

3.1.1 Yhteinen etnografia

Aamulla

*Hätäntynyt pikkukaveri
juoksee kyyneleet silmissä
kohti suurta punatiilistä taloa.
Suuri laukku on pudota vesilätäkköön.
Myöhässä!
7-vuotias koululainen.
(Pete Oulasmaa, 15, ÄA7, 126)²*

Tutkimuskouluissa havainnoimme yhteensä yli 900 eri aineiden oppituntia. Haastattelimme yli 160 oppilasta seitsemänsiltä ja yhdeksänsiltä luokilta sekä 44 opettajaa. Lisäksi Tuula Gordon ja Elina Lahelma haastattelivat koulun muuta henkilökuntaa ja Tuija Metso 30 oppilaan vanhemmat (Metso 1999). Keräsimme erilaista aineistoa oppitunneilta, oppilaiden kirjoituksia, piirustuksia sekä opetussuunnitelma-aineistoa. Opettajat ja oppilaat (yhteensä 192) vastasivat myös kyselyyn ja tekivät metafora- ja assosiaatiotehtäviä (Gordon & Lahelma 1996, Gordon, Lahelma & Tolonen 1995). Oppituntien ja luokkahuoneiden lisäksi olimme välitunneilla, käytävillä, ruokasalissa ja opettajanhuoneessa. Kiinnostuksen kohteina olivat myös koulun erilaiset tilat ja paikat ja myös se, minkälaisen liikkeen ja ruumiillisuuden ne sallivat (Gordon, Holland, Lahelma & Tolonen 1997, Palmu 1998). Seurasim-

² Runot ovat toisessa tutkimuskoulussa käytetystä *Äidinkielen avain 7* -oppikirjasta (ÄA7). Yhteensä seitsemän nuoren (kuuden tytön ja yhden pojan) kirjoittamaa runoa esiteltiin kirjan yhdellä aukeamalla otsikon "Nuorten omat runot" alla. Runon kirjoittajan nimen jälkeinen numero kertoo kirjoittajan iän. Olen käyttänyt näitä koulusta kertovia runoja eri lukujen tai alalukujen yhteydessä. Runot on julkaistu Tapani Suomisen toimittamassa kokoelmassa *Pitäisikö kiittää*. Loppuluvussa oleva runo on lainaus *Kielen tiet 7–9* kirjasta.

me tiiviisti koulun alkua molemmissa tutkimuskouluissamme osallistuen välitunneilla, eri oppiaineiden tunneille, opettajahuoneen keskusteluihin, ruokailuun yms. – koulun arkeen ja juhlaan. Osallistuimme joulun- ja kevätkuuhliin, teemapäiviin, diskoihin, vanhempainiltoihin sekä joihinkin opettajien kokouksiin. Lukuvuotemme kouluissa alkoi yhtä aikaa oppilaiden kanssa elokuussa 1994 ja päättyi todistusten jakoon toukokuussa 1995. Ensimmäisen koulupäivän tapahtumat (Lahelma & Gordon 1997) sekä ensimmäisten kouluviikkojen tapahtumat (Gordon et al. 1999) ovat merkittäviä koulun järjestysten oppimisen sekä oman paikan ja tilan rakentamisen kannalta. Ensimmäinen koulupäivä oli myös tutkijoille jännittävä.

”Bussimatka aamulla kouluun - takapenkillä ala-asteen oppilaat orientoituvat ensimmäiseen koulupäivään ”YÄK”, ”ei mennä kouluun”, ”karataan” – naurattaa ja samalla tekee mieli yhtyä kuoroon – perhosiä vatsassa ...”
(Muistiinpanot 18.8.1994, ensimmäinen koulupäivä.)

Yhteisessä etnografiassa jaoimme ensin koulut, joita seurasimme ensimmäisellä viikolla ja sen jälkeen luokat, joita tiiviimmin seuraisimme. Itse menin ensimmäisenä koulupäivänä City Parkiin, jossa myös Tuula Gordon ja Pirkko Hynninen aloittivat etnografian. Green Parkin ensimmäistä päivää seurasivat Elina Lahelma, Tuija Metso ja Tarja Tolonen.

Ensimmäinen koulupäivä alkoi juhlasalissa tapahtuneella kokoontumisella. Aluksi ohjelmassa oli virsi yksinlauluna ja sen jälkeen uskonnonopettajan puhe, oppilaan esittämä pianosonaatti ja rehtorin puhe, jossa käsiteltiin toisen yksilöllisyyden ja koskemattomuuden kunnioittamista sekä erilaisia koulun käytäntöön liittyviä tiedotuksia. Seuraavaksi rehtori aloitti nimenhuudon, jonka perusteella uudet oppilaat jaettiin kuuteen eri luokkaan. Nimen huudettuaan rehtori sekä tuleva luokanvalvoja käittelivät oppilaan. Eräälle tyttöoppilaalle rehtori huomautti tämän kaulan niiausuksesta ”sydäntä lämmittävää” ja tämän jälkeen muutkin tytöt niiasivat muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Käteltyään rehtorin ja uuden luokanvalvojansa oppilaat poistuivat salin taakse odottamaan lähtöä luokkaan. Oppilaiden marssiessa salin taakse ilmeet vaihtelivat jännityksestä iloon, ujouteen tai pettymykseen. Ensimmäinen koulupäivä herätti muistoja omasta kouluajastani. Kuten 1990-luvulla, myös 1960-luvulla suoritettiin isossa salissa nimenhuuto ja uudet oppilaat jännittivät, mille luokalle ja keiden kanssa pääsee.

Muistan oman ensimmäisen koulupäivän kansakoulussa ja kuinka jännitin pääseekö Jaana samalle luokalle kuin minä. Seisoimme jonossa ja opettajat huusivat vuorotellen oman luokkansa kasaan. Pelko, jännitys ja sitä seurannut helpotus kun Jaana vihdoinkin huudettiin saman jonon viimeiseksi (sukunimi alkoi V:llä!).
(Muistiinpanot 18.8.1994, ensimmäinen koulupäivä.)

Ensimmäisenä koulupäivänä juhlasalissa tapahtuneen kokoontumisen, nimenhuudon ja luokkiin jakaantumisen jälkeen lähdin apulaisrehtorin ja yhden nimenhuudosta jääneen pojan kanssa etsimään ”omaa” luokkani, joka oli jo siirtynyt luokanvalvojan johdolla luokkahuoneeseen. Ensimmäisen päivän aikana uudet oppilaat saivat luokanvalvojaltaan koulun käytäntöihin liittyviä tietoja matkalipuista, välitunneista,

ruokatunneista, todistuksista, vaatteiden jättämisestä naulakkoon, järjestäjistä, poissaoloista ja muista tiedotteessa olevista asioista. Ensimmäisen päivän aikana seuraamissamme episodeissa opettajat tuottivat erilaisia erontekoja: ”oma” koulu ja ”muut” koulut, ala-aste ja yläaste, eri luokkatasot, oppilaiden ruumiillisuus sekä eroja tyttöjen ja poikien välillä (Lahelma & Gordon 1997). Erontekoihin liittyi usein oletuksia siitä, minkälaisia tytöt ja pojat ovat. Seuraamalla ensimmäisellä opettajan ja oppilaiden tapaamiskerralla opettaja pyysi tyttöä kastelemaan taulusien käytävässä, mainitsi erityisesti kaksi asiaa pojille ”Matille ja muille san-kareille” (asia koski lippiksiä, päällysvaatteita, käytävillä makailua, korvalappu-stereoita ja pelikortteja), pyysi kahta tyttöä huolehtimaan siitä että luokka valitsee viikon aikana edustajan oppilaskuntaan ja informoi siitä opettajalle sekä keskusteli kahden pojan kanssa EM-kisoista.

Kahden ensimmäisen viikon aikana uudet oppilaat kohtaavat erilaisissa tilanteissa koulun kulttuuriin ja järjestykseen liittyviä suoria tai hienovaraisia sääntöjä ja odotuksia (Gordon et al. 1999, 689–693). Oppilaat oppivat koulun aika-tilapolut, sen mihin aikaan pitää olla missäkin sekä sen, minkälainen liike ja ääni on koulussa sallittua (Gordon et al. 1999, 698–703). Vähitellen oppilaat oppivat koulun käytännöt. Myös me tutkijat opettelimme ensimmäisten viikkojen, ja kuukausien, aikana koulun käytäntöjä ja opimme olemaan oikeaan aikaan oikeassa paikassa. Toisaalta koulun järjestys on niin tarkkaan säädelyä, että pienetkin myöhästymiset tai muutokset saivat aikaan sekaannuksia. Koulun käytäntöjen ja kulttuurien opettelu jatkui oikeastaan koko kouluvuoden.

Vuoden etnografia ja yhteistyö merkitsi paitsi ruumiillisten kokemusten jakamista, myös yhteistä taakse- ja eteenpäin katsomista, asioiden jakamista, pohtimista ja analysoimista. Yhteinen etnografia oli koko ajan läsnä, vaikka siirryinkin seuraamaan enimmäkseen äidinkielen tunteja ja eri luokkia kuin muut tutkijat. Kuten Tarja Tolonen (2001, 45) väitöskirjassaan toteaa, sisäinen ”minä” ja kollektiivinen ”me” jatkoivat vuorottelua koko kenttäjakson sekä myöhemmin analyysi- ja kirjoittamisvaiheissa. Kollektiivisen etnografian tuloksena syntynyt väitöskirja on paitsi itsenäinen tutkimus myös osa suurempaa kokonaisuutta.

3.1.2 Väitöskirjan aineisto

Tutkimusprojektissa yhdessä keräämämme etnografinen aineisto on tämän työni taustalla, mutta varsinaisena tutkimusaineistona ovat äidinkielen oppitunneilta keräämäni aineistot. Seurasin äidinkielen oppitunteja jo alkuetnografian aikana, ja siirtyessäni yhteisestä etnografiasta keräämään väitöskirja-aineistoani keskityin pelkästään äidinkielen oppituntien havainnointiin. Seuraavassa esittelen käyttämäni aineiston melko lyhyesti, ”numeerisesti” ja karkeasti. Näin haluan tuoda aineistoni kokonaisuuden ja sen eri osa-alueet esiin. Syvempää ja aineiston kanssa vuorovaikutteisempaa esittelyä olen kirjoittanut eri aineistoja koskevissa luvuissa.

Äidinkielen oppitunnit

Valitsin seurattavakseni sekä seitsemän että yhdeksän luokan äidinkielen tunnit. Aikaisempi aapisiin tutustumiseni pro gradu -työn puitteissa sekä tutkimussuunnitelmani olivat perustana seuraamani oppiaineen valinnalle, mutta luokka-

asteita tarkensin kentällä ollessani. Yhteinen etnografiamme kohdistui pääasiassa seitsemänsien luokkien havainnointiin, mutta halusin mukaan myös yhdeksänsiä luokkia saadakseni kuvan yläasteen äidinkielen opetuksesta ja laajentaakseni oppimateriaalientä. Seitsemänsien luokkien seurannan jatkaminen oli itsestään selvää ja yläasteen yhdeksänsien luokkien mukaan ottaminen antoi mahdollisuuden peilata yläasteen ensimmäisen ja viimeisen luokan opetusta ja oppimateriaalia sekä mahdollisia samuuksia ja eroja. Opettajien kanssa neuvottelemalla päädyin seuraamaan kolmea eri yhdeksättä luokkaa sekä neljää seitsemättä luokkaa. Yhteisestä etnografiasta ”liukuminen” oman aineiston keräämiseen oli vaikeaa. Aikaisemmin olin seurannut ”oman” luokkani tunteja koulussa ollessani lähes koko päivän, nyt olin läsnä vain äidinkielen tunneilla. Koulupäivät muuttuivat hajanaisemmiksi ja yhden päivän aikana saatoin kohdata useita eri luokkia ja opettajia. Eri luokkien oppilaiden tunnistaminen, oppilaiden nimien, tilojen ja luokan tapojen oppiminen oli uusi vaihe tutkimuksessani. Kaikilla seuraamillani luokilla oli äidinkieltä 2–3 tuntia viikossa.

City Parkissa seurasin kahden seitsemännen ja kahden yhdeksännen luokan äidinkielen tunteja³. Nämä tutkimusluokat valikoituivat äidinkielen opettajien kanssa keskustellen ja lukujärjestysten perustella, lisäksi molemmat seitsemännet luokat olivat niitä luokkia, joita olin jo yhteisessä etnografiassa havainnoitu. Koulussa oli kolme äidinkielen opettajaa ja seurasin kaikkien heidän opetustaan.

Green Parkissa seurasin kahden seitsemännen luokan ryhmän ja yhden yhdeksännen luokan äidinkielen tunteja⁴. Molempien seitsemänsien luokkien oppitunteja olin seurannut jo yhteisen etnografian aikana. Toisen luokan äidinkielen opettajan kanssa sovin myös hänen yhdeksännen luokkansa äidinkielen opetuksensa seuraamisesta. Koulussa oli kolme äidinkielen opettajaa, joista kahden oppitunteja seurasin.

Kahden eri koulun ja usean eri luokan opetuksen seuraaminen ei aina ollut helppoa. Pyrin suunnittelemaan etukäteen kenttätyöpäivät niin, että voisin osallistua mahdollisimman monelle eri äidinkielen oppitunnille. Tämä ei kuitenkaan käytännössä läheskään aina toiminut. Äidinkielen tunnit menivät usein päällekkäin ja samana päivänä ei kannattanut yrittää seurata eri puolilla kaupunkia olevien koulujen tunteja. Lukujärjestykset vaihtuivat useamman kerran kouluvuoden aikana. Aina en myöskään päässyt kaikille oppitunneille, joille olisin halunnut osallistua. Esimerkiksi yksi opettajista ei halunnut tutkijaa luokkaansa silloin kun harjoiteltiin esityksiä tai opiskeltiin kielioppia. Kysyinkin kaikilta opettajilta aina ennen oppituntia voinko tulla seuraamaan opetusta. Useimmiten sain automaattisesti olla läsnä. Jatkuva epävarmuus ja neuvottelut läsnäolosta aiheuttivat kuitenkin sen, että yllätyksiä sattui,

³ Käytän luokista pseudonyymejä X, W, Z sekä Y. Seuraamani luokat City Parkissa olivat 7X (oppilaita 17, joista tyttöjä 8 ja poikia 9); 7Z (oppilaita 26, joista tyttöjä 22 ja poikia 4); 9W (oppilaita 17, joista tyttöjä 8 ja poikia 9) sekä 9Z (oppilaita 24, joista tyttöjä 19 ja poikia 5).

⁴ Green Park: 7Z (oppilaita 14, joista tyttöjä 6 ja poikia 8), 7XY (oppilaita 16, joista tyttöjä 7 ja poikia 9) sekä 9W (oppilaita 20, joista tyttöjä 9 ja poikia 11). Green Parkin seitsemänsien luokkien äidinkielen ryhmistä toinen oli osa yhdestä luokasta ja toinen ryhmä oli kahden luokan yhdistelmä.

eivätkä päivät koulussa sujuneet aina suunnitelmien mukaan. Opettajista, lukujärjestyksistä ja omista aikatauluistani johtuen osallistumiseni eri luokkien äidinkielen tunneilla vaihteli. Yhteensä dokumentoituja äidinkielen oppitunteja on 90, joista osa on kaksoistunteja⁵.

Keräsin seuraamillani äidinkielen tunneilla käytetyt oppimateriaalit ja muut tekstit. Osa aineistosta, esimerkiksi elokuvat ja kirjat, ovat muistiinpanoissani vain niminä ja otsikkoina. Käytössäni ei ole kaikkia muitakaan tunneilla käsiteltyjä tekstejä. Osa materiaaleista kiersi luokan jolloin oppilaat (ja minä) saimme vilkaista jotakin kirjaa tai muuta materiaalia. Yleensä tunneilta sain käyttööni opettajan jakamat monisteet tai kalvot. Tapanani oli myös jäljentää oppilaiden tavoin kalvon sisältö piirtoheittimeltä vihkooni. Opettajat antoivat minulle usein ”automaattisesti” saman paperin kuin oppilaille – olin siis kuin yksi heistä. Toisaalta, jos näin ei tapahtunut, en halunnut aina vaivata opettajia pyynnöilläni, vaan tyydyin seuraamaan tunnin kulkua ja kirjaamaan tapahtumia muistivihkooni. Kaikkea oppitunneilla käytettyä materiaalia minulla ei siis ole aineistonani. Kirjasin ylös myös ne kirjat, elokuvat ja muut kirjalliset tekstit, joihin keskusteluissa, kalvoilla tai taululla viitattiin.

Etnografiassa käytimme havaintolomaketta (*liite 1*), johon keräsimme perustiedot kaikilta niiltä oppitunneilta, joilla olimme läsnä. Kirjoitin jokaisesta seuratusta oppitunnista havaintolomakkeen, johon kirjasin päivämäärän, koulun, oppitunnin-koodin, muut (mahdollisesti mukana olevat tutkijat), tunnin, oppiaineen, luokan, opettajan, montako oppilasta oli läsnä, poissa tai myöhässä, ajan jolloin opettaja saapui, opetuksen alkamis- ja loppumisajan. Lisäksi havaintolomakkeessa oli yli puoli sivua tilaa pikakommenteille. Kommentit olivat oppitunnin jälkeen tehtyjä päähuomioita oppitunnin tapahtumista, käsiteltävistä asioista tai jostakin erityisen mielenkiintoisesta huomiosta. Yhteensä muistiinpanoista täyttyi 11 vihkoa (A5)⁶. Myöhemmin kirjoitin kaikki nämä käsin kirjoittamani muistiinpanot puhtaaksi tietokoneelle.

Opettajien ja oppilaiden haastattelut

Haastattelin kaikkien seuraamieni luokkien opettajat, joita oli yhteensä viisi. Kaikki äidinkielen opettajat olivat naisia. Käsittelen opettajien haastatteluja varsinaisesti luvussa 6. Opettajahaastattelut ajoittuvat vuoden 1995 kesään ja syysluku-kauteen ja niiden pituudet vaihtelevat yhdestä tunnista lähes neljään tuntiin.

⁵ Lisäksi muut tutkimusryhmämme tutkijat ovat myös seuranneet eri luokkien äidinkielen oppitunteja. Olen lukenut muistiinpanot näistä oppitunneista ja ne luovat taustaa työlleni, mutta analyysissäni en näitä muistiinpanoja käytä. Väitöskirjassani käytän kuitenkin aineistona vain niitä muistiinpanoja, jotka itse olen kirjoittanut. Näin voin kontekstualisoida sekä keräämäni oppimateriaalin että kirjoittamani havainnot omien kokemusteni kautta kouluihin ja tietyille seuraamilleni oppitunneille.

⁶ Jokaisella viholla on oma tunnisteensa kuten City Park 1 15.8.–25.8., City Park 2 1.9.–19.9. tai Green Park 1 23.8.–26.9. Lisäksi on yksi puolikas kouluvihko City Park 3 ½ 28.11.–30.11. muistuttamassa muistiinpanovälineiden unohtumisesta kotiin.

Myös haastattelupaikat vaihtelivat⁷. Paikan valintaan vaikutti ennen kaikkea haastateltavan opettajan aikataulut sekä vuoden aikana rakentunut yhteistyö. Koulu haastattelupaikkana oli luontevin ja haastattelu voitiin tehdä koulupäivän päätteeksi tai keskellä päivää opettajan tauon tai niin sanotun hyppytunnin aikana. Tästä seurasi se, että aikaa oli käytettävissä hyvin rajallisesti. Osa opettajista ei selvästikään halunnut uhrata haastatteluun kovin pitkää aikaa. Kaksi haastatteluista tehtiin Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksella, jossa itse olin tutkijana. Opettajan työpaikka vaihtui tutkijan työpaikaksi. Yksi haastatteluista poikkeaa selvästi näistä muista – sekä kestoltaan, ilmapiiriltään että paikaltaan. Tämä haastattelu tehtiin opettajan kotona, jolloin pääsin kurkistamaan myös opettajan henkilökoh- taiseen ja yksityiseen maailmaan. Opettaja oli kutsunut minut ensin lounaalle, jonka jälkeen jatkoimme keskustelua mikrofonin ääressä. Jo ruokapöydän ääressä aloitettu keskustelu liukui haastatteluksi ja raja keskustelun ja haastattelun välillä hälväni. Olen käsitellyt haastatteluihin liittyviä teemoja luvussa 2.4.1 sekä myöhemmin luvussa 6.1.

Tein oppilashaastattelut keväällä 1995. Tiedustelin molemmissa tutkimuskouluissa, ketkä vielä haluaisivat mukaan haastatteluun. Alkuperäisen suunnitelmani mukaan olin aikonut haastatella jokaiselta seuraamaltani luokalta kaksi oppilasta. Olin varautunut siihen, että halukkaita ei ole kovin paljon koska osa oppilaista oli jo haastateltu muiden tutkijoiden toimesta. Kysytyäni ensimmäiseksi halukkaita haastatteluun Green Parkin toisen seitsemännän luokan ryhmän oppilailta, halusi seitsemän tulla haastatteluun. Haastattelin heidät kaikki. Myös City Parkista haastattelin vain toisen seitsemännän luokan oppilaita, halukkaita oli kaksi. Lisäksi haastattelin Green Parkista yhdeksännän luokan kolme oppilasta. City Parkissa yhdeksäsluokkalaisten olivat yllättävän halukkaita haastatteluun. Aikatauluja sovittaessa osa halukkaista jäi kuitenkin pois, koska yhteisen ajan löytäminen kevätlukukauden lopussa oli vaikeaa, eikä kukaan oppilaista halunnut kesälomalla haastatteluun. City Parkissa yhdeksäsluokkalaisten haastatteluja kertyi kahdelta luokalta yhteensä kuusi. Yhteensä oppilashaastatteluja on 18, joista puolet on seitsemäsluokkalaisten ja puolet yhdeksäsluokkalaisten.

Oppilaiden haastattelut tein pääasiassa kouluissa, ainoastaan yksi oppilaista halusi tehdä haastattelun koulun ulkopuolella kahvilassa⁸. Green Parkissa haastattelin oppilaat kirjastossa. City Parkissa tein haastatteluja sekä tyhjiä luokkahuoneissa

⁷ Haastattelut tein seuraavasti: 3.8 haastateltavan kotona (kesto lähes 4 tuntia), 1.11 kasvatustieteenlaitoksen seminaarihuoneessa (kesto 2 ½ tuntia), 17.11 haastateltavan koulussa opettajien erillisessä tilassa (kesto 1 tunti), 22.11 kasvatustieteenlaitoksella työhuoneessa (kesto 1 ½ tuntia) sekä 1.12 haastateltavan koulussa luokkahuoneessa (kesto 1 tunti).

⁸ Greenin haastattelut keväällä 1995: G1 3.4 kahvila (kesto 1 tunti 10 minuuttia), G2 5.5 kirjasto (50 min.), G3 5.5 kirjasto (60 min), G4 8.5 kirjasto (40 min.), G5 8.5 kirjasto (30 min.), G6 9.5 kirjasto (50 min.), G7 9.5 kirjasto (30 min.), G8 9.5 kirjasto (30 min.), G9 17.5 kirjasto (40 min.) ja G10 18.5 kirjasto (45 min.). Cityn haastattelut keväällä 1995: C1 19.5 mt=muut koulun tila (40 min.), C2 19.5 mt (40 min.), C3 22.5 mt (45 min.), C4 22.5 luokkahuone (30 min.), C5 24.5 mt (1 h 30 min.), C6 29.5 mt (45 min.), C7 29.5 mt (45 min.) ja C8 1.6 mt (60 min.)

että erillisessä rauhallisessa tilassa. Haastatteluja tehtiin sekä oppituntien aikana että koulupäivän päätyttyä. Haastattelujen alussa kerroin vielä tutkimuksesta, korostin luottamuksellisuutta ja anonymiteettiä sekä sitä, että opettajat eivät lue eivätkä näe keräämäämme aineistoa. Haastattelujen nauhoittamisesta sovittiin ja kerroin, että nauhat puretaan myöhemmin tekstiaineistoksi. Useissa haastatteluissa pöydällä oleva nauhuri tuntui unohtuneen eivätkä oppilaat kiinnittäneet siihen huomiota. Muutamassa haastattelussa vasta nauhurin sulkemisen jälkeen oppilaat vapautuivat, kyselivät ja keskustelivat avoimemmin. Näin joitakin merkityksellisiä keskusteluja jäi nauhoituksen ulkopuolelle, mutta olen tehnyt niistä kuitenkin muistiinpanot. Voi olla että myös tutkija ”vapautui” ennakkoon laatimistaan kysymyksistään ja teemoistaan nauhurin sulkemisen jälkeen ja näin vastavuoroinen ja avoimempi keskustelu mahdollistui vasta nauhoituksen jälkeen. Haastattelut kestivät keskimäärin oppituntin pituuden eli 40–50 minuuttia vaihdellen kuitenkin 30 minuutista yhteen tuntiin ja 30 minuuttiin. Käsittelen oppilaiden haastatteluja laajemmin luvussa 6.

Välittömästi haastattelun päätyttyä täytin niin sanotun ”haastattelijan lomakkeen” (*liite 2*), jonka olimme tutkimusprojektissamme laatineet ja jota me kaikki tutkijat käytimme haastatteluissamme. Kirjasin jokaisesta haastattelusta lomakkeelle haastattelun koodin, haastateltavan nimen ja luokan, päivämäärän, haastattelijan, haastattelun pituuden, haastattelupaikan, ensivaikutelmat haastattelusta, ensivaikutelmat haastateltavasta sekä haastattelijan tunnelmat. Lisäksi lomakkeessa oli tila myöhemmin annettavalle pseudonyymille.

Kirjoitustehtävä

Laadin keväällä 1995 oppilaille tehtäväpaperin esseetä varten (*liite 3*). Halusin aineistoksi oppilaiden kirjoituksia sukupuolesta, siitä mitä merkityksiä 13–16-vuotiaat liittävät sukupuolen käsitteeseen. Sukupuolen käsite on abstrakti ja siihen on vaikea päästä käsiksi sekä teoreettisesti että myös haastattelujen kautta. Tehtävä tarjosi oppilaille tilaisuuden kertoa jotakin sukupuolesta kirjoittamalla. Yhteensä 99 oppilasta osallistui kirjoittamiseen. Heistä tyttöjä oli 59 ja poikia 40. Seitsemäsluokkalaisten kirjoituksia on 54 ja yhdeksäsluokkalaisten 45. Olin etukäteen sopinut äidinkielen opettajien kanssa, että voin käyttää yhden äidinkielen tunnin tähän tehtävään. Kouluun kuuluu erilaisten tehtävien tekeminen ja erityisesti äidinkielen tunteihin liittyy kirjoittaminen. Näin tämä(kin) tehtävä sulautui siihen, miten koulussa ollaan totuttu toimimaan. Tarkemmin tehtäväkontekstista ja kirjoituskontekstista olen kirjoittanut luvussa 8.1.

3.2 Tutkimuksen eri vaiheet

Seuraavaksi käsittelen miten tutkimusprosessin eri vaiheissa aineistonkeruu, lukeminen, koodaaminen ja analysointi limittyvät. Tutkimukseni teon voisi jakaa karkeasti seuraaviin vaiheisiin: tutkimuksen suunnittelu, kenttätöyvaihe, muistiinpanojen puhtaaksi kirjoittaminen, haastattelujen kuuntelu ja litterointien tarkastaminen, aineiston järjestäminen, koodaaminen ja temaattinen lukeminen, analyysivaihe ja kirjoittaminen. Todellisuudessa työ ei kuitenkaan edennyt näin selkeästi ja vai-

heesta toiseen. Useat eri työvaiheet kulkivat rinnakkain tai yhtä aikaa. Coffeyn ja Atkinsonin mukaan aineiston koodauksen, kategorioiden ja käsitteiden väliset yhteydet ja linkit ovat tärkeitä ja aineiston eri käsittelyvaiheet etenevät prosessissa ja syklisesti (Coffey & Atkinson 1996, 45–48).

Tuntemuksia kentällä

Kouluetnografian aloitus oli intensiivinen vaihe. Olimme neuvotelleet kouluihin muodollisen sisäänpääsyn, mutta oman läsnäolon oikeutus ja paikantaminen oli monitasoinen prosessi, joka vei sekä fyysisiä että henkisiä voimavaroja. Kahdessa erilaisessa koulussa läsnä oleminen ajallisesti, paikallisesti sekä ihmissuhteiden kannalta oli varsin vaativa tehtävä. Tutustuminen yhtä aikaa kahden koulun kulttuuriin sekä useisiin opettajiin ja oppilaisiin vei aikaa. Molemmissa kouluissa oli kymmeniä opettajia ja satoja oppilaita. Ensimmäisten viikkojen aikana pyrimme oppimaan tunnistamaan sekä ulkonäöltä että nimeltä valtaisan määrän uusia ihmisiä. Toisaalta vaikka pääsimmekin kouluihin fyysisesti sisälle, niin silti olimme ulkona koulun ”normaalista” tai virallisesta järjestyksestä. Kouluetnografian alkaessa sukelsin tavallaan mustaan aukkoon, ja kentän imu vei mukanaan.

Etnografista tutkimusta ei voi suunnitella tarkkaan etukäteen, vaan tutkimuksen eteneminen tapahtuu kenttää kuulostellen ja havaintoja tehden. Pysin järjestämään aikatauluni niin, että alkuviikon olen toisessa tutkimuskoulussa ja loppuviikon toisessa. Näin vuorotellen pystyisin seuraamaan tasapuolisesti oppitunteja ja kouluvuoden etenemistä molemmissa kouluissa.

Kouluetnografian ensimmäiset päivät vietin City Parkissa. City Parkin eteinen ja siinä oleva sohvaryhmä vaikutti luontevalta oleskelupaikalta. Aivan ensimmäisinä päivinä istuin jonkun väli- tai hyppytunnin myös opettajanhuoneen puolella. Opettajanhuoneen yhdessä nurkassa oli pieni nahkasohva ja sen edessä pöytä. Kerran istuin tämän pöydän ääressä ja täydensin edellisen tunnin muistiinpanoja. Samalla en voinut olla kuuntelematta muutaman opettajan mielenkiintoista keskustelua. Opettajat keskustelivat keskittyneesti joistakin luokista ja oppilaista. Tässä yhteydessä mietin eettisiä kysymyksiä ja sitä, voinko kirjata opettajien keskustelua ylös. En ollut varma, olivatko he huomanneet minun läsnäoloani ja keskustelu ei ehkä ollut tarkoitettu tutkijan korville. Vähän vaivaantuneena tein kuitenkin muistiinpanojani. Toisaalta opettajat tiesivät että teemme muistiinpanoja havainnoistamme, mutta tiesivätkö opettajat, että olemme kiinnostuneita kaikesta? Tunsin olevani tirkistelijä (vrt. Honkasalo 1994, 17) vaikka tutkijanroolini oli avoin ja selvillä koko kouluyhteisölle. Tämän kerran jälkeen en juurikaan istunut varsinaisen opettajanhuoneen puolella. Eteinen sohvaryhmineen tuntui sikäli hyvältä paikalta, että siinä näki yleisesti keitä opettajanhuoneeseen tuli ja keitä lähti, ketkä oppilaista soittivat ovikelloa sekä muita opettajanhuoneen siirtymiä ja kontakteja. Yleensä välitunnit menivät siinä, että kahvin juonnin lomassa yritin orientoitua seuraavalle tunnille ja etsiä opettajia, jotta voin kysyä luvan tunnin seuraamiselle. Eteinen oli toisaalta myös melko levoton paikka ja usein tuntui, että olisi pitänyt päästä edes hetkeksi jonnekin, missä on hiljaista, miettimään rauhassa mitä oikein on tekemässä. Keskustelujen kannalta eteinen oli hyvä paikka, koska en kokenut tunkeutuvani opettajien kaikkein yksityisimmälle alueelle ja samalla keskustelut olivat usein spontaaneja ja välittömiä – ohikulkeva opettaja saattoi hetkeksi istah-

taa juttelemaan. Myös muiden projektin tutkijoiden kanssa tapasimme eteisen sohva-ryhmässä ja saatoimme hetken keskustella ja suunnitella tulevaa.

Green Parkissa koin opettajanhuoneeseen pääsyn vaikeaksi – myös fyysisesti. Joskus tuntui turhauttavalta seisoa oven takana koputtamassa kun samalla kuului opettajien keskustelua oven toiselta puolelta eteisestä. Mietin usein miltähän oppilaista tuntuu seisoa oven takana koputtamassa ja koputtamassa. Välillä olisi tehnyt mieli potkia ovea, kuten jotkut oppilaista tekivät. Ilmapiiri ja sisäänpääsy Green Parkin opettajanhuoneeseen oli mielestäni vaihtelevaa – riippui paljon siitä, keitä opettajia sattui yhtä aikaa olemaan paikalla. Toisin kuin City Parkin eteisen sohva-ryhmä, Green Parkissa ei ollut ”välitilaa” tutkijoille, vaan vietimme aikaa opettajanhuoneessa. Huomasin takertuvani siellä ”turvallisten” ihmisten seuraan – tällaisiksi koin muut tutkijat sekä yhden äidinkielen opettajista. Yksin tai muiden opettajien kanssa koin oloni usein vieraaksi. Huomasin myös jännittäväni Green Parkiin menoa.

Oppitunneilla yritin paikantaa omaa tilaani. Koulussa ei tutkijalle ole ”paikkaa”, vaan tutkija on eräänlaisessa välitilassa ja määrittelemättömässä tilassa (vrt. Tolonen 2001, Thorne 1993). Koulussa on selkeä hierarkia: rehtori, opettajat, oppilaat ja muu henkilökunta. Tämä luo myös dikotomian opettajien ja oppilaiden välille. Koin myös usein opettajat ja oppilaat vastakohtina – mietin usein syytä siihen ja sen tuottamaan mielikuvaan siitä, että tutkijana minun pitäisi valita jompikumpi ”leiri”. Vaikka toisaalta tutkija on näkymätön, niin kuitenkin joissakin tilanteissa opettajat ja oppilaat tuntuivat haluavan tutkijan joukkoonsa tai ”puolelleen”. Oli myös tilanteita joissa sain jotakin tietoa oppilailta opettajista tai päinvastoin voimatta tai haluamatta paljastaa niitä myöhemmin. Eettiset pohdinnat ja taiteileminen kuuluivat etnografiaamme (Gordon et. al. 2000).

Usein tunsin olevani lähempänä oppilaita. Vaikuttiko tähän se, ettei tutkijalla oppilaiden tavoin ole koulussa virallisesti valtaa. Vai saiko tutkijan epävarma ja paikantamaton paikka aikaan sen, että samaistuin enemmän oppilaisiin? Tai se, että tutkijan pitää pyytää lupa tunnilla olemiseen, jolloin valta on opettajilla? Koulun järjestykset perustuvat paitsi valtahierarkioihin, niin myös kronologiseen ikään. Ikä onkin yksi keskeinen määrittelijä koulussa (Aapola 1999b). Hämmästyin oivaltaessani eräässä välituntikeskustelussa seitsemäsluokkalaisten tyttöjen kanssa olevani yhtä vanha kuin yhden oppilaan äiti. Itse asiassa olin samanikäinen myös joidenkin opettajien kanssa. Koulussa kohtasinkin tilanteita, jotka aiheuttivat ambivalenssia. Välillä tunsin tekeväni työtä toisten työpaikalla ja mietin, häiritsekö vai olenko takarivissä istuva kiltti ja hiljainen (tyttö)oppilas (vrt. Gordon, Holland & Lahelma 2000b, 52; Tolonen 2001). Toisinaan, kun oppitunnilla oli epäjärjestyttä ja hälinää, huomasin samaistuvani opettajaan, ja löysin itsestäni järjestystä ja hiljaisuutta vaativan aikuisen.

Osa kenttätyötä olivat projektin yhteiset kokoukset, joita pidimme varsinkin etnografian alussa viikoittain. Kokoonnuimme kertomaan toisillemme kokemuksestamme, suunnittelemaan tulevaa, jakamaan tietoja ja testaamaan omia havaintojamme. Kokoukset olivat tärkeitä yhteisen reflektion paikkoja. Jälkeenpäin huomasin, että olisi ollut syytä pysähtyä enemmän oman erillisen aineiston ääreen kirjaamaan sitä, miten tutkimussuunnitelman ongelmat ja tavoitteet kohtavat kentän ja muokkaantuvat siellä.

Etnografian aikana tarkensin tutkimuskysymystäni useampaan otteeseen. Alkuperäisessä tutkimussuunnitelmassani tavoitteenani oli saada kokonaisvaltainen kuva oppikirjojen sukupuoli-ideologiasta, sen muotoutumisesta ja tulkinnoista koulussa. Tavoitteeni oli siis hyvin oppikirjakeskeinen. Seurattuani äidinkielen oppitunteja huomasin hyvin pian, että oppitunneilla käytetään paljon muutakin materiaalia kuin äidinkielen oppikirjaa. Halusin siirtyä tutkimaan niitä pieniä ja arkisia viittauksia sukupuoliin, joita eri oppimateriaaleissa, teksteissä ja puheessa tuotetaan. Laajensin aineistoni käsittämään oppikirjojen lisäksi yleensä tunneilla käytettävää oppimateriaalia. Samalla tarkensin katsettani uudelleen ja ryhdyin keräämään sitä moninaista materiaalia, jota äidinkielen tunneilla käytettiin. Jo kenttätövävaiheessa mieltäni askarrutti oppimateriaalin ja muiden tekstien häilyvä raja ja analyysivaiheessa oppimateriaalin käsite alkoi tuntua liian kapealta. Laajensin käyttämäni käsitteen kulttuuriseksi tekstiksi.

Kentältä lähteminen oli yllättävän vaikeaa. Marja-Liisa Honkasalo (1994, 19) kuvaa separaation kokemuksia oman etnografisen kenttätönsä päätyttyä. Vaikka lähdimme fyysisesti kentältä, niin kenttä tavallaan jäi elämään projektimme yhteisissä kokemuksissa ja havainnoissa ja keskusteluissa. Yksin tehdyssä etnografiassa tutkija jakaa kokemuksiaan muille puhumalla ja kirjoittamalla niistä, mutta ei jaa yhteistä kokemuskenttää muiden tutkijoiden kanssa. Tämä yhteinen kenttä oli koko tutkimuksemme lähtökohtana ja tutkimuksellisenä inspiraationa (Gordon et al. 2000). Toisaalta ehkä omien kokemusten ja havaintojen jakaminen yhteisellä kokemuskentällä myös suuntasi omien kokemusten tulkintoja kohti yhteistä – välillä olisi ehkä pitänyt etsiä pysähtymisen paikkoja ja miettiä mitä juuri tämä havainto ja tai kokemus merkitsee oman tutkimuskehikon kannalta. Toisaalta mitä pidemmälle aikaa kului kenttätövävaiheesta, niin sitä syvemmälle omaan tutkimukseensa sekä omien kokemusten ja tulkintojen analysoinnin pariin itsekin meistä liukui.

Aineiston järjestäminen

Fyysisestä kentällä olosta oli seurauksena valtaisa määrä tekstuaalisia kenttiä. Aineiston puhtaaksikirjoittamisessa ja järjestämisessä meni huomattavasti pidempään kuin olin etukäteen suunnitellut. Olisi ollut ihanteellista pystyä kirjoittamaan muistiinpanot puhtaiksi kenttäpäivän iltana tai välipäivinä. Aluksi pyrinkin tähän, mutta pian huomasin että en pysy uusien muistiinpanojen syntymisen vauhdissa. Aineiston puhtaaksikirjoittaminen sijoittuikin pääasiassa kenttätöön jälkeiseen vaiheeseen. Puhtaaksikirjoittaminen nopeasti kirjoitetuista, epäselvistä – ja runsaista – muistiinpanoista oli hidasta, mutta myös antoisaa puuhaa. Koulun tapahtumat palautuivat taas elävinä mieleen. Samalla kun luin alustavasti aineistoa ja hahmottelin koodausta, kävin tavallaan uudelleen läpi koko kouluvuoden muistiinpanojen uudelleen kirjoittamisen muodossa.

Temaattinen ja analyttinen lukeminen

Käytän työssäni ”temaattinen lukeminen” ja ”analyttinen lukeminen” käsitteitä (ks. Gordon, Holland & Lahelma 2000). Näissä käsitteissä korostuu lukeminen. Tämän korostaminen on mielestäni merkityksellistä, koska aineiston käsittely on suurimmalta osaltaan nimenomaan lukemista ja uudelleen lukemista. ”Temaattisessa

lukemisessa” korostuu tutkijan osuus paremmin kuin ”temaattisessa koodauksessa”. Temaattinen lukeminen sisältää koodauksen lisäksi, myös aineistoa koskevat luokittelut, teemoituksen, ja samanaikaisen alustavan analyysin – nämä päätökset tekee tutkija eikä tietokone. ”Temaattisessa koodauksessa” koodaus korostuu viitaten rutiininomaiseen aineiston käsittelemiseen. Sekä temaattinen lukeminen että analyttinen lukeminen viittaavat aineistolähtöiseen työskentelyyn – aineistoa lukemalla edetään tutkimusprosessin eri vaiheissa.

Coffeyn ja Atkinsonin (1996, 4) mukaan tutkimus on syklinen prosessi, jossa analyysin tulisi olla refleksiivistä toimintaa tutkimuksen eri vaiheissa – sekä aineistoa kerätessä että kirjoitettaessa. Analyttisen prosessin tulee olla monipuolinen ja systemaattinen mutta ei jäykkä. Kerätty aineisto seulotaan ja jaetaan merkityksellisiin yksiköihin, kuitenkin niin että yhteys kokonaisuuteen säilyy. Aineisto organisoidaan aineistosta johdetun systeemin mukaisesti, jolloin analyysi on induktiivinen, aineistolähtöinen, joustava ja refleksiivinen. Samalla analyysin tulee kuitenkin täyttää metodiset ja tieteelliset vaatimukset. (Coffey & Atkinson 1996, 10). Pyrkimyksessä ”tiheään” kuvaukseen erilaisten analyttisten strategioiden käyttö on keskeistä (Coffey & Atkinson 1996, 16). Keskeistä analyysissä on koodien, aineistokategorioiden ja käsitteiden suhde toisiinsa sekä näiden välisten linkkien luominen ja niiden tarkastelu (Coffey & Atkinson 1996, 27).

Lähes vuoden mittaisen äitiysloman aikana aineisto hautui päässäni ja palattuani jatkoin työtäni aineistoa koodaten ja temaattisesti lukemalla. Kuuntelin opettajien haastattelut nauhalta ja luin litteroijan kirjoittamat haastattelut useaan kertaan, samalla litterointeja tarkentaen⁹. Epäselvissä kohdissa litteroija ei ulkopuolisena aina kykene paikantamaan nopean keskustelun kaikkia lauseita ja sanoja oikein, jolloin haastattelijana on helpompi palauttaa tilanne ja keskustelun kohteena olleet asiat mieleen ja korjata mahdollisia tulkinta- tai kuuluvuusvirheitä. Haastattelu- nauhojen kuuntelemisen ja haastattelutekstien lukemisen jälkeen koodasin opettaja-haastattelut temaattisesti. Kuunnelllessani opettajien haastatteluja mietin samalla esiin nousevia teemoja. Rakensin koodauslistan niiden teemojen mukaan, joita haastatteluissa käytin sekä tarkensin sitä havaintorungossa jaoteltujen virallisen, informaalin ja fyysisen koulun tasojen mukaan. Lisäksi tarkensin koodausta jo aikaisemmin tekemäni kahta ensimmäistä viikkoa koskevan koodauksen perusteella¹⁰. Pyrin sitomaan hajanaisia teemoja jonkun laajemman kokonaisuuden tai katto-teen yhteyteen. En pyrkinyt tekemään kattavaa teemalistaa etukäteen, vaan koodasin myös aineistolähtöisesti. Kävin aineistoa läpi samalla koodauslistaa muokaten ja täsmentäen ja luoden temaattisia kokonaisuuksia. Lopulta minulla oli 19 teeman ja 51 alateeman lista, jonka mukaan koko opettajien haastatteluaineisto on koodattu.

⁹ Haastattelujen purkamisessa sekä minua että muita projektimme tutkijoita auttoivat tutkimusavustajat, jotka kuuntelivat ja purkivat haastattelut teksteiksi.

¹⁰ Tarkastelimme yhdessä tutkimusprojektissa kahta ensimmäistä viikkoa ja minä koodasin näillä oppitunneilla käsiteltävän oppimateriaalin liittyvät havainnot. Myöhemmin kirjoitimme tästä kahden ensimmäisen viikon etnografiasta yhteisartikkelin (Gordon et al. 1999).

Opettaja haastattelujen jälkeen siirryin oppilashaastatteluihin: kuuntelin, luin, korjasin, kuuntelin uudelleen ja luin uudelleen sekä koodasin oppilashaastattelut temaattisesti. Nämä temaattiset koodauslistat laadin sekä käyttämämme jaottelun viralliseen, informaaliin ja fyysiseen kouluun että haastatteluteemojen perusteella. Kuten opettaja haastattelussa, en nytkään tehnyt kattavaa temaattista listaa etukäteen, vaan olen koodannut aineistolähtöisesti. Koodatessa samanaikaisesti käsitteellistetään aineistoa ja nostetaan sieltä esiin kysymyksiä (Coffey & Atkinson 1996, 31). Koodausta voi luonnehtia alustavaksi analyysiksi tai kuten tässä, temaattiseksi lukemiseksi. Alustavaa analyysia tapahtuu myös jo aineistonkeruuvaiheessa. Kaikki se, mihin katse suuntautuu, mitä tarkasteluja otetaan mukaan ja mitä jätetään pois sekä kaikki aineiston keräämiseen liittyvät valinnat, kuuluu tutkimuskentällä tapahtuvaan alustavaan analyysiin. Luin oppilashaastattelut temaattisesti ja koodasin 19 teeman ja 53 alateeman mukaisesti. Tämän temaattisen luennan jälkeen saatoin analyttisen luennan vaiheessa ottaa yhden teeman tai alateeman kerrallaan tarkempaan analyysiin.

Oppilaiden kirjoittamat kirjoitustehtävät kirjoitin puhtaaksi ja annoin jokaiselle kirjoitukselle tunnisteiden. Järjestin kirjoitukset luokittain sekä teemoittain. Lisäksi valitsin tarkempaan analyysiin vain yhdeksän esseettä.

Temaattisen lukemisen ja koodaamisen jälkeen siirryin aineiston analyttiseen lukemiseen ja teemojen uloskirjoittamiseen sekä yhteenvetojen tekemiseen. Olin koodannut, teemoittanut, mapittanut ja laatinut tietokoneelle tiedostot teemojen mukaisesti. Seuraavaksi siirryin tarkastelemaan yhtä teemaa kerrallaan analysoiden sen sisältöä. Samanaikaisesti luin teemaa käsittelevää kirjallisuutta. Luin ja analysoin esimerkiksi opettaja haastattelujen oppikirjoja käsittelevää teemaa yhdessä vastaavan oppilaiden haastattelusta nousseen teeman kanssa ja peilasin näitä oppikirjaan liittyviä käsityksiä siihen, miten oppikirjaan muistiinpanoissani viitattiin. Näin pystyin muodostamaan eri osa-aineistojen kautta kuvaa siitä, mitä merkityksiä ja tapoja oppikirjaan liitetään koulukontekstissa. Vastaavanlaisesti kävin läpi teemoja, jotka olivat kysymyksenasetteluni kannalta keskeisiä. Käsittelem näitä teemoja aineistoa koskevissa luvuissa (luvut 5–8).

Aineistoa lukiessani olen samalla pohtinut sitä, miten sukupuoli tulee esiin temaattisessa ja analyttisessä luennassa sekä miten sukupuoli rakentuu eri teemoissa silloin kun se on keskustelun kohteena ja silloin, kun siitä ei eksplisiittisesti puhuta. Olen pohtinut myös, mitä naisena oleminen merkitsee minulle omassa tutkimuksessani – paitsi tiedollisen intressin suuntaa, myös tutkimusta osana naisen arkea, omaa ruumiillisuutta koulussa sekä ruumiillistunutta kirjoittamista. Kuten Honkasalo tutkimuksessaan toteaa (1994, 16), myös omaa paikkaani tutkijana määrittelee se, että olen nainen ja äiti. Naisuus ja äitiys ovat tuoneet uudenlaista herkkyyttä suhteessa toiseen, mutta myös konkreettisesti tutkimustyöhön eri vaiheissa vaikuttavia seikkoja – monenlaisia ruumiillistuneita kokemuksia ja tunteuksia. Tieto ei synny vain ajattelun kautta, vaan myös ruumiin kautta ja ruumis on ”... havainnon ja siten myös tiedon lähde ja merkityksen kantaja; sen kautta - tai oikeastaan siinä, olemalla ruumiimme, – jäsenämme maailmaa ja olemme suhteessa siihen.” (Honkasalo 1994, 20).

Keskustelut projektin muiden jäsenien kanssa ovat olleet aineiston keräämisen, koodaamisen ja analyysin sekä myöhemmin kirjoittamisen eri vaiheissa tärkeitä ja

keskeisessä asemassa. Olemme testanneet uusia ideoita, ajatuksia, teorioita ja suunnitelmia. Olemme lukeneet yhdessä ja erikseen eri teemoja käsitteleviä tekstejä ja keskustelleet niistä. Olemme esittäneet omia papereitamme muiden luettavaksi ja kommentoitavaksi. Kollektiivinen yhteistyö on ollut hedelmällistä, mutta välillä rajan tekeminen omien ja ”meidän” tai ”muiden” ajatusten ja ideoiden välille on ollut vaikeaa. Väitöskirjan kirjoittaminen on ollut osa tätä rajankäyntiä, oman (tietämisen ja kirjoittamisen) ja yhteisen vuorottelua.

4 TUTKIMUKSEN KOULUKONTEKSTI

*Moderni kouluni
Käyn modernia koulua
jossa arkkitehti on sijoittanut
ikkunat katonrajaan,
niin ettei oppilas voi tuijotella ulos
ja uneksi kesästä*

*Käyn modernia koulua
jossa on ilmastointi
kokolattiamatot
ja käytävät vihreitä
punaisia, keltaisia...
Ei ole toivoa
että eksyisin.*
(Taina Järvinen, 16, ÄÄ 7, 126)

4.1 Koulu instituutiona ja tutkimuskohteena

Tutkimukseni on *kouluetnografiaa*. Etnografiaa käsittelin luvussa kaksi, mutta mikä tai mitä on koulu? Kouluun liittyy ristiriitaisia käsityksiä. Koulua pidetään traditioiden säilyttäjänä ja hitaasti uudistuvana instituutiona, ja esimerkiksi oppimateriaalin on todettu seuraavan yhteiskunnan kehityksen jäljessä (Kivinen et al. 1989, Karvonen 1995). Toisaalta koululle asetetaan tavoitteeksi muutoksen suunnan näyttäminen ja toteuttaminen (*Peruskoulun opetussuunnitelma* 1994, 9). Koulu voidaan nähdä myös kansallisena projektina ja valtiollisena käytäntönä, joka valmistaa nuoria ihmisiä aikuisuuteen ja kansalaisuuteen (Gordon, Holland & Lahelma 2000, 9). Koulu onkin keskeinen vaikuttaja jokaisen elämässä. Oppivelvollisuus kestää yhdeksän vuotta ja usein koulunkäyntiä jatketaan peruskoulun jälkeenkin. Velvollisuuden ohessa puhutaan myös oikeudesta käydä koulua (*Peruskoulun opetussuunnitelma* 1994, 11). Tässä työssäni tarkoitan koulukontekstilla sitä kahden tutkimuskoulun kautta rakentuvaa, ajallisesti ja paikallisesti määrittyvää tilaa, jossa teimme tutkimuksemme.

Instituutiolla tarkoitetaan yleensä tiettyä yhteiskunnan virallista järjestelyä tai järjestelmää, kuten koulua, oikeuslaitosta tai terveydenhuoltoa. Näiden instituutioiden toiminta nojaa lainsäädäntöön sekä erilaisiin sääntöihin ja niiden toteuttamiseen. Instituutioiksi voidaan kutsua myös arkielämän rakenteita kuten perhettä, uskontoa, ateriaa tai ystävyyttä. Näillä instituutioilla on mahdollisen virallisen ulottuvuuden lisäksi myös epävirallisia ja epämuodollisia tehtäviä. (Peräkylä 1997, 178–179.) Puhuttaessa koulusta instituutiona puhutaan koulusta virallisena, erilaisten sääntöjen ja pykälien säätelämänä koululaitoksena. Koulu voitaisiin määrittellä myös ”katutason byrokratiaksi” (ks. Eräsaari 1995, 15). Koulun institutionaaliset ominaisuudet kuten pakollisuus ja joukkomuotoisuus vaikeuttavat koulunkäytännöissä yksilöllisten luonteenpiirteiden tai taipumusten kehittämistä tai ha-

vaitsemista (Simola 1999, 67). Yksilöllisyyden ja kollektiivisuuden välinen jännite onkin yksi koulun ristiriidoista. Oppiminen nähdään yksilöllisenä toimintana ja yksilölliset suoritukset ovat arvioinnin kohteena, vaikka oppilaat työskentelevät kollektiivina (Lahelma 1999, 81; Davies ja Hunt 1994). Suomen peruskouludokumentit sisältävät yleisiä kasvatuksellisia ohjeita ja periaatteita. Voidaan kuitenkin kysyä, mitkä ovat opettajan mahdollisuudet toimia yksittäisissä, koulun arjen tasolla ilmenevissä kiusaamiseen, rasismiin tai seksismiin liittyvissä tilanteissa, joissa yksilöllisyys ja kollektiivisuus muodostavat jännitteitä (Lahelma 1999, 82). Kouluinstituutiota säätelevät myös koulukohtaiset järjestyssäännöt. Koulun alkaessa koulun säännöt, sosiaaliset koodit ja opettajan instruktioit kertovat oppilaille miten tietyssä koulussa käyttäydytään ja miten täytetään hyvän ”ammattitaitoisen” oppilaan vaatimukset (Gordon et al. 1999, Tolonen 1999, 139).

Koulua instituutiona voidaan tarkastella myös kielen tai puheen tutkimuksen valossa. Keskusteluanalyysin piirissä on tarkasteltu erilaisia institutionaalisia keskusteluja, eli puhetta, jonka avulla puhujat suorittavat erityisiä institutionaalisia tehtäviä (Peräkylä 1997, 177). Koulussa on määritelty opettajan sekä oppilaan tehtävät ja roolit. Vuorovaikutus tai keskustelu luokkahuoneessa liittyy useimmiten opetukseen (ks. Mehan 1979). Opettajien ja oppilaiden puheeseen liittyvät erilaiset roolit puhujina ja moninaiset vuorovaikutussuhteet. Nämä roolit vaihtelevat eri tilanteissa, mutta perinteisessä opettajajohtoisessa opetuksessa opettajan rooliin liitetään kertominen, selittäminen ja kysyminen, kun taas oppilaan rooliin kuuluu vastaaminen. Institutionaaliseen puheeseen kuuluu vuorovaikutuksen epäsymmetrisyys (Peräkylä 1997, 180–182). Oppitunneilla opettajalla on valta antaa puheenvuoroja sekä luotsata ja rajoittaa keskustelua. Opettajat voivat käyttää tätä valtaa eri tavoin. Koulu on puheella ja kielellä ”kyllästetty” (”språkmättad”) instituutio; opettaja kertoo, selittää, kysyy, vaatii ja lukee; oppilaat viittaavat, keskeyttävät, vastaavat, mumisevat, viheltelevät ja keskustelevat keskenään (Hansen 1991, 1–2). Koulun vuorovaikutussuhteisiin ja puheeseen liittyvät omat erityisyydet ja rajoitukset. Puhetta kontrolloidaan opettajan taholta, oppilaille opetetaan mitä, miten, milloin ja missä järjestyksessä saa puhua (Salo 1999, 131–138) ja kuka saa puhua.

Tarkasteltaessa koulua instituutiona, voidaan kielen lisäksi puhua myös kirjoitetuista teksteistä. Koulun tekstit ovat osa kouluinstituutiota, ja tekstit pyrkivät omalta osaltaan toteuttamaan koulun tehtävää – opettamista. Koulu on täynnä tauluja, monisteita, muistutuksia, tiedotuksia sekä graffiteja – myös siellä minne opettajien katse ei yllä (Hansen 1991, 1–2). Yhtenä koulun tärkeänä – jollei tärkeimpänä – tekstinä on pidetty opetussuunnitelmaa. Historiallisesti opetussuunnitelmassa on määritelty koulutuksen päämäärät ja opetussisällöt (Kivinen, Kinos & Rahkonen 1989, 73). Kansallinen opetussuunnitelma on osaltaan pyrkinyt yhtenäistämään kansakuntaa ja neutralisoimaan kulttuurisia ja sosiaalisia eroja (Tolonen 1999, 10, Lappalainen 2002). Suomessa keskitetty opetussuunnitelma hajautettiin 1990-luvun koulutuspolitiikan seurauksena paikallisiksi ja koulukohtaisiksi opetussuunnitelmiksi. Kansallinen opetussuunnitelma sisältää ohjesääntöjä ja varsinaiset opetussuunnitelmat laaditaan kunnan ja koulun tasolla (*Opetussuunnitelman perusteet 1994*). Koulua voidaan tarkastella yhteiskuntana pienoiskoossa (Gordon 1992), jolloin myös opetussuunnitelmat ja oppimateriaalit heijastelevat yhteiskunnassa vallitsevia ajatusmalleja ja arvostuksia.

Paitsi puheeseen tai kieleen, niin myös toimimiseen ja liikkumiseen liittyy kouluissa erilaisia sääntöjä. Koulun alkaessa niin ala-asteella (ks. Salo 1999) kuin yläasteella (ks. Gordon et al. 1999) opitaan koulun käytäntöjä ja sääntöjä. Samalla kun oppilaat oppivat sääntöjä ja käytäntöjä, he myös rikkovat ja haastavat niitä monin tavoin. Koulussa aika ja tila liittyvät yhteen aika-tila-poluiksi. Liike on organisoitu tiettyinä aikoina tiettyyn suuntaan, tiettyyn aikaan pitää olla tiettyssä paikassa, mutta toisena ajankohtana ”siellä” ei missään tapauksessa saa olla. Näin fyysinen tila tulee sosiaalisesti organisoiduksi ja toiston kautta nämä aika-tila-polut tulevat rutiininomaisiksi. (Gordon, Holland & Lahelma 2000, 148, ks. myös Salo 1999.) Koulussa säädellään muun muassa miten oppilaat istuvat, liikkuvat paikasta toiseen ja viettävät välitunnit. Nancy Leskon mukaan ruumiillisuuden kontrollointi luo sosiaalisia hierarkioita opettajien ja oppilaiden välille sekä oppilaiden keskuuteen (Lesko 1988). Luokkahuoneessa istumajärjestykset ovat sosiaalisen järjestyksen fyysinen ilmentymä, istumajärjestyksen muodostaminen ja ylläpito ovat strategisesti tärkeitä (Tolonen 2001, 88; Gordon, Holland & Lahelma 2000, 145). Istumajärjestykseen vaikuttavat oppilaiden kaverisuhteet ja opettajan valta muuttaa järjestyksiä (ks. Tolonen 2001, 88–92).

Kirjoitettuun opetussuunnitelmaan liittyy myös toiminnan sosiaalinen sääntely ja sosiaalinen kontrolli (Selander 1991, 72). Walkerdinen mukaan koulu toimii sosiaalisen sääntelyn koneistona, jolloin se ei määrittele vain sitä, mitä opetetaan ja mitä tieto on, vaan säätelee myös sitä mitä ”lapsi” on, ja sitä miten oppimiseen ja opettamiseen suhtaudutaan. Tähän vaikuttaa koko ”koulukoneisto” – arkkitehtuurista yksilöllisiin tehtäviin. (Walkerdine 1990.) Esimerkiksi äidinkielen opetuksessa kyse ei ole vain kieliopin, lukemisen ja kirjoittamisen oppimisesta, vaan samalla oppilaat oppivat istumaan hiljaa pulpeteissaan, odottamaan ohjeita sekä tekemään sitä, mitä heitä pyydetään tekemään. Oppikirja on samalla myös opetussuunnitelma tekstinä; kun virallisessa opetussuunnitelmassa kehitellään diskurssia siitä, miten tiedosta puhutaan koulussa, niin oppikirja on se paikka, jossa tämä tieto esitetään (Selander 1991, 36).

4.1.1 Peruskoulun yläaste¹

Tarkastelen yläastetta 1990-luvun viitekehyksessä. Suomessa 1990-luvulla oppilas sai valita yläasteen. Usein oppilaat valitsivat lähikoulun, mutta yhä enemmän valintoja tehtiin yläasteen painotteisuuden mukaan, eli sen mukaan, miten koulu oli profiloitunut, jolloin kiinnostus ja harrastuneisuus vaikuttivat enemmän kuin maantieteellinen sijainti. Toisaalta ainoastaan pääkaupunkiseudulla ja isommissa kaupungeissa oli mahdollisuus tehdä valintoja oman tai lähikunnan alueelta. Haja-asutusalueilla ja pienissä kaupungeissa saattoi olla pitkä matka lähialueen ainoaan

¹ Uudessa vuonna 1999 voimaan tulleessa koululaissa ei enää käytetä termiä yläaste. Tutkimukseni sijoittuu kuitenkin aikaan, jolloin jako ala-asteeseen ja yläasteeseen toteutui sekä käytännössä että kouluhallinnollisissa teksteissä. Tästä syystä käytän myös väitöskirjassani termiä yläaste.

yläasteeseen. Yläasteen jälkeen oppilaat siirtyvät lukioon, ammatillisiin oppilaitoksiin, työelämään tai muualle. Haastattelemistani oppilaista Green Parkin oppilaat perustelivat koulun valintaansa sen läheisyydellä sekä sillä, että sisarukset tai kaverit olivat samassa koulussa. City Parkin valintaan vaikuttivat osalle oppilaista sen läheisyys mutta toisille oma harrastuneisuus ja koulun painotteisuus.

Suomalaista yläastetta voidaan tarkastella siirtymien, muutosten ja pirstaleisuuden(kin) kautta. Yläasteelle siirryttiin 1990-luvulla ala-asteen ensimmäisen kuuden vuoden jälkeen ja yläaste käsitti kolme vuotta: seitsemännen, kahdeksannen ja yhdeksännen luokan. Siirtymä ala-asteelta yläasteelle merkitsi oppilaille usein myös koulurakennuksen vaihtumista suurempaan sekä koulumatkan pidentymistä. Samalla luokanopettajajärjestelmä muuttui aineenopettajajärjestelmäksi. Oman luokanopettajan sijaan yläasteella on luokanvalvoja, jota oppilaat tapaavat joko päivittäin tai kerran viikossa, jos silloinkaan. Yläasteen opetus rakentuu eri oppiaineista, joita opettavat näiden aineiden lehtorit ja tuntiopettajat. Oppitunnit kestävät yleensä 45 minuuttia ja lyhyen siirtymävälitunnin tai pidemmän ulkoiluvälitunnin jälkeen alkaa seuraava oppitunti. Yhden koulupäivän aikana oppilaat kohtaavat useita eri opettajia ja siirtyvät oppiaineesta ja luokkahuoneesta toiseen. Yläasteella oppilaat joutuvat tekemään useita ainevalintoja. Äidinkieli on (ainakin toistaiseksi) kaikille pakollinen aine.

Haastattelemistani oppilaista osa koki siirtymän ala-asteelta yläasteelle rankkana, ala-asteen ”paratiisi” vaihtui kovaksi työnteoksi ja olemiseksi osana ”massaa”. Toiset oppilaat taas kuvailivat siirtymistä ala-asteelta yläasteelle vapauttavana, eri aineiden opettajat toivat vaihtelua ”eikä ollut yhden opettajan valvonnassa”. Yläaste koettiin myös ”välivaiheeksi” ala-asteen ja lukion tai muun oppilaitoksen välissä, kuten yhdeksännen luokan Julia haastattelussaan toteaa:

Julia: ”Mul oli ala-astekin oikeestaan tosi kiva ja hyvä. Tääl joutuu tekee enemmän töitä ja sitte emmä tiedä. Ala-asteella oli monii sellasii asioita, mitä joutu opettelee ja mitä ei sit yläasteella enää tarvikkaan. Et ala-asteella oli oikeestaan paljon sellasta turhaa, mitä ei loppujen lopuks sit enää tarvinnu. Tää yläaste ois sellanen vaan, tää on niin lyhyt, sellanen väli, et tästä mennään sit jatkoon vaan.” (C7/tp)

Myös yläasteen aineenopettajat kohtaavat koulupäivän aikana lukuisan määrän eri luokkia, luokka-asteita ja oppilaita. Kuitenkin opetettavat aineet pysyvät samoina. Haastatteluissa opettajat pitivät koulun kannalta keskeisimpänä hyvää johtajuutta. Perusteluina he mainitsivat, että hyvä johtaja osaa hallita, organisoida ja kehittää koulua viisaasti yhteistyössä muiden opettajien kanssa. Erityisesti opettajat kritisoivat koulun tiloja. Osa opettajista koki koulun ja erityisesti luokkahuoneiden olevan ankeita ja pieniä

Opettaja: ”No, miks ei 16 hengen ryhmä, mutta sitten kun mulla on 22 hengen ryhmä, että tänne ei mahdu yhtään, yhtään yli niin kyllä se jotenkin ahdistaa, liian pieni. Ilma loppuu ja muutenkin seinät on liian lähellä, kun on semmoinen tunne, että täällä on liikaa vellontaa, siis hengitystä, siis ahdistaa kaiken kaikkiaan, että ihan hölmöä tehdä näin pieniä luokkia.” (opettajan haastattelu).

Ala-asteella opetus tapahtuu pitkälti yhdessä ja samassa – ”omassa” – luokassa ja luokkahuoneessa. Yläasteella oppilaat siirtyvät päivän mittaan eri puolille koulurakennusta. Luokkahuoneet ovat yleensä jaoteltu oppiaineen mukaan ja usein opettajilla on ”oma” luokkahuone, jossa he opettavat eri luokkia. Koulu tilana luo puitteet sosiaalisille ja kulttuurisille prosesseille sekä fyysiselle toimimiselle. Paitsi oppilaille, myös opettajille on koulussa rajatut tilat. Tutkimuskoulumme olivat arkkitehtuuriltaan erilaisia. City Park sijaitsi Helsingin keskustassa ja oli ”vanha”, korkea ja arvokkaan näköinen kivikoulu. 1980-luvulla rakennettu Green Park sijaitsi lähiöalueella ja noudatteli sen ajan kouluarkkitehtuuria. Vaikka koulut olivatkin keskenään erinäköisiä, ne oli kuitenkin helposti tunnistettavissa kouluiksi (ks. Tolonen 2001, 76–87).

Suomalainen peruskoulujärjestelmä rakentuu kronologisen iän varaan ja samalla ikä organisoii koulun virallisia järjestyksiä monin tavoin. Koulun institutionaaliset ikäoletukset ovat normittavia ja ne lisäävät samalla merkittävästi ikätietoisuutta ja -luokittelua laajemminkin yhteiskunnassa (Aapola 1999b, 231–233). Lukioissa on siirrytty luokattomuuteen, mutta yläasteella edetään yleensä iän määrittelemän luokka-asteen mukaisesti. Siirtyessään ala-asteelta yläasteelle oppilaat ovat yleensä 12 tai 13 vuoden ikäisiä. Päättyessään yläasteen oppilaat ovat keskimäärin 15–16-vuotiaita. Ikäluokittelu koulussa tuottaa myös tiedostamattomia erotteluja, hierarkioita ja valtasuhteita (Aapola 1999b, 231). Koulussa tuotetaan paitsi ikään, myös sukupuoleen liittyviä merkityksiä. Yläasteen oppilaisiin liitetään vahvoja kulttuurisia odotuksia murrosikäisyydestä sekä odotuksia tunne-elämän kuohahteluista ja konflikteista aikuisten kanssa (Aapola 1999b, 244).

Haastattelemani opettajat puhuivat murrosiästä ja siihen liittyvistä ilmiöistä. Ikää tarkasteltiin paitsi suhteessa kronologiseen ikään, myös suhteessa ruumiillisuuden, ulkonäön ja sukukypsyyden kehittymiseen. Joissakin tilanteissa tyttöjen ja poikien välinen ero nähtiin nimenomaan iän kautta jolloin tyttöjen ja poikien todettiin olevan kehityksessä eri vaiheissa (ks. Palmu 1999, 189–190). Murrosikään tai puberteettiin liitettiin myös kulttuurikohtaisia merkityksiä. Seuraavassa lainauksessa opettaja kuvailee koulua tilana, jossa oppilaiden kasvaminen sukukypsyyteen tapahtuu ”initiaatiossa”.

Opettaja: ”Se on käsittämätöntä, että koulua sitten arvioidaan kuitenkin ikään kuin sen pitäisi jotenkin toimia, toimia niin kuin muu yhteiskunta. Sehän on, nehän on initiaatioriitissä ja se on niin kuin tila ja paikka, missä tää initiaatio tapahtuu, ja me ollaan jotain valvoja siellä...” (opettajan haastattelu)

4.2 Sukupuoli koulussa

Miten sukupuoli näkyy koulussa? Elina Lahelma on todennut, että opetussuunnitelma-asiakirjojen peruskoulu on muodollisesti sukupuolineutraali, mutta samalla se erilaisten oppikirjojen, dikotomioiden, hierarkioiden, työnjaon-, vallan- ja hoi-vankuvausten kautta sukupuolistuu ja siten voimistaa yhteiskunnan sukupuolen mukaista jakaantumista (Lahelma 1992, 117–119). Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että sukupuolten tasa-arvo on tärkeä osa kou-

lun arvoperustaa ja että kasvatustavoitteena on se, että tytöt ja pojat saavat valmiudet toimimiseen yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin perhe-elämässä, työelämässä ja yhteiskunnassa (*Opetussuunnitelman perusteet 1994*, 14). Koulua ja sukupuoliä tarkastelleet tutkimukset ovat kohdentaneet huomioita useisiin eri osaluokkiin, joissa koulu saattaa toteuttaa sukupuolten välistä – sekä sukupuolten sisäistä – epätasa-arvoa. Yleisesti on todettu, että kouluinstituutiosta on rakenteellisia, kulttuurisia ja subjektiivisia tekijöitä, jotka näyttäisivät tukevan yhteiskunnan sukupuolen mukaisen työn- ja vallanjaon sekä naisten hoivavastuun toistumista sukupolvesta toiseen (Lahelma 1992, 38). Suomessa on edelleen vahvana jäykkä tasa-arvoideologia, jonka mukaisesti ihmisten erilaiset luokittelut sukupuolen, seksuaalisuuden, etnisen tai sosiaalisen taustan pohjalta ovat epätasa-arvoisia. Toisaalta, jos näihin eroihin ei kiinnitetä huomiota, niin ne saattavat muuntua itsestäänselvyyksiksi. Erojen tunnistaminen ja tunnustaminen auttaa niiden eriarvoistavan vaikutuksen eliminoimisessa. (Gordon & Lahelma 2002.) Koulun käytännöissä opettajat ja oppilaat tuottavat ja ylläpitävät sukupuolitettuja määrityksiä vuorovaikutuksen, kielen ja ruumiillisuuden kautta.

Koulussa ja oppitunneilla opitaan myös sukupuoleen liittyviä erilaisia mielikuvia, odotuksia ja normeja. Sukupuolta saatetaan häivyttää tai piilottaa koulussa. Toisaalta sukupuoli koulun sisällä on selkeä ja binaarinen: oppilaita saatetaan jakaa tyttö- ja poikaryhmiin. Oletukset ja odotukset siitä, mitä tytöt tai pojat osaavat tai haluavat saattavat olla stereotyyppisiä. Toiminta kouluissa on usein säädeltyä ja kontrolloitua, ja tällöin sukupuoli vaikuttaa systemaattisesti koulun käytäntöihin. Mutta jos kiinnittää huomion vain tähän kaikkein näkyvimpään, niin koulujen erilaisuus, kompleksisuus, vastakohtaisuus ja häkellyttävyys erilaisten tapahtumien paikkana voi jäädä huomaamatta (Kenway & Willis 1998).

Koulussa sukupuolta tuotetaan, rakennetaan, luetaan ja tulkitaan merkeillä ja merkityksillä puheessa, teksteissä, vaatteilla ja ruumiillisuutena. Sukupuoli kulttuurisena konstruktiona ilmenee myös opetuksessa, oppimateriaaleissa ja muussa oppitunneilla käytetyssä materiaalissa (Palmu 1991, 1995). Koulussa toimivat erikäiset ja eri sukupuolta olevat opettajat ja oppilaat kohtaavat erilaisten kulttuuristen tekstien tuottamia käsityksiä sukupuolista. Sukupuoleen liittyy ambivalensseja ja jännitteitä. Sukupuolta tarkastellaan usein itsestään selvänä binaarisena kategoriana tai ”ryhmäominaisuutena”. Eli kaikkien samaan sukupuoliryhmään kuuluvien ajatellaan omaavan samanlaisia ominaisuuksia (Tarmo 1991). Samalla tavoin tiettyyn sukupuolikategoriaan kuuluvien ajatellaan paikantuvan myös tietynlaiseen heteroseksuaalisuuskategoriaan (Butler 1990, Lehtonen 1995). Vallitseva kulttuuri tuottaa tapoja, odotuksia, mielikuvia ja määrittelyjä, jotka muokkaavat käsitystämme sukupuolista (Thorne 1993). Oppilaat ja opettajat elävät näiden kulttuurin tuottamien erilaisten sukupuolimääreiden ja mielikuvien keskellä ja nämä mielikuvat siirtyvät myös kouluun.

1970- ja 1980-luvuilla keskeisiä kiinnostuksen kohteita yleissivistävään koulutukseen keskittyvässä sukupuolitutkimuksessa ovat olleet sosiologis-tilastollinen tarkastelu, tyttöjen ja poikien sosialisaatiotutkimus, luokkahuoneen vuorovaikutuksen tutkimus, koulun oppisisällöt, koulutus elämänkaareissa ja opettajan ammatti (ks. Lahelma 1992, 20, 21–28). 1990-luvulta alkaen on pohdittu eroja laajemmin ja kiinnitetty huomiota tyttöjen ja poikien välisten erojen lisäksi myös

kulttuurisiin tekijöihin ja niin tyttöjen keskinäisiin kuin myös poikien keskinäisiin eroihin. Eroja ja samuuksia on kyseenalaistettu ja tällöin tutkimuksen kohteeksi on määrällisten erojen lisäksi tuotu myös erojen laadut.

1990-luvulla on sukupuolen merkitystä koulukontekstissa tarkasteltu eri näkökulmista. Tutkimuksissa on saatu viitteitä siitä, että tyttöihin liitetään ominaisuuksia, joita koulussa oppilailta odotetaan, mutta joita ei pidetä arvokkaina. Tyttöjä palkitaan kiltteydestä ja heidän menestymisensä nähdään ahkeroimisen tuloksena eikä lahjakkuutena. (Lampela & Lahelma 1996, 235). Myös Maarit Lindroos (1997) sai tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia. Kielenkäyttötapoja oppitunnilla tarkastelevassa tutkimuksessaan hän toteaa, että tytöille ja pojille tuotettiin erilaisia ”tiloja” puheelle. Vastaavasti oppilaat tuottivat näitä erilaisia puhetiluja myös itse. Tilan ja puheen salliminen onkin usein vastavaroista. Kun opettajat kannustavat poikia puhumaan ja ottamaan osaa opetukseen, niin nämä myös ovat aktiivisempia. Poikia myös kommentoitiin enemmän ja näin kannustettiin vastaamaan. (Lindroos 1997, 169–175.) Tutkiessaan peruskoulun seitsemäsluokkalaisten asiatekstistä oppimista Seija Kairavuori kiinnitti huomiota tyttöjen ja poikien välisiin eroihin tekstin merkitsemisessä, tekstin muokkaamisessa ja kirjoittamisessa sekä oppimisstrategioissa (Kairavuori 1996, 133, 152, 167–168). Sukupuoli ei ollut tämän tutkimuksen kohteena, mutta havaintojensa pohjalta Kairavuori toteaa tyttöjen ja poikien toistuvat erot oppimisessa ja kysyykin, miksi koulusta muodostuu sukupuolille niinkin erilainen oppimisympäristö (Kairavuori 1996, 234).

Koulu on paitsi sukupuolistunut, niin myös seksuaalistunut paikka, jossa erilaisia maskuliinisuuksia ja feminiinisyyskäsitteitä omaavat oppilaat, opettajat ja muu henkilökunta toimivat (Mac an Ghail 1994). Virallisessa koulussa ei puhuta seksuaalisuudesta, mutta seksuaalisuus näkyy erilaisten jännitteiden, puheiden, vaatetuksen tai sanojen ja piirrosten muodossa (Tolonen 2000, 251–254, Palmu 1999, 193–194). Seksuaalisuus saattaa ilmentyä myös seksuaalisena häirintänä sekä naisopettajia (Lahelma 1996, Lahelma, Palmu & Gordon 2000, Lahelma 2002) että tyttöjä kohtaan (Tolonen 2001, 252, Aaltonen 2001). Haastattelemistani opettajista useimmat kokivat oman sukupuolensa vaikuttavan koulutyöskentelyyn siinä määrin, että he olivat joutuneet pohtimaan asiaa. Naisopettajilla onkin erilaisia strategioita välttää seksuaalisia kommentteja. (Palmu 1999.) Päivi Honkatukia haastatteli tyttöjen sosiaalista kontrollia ja rikoksia käsittelevässään tutkimuksessa 12-18-vuotiaita tyttöjä. Keskustelussa koulu tuli esiin eräänä keskeisenä kontrollin välittäjänä. Honkatukia toteaa:

Koulussa käyminen oli keskeinen osa jokaisen haastatellun elämää. Koulua koskeva puhe oli monesti sävyllään kielteistä. Jotkut olivat huomanneet pojille sallittavan koulussa enemmän vapauksia kuin tytöille. Omassa luokassa nähtiin monesti erilaisia ryhmittymiä eikä luokan ilmapiiriä pidetty yleensä hyvänä. Sukupuoliryhmien välillä nähtiin monesti näkymätön muuri ja tyttöjen ja poikien välisiä suhteita kuvattiin huonoina. Näin pojat saattavat osoittaa maskuliinisuuttaan seksistisellä käytäytymisellä tyttöjä kohtaan, jolloin sukupuolten väliset raja-aidat jyrkkenevät edelleen. (Honkatukia 1998, 147).

Sukupuolten arkista sosiaalista järjestystä pitävät yllä myös erilaiset mainetarinat (Tolonen 2001, 252). Tytöt ja pojat ovat erilaisissa asemissa suhteessa seksuaalisuuteen. Pojat eivät saa helposti negatiivista seksuaalista mainetta, vaan pikemminkin (hetero)seksuaalisen sankarin maineen. Tytöille sen sijaan seurustelu on sosiaalinen riski ja tytöt joutuvat taiteilemaan ristiriitaisten ihanteiden välillä – tyttöjen tulee olla seksikkäitä, mutta ei liiallisen seksuaalisia. (Tolonen 2001, 251–254.)

Barrie Thorne tarkastelee kouluetnografiassaan sitä, miten sukupuoli aktualisoituu ja nousee neuvottelujen kohteeksi koulun vuorovaikutuskäytännöissä. Thorne käyttää rajankäynnin käsitettä, jolla hän kuvaa rajojen jatkuvaa liikettä, rakentamista ja purkamista. Sukupuoli aktualisoituu ja paikantuu tilanteisesti; suhteessa muihin tiloihin, rajoihin ja järjestyksiin. (Thorne 1993, Salo 1999, 262, Tolonen 2001, 34.) Sukupuoli liittyy tilallisuuteen ('spatiality'), siihen minkälaisena tila koetaan, miten sitä käytetään ja kontrolloidaan – näin myös koulun eri tiloista tulee käytön ja toiminnan kautta sukupuolittuneita. Voidaan katsoa, että koulujen aika-tila-poluissa kiteytyy ajan, tilan, liikkeen ja äänen säätely (Gordon, Lahelma & Tolonen 1995, ks. myös Giddens 1985, Koskela 1994). Tilaa on tarkasteltu paitsi sukupuolittuneena, myös sen kautta, miten tila vaikuttaa olemisen ja tekemisen rakentumiseen (Koskela 1994, 1999).

Yksi teema, jota opettajien haastatteluissa kysyin ja joka selkeästi nousi esiin ja limittyi sukupuoleen, oli ruumiillisuus ja seksuaalisuus. Yllättävää oli se laajuus ja voimakkuus, jolla tämä teema tuli joissakin opettajahaastatteluissa esiin. Useimmat haastattelemistani naisopettajista olivat pohtineet sukupuolen vaikutusta koulutyöskentelyssä, omaa ulkonäköään, vaateetusta, kohtelua naisopettajana sekä seksualisointia (ks. Palmu 1999). Kiinnostus ruumiiseen ja ruumiillisuuteen on 1980- ja 1990-luvulla yhdistänyt monia erilaisia feministisiä teorioita (Palin 1996, 225). Naistutkimuksen parissa on tehty ruumiinfenomenologisia (Heinämaa 1996), filosofisia (Reuter 2000), sosiologisia (Tolonen 2001), uskontotieteellisiä (Utraiainen 1999) ruumiillisuuteen liittyviä tutkimuksia. Sukupuolen tutkimisen sanastoon ovat liittyneet ”asennot”, ”positiot”, ”tyylit” ja ”ihmettely” (Heinämaa 1996, 2000, ks. myös Salo 1999). Myös kouluja on ryhdytty tarkastelemaan ruumiillisina ja seksuaalisina paikkoina ja tiloina (ks. Tolonen 1999; Gordon, Holland & Lahelma 2000; Salo 1999, 94–100; Lehtonen 1998; Walford & Hudson 2000).

4.3 Äidinkieli oppiaineena

Äidinkielellä on erityinen asema koulussa. Äidinkielen opetus liittyy paitsi yhteisen kielen, niin myös yhteisen kulttuurin ylläpitämiseen. Äidinkielen opetuksen eri osa-alueet – lukeminen, kirjoittaminen, kielioppi ja kirjallisuus – ovat kaikki sidoksissa omaan kieleen, sen ymmärtämiseen, hallitsemiseen ja tuottamiseen. Äidinkielen opetuksessa kielen merkitykset, se mitä sanotaan ja miten, ovat keskeisessä roolissa.

4.3.1 Suomenkielen ja äidinkielen oppiaineen historiaa

Suomen kielen historiassa voidaan erottaa seuraavanlaisia kausia: varhaisuomi noin vuoteen 1540, vanha suomi noin vuodesta 1540 vuoteen 1820, varhaisnykysuomi noin vuodesta 1820 vuoteen 1870 ja nykysuomi noin vuodesta 1870 eteenpäin (Sarmavuori & Rauramo 1984, ks. Ikola 1968). Myös äidinkielen opetus koulussa on sidoksissa kielen ja kansallisuuden kehityksen eri vaiheisiin. Äidinkielen ja nimenomaan suomenkielen oppiaineen aseman saavuttaminen liittyy kirkon ja valtion välisten suhteiden kehittymiseen, kristinuskon opetukseen, kansakoulun syntyyn sekä kansakunnan ja itsenäistymisen historiaan (Hansen 1991, 7–14).² Äidinkieltä on Suomen historian aikana ja suomenkielen aseman ja kehityksen eri vaiheissa oppiaineena kutsuttu termeillä opetuskieli, kotokieli, äidinkieli ja suomen kieli, äidinkielestä kielenä puhuttaessa on käytetty myös termejä koti-kieli, synnyinkieli ja puhekieli (Sarmavuori 1981, Kuiri 1994).³

Suomen kieli tuli oppiaineeksi Suomen autonomian aikana 1843, jolloin sitä opetettiin ruotsinkielisen yläalkeiskoulun ylimmällä luokalla ja lukiossa. Aikaisemmin kansankielellä oli annettu alkeisopetusta ja äidinkielen opetuksen voidaan katsoa alkavan Mikael Agricolan ABC-kirjan ilmestymisestä 1543 (Sarmavuori 1981, 1984b)⁴. Suomen kieli tuli oppikoulun opetusaineeksi vuoden 1856 oppikoulujärjestyksessä ja oppikoulun opetuskieleksi 1865 (Kaipainen, Lonka ja Rikama 1998). Ensimmäinen yläalkeiskoulu perustettiin vuonna 1857 Jyväskylään. (Sarmavuori 1984b). Vuonna 1924 äidinkieli erotettiin omaksi lehtorin virakseen, jossa suomen kieli ja kirjallisuus olivat tasaveroiset, samalla myös äidinkielen opettajille esitettiin vaatimus kirjallisuuden arvosanasta (Kaipainen 1998, 14). Suomen itsenäistyttyä äidinkieli nimettiin vuonna 1925 koulun tärkeimmäksi oppiaineeksi ja perustavaksi koko myöhemmälle sivistykselle ja se sai ensimmäisen laajan äidinkielen opetusta koskevan yhteisen esityksen (ks. *Maalaiskansakoulun opetus-*

² Hansen on tarkastellut äidinkieltä oppiaineena, sen sisältöjä, muutoksia, arvostuksia ja sidoksia kansallisen kulttuurin kehitykseen opetussuunnitelmien, komiteamietintöjen, lakien ja muiden kouludokumenttien kautta (Hansen 1991). Hän tarkastelee äidinkielen aseman kehitystä koulussa ja kansakunnan historiassa neljän eri vaiheen kautta: kristinuskon opetuksen antaminen äidinkielellä, lukukampanjat 1600- ja 1700-luvuilla, kansakoulun tulo 1866 jolloin äidinkieli sai kansakoulun tärkeimpänä aineena opetussuunnitelmassa ja laissa perustansa sekä myöhemmin korkeammassa opetuksessa (Hansen 1991, 7–14). 1970-luvulla kansakoulun ja keskikoulun muuttuminen peruskouluksi ja 1980-luvun opetussuunnitelmauudistus ovat keskeisesti vaikuttaneet myös äidinkielen opetukseen ja oppisisältöihin (Hansen 1991, 22–23).

³ Lapsen ensimmäisenä oppimaa kieltä kutsutaan lähialueillamme äidinkieleksi myös ruotsissa ('modersmål'), englannissa ('mother tongue'), saksassa ('Muttersprache'), virossa ('emakeel') ja unkarissa ('anyanyelv'). Venäjällä äidinkieltä kutsutaan "synnyinkieleksi" ('rodnoi jazyk') (Sarmavuori 1984b). Näitä termejä ei kuitenkaan käytetä oppiaineesta.

⁴ Suomen kansakouluissa ja äidinkielen opetuksessa on 1800-luvun loppupuolella Topeliuksen *Maamme-kirja* ja sen ihanteellis-kansallinen henki vaikuttanut lukukirjojen sisällön muotoutumiseen. *Maamme-kirjan* ohella tärkeitä perusteoksia olivat Topeliuksen *Luonnonkirja* sekä *Vänrikki Stoolin tarinat*. (Kivinen, Kinon & Rahkonen 1989, 30).

suunnitelma 1925, Sarmavuori 1984b, Lonka 1998, 125). Vuoden 1941 isänmaallisuuspainotteisessa opetussuunnitelmassa äidinkieli nähdään hyvin tärkeäksi aineeksi⁵. Tämä opetussuunnitelma oli voimassa aina peruskoulun tuloon asti. (Lonka 1998, 126; Sarmavuori 1984b). 1960-luvulla alkoi koulujärjestelmän uudistus ja peruskoulujärjestelmään siirryttiin 1970. Äidinkielen perustavoitemuistio *ÄKKE (Äidinkieli, ehdotus perusoppiaineeksi ja perustavoitteiksi peruskouluissa)* laadittiin vuonna 1976. Myöhemmin tältä pohjalta valmistui *Peruskoulun äidinkielen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma* (1982), joka sisältää äidinkielen opetuksen keskeiset sisällöt ja tavoitteet. Äidinkielen opetus ja opetussuunnitelmat ovat historiansa aikana saaneet vaikutteita paitsi kansakunnan historian eri vaiheista, myös eri maiden pedagogisista ja didaktisista malleista (Lonka 1998, 129).

Äidinkielen opetuksen eri osa-alueet ovat saaneet historian aikana erilaisia painotuksia. Kielen tuntemuksen, lukemisen, kirjoittamisen, puhumisen ja kuuntelemisen rinnalle on noussut vaatimuksia kirjallisuuden, mediakasvatuksen tai ilmaisutaidon opetuksesta. *Äidinkielen opettajien vuosikirjassa* Anna-Liisa Mäenpää toteasi, että Saksa oli vuodesta 1870 äidinkielen opetuksen esikuvamaa. Toisen maailmansodan jälkeen USA:sta ja Ruotsista tulivat tärkeimmät virikkeet ja myöhemmin 1970- ja 1980-luvuilla koko koulujärjestelmän uudistuksen mallia haettiin silloisesta Itä-Saksasta. Myös Englanti ja muu Eurooppa tulivat keskeisimmiksi opetuksen kehityksen vaikuttajiksi (Mäenpää 1974, 22, 15–30; Lonka 1998, 129, 149). Äidinkielen opetuksen kirjallisuuden painotus, sen merkityksen ja vaikutusmahdollisuuden näkeminen syventyi 1980-luvulla. Äidinkielen opetus nähtiin kulttuurisena kokonaisilmiönä (Kaipainen, Lonka & Rikama 1998, *Äidinkieli, koulu ja kulttuuri* 1981) sekä suomalaisen kulttuurin perinteiden vaalijana (*Kalevala, perinne ja koulu* 1985) ja kansallisen identiteetin ylläpitäjänä. Myös Suomen liittyminen Euroopan unioniin asettaa vaatimuksia kansallisen ja eurooppalaisen kulttuuri-tietoisuuden syventämiselle opetuksessa (Kaipainen, Lonka & Rikama 1998). 1990-luvun lopulla oppiaineen nimi lukion osalta muuttuikin muotoon ”äidinkieli ja kirjallisuus”. Samalla on käyty keskustelua oppiaineen sisällöstä. Kirjallisuuden asemaa on pyritty vahvistamaan sekä oppiaineen sisällä että painottamalla äidinkielen opettajien kielen ja kirjallisuuden opintoja. (Kaipainen, Lonka ja Rikama 1998).

Suomessa äidinkielenä voi olla suomi, ruotsi, saame, romanikieli, viittomakieli tai maahanmuuttajien äidinkieli. Koulussa suomi toisena kielenä on nostettu itsenäisen oppiaineen asemaan. (Korpela 1996.) Ylioppilaskirjoituksissa voi 1.1.1996 voimaan astuneen ylioppilastutkintoasetuksen mukaan valita ”suomi toisena kielenä” -koheen, jos äidinkielenä on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame (Mieskolainen 1996).

⁵ ”Vuoden 1941 lukusuunnitelman taustana oli snellmanilais-hegeliläinen ajatus siitä, että kieli on kansallisuuden tärkein tulkki ja että kirjallisuus on kielen arvokkain ilmentymä. Tärkein tavoite oli itsensä löytäminen Suomen kansan jäsenenä, mikä merkitsi sitä, että nuorta tuli kasvattaa myös yksilönä. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetukselle annettiin ohjeet aikana, jolloin maa taisteli olemassaolostaan. On luonnollista, että tämä kansallista identiteettiä uhkaava vaara heijastuu oppimääräsuunnitelmankin sivuilla.” (Lonka 1998, 128).

Suomessa maahanmuuttajat puhuvat noin sataa äidinkieltä⁶. Esimerkiksi Helsingissä opetettiin 1990-luvun puolivälissä yli kolmeakymmentä äidinkieltä (Haapamäki & Kuukka 1996). Tutkimuskouluissamme äidinkielenä opetettiin vain suomen kieltä. Tutkimuksessa äidinkielellä ja sen opetuksella viitataan vain koulussa tapahtuvaan suomen kielen opetukseen jota annetaan äidinkielen oppiaineen puitteissa.

4.3.2 Äidinkielen opetuksen oppisisällöistä

Peruskouluasetuksen (718/84) 27§:n mukaisesti opetussuunnitelman perusteet sisältävät koulutyön yleistä järjestelyä, oppiaineita, opetukseen käytettävää tuntimäärää kokonaisuudessaan ja tarvittaessa oppiaineittain, arvostelua, tukiopetuksen antamista ja oppilaanohjausta koskevat ohjeet (*Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 7*). Opetussuunnitelman laatiminen on siirtynyt kansalliselta tasolta kuntien ja koulujen tehtäväksi. Opetussuunnitelman perusteet antaa suuntaviivat joiden pohjalta yksityiskohtaisemmat suunnitelmat laaditaan. Äidinkielen todetaan olevan oppiaineena erityisasemassa, koska se on oppimisen kohde, opetuksen väline ja kaiken opiskelun perusta (*Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 64*)⁷.

Kouluopiskelu tapahtuu suurelta osin kielellisten taitojen varassa – eli suomenkielisessä koulussa suomen kielen varassa. Äidinkieli oppiaineena luo perustan myös muulle kouluoppimiselle. Tiedonhankinta, -käsittely ja -välitys edellyttävät ja kehittävät äidinkielen perustaitoja - puhumista, kuuntelemista, lukemista ja kirjoittamista (Koli 1992)⁸.

Peruskoulun ja lukion äidinkielen aineenopettajaksi valmistuville tarkoitettussa kirjassa äidinkieli on oppiaineena määritelty taito-, tieto- ja taideaineeksi. Tässä yhteydessä äidinkielen taidot merkitsevät tarkoituksenmukaista puhumista ja kirjoittamista, keskittävää kuuntelemista ja erilaisten lukutapojen hallintaa (Sarmavuori 1984b). Äidinkielen opetuksen odotetaan antavan valmiuksia yleiskielisen tekstin lukemiseen ja

⁶ Opetushallituksen tilastojen mukaan äidinkielen opetusta annettiin syyslukukaudella 1995 45:ssä eri äidinkielessä. Syyslukukaudella 1995 peruskoulussa opiskeli eniten Venäjältä, Virosta ja Ruotsista muuttaneita oppilaita. Pakolaisoppilaita tulee Suomeen eniten Somaliasta, entisen Jugoslavian alueilta sekä Vietnamista. Eniten maahanmuuttajaoppilaita on pääkaupunkiseudulla (Ruuska 1996).

⁷ Opetussuunnitelman perusteissa (1985) on eritelty eri vuosiluokkien tavoitteet. Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelmassa todetaan yläasteen osalta yhteiset tavoitteet, jotka jakautuvat kolmeen pääkohtaan: elämysten, kokemusten ja tietojen vastaanotto- ja ilmaisukyvyyn kehittäminen; oppilaiden kehittäminen tietoa hakeviksi ihmisiksi sekä oppilaiden kielellisen ja kulttuurisen identiteetin kehittäminen (*Peruskoulun opetussuunnitelma 1994, 49–50*).

⁸ ”Äidinkielen opetuksen tavoitteena on, että peruskoulun käynyt osaa kuunnella, katsella ja lukea aktiivisesti, valikoivasti ja arvostelukykyisesti; osaa puhua ja kirjoittaa luontevasti ja johdonmukaisesti; tuntee monipuolisesti äidinkieltä käyttäen ja rakennetta; rohkenee kielen keinoin ilmaista mielipiteitään ja tunteitaan; on kiinnostunut kielen eri ilmenemismuodoista ja arvostaa kielitaitonsa kehittämistä ja sanataidetta sekä ymmärtää kielen ja kirjallisuuden merkityksen yksilölle ja kansalle.” (*Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 65*).

kirjoittamiseen, taitoa kuunnella toisia suomalaisia sekä kykyä kauniiseen, tehokkaaseen ja vaikuttavaan puhetaitoon. Taideaineena tehtäviin kuuluu oppilaiden tutustuttaminen sanataiteen historiaan ja sen ilmenemismuotoihin, opettaa lukemaan ja analysoimaan kaunokirjallisia tekstejä sekä harjaannuttaa oppilaat itsenäisiksi kulttuurin kuluttajiksi. Äidinkielen opetuksen kirjallisuuden puolella tapahtuneiden uudistusten ohessa kielioopin opetus on, lukuisista uudistamis-yrityksistä huolimatta, pääosin samantapaista kuin kautta vuosikymmenten kansa- ja oppikouluissakin. (Hakulinen 1997, 43). Äidinkielen tavoitteita ja sisältöjä ei ole enää strukturoitu yhtä tiukasti osa-alueisiin kuin aiemmissa opetussuunnitelman perusteissa, vaan äidinkielen taidot ja tiedot nähdään toisiinsa kytkeytyneinä (Sinko 1994, 9).

Yläasteella äidinkielen opetuksen puhe- ja ilmaisukasvatuksen keinoina voidaan käyttää draamaa oman ilmaisun löytämiseen ja vahvistamiseen. Yksilöviestinnässä opiskellaan puheenvuoron rakentamista, perustelutaitoa, vivahteikkaan kielen käyttöä sekä esiintymistä erilaisten selostusten, raporttien ja esitelmien muodossa. Ryhmäviestintämuotoja harjoitellaan erilaisissa keskusteluissa, väittelyissä, neuvotteluissa ja kokouksissa. (Nyfors 1994, 114–115.) Kirjallisuuden ja fiktiivien muodossa äidinkielen opetuksessa voidaan tarkastella erilaisia elämään, maailmaan ja yhteiskuntaan liittyviä kysymyksiä (Kouki 1994, 76–80).

4.3.3 Äidinkielen opetuksen merkityksestä ja tavoitteista

Opetus on sidoksissa kansallisiin ja historiallisiin konteksteihin. Organisaation kehykset, valtiolliset ”interventiot” taloudellisten ja poliittisten säädösten muodossa, ideologiset arvot ja historian perintö vaikuttavat opettajien statukseen yhteiskunnassa, rehtorin rooliin, opettajiin kouluorganisaation sisällä, opetustyyliin, oppimateriaalin sisältöihin ja siihen, miten valtakunnalliset kokeet ja testit rakennetaan (Selander 1991, 75). Näiden lisäksi yhteiskunnallinen konteksti vaikuttaa myös koko koulun asemaan, arvostukseen ja resursseihin, opetettaviin aineisiin ja niiden sisältöihin, opettajien koulutukseen sekä opettajan ja oppilaan välisiin suhteisiin. Koulussa korostuvat usein luku- ja kirjoitustaito sekä puhekielen osaaminen, tämän lisäksi taitava yleiskielen ja kirjakielen käyttö voidaan nähdä myös yhteiskunnallisen vallankäytön avaimena (Purves 1991, Linnakylä 1993, 134).

Opetukseen vaikuttaa myös opettajankoulutus, koulun perinteet ja ilmapiiri sekä oppimateriaalien sisältämät perinteet. Myös opettajakollegat, koulun rehtori ja oppilaat vaikuttavat opetukseen, kuten myös vanhempien kiinnostus koulua ja opetusta kohtaan. Opettajilta vaaditaan paitsi tietoa omasta aineesta, myös tietoa oppimisprosesseista ja tavoista, erilaisista opettamistavoista, yksilön kehittymisestä, kasvatuksen kentästä ja organisaatiosta, jossa he työskentelevät. (Selander 1991, 79.) Lisäksi tarvitaan tietoa työvälaineistä, oppimateriaaleista ja muista teksteistä, joita opetuksessa käytetään. Oppimateriaalin kriittinen lukeminen ja tarkastelu tekee opetettavan tiedon sekä syvemmäksi että myös mielenkiintoisemmaksi. Useassa yhteydessä on todettu äidinkielen opetuksen laaja tehtävä (Hakulinen 1997, 43).

Linnakylä (1993) painottaa äidinkielen opetuksen suullisen ilmaisun ja viestintäkulttuurin kehittämistä, kirjoittamalla oppimista, lasten ja nuorten omia valintoja kirjallisuuden suhteen sekä äidinkielen oppimisen kontekstisidonnaisuutta. Erilaisten tekstien määrä ja monimuotoisuus kasvaa jatkuvasti. Linnakylän mukaan on opit-

tava lukemaan kirjoja, kuvioita, sähköisiä tekstejä ja hypermedioita välillä sanatar-kasti, välillä tehokkaasti ja kriittisesti valikoiden, sekä välillä syvällisesti pohtien ja suhteuttaen omiin ja yhteiskunnallisiin arvostuksiin ja vaatimuksiin. Erilaisten lukutapojen opettaminen ja oppiminen sekä erilaiset tekstit asettavat vaatimuksia myös äidinkielen opetukselle. Myös kansainvälistyvä monikielinen ja -kulttuuri-nen yhteisö asettaa vaatimuksia opetukselle. (Linnakylä 1993, 132–148.)

Äidinkielen opetuksen laaja tehtävä edellyttää monitieteisyyttä. Äidinkieli op-piaineena nähdään sekä taito- että tietoaineena mutta myös kulttuuri- ja taideaineena. Eri osa-alueiden painotus on vaihdellut historian ja opetus suunnitelmien muut-tuessa⁹. Painotuseroja synnyttää 1990-luvulla myös kunta-, koulu- ja opettajakeskei-set opetus suunnitelmat. Lisäksi äidinkielen opetus suunnitelman laatimisen perus-ongelma ja haaste on ainakin kahden yliopistollisen oppiaineen, suomen kielen ja kirjallisuuden, sisältöjen ja ajattelutapojen yhdistäminen ”äidinkieli”-nimiseen oppiaineeseen (Kauppinen & Kirstinä 1994, 82).

Äidinkielen opetuksen suhde kulttuuriin, kotiseutuun ja Eurooppaan saa erilai-sia painotuksia eri yhteyksissä ja eri henkilöiden arvostuksissa (ks. esim. *Kulttuu-rin tuulia ja teitä* 1992). Viime kädessä luokkahuoneessa opettaja välittää oppilail-le omia arvostuksiaan.

4.3.4 Äidinkielen opettajat ja oppimateriaalit

Koululaitoksen kasvaminen, opettajien tarpeen lisääntyminen ja ammatillisen kiin-nostuksen kasvaminen synnytti 1940-luvulla monta aineenopettajajärjestöä. Opet-tajien haluun järjestäytyä vaikutti voimakkaasti käyty keskustelu koulun- uudistuksesta ja oppikoulun tehtävistä ja sen edustamista aineista. Näin syntyi myös *Äidinkielen opettajain liitto* 1948. Liitto on julkaissut vuodesta 1964 lähtien jäsen-lehti *Virkettä*. Lisäksi liitto on ollut mukana äidinkielen opetuksen kehittämistyössä ja opetus suunnitelmien laadinnassa ja järjestää äidinkielen opettajien täydennys-koulutusta vuosittaisten opintopäivien sekä vuosikirjan muodossa. (Kaipainen, Lonka ja Rikama 1998). Vuodesta 1987 on toiminut myös *Äidinkielen opetustieteen seura*, joka julkaisee omaa aikakauskirjaa (ks. Sarmavuori 1993).

Äidinkielen opettajalta vaaditaan harrastuneisuutta, kulttuurin tuntemista ja in-nostusta tiedon ja taiteen välittämiseen. Kirjallisuuden opettaminen edellyttää vireilläoloa ja jatkuvaa lukemista (Kouki 1994, 80). Äidinkielen opettajan harrastu-neisuus vaikuttaa myös hänen oman opetus suunnitelmansa muokkaantumiseen (Sinko 1994, 8). Kirjallisuuden opettajan on jaettava oma lukuelämyksensä, oltava

⁹ 1980-luvulla Sarmavuori on listannut äidinkielen merkityksen seuraavasti:

1. Kansallisen olemassaolon ja kansallisen kulttuurin ylläpitäjä.
2. Yksilön itseilmaisun, ajattelun, yhteydenpidon ja ympäristöön vaikuttamisen väline.
3. Yksilön sivistyksen heijastin, maailmankuvan muodostaja.
4. Viestintäväline, jonka avulla yksilö toimii ja vaikuttaa demokratian toteuttamiseksi.
5. Vieraan kielen oppimisen perusta. (Sarmavuori 1984b.)

omana itsenään läsnä (Kouki 1994, 80). Äidinkielen opettajat käyttävät runsaasti erilaisia opetusmateriaaleja, useimmat haastattelemi opettajat tuntuivat elävän ”ajan hermolla” seuraten kulttuuriin ja kirjallisuuteen liittyviä asioita ja samalla uudistaen omaa opetustaan.

Tutkimukseni lähti liikkeelle kiinnostuksesta äidinkielen oppikirjaan ja sen käyttöön oppitunneilla. Ensimmäisiä havaintojani äidinkielen oppitunteja seurattessa oli se, että varsinainen oppikirja ei ollut kovin keskeisessä roolissa tunneilla. Tutkimusasetelmani alkoikin painottua enemmän erilaisten tekstien keräämiseen. Äidinkielen opetuksessa käytettiin monenlaisia oppimateriaaleja, kuten kirjoja, runoja, novelleja, videoita, sanomalehtiä, oppilaiden kirjoittamia tekstejä sekä tehtiin erilaisia esitelmiä, kokeita, aineita, tehtäviä sekä kirja- ja elokuva-analyyssejä. Äidinkieli onkin oppiaineena monimuotoinen ja tämä aiheuttaa sen, että sekä opetus että oppimateriaali ovat moninaisia. Myös äidinkielen opettajat ovat sitä mieltä, että äidinkielen oppiaineessa on muita oppiaineita runsaampi valinnanvapaus ja mahdollisuus toteuttaa henkilökohtaisia mieltymyksiä. (Vahala-Virkkala 1997, 57, Mehtäläinen 1994, 46–49.) Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallisen arvioinnin mukaan äidinkielen opettajat käyttivät yhdeksänillä luokilla paljon oppikirjaa (vastanneista 74%), mutta myös muita aineistoja¹⁰.

Äidinkielen opettajat käyttävät opetuksessaan oppikirjoja vaihtelevassa määrin. Vahala-Virkkalan haastattelututkimuksessa opettajat kokivat opetuksen sitomisen oppikirjaan toisaalta vaarantavan opettajan itsenäisyyden, jolloin opettajan välineellisyys korostuu (Vahala-Virkkala 1997, 57). Myös haastattelemi opettajat kritisoivat äidinkielen oppimateriaalia ja kertoivat käyttävänsä varsinaista oppikirjaa melko vähän (ks. luku 6.1). Oppikirjat herättävätkin monenlaisia tunteita. Toisaalta oppikirjat ovat tiedon jakajia, ja tämän funktion kautta sidoksissa ”totuudellisuuteen”. Toisaalta oppikirjoihin liittyy liiketoimintaa. Eri kustantajilla on useita kirjasarjoja ja oppikirjojen markkinat ovat laajat. Oppikirjoista on herätetty keskustelua myös äidinkielen opettajien keskuudessa. Seuraavassa lainauksessa kieltoutuvat yhteen monet oppimateriaaliin ja oppikirjojen arviointiin liittyvät ongelmat: oppikirjojen käyttäjät ovat usein myös niiden tekijöitä, Suomi on pieni maa ja ”kaikki tuntevat toisensa” ja lisäksi oppikirjamarkkinat on ”arvaamattoman iso bisnes”.

”Merkille pantavaa on, että vielä tuolloin (60-luvun lopussa ja 70-luvun alussa, toim.lis.) Virkkeessä otettiin reippaasti kantaa uusiin oppikirjoihin ja -materiaaleihin. Ei oteta enää. Rohkenen arvella syytä. Peruskoulun myötä oppikirjoista tuli arvaamattoman iso bisnes. Tekijät ovat AOL:n aktiivijäseniä, samoin olisivat kriitikot.

¹⁰ Kansallisessa arvioinnissa opettajat kertoivat käyttävänsä 9. luokan opetuksessa seuraavia aineistoja paljon tai erittäin paljon: oppiaineen oppikirjaa (74%), itse laatimaansa oppimateriaalia (69%), klassista kaunokirjallisuutta (45%), nuortenkirjoja (44%), tietokirjoja ja hakuteoksia (23%), sanakirjoja (14%), tekstinkäsittelyohjelmia (14%), sanoma- ja aikakauslehtiä (14%), nauhoitteita (12%), internetiä (12%) ja oppilaiden laatimaa materiaalia (11%) (Lappalainen 2001, 27).

Jos kehuisi, moitittaisiin piilomainonnasta tai mielistelystä, jos moittisi, haukuttaisiin oman pesän likaajaksi tai arveltaisiin, että kriitikolla on oma oppikirja pöytälaatikossa julkaisua odottamassa. Puute oppimateriaalin arviointi lehdessämme kuitenkin on, mutta miten asian voisi säällisesti hoitaa, ettei liiton piiri ratkeaisi? Kaikkihan tuntevat tälläkin alalla toisensa, ja ystäviä pääsääntöisesti ollaan.” (Murto 1988, teoksessa Kaipainen, Lonka & Rikama 1998 s. 340).

Kirjoittaja kritisoi sitä, ettei oppikirjoja arvioida äidinkielen opettajien jäsenlehdessä. Haastatteleman opettajat olivat hyvin kriittisiä käytettävissä olevien oppikirjojen suhteen. Oppikirjoista käyn keskustelua lisää seuraavassa luvussa 5.

5 TEKSTI – TEKSTIT – TEKSTEJÄ

Aurinko on ulkona

*Ulkona paistaa
aurinko mutta opettaja
laittaa kaihtimet
ikkunan eteen että
näkisimme paremmin taululle
(Marja Laasi, 13, ÄA7, 126)*

Tutkimuskohteenani ovat erilaiset tekstit, jotka rakentuvat sekä puhutusta (haastattelut, observoinnit) että kirjoitetusta kielestä (opetusmateriaalit, kirjat, yms. materiaali) – näistä kaikista käytän yhteistä termiä kulttuurinen teksti. Tarkastelen näiden erilaisten tekstien kautta, miten sukupuoli tulee niissä kirjoitetuksi tai puhutuksi. Puhutulla ja kirjoitetulla kielellä on eroja, myös niiden ”tuottamis-prosessi” on erilainen. Puhe on usein vuorovaikutuksellisempaa kuin kirjoitus. Puhe on usein myös katkelmallista, siinä on taukoja ja toistoja. Kirjoitus (ainakin painettu) on yleensä ”kokonaisempaa” ja koulussakin kirjoittamista pyritään hiomaan sääntöjen mukaiseksi. Puhutulla ja kirjoitetulla kielellä on myös yhteisiä piirteitä, molemmat omalla tavallaan ”materialisoivat” kieltä, tuottavat fyysisen äänen ja kirjaimien kautta kielellisiä merkityksiä. (Lehtonen 1996, 75–77.) Tarkastelen tässä luvussa teksteinä opetusdiskurssissa käytettyjä kulttuurisia artefakteja ja kirjoitettuja tekstejä, en niinkään puhetta. Seuraavassa luvussa 6 tuon haastattelupuhetta sekä oppituntipuhetta tarkastelun kohteeksi.

Tekstin käsitettä on määritelty monin eri tavoin. Sillä voidaan viitata joko kirjallisiin teksteihin tai ymmärtää se laajemmin kattamaan myös nauhoitteet, litteroidun puheen ja kuvat (Jussila, Montonen ja Nurmi 1990). Vielä laajemmin tekstillä voidaan tarkoittaa yleensä merkkijärjestelmiä, joilla ihminen symboloi tai viestittää jotakin itsestään ja kulttuuristaan (Leraillez, 1995, 102). Lehtosen mukaan kaikissa muodoissaan (puhe, kirjoitus, kuvat, musiikki tai muut symbolit) tekstejä luonnehtii materiaalisuus, formaaliset suhteet ja merkityksellisyys (Lehtonen 1996, 107).

Tarkastelen tekstianalyysin lisäksi tekstejä niiden käyttöympäristössä – eli koulukontekstissa. Kontekstiin voidaan katsoa kuuluvan kaikki sellaiset tekijät, joita kirjoittajat ja lukijat tuovat merkityksenmuodostamisprosessiin (Lehtonen 1996, 164). Tarkastelen tätä merkityksenmuodostamista luokkahuoneessa ja luokkahuonediskurssissa tapahtuvana prosessina. Kontekstiin kuuluvaksi voidaan määritellä eri ulottuvuuksia, kuten tekstin materiaallinen muoto, tilanne, tekstiin välittömästi liittyvät toiset tekstit, intertekstit sekä toimijat ja näiden käsitykset ja tulkinnat (Lehtonen 1996, 164–165). Ymmärrän tekstit ensisijaisesti kulttuurisina, jolloin tekstit ovat osa meitä ympäröivää kulttuuria ja tekstin merkit eivät ole vain tekstin sisäisiä, vaan viittaavat kulttuurisesti tuotettuihin merkityksiin. Koulussa nämä tekstit ja niiden merkitykset asettuvat lukemisen, katsomisen ja puhumisen kohteeksi.

Oppilaat kohtaavat erilaisia tekstejä. He lukevat ja tulkitsevat paitsi sanoja, myös opettajan jakamia tekstejä monisteiden ja kalvojen muodossa, aineiden otsikkoina, kuvina, kirjoina ja työkirjoina. Opettajat lukevat ja tulkitsevat tekstejä, joiden joukosta he valitsevat opetusdiskurssiin sopivat tekstit sekä oppimateriaalien että populaaritekstien valtaisasta joukosta. He lukevat ja tulkitsevat myös oppilaiden tuottamia tekstejä, eli koulussa tapahtuu jatkuvaa tekstien tuottamista, lukemista ja tulkintaa.

Tutkijana minä osaltani luen ja tulkitsen koulusta keräämiäni tekstejä. Esitän työssäni yhden luennan ja yhden tulkinnan niistä. Matti Hyvärinen on kiinnittänyt huomion elämäkertojen lukemisen tapaan ja siihen, että ei ole olemassa yhtä, luonnollista ja kaikkien tutkijoiden jakamaa tapaa lukea niitä (Hyvärinen 1998, 311). Samalla tavalla voidaan sanoa myös yleensä tekstien tulkinnasta. Jokainen teksti on avoin moninaisille luennoille ja lukutavoille (Apple & Christian-Smith 1991, 13). Hyvärisen mukaan lukutavalla voidaan tarkoittaa kahta erilaista asiaa. Toisaalta voidaan viitata siihen, mitä ja miten tietoisia *kysymyksiä* aineistolle esitetään ja toisaalta voidaan viitata siihen tapaan, jolla näihin kysymyksiin pyritään *vastaamaan* (Hyvärinen 1998, 311). Esitän omalle aineistolleni seuraavaksi kysymyksen siitä, millaisia tekstejä äidinkielen oppitunneilla käytetään.

5.1 Tekstin käsitteestä

Etsin ja tarkennan ”tekstiä” genren, intertekstuaalisuuden, intersubjektiiivisuuden ja kontekstin käsitteiden kautta. Nämä käsitteet ovat työssäni tärkeitä inspiraation lähteitä sekä tekstin tarkastelun keskeisiä elementtejä. Genren käsite liittyy aineistooni äidinkielen oppituntien moninaisen ja eri genreihin kuuluvan kirjallisuuden, sekä äidinkielen oppikirjojen sisäisten genrejen vaihtelun kautta. Äidinkielen oppituntien tekstit ovat myös monenlaisissa intertekstuaalisissa viittaus-suhteissa keskenään. Haluan intersubjektiiivisuuden käsitteen avulla tuoda esiin sen, miten tekstit oppitunnilla ovat erilaisten luentojen ja tulkintojen kohteena sekä sen, miten yksityisistä kirjoittamisen tai lukemisen kokemuksista tulee luokan vuorovaikutuksessa yhteisesti jaettuina. Tutkimani ja tulkitsemani tekstit ovat sidoksissa käyttöympäristöönsä eli kontekstiin. Etnografiassani paikannan tekstit oppitunneille ja erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin sekä havaintojeni että haastattelujen kautta. Näiden käsitteiden kautta tarkennan tekstin käsitettä sekä tuon esiin äidinkielen tekstien moninaisuuden ja niiden paikantumisen oppitunneilla.

5.1.1 Äidinkielen oppimateriaalin genre

Genren käsite on noussut 1980-luvulla kielentutkimuksessa keskeiseen asemaan. Kielitieteellisenä käsitteenä tekstilajin sijaan on päädytty käyttämään termiä genre, jolloin kulttuurisidonnaisuus ja kieli sosiaalisena toimintana nousevat keskeisiksi. Genren käsitteen kautta tekstiin orientoituva tutkimus on saanut uutta pohjaa. (Kalliokoski 1996, 27–28; Karvonen 1995.) Genret ovat konventionaalisia, sopimuksiin, odotuksiin, tyypittelyihin sekä toistoihin ja eroihin perustuvia abstraktioita (Lehtonen 1996, 183–185). Yleensä termillä ”genre” viitataan tekstin lajiin, siihen

onko teksti runo, kauhuelokuva, mainos tai jokin muu vastaava (Lehtonen 1996, 183). Myös tässä tutkimuksessa genrellä tarkoitetaan kulttuurisiin konventioihin perustuvaa tekstilajia.

Koulun oppimateriaalia tarkastellessa oppikirjalla on oma perinteinen ja keskeinen paikkansa. Oppikirja on genre, jolla on omat rajoitteensa ja mahdollisuutensa. Ensinnäkin oppikirjat ovat institutionaalisesti raamitettuja – oppikirjat on laadittu tietynlaiseen tarkoitukseen ja tietyille luokka-asteille. Näin ollen myös koululla on vaikutusta siihen, miten oppikirjat ovat rakentuneet, millaisia tarpeita ne täyttävät, minkälaiseen toimintaan ne tulevat ja minkälaista kieltä niissä käytetään. (Selander 1991, 39.) Oppikirjaa voidaan luonnehtia yhteiskunnallisesti määräytyneenä tyylinä kirjoittaa institutionaalisesti ja tekstuaalisesti määrittäneessä kontekstissa (Selander 1991, 56). Merkittävää oppikirjoissa on tiedon uudelleenmuokkaus vastaamaan oppilaiden oletettua tiedon tasoa ja minkälaista kieltä, millaisia narratiivirakenteita, millaisia esimerkkejä ja mitä käsitejärjestelmiä käytetään. Oppikirjaan liittyvät myös pedagogiset vaatimukset: oppilaiden saaman tiedon täytyy olla helposti opettajan kontrolloitavissa. (Selander 1991, 56–57.)

Oppikirja ei kuitenkaan ole ainoa tekstigenre, jota seuraamillani oppitunneilla käytettiin. Äidinkielen oppitunneilla käsiteltiin useita eri genreihin kuuluvia tekstejä: oppikirjojen ja muiden varsinaisten oppimateriaalien lisäksi tunneilla käytettiin videoita, novelleja, runoja, kaunokirjallisuutta, lehtiä ja sarjakuvia. Seuraamillani yläasteen seitsemänsillä luokilla teemana oli jännitys, ja tunneilla luettiin ja käsiteltiin muun muassa dekkareita. Yhdeksäsluokkalaisilla teemana oli kansalliseepos *Kalevala*. Nämä kaksi genreä, jännitys- ja perinnekirjallisuus, olivat seuraamieni yläasteen äidinkielen oppituntien eri genreistä keskeisimmin näkyvissä. Se, millaiseen genreen teksti kuuluu vaikuttaa siihen, miten se luetaan. Teksti voidaan lukea nopeasti, silmäillen ”summittaisesti” tai sana sanalta sisältöä pohtien (Mills 1994a, 4). Esimerkiksi mainokset ja sarjakuvat haastavat lukijan erilaiseen luentaan kuin oppikirjat tai tietokirjat. Monet koulun teoria-aineet ovat enemmän painottuneet oppikirjaan ja sen käsittelemiseen kuin äidinkielen opetus (Gordon et al. 1999, 692–693). Oppikirja on kuitenkin edelleen oppilaiden ja opettajien peruslähde ja tärkeä työväline. Merkittävää äidinkielen opetuksessa on kirjallisuuden eri genrejen yhtäaikaista tai vuoroittain läsnäolo oppitunneilla. Myös äidinkielen oppikirjat itse sisältävät eri genreihin kuuluvia tekstikatkelmia, lainauksia ja esimerkkejä monista eri genreistä. Esimerkiksi yhdellä kirjan aukeamalla kohtasivat valokuvan ja piirroksen lisäksi kuva Iltalehden lööpistä, lainaus *Vihreä lanka* -lehden tekstistä, lyhyt lainaus *Julkisuuspelejä* -kirjan tekstistä sekä kirjantekijöiden kirjoittama teksti.

5.1.2 Intertekstuaalisuus koulun teksteissä

Tekstit eivät ole irrallisia, vaan monella tasolla sidoksissa kulttuuriin sekä kirjoittajan, kuvittajan ja puhujan että lukijan ja tulkitsijan kautta. Tekstin syntyyn vaikuttavat aiemmat tekstit, ja näin ollen tekstejä luetaan ja tulkitaan muiden tekstien kautta. Luettava tai tulkittava teksti ovat vuoropuhelussa muiden kulttuuristen tekstien kanssa. Kirjoittaminen tai puhuminen ei koskaan tapahdu tyhjiössä, vaan ajassa ja paikassa, ympäristössä jonka osana ovat myös jo olemassa olevat tekstit, jo lausutut puheet ja kielenkäytön perinne. (Kalliokoski 1996, 8.) Myös puheen tai

kirjoituksen tulkinta tapahtuu ajallisessa ja paikallisessa kontekstissa, intertekstuaalisuudessa. Teksti saa merkityksen sitä edeltäviä tekstejä vasten, erojen ja muunnelmien kautta (Leraillez 1995, 102). Yksikään teksti ei ole yksiääninen eikä ymmärrettävissä vain itsensä rajoissa ja itsensä ehdoilla (Lehtonen 1996, 124).

Intertekstuaalisuutta rakennetaan monin tavoin. Opettaja saattaa liittää esimerkiksi Aleksis Kiven novellin *Kihlaus* erilaisten tekstien joukkoon kuin oppilaat. Äidinkielen tunnilla seitsemänsien luokkien lukema Agatha Christien dekkari *Kymmenen pientä neekeripoikaa* viittaa paitsi Christien kirjalliseen tuotantoon ja Christien persoonaan, niin myös muuhun kauhu- tai dekkariperinteeseen, erilaisiin salapoliisikertomuksiin tai kauhuelokuviin. Lukijan mieleen tulevat viittaussuhteet riippuvat lukijan omasta elämäntilanteesta, siitä mitä aikaisemmillä tunneilla on käsitelty sekä myös siitä, millaisia viittaussuhteita opetusdiskurssissa opettaja tai oppilaat esittävät. Opettajalle itsestään selvä kirjallisuusgenre ei välttämättä ole sitä opiskelijoille. Yksi seitsemäs luokka oli lukenut yhteisenä kirjana *Kymmenen pientä neekeripoikaa*, jonka jälkeen kirjasta tehtiin tehtäviä ja siitä keskusteltiin.

Opettaja: ”Dekkariseura valitsi tämän pari viikkoa sitten suosituimmaksi dekkariksi.”

Saku: ”Onks’ tää muka dekkari?” (tp/95)

Tunnilla opettajan lukema Juice Leskisen runo *Myrkytyksen oireet* viittaa paitsi Juice Leskiseen henkilönä, myös muuhun Leskisen kirjalliseen ja musiikilliseen tuotantoon. Ehkä jollekin tulee mieleen tuore konsertti elämys tai luettu lehtijuttu. Vastaavasti runon viittaukset voivat johdattaa toiseen runoon, eli yksi teksti voi synnyttää erilaisia mielikuvia ja viittauksia muihin teksteihin. Jokainen yksittäinen teksti muodostuu kudoksen tavoin kulttuurin eri alueilta tulevista tunnistamattomista, alkuperältään epävarmoista sitaateista ja lainauksista (Veivo 1995, 65).

Tutkimani äidinkielen oppikirjat sisältävät paljon intertekstuaalisia viitteitä muihin teksteihin. Kirjojen sisällä on lainauksia kaunokirjoista, runoja ja esimerkkejä erilaisista tekstityypeistä. Oppikirjan sisältöön ja sen rooliin opetuksessa vaikuttavat sekä muutokset opetussuunnitelmassa että yhteiskunnassa, teknologian kehittyminen ja markkinat. Toisaalta oppikirjat ovat myös konservatiivisia ja konventionaalisia, aikaisemmat muodot, teemat ja faktat ja ideat säilyvät usein myös uusiin oppikirjoihin. (Selander 1991, s. 37, 49.) Toisaalta uudet oppikirjat ovat usein ”avoimempia” ja viittaavat muuhun kirjallisuuteen ja lähteisiin. Vanhemmat oppikirjat ovat ”suljetumpia” (Selander 1991, 55). Tutkimuskouluissamme käytetyt äidinkielen oppikirjat sisältävät runsaasti erilaisia kirjallisia viittauksia ja lainauksia ja ovat näin Selanderin määritelmän mukaan avoimia. Luvussa 7 pohdin näitä erilaisia intertekstuaalisia viittauksia, joita oppikirjat sisältävät.

5.1.3 Luentaa intersubjektiivisuudesta oppitunneilla

Äidinkielen oppituntien kontekstissa intersubjektiivisuus liittyy yhdessä jaettuihin ja koettuihin teksteihin. Oppilaille jaetaan tekstejä, niistä keskustellaan ja niitä luetaan ja tulkitaan. Miten tämä yhteinen kokemus vaikuttaa? Voidaan miettiä missä määrin saman merkin merkitykset ovat yhteisiä eri tulkitsijoille. Tulkinnat ovat

subjektiivisiä ja erilaisia, mutta eivät täysin mielivaltaisia. Näitä tulkinnan rajoja luo ja ylläpitää ympäröivä kulttuuri.

Oppitunnilla muokataan kollektiivista lukemis-, kirjoittamis- tai katsomistilannetta. Opettajan ohjeet ja suhtautuminen oppilaisiin, luokan ilmapiiri ja tunnetilat vaikuttavat siihen, miten oppilaat asettuvat siihen tilaan ja paikkaan, joka lukemiselle tai kirjoittamiselle on järjestetty. Koulun järjestykset ja opettajan ohjeet luovat lukemiselle, katsomiselle tai kirjoittamiselle annetut raamit. Näiden raamien puitteissa oppilaat paikantavat lukemistaan, katsomistaan ja kirjoittamistaan omista lähtökohdistaan, tiedoistaan ja aikaisemmista kokemuksistaan käsin.

Yleensä kirjan lukeminen on yksityistä, mutta koulussa tästä yksityisestä tulee yhteistä ja julkista. Kaikki luokan oppilaat saattavat lukea saman kirjan, ja näin opettajan ohjeistukset ja kirjan esittely luovat tilaa yhteisesti jaetulle kokemukselle ja antavat suuntaviivoja sille, miten kirja luetaan (vrt. Mills 1994a, 19). Havainnointiin ja havainnoista kertomiseen liittyy kielellisten kykyjen ja resurssien lisäksi myös se, millaisen yhteisön jäsen tulkitsija on, eli millaiset arvot ja uskomukset hän on omaksunut (Kalliokoski 1996, 9).

Oppilaat saavat valita osan koulussa käytetyistä teksteistä. Valinnat ovat oppilaiden yksityisiä ja omien lukumielitysten tai kokemusten perusteella tehtyjä. Kirja on voinut löytyä kotihyllystä tai kaverin tai vanhemman suosittelemana. Kirjoista tehtyjen esitelmien ja kritiikkien kautta kirjan lukija jakaa lukukokemuksensa opettajan ja muiden oppilaiden kanssa. Esiteltävän kirjan lukemiseen vaikuttavat monet seikat: opettajan antamat ohjeet, julkinen esittäminen sekä se, että oma tulkinta kirjasta jaetaan muiden kanssa. Seuraamillani seitsemänsillä luokilla oppilaat saivat hyvin erilaisia ohjeita kirjaesityksen laadintaan. Intersubjektiivisuutta ja yhteistä tulkintaa luodaan ohjeilla, joilla määritellään lukemisentapoja ja katseen-suuntaamista. Yhden seitsemännen luokan opettaja esitti ennen kirjaesitysten aloittamista kalvolla luettavasta kirjasta etsittävät asiat:

”MITEN LAADIN SUULLISEN KIRJAESITYKSEN

Kerron tekijästä

- nimi ja vähän elämäkertaa, jos saa siitä tietoa
- mitä kirjoittanut ennen?
- minkälainen tyyli?
- minkä ikäisille kirjoitettu?

Kirjasta itsestään

- juoni: vain pääpiirteittäin
- sivuhenkilöt, taustahenkilöt
- miljöö: tapahtumapaikka, -aika (esim. Ruotsissa 1700-l)
- sanoma: mitä kirja haluaa lukijalle sanoa? mikä on sen punainen lanka emme halua vain luetteloa em asioista. Haluamme luonnehdintoja juonesta (esim. onko se jännittävä? onko se rauhallisesti etenevä)

Henkilöistä haluamme kuulla millaisia ihmisiä he ovat, millaiset ovat heidän suhteensa muihin ihmisiin

Lukukokemuksestani

Miten esiinnyn?

- puhun selvästi ja kuuluvasti

- harjoittelen puheeni niin hyvin, että voi pitää myös katsekontaktia yleisöön
- olen havainnollinen: kirja mukaan, mahdollisesti kirjailijan kuva mukaan, käytän esim. liitutaulua, luen tekstinäytteitä ”(tp/71)

Oppitunnilla opettaja kävi läpi ohjeet kysellen ja selittäen. Myöhemmin, usean viikon jälkeen, oppilaiden pitämät kirjaesitykset rakentuivat näille opettajan aikaisemmin antamille valmiiksi jäsennellyille ohjeille. Oppilaat tulivat luokan eteen, lukivat paperista, kirjoittivat taululle tai kalvolle tietoja kirjasta, kirjailijan nimen, pää- ja sivuhenkilöt ja tapahtumapaikat. Oppilaat olivat valinneet lyhyen tekstinäytteen kirjastaan ja lopuksi kertoivat omasta kokemuksestaan. Esimerkiksi Eino totesi oman esityksensä päätteeksi tiivistetysti ”lukukokemus oli ihan miellyttävä”.

Erään toisen seitsemännen luokan oppilaiden esitelmissä nousivat esiin erilaiset tavat esitellä kirjaa. Moni oppilas kertoi esitelmänsä alussa, miksi oli valinnut esitelmään juuri tämän kirjan, joku pohti kirjailijan kirjoitustapaa, joku halusi nostaa kirjan juonen keskiöön ja joku pohti kirjan pääsanomaa. Eräs oppilas yhdisti kirjan tapahtumia omaan perheeseensä. Opettaja oli antanut oppilaille melko vapaa ohjeet, joista on viittaus muistiinpanoissani:

Opettajahuoneessa Anita kertoo, ettei ole antanut mitään muita ohjeita esitysten tekoon, kuin että täytyy ottaa kuulija huomioon ja ajatella ettei kuulija ole lukenut kirjaa. Paperille saa kirjoittaa ja lukea siitä, jos tuntuu ettei muista ja osahan jännittää ja silloin on helpompi lukea paperista. (tp/58b)

Ohjeet ja säännöt ohjaavat tunnin kulkua. Ohjeista voidaan neuvotella, ottaa oppilaat mukaan valintoihin ja suunnitteluun tai sitten ohjeet voidaan antaa ”ylhäältäpäin”. Koulussa lukemista voidaan motivoida antamalla vaihtoehtoja tai opettaja voi luoda yleispuitteet, joiden mukaan jokainen voi esittää oman ehdotuksensa luettavakseen. Oppilaille voi olla tärkeämpää saada kertoa oma mielipiteensä kirjasta ja kuulla muiden mielipiteitä kuin vastata opettajan esittämiin kirjan sisällystä, rakennetta ja tyyliä koskeviin kysymyksiin. (Saarinen & Korhonen 1998.)

Erilaisten kysymysten avulla ja antamalla tilaa oppilaiden tulkintoille voidaan keskustelua viedä eteenpäin ja myös problematisoida luettuja tekstejä yhdessä. Intersubjektiivisuus liittyy myös tiiviisti koulukontekstiin. Yksityisistä lukemis-, kirjoittamis- tai katsomistavoista tulee yhteisesti jaettu ja julkisia. Opettajan työhön kuuluu julkinen puhe ja kirjoittaminen. Äidinkielen tunneilla myös oppilaita harjaannutetaan julkiseen puheeseen ja kirjoittamiseen. Oppilaiden keskuudessa on eroja siinä, kuka on harjaantunut, saanut mahdollisuuksia tai on halukas esiintymään. Myös opettajilla on erilaiset tavat nostaa oppilaiden yksityiset tekstit julkiseksi ja yhteisten keskustelujen ja tulkintojen ääreen.

Myös etnografinen tutkimukseni on intersubjektiivista. Olin oppitunneilla jakamassa äidinkielen tekstejä ja minulla on yhteisiä, jaettuja kokemuksia opettajien ja oppilaiden kanssa. Yhteiset jaetut kokemukset tekevät aineistoni tekstit minulle merkityksellisiksi ja niiden avulla voin sijoittaa käyttämäni tekstit yhteisesti koettuun ja jaettuun.

5.1.4 Kontekstuaalisuus

Merkit ja merkitykset ovat sidottuja paitsi ympäröivään kulttuuriin niin myös tiettyyn aikaan, paikkaan ja historiaan. Etnografian aikana keräämäni koulun tekstit sijoittuvat ajallisesti ja paikallisesti tiettyihin kouluihin ja tiettyihin ajanjaksoihin. Ne eivät ole mitä tahansa kouludokumentteja, vaan kontekstualisoituneita, tietyssä tilassa käytettyjä materiaalisia tekstejä. Tekstien yksi merkitys piilee siinä, että voin palauttaa mieliini ne opettajat ja oppilaat, joiden tunneilla kutakin tekstiä on käsitelty ja tavat, joita tekstien käsittelyyn on liittynyt. Tuntimuistiinpanoista voin tarkistaa, millaisia mahdollisia reaktioita opettajassa tai oppilaissa on herännyt eri tekstejä käsiteltäessä. Tutkijana voin kontekstualisoida tekstit, niitä käyttävät opettajat ja oppilaat ja esittää aineistolle kysymyksiä: kuka, miten ja missä.

Paitsi minulle tutkijana myös oppilaille ja opettajille koulun tekstit ovat kontekstualisoituneita. Äidinkielen tekstejä käytetään äidinkielen tunneilla, tietys- sä luokkahuoneessa ja tietyn 45 minuutin ajanjakson aikana. Koulun tila, ihmiset ja se, käsitelläänkö tekstejä kieliopin, arvostelun, esitelmien, keskustelun tai yhdessä lukemisen kautta vaikuttaa siihen, miten tekstiä luetaan. Tekstejä voidaan lukea ajanvietteeksi, oppimisen takia tai pakotettuina. Myös lukuympäristö vaikuttaa lukutapaan.

Koulun arki muotoutuu suhteessa koulun tiloihin ja myös sosiaaliset suhteet ovat näkyvillä koulun tilallisuudessa (Tolonen 2001, 77). Fyysinen koulu kietoutuu ruumiillisten kokemusten kautta myös virallisen koulun järjestyksiin. Pieni, ahdas ja hapeton luokkahuone saattaa vaikuttaa oppitunnin sosiaaliseen järjestykseen, fyysinen epämukavuuden tunne saa aikaan levottomuutta ja keskittymättömyyttä (Gordon, Holland & Lahelma 2000, 144). Seuraamillani äidinkielen tunneilla istumajärjestys perustui ”perinteisiin” pulpettien rivistöihin, luokissa oli tilasta riippuen noin viisi riviä pulpetteja joissa oppilaat istuivat jonossa. Opettajan paikka oli luokan edessä vastapäätä oppilaita. Tämä koulun tila ja järjestys muodostaa sen kontekstin, jossa erilaiset tekstit luettiin, tulkittiin tai kirjoitettiin. Näin fyysinen koulu ilmentää virallista koulua järjestyksellään.

Koulun tarkkaan säädelty aika vaikuttaa kaikkeen koulutyöskentelyyn. Äidinkielen tunneilla elokuvien katsominen ja aineiden kirjoittaminen katkesi useisiin eri pätkiin ja elokuvan katsominen saattoi kestää useamman viikon. Aineiden kirjoittamisen osalta opettajilla (ja kouluilla) on erilaisia käytäntöjä sen suhteen, saako ainekirjoitusta jatkaa kotona, vai pitääkö aine kirjoittaa kokonaan koulussa.

Moneen eri genreen kuuluvat tekstit saavat kontekstin koulussa ja oppitunnilla. Tämä koulukonteksti määrittelee myös sitä luku-, kirjoittamis- tai katsomistapaa jolla teksti vastaanotetaan ja tulkitaan. Tekstien lukemisella on aina ”tekstinulkoiset” syyt, ne voivat liittyä mielihyvän tavoitteluun, ajan tappamiseen, tutkimuksellisiin intresseihin (Lehtonen 1996, 149) tai kuten koulussa, oppimiseen.

5.2 Taustaa tekstin sukupuolisuudelle

Työssäni tarkastelen sitä, miten sukupuoli rakentuu koulun erilaisissa teksteissä. Seuraavaksi luon taustaksi katsauksen siihen, miten sukupuolta on tekstin- ja kielentutkimuksen parissa tutkittu. Feministinen kielentutkimus ja tekstintutkimus on

usein jaettu angloamerikkalaiseen ja ranskalaiseen suuntaukseen. Nykyään tämä suuntaukset ovat sekoittuneet ja saaneet uusia vaikutteita. Aikaisemmin angloamerikkalaisen feministisen kielentutkimuksen on katsottu keskittyneen naisten ja miesten kielenkäytön eroihin sekä seksististen rakenteiden ja sisältöjen paljastamiseen, kun taas ranskalainen feministinen kielentutkimus on pohtinut, mikä osuus kielellä on subjektin ja sukupuolieron syntymisessä. (Pajunen 1990, ks. Cameron 1985.) Kielen sukupuolisuutta on tutkittu myös tarkastelemalla sitä, miten kirjallisuudessa kuvataan miehiä ja naisia, millaisena naisen tai miehen puhe esitetään, millaisia adjektiiveja tai verbejä naiseen ja miehiin liitetään sekä tutkimalla yleensä kielen rakennetta. (Ks. Cameron 1985, Moi 1985, Poynton 1989 ja Tuohimaa 1988.)

Tekstin sukupuolisuus voi saada erilaisia, kulttuurisidonnaisia ilmaisuja. Angloamerikkalainen kielentutkimus on tuonut esiin ”man” -sukuisten sanojen kaksinaisviittauksen (man = mies, ihminen; mankind=ihmiskunta). Esimerkiksi saksankielessä sanat jaetaan maskuliinisiin, feminiinisiin sekä neutreihin. Suomenkielessä ei vastaavanlaista jakoa ole. Kielestä löytyy kuitenkin sukupuolispesifejä sanoja. ”Mies”-sanalla viitataan sekä mieheen että yleensä ihmiseen tai henkilöön (kadunmies, talonmies, esimies). Teksti voi saada myös seksistisiä viittauksia (”naismainen mies”, ”akkamaisuus” tai ”ole mies!”). Auli Hakulinen (2001) puhuu ”maskuliinisuuden harhasta”, joka näkyy kielessä ja sanastossa edelleen ja joka periytyy ajalta, jolloin tietyt tehtävät tai ammatit olivat vain miehille. Sanasto ja sen käyttö yleensä paljastaa, mitkä kategoriat kielessä ovat epäeksplisiittisiä tai piileviä, kuten sukupuoli. (Hakulinen 2001, 332.)

Merkitykset ovat läsnä arkipäivässämme, kotona, koulussa, mediassa, puheessa, kirjoituksissa ja eleissä – eli kaikessa vuorovaikutteisessa maailmassa. Myös sukupuolta tuotetaan, rakennetaan, luetaan ja tulkitaan merkeillä ja merkityksillä. Sukupuoli saa aina jonkinlaisia merkityksiä, vivahteita, korostuksia, painotuksia, adjektiiveja tai määrittäjiä silloin kun kuvataan sukupuolispesifejä toimintoja ja tekoja. Merkit ovat usein niin arkipäiväisiä että ne otetaan annettuina, eikä niitä jäädä problematisoimaan tai tulkitsemaan. Merkit kuitenkin suuntaavat tapaamme ajatella ja niihin, kuten kieleen yleensäkin, sisältyy arvolutauksia. Esimerkiksi se, miten naista kuvataan ja mitä merkityksiä naiseen liitetään saattaa muuttua itseltään selväksi tai normiksi.

Purran (1998, 75–76) mukaan feministilingvistien parissa on viime vuosisadalla hylätty yleiset naisia ja miehiä koskevat universaaliväitteet ja siirrytty etsimään naisten ja miesten kielenkäytön piirteitä mikrotasolta, pienistä yhteisöistä ja yksittäisistä keskusteluista. Tainion (2001, 11, 19–20) erilaisia kielenkäyttötilanteita tarkastelevassa väitöskirjassa huomio kohdistetaan siihen, miten osallistujat kielenkäyttötilanteessa suuntautuvat sukupuoleen ja miten sukupuolen relevanssi kielenkäyttötilanteissa vaihtelee, jolloin yksittäistapausten kautta voidaan valottaa kulttuurissa vallitsevaa sukupuolidiskurssia. Tarkastelemalla tällaisia konkreettisia tapoja, joilla kielenkäyttäjät vuorovaikutustilanteissa orientoituvat sukupuoleen (Tainio 2001, 16) on mahdollista päästä lähemmäksi sitä, miten ihmiset arkipäivässään tuottavat sukupuolta ja tulevat sukupuolen tuottamiksi kielenkäytön tasolla (Purra 1998, 76). Etnografiassani tutkin sitä, miten koulun arjessa, erilaisissa opetustilanteissa ja opetusmateriaaleissa tapahtuu sukupuolen tuottamista ja rakentamista. Tämä sukupuolen tuottaminen tapahtuu usein huomaamatta, eri-

laisten sananvalintojen tai esimerkkien kautta, kuten yhdellä yhdeksännen luokan oppitunnilla opettajan kertoessa tasa-arvoa käsittelevästä lehtijutusta:

Opettaja kertoo lukeneensa jostain lehdestä jutun jossa pohdittiin, että onko Suomen tasa-arvo mennyt liian pitkälle ja että naiset käyttäytyy kuin miehet.

Opettaja: ”Kai sitä on joku ero ... eläköön se pieni ero ... ei musta ainakaan oo hyvä jos naiset rupee käyttäytymään ronskisti ja syljeskelemään ja miehet kulkemaan sormet riippuen.”

Opettajalla on pikkusormet sojossa. Opettajan puhetta ei kukaan oppilaista kommentoi. (tp/78)

Opettajan puheessa tasa-arvo merkitsee aluksi tasapäistämistä, sitä että tasa-arvon tavoitteena naiset käyttäytyvät kuten miesten stereotyyppisesti kuvitellaan käyttäytyvän ja että tavoitteeksi nostetaan maskuliininen käyttäytyminen (ks. Koi-vunen & Liljeström 1996, 9–29). Opettaja jatkaa nostamalla ”eron” esiin. Puheen-vuoron lopussa opettaja tuo esiin ”eron” poistamisen seurauksen, naiset käyttäytyvät ronskisti ja miehet ”neitimäisesti”. Puheessaan opettaja antaa naisille ja miehille jäy-kät ja stereotyyppiset kategoriat, jotka ”eron” poistuessa menisivät ylösalaisin.

5.3 Lukijan ja tekstin välisen suhteen tarkastelua

Koulua ja koulun välittämää tietoa voidaan tarkastella kysymysten ”mikä tieto on tärkeintä?” ja ”kenen tieto on tärkeintä?” valossa (Apple & Christian-Smith 1991, 1). Näitä kahta kysymystä voidaan tarkastella myös suhteessa oppimateriaaliin ja siihen tietoon, mitä oppikirjoihin on valittu ja kuka on tämän tiedon valinnut ja mistä lähtökohdista. Voidaan väittää, että jokainen kielellinen valinta on kytköksissä puhujan tai kirjoittajan näkökulmaan. Tämän näkökulman taustalla on aina uskomusten ja arvojen muodostama kokonaisuus, ideologia. Kirjoittaja tai puhuja välittää näin aina myös omia taustaoletuksiaan kuulijoille tai lukijoille. (Kalliokoski 1996, 8; Hall 1999.)

Kirjoittajan, tekstin ja lukijan suhdetta on tarkasteltu erilaisissa tutkimus-traditioissa. Tekstin ja lukijan suhdetta käsittelevät teoriat ovat usein painottaneet joko tekstiin sisään rakennettuja merkityksiä ja tekstin rakennetta tai lukijan roolia ja lukemistapahtumaa (Mills 1994a, 2–3). Althusserin käsitys ideologiasta siirsi tarkastelun tekstin ja lukijan väliseen suhteeseen ja nosti lukijan (subjektin) keskiöön (Mills 1994a, 25; Althusser 1984.) Althusserin mukaan ideologia on yleisnimi niille prosesseille, joissa merkitys tuotetaan, asetetaan kyseenalaiseksi, uusinnetaan ja muutetaan. Ideologia voidaan näin ollen käsittää merkitysten muotoiluksi. Ideologiset prosessit muotoutuvat olennaiselta osalta kulttuurituotannon alueella, koska niiden voidaan sanoa välittyvän ennen kaikkea kommunikoinnin keinoin (Althusser 1984, Barrett 1985). Myöhemmin Althusserin analyysia on kritisoitu siitä, että luki-ja jää tekstin ideologian passiiviseksi vastaanottajaksi (Mills 1994a). Lingvistisen tutkimuksen tunnusmerkki on sen oivaltaminen, ettei merkitys ole mitään kielel- n ilmaisemaa tai heijastamaa, vaan että merkitys on itse asiassa kielen tuottamaa (Eagleton 1983).

Dorothy Smithin mukaan tekstiä voidaan tarkastella diskursiivisena linkkinä ihmisten (subjektien) välillä. Tämän linkin avulla me voimme yksilöinä sovittaa ('mediate') suhdettamme tiettyihin diskurssiivisiin rakenteisiin, kuten feminiinisyteen (Mills 1994a, 10; Smith 1990). Teksti rakentuu erilaisista ideologisista viesteistä tai merkityksistä, mutta sen prosessin tavoittamiseksi, miten ne suodattuvat lukijalle, ei ole mitään yhtä tapaa. Tekstit eivät millään yksinkertaisella tavalla tuota uudelleen (reprodusoi) ideologioita, koska kieli itsekään ei ole yksiselitteinen tai yksiääninen. Tekstit ovat erilaisten mahdollisten tulkintojen (sijainti)paikkoja. (Mills 1994a, 10.)

Tekstin ymmärtäminen ei ole yksiselitteinen tai yksisuuntainen tapahtuma, vaan pikemminkin monimutkainen neuvottelu lukijan, tekstin sekä niiden diskurssiivisten rakenteiden välillä joihin lukija ja teksti on sijoitettu tai sijoittunut (Mills 1994a, 7–8). Applen ja Christian-Smithin (1991, 14) mukaan voidaan puhua kolmesta tavasta vastata tekstiin: hallitseva ('dominated'), neuvotteleva ('negotiated') ja vastustava ('oppositional') tapa (vrt. Mills 1994b, 28, 34). Tulkittessaan tekstiä lukija voi hyväksyä tekstin sisältämät asiat tai "totuudet", toisaalta lukija voi neuvotella tekstin kanssa ja hylätä osan "totuuksista" ja osan hyväksyä tai lukija voi vastustaa tekstin sisältämiä asioita tai "totuuksia". Nämä ovat kuitenkin ideaalityyppejä ja yleensä sekoittuvat luennoissa ja lukutavoissa. Keskeistä on se, että ei vain teksti itsessään sisällä ristiriitaisia elementtejä, vaan myös lukijat rakentavat omat luentansa. Lukijat eivät vain passiivisesti vastaanota tekstejä, vaan lukevat tekstejä omien luokkaan, rotuun, koulutukseen, sukupuoleen ja uskontoon liittyvien kokemuksiansa kautta. (Apple & Christian-Smith 1991, 14; Mills 1994a, 11; Kalliokoski 1996.) Liian usein "legitiimi" tieto ei sisällä työläisten, naisten, värilisten ja muiden "alistetujen" tai "toisien" historiallisia ja kulttuurisia kokemuksia (Apple & Christian-Smith 1991, 6–7; Aapola 1996; Lahelma 1992; Mietola 2001; Paasi 1998; Palmu 1991). Oppikirjat sisältävät sekä useita eri tekstejä että ristiriitotoja, ja näin ollen jokaiseen oppikirjaan on useita luentatapoja ja erilaisia käyttötapoja. Koulun tekstit ovat monimutkainen kertomus kulttuurisesta politiikasta (Apple & Christian-Smith 1991, 15). Oppitunneilla tekstien tulkintaa määrittää erityisesti koulu. Vaikka jokainen lukutapa ja tulkinta on omansa, niin koulun strukturoitunut järjestys, ajallisesti ja paikallisesti määritellyt oppitunnit ja opetus-tilanteet luovat paikan ja tavan lukea tekstejä – asettavat ne tiettyyn kontekstiin.

5.4 Koulun tekstit – tekstejä koulusta

Rasti ruutuun

Pistä rasti siihen,

pistä rasti tähän.

*Voi opettaja, enkö voisi viimeinkin yrittää
ihan itse?*

(Aira Tolvanen, 15, ÄÄ 7, 127)

Koulun tekstit voidaan jakaa karkeasti niihin teksteihin, joita koulun opetuksessa käytetään ja niihin teksteihin, joissa määritellään koulua. Ensiksi mainituilla tarkoitan opetusdiskurssissa käytettäviä tekstejä ja jälkimmäisillä luokkahuoneessa näkymättömiä tekstejä, jotka liittyvät talouteen ja hallintoon. Nämä tekstit sijaitsevat yleensä kanslistin tai rehtorin mapeissa, eikä niitä käytetä opetuksessa. Opetuksessa käytettävät tekstit ovat tutkimukseni aineistona, mutta ennen niihin siirtymistä käsittelen lyhyesti koulua määritteleviä tekstejä otsikolla ”Tekstejä koulusta”.

Tekstejä koulusta

Tekstit koulusta kertovat eksplisiittisesti koulusta ja niissä määritellään, mitä koulu on tai mitä sen pitäisi olla. Nämä tekstit ovat suurelta osin hallinnollisia tekstejä eivätkä liity suoranaisesti opetukseen. Tosin niillä voi olla hyvinkin suuria välillisiä vaikutuksia opetuksen sisältöön, määrään tai vaikkapa opetusilmapiiriin. Nämä tekstit jäävät varsinaisen tutkimukseni ulkopuolelle ja esittelen ne seuraavassa vain lyhyesti.

- 1) Tekstit, jotka ovat syntyneet koulun sisällä ja jotka on suunnattu koululle
Tällaisia tekstejä ovat koulukohtaiset opetussuunnitelmat, oppilasluekkelot ja järjestyssäännöt. Nämä tekstit ovat koko koulun tekstejä, eivät sidoksissa mihinkään yksittäisiin oppiaineisiin. Näiden tekstien avulla laaditaan koulun järjestyksiä.
- 2) Tekstit, jotka syntyvät koulun sisällä ja suuntautuvat koulun ulkopuolelle
Tähän luokkaan kuuluvat esimerkiksi erilaiset viestit oppilaiden vanhemmille, esitteet, todistukset ja arvioinnit. Näiden tekstien avulla kerrotaan koulun tavoista, erityispiirteistä, vaatimuksista ja käytännöistä. Tähän luokkaan voisivat kuulua myös opettajien käymät keskustelut opettajien järjestöissä, opettajalehdessä ja yleensä tekstit, joilla halutaan jakaa muiden kollegojen kanssa omia koulukokemuksia sekä koulun arjen synnyttämiä kysymyksiä ja vastauksia.
- 3) Koulun ulkopuolella syntyneet tekstit koululle
Hallinnollinen koulukoneisto, erilaiset virastot, lautakunnat ja ministeriöt, tuottavat koulun järjestykseen liittyviä hallinnollisia tekstejä. Koulun arkea säätelevät erilaiset koulua koskevat lait ja säädökset sekä valtakunnalliset opetussuunnitelmat ja peruskoulun opetukselle asetetut tavoitteet.
- 4) Koulun ulkopuolella syntyneet tekstit koulusta, jotka on myös suunnattu koulun ulkopuolelle

Tällaisia tekstejä ovat esimerkiksi eri asiantuntijoiden kirjoitukset koulusta ja koulututkimukset. Koulututkimukset on usein tehty tieteelliseen keskusteluun ja vaikka niillä haluttaisiinkin suoraan tai välillisesti vaikuttaa koulunkäytäntöihin ja koulun uudistuksiin, niin keskustelu tapahtuu usein koulun ulkopuolella.

Koulun tekstit

Seuraavassa kysyn mitä ovat ne kulttuuriset tekstit, joita ”poimitaan” opetusdiskurssiin eli mitä tekstejä otetaan kouluun sisään. Myös se, mitä jätetään ulos ja millä perustein on merkittävää, mutta tämän tutkimuksen puitteissa ei ole mahdollista vastata tähän kysymykseen. Eli keskityn tarkastelemaan, minkälaiset tekstit ovat hyväksyttäviä kouluun ja koulussa.

Selander (1991, 35) on määritellyt oppikirjoja ja muita oppimateriaaleja. Näistä hän käyttää termiä pedagogiset tekstit. Tarkastelussaan hän on määritellyt laajemmin koulun tekstit, joista pedagogiset tekstit ovat yksi osa-alue.¹ Selander on kehitellyt ja määritellyt pedagogista tekstianalyysia, joka hänen määritelmiensä mukaan voi olla sekä pedagogisten tekstien analyysiä että tekstien pedagogista analyysiä (Selander 1991, 42). Tämän määrittelyn mukaan myös oma tutkimukseni kuuluisi pedagogisen tekstianalyysin piiriin, koska tutkimuksen kohteena olevat tekstit ovat siinä mielessä pedagogisia, että niitä käytetään opetusdiskurssissa. En kuitenkaan käytä tätä määritelmää omaan lähestymistapaani, koska haluan korostaa koulussa käytettävien tekstien kulttuurisesti rakentuneita aspekteja.

Oppikirjojen asema suomalaisessa peruskoulussa on vahva ja usein ne jäsentävät opetusta (Aapola 1999, 147–148). Oppikirjoista on todettu, että ne ovat opetussuunnitelma käytännössä (Selander 1991, 36). Nämä seikat olivat myös tutkimukseni lähtöoletuksena. Kouluetnografiamme alussa suunnitelmani oli hyvin oppikirja-keskeinen. Lähdin siitä, että opetus rakentuu oppikirjan ympärille ja että tunneilla käytetään pääasiassa oppikirjaa. Äidinkielen oppituntien seuraaminen tuottikin yllätyksen. Opettajasta ja luokka-asteesta riippuen oppikirja oli tunneilla läsnä hyvin vaihtelevasti. Oppikirja näytti olevan yksi – mutta vain yksi – teksti äidinkielen oppituntien moninaisten tekstien ja materiaalien joukossa. Siirsin katsettani laajemmalle, asettelin tutkimuskysymykseni uudelleen ja lähdin tarkastelemaan sitä tekstien moninaisuutta, joka tunneilla oli.

Havaintojeni pohjalta laadin viisikohtaisen luokittelun kuvaamaan sitä, minkälaisia erilaisia tekstejä ja tekstigenrejä oppitunneilla käytetään. Nämä luokat eivät kuitenkaan ole kategorisia, koska useat tekstit saattavat kuulua useampaan eri luokkaan eikä kaikkien tekstien syntyperää ole mahdollista ”jäljittää”. Se ei myöskään ole tä-

¹ Koulun teksteillä Selander tarkoittaa ensinnäkin tekstejä, joissa käsitellään kasvatusta tai opetusta (‘education’). Näitä ovat esim. tieteelliset tekstit, journalistiset artikkelit ja preskriptiivinen opetussuunnitelma. Toiseksi tekstejä, jotka on laadittu kasvatusta tai opetusta varten. Näitä ovat sekä a) juridiset tekstit että säädetyt ohjesäännöt, opetussuunnitelman tarkennukset (‘supplements’) ja tutkintovaatimukset (‘syllabus’), b) pedagogiset tekstit: oppikirjat, työkirjat, lukukirja/lukemisto (‘readers’) ja elokuvat, videot jne. jotka on tuotettu kasvatusta/opetusta (‘education’) tarkoituksiin. Kolmanneksi Selander tarkoittaa tekstejä, joita käytetään luokkahuoneessa, kuten novelleja, lyhyitä tarinoita tai sanomalehtiä.

män tutkimuksen tehtävä. Luokittelun on tarkoitus olla kuvaileva ja esitellä sitä tekstin kirjoa, jonka havaitsin äidinkielen tunneilla.

Koulun teksteistä muodostamani luokittelun ensimmäisenä tekstiluokkana ovat oppimateriaalit ja erityisesti oppikirjat. Seuraavat kaksi tekstiluokkaa ovat jokaisen luokan sisäisiä tekstejä, jotka ovat syntyneet opetuksen pohjaksi tai sen seurauksena. Ensin tarkastelen opettajan luokalleen laatimia tekstejä ja seuraavaksi oppilaiden laatimia tekstejä. Neljänteen tekstiluokkaan kuuluvat koulun sisäiset yhteiset tekstit. Näitä tekstejä käytetään kaikilla saman luokkatason oppitunneilla joko opettajien yhteistyön tuloksena tai perinteiden vaatimuksesta. Viimeisenä, viidentenä tekstiluokkana ovat koulun ulkopuoliset tekstit, joita käytetään koulussa. Tämä luokka on laaja ja moninainen sisältäen muun muassa sanomalehdet, kaunokirjallisuuden ja elokuvat. Tarkastelussani koulu määrittyy ajallisesti ja paikallisesti määrittyneeksi konkreettiseksi kouluksi, jonka sisällä toimijat, eli lähinnä opettajat ja oppilaat, käyttävät tekstejä. Seuraavassa jaottelussa tarkastelen näiden eri tekstiluokkien kautta, millaisia koulun arjessa ja opetusdiskurssissa käytettäviä tekstejä otsikon ”koulun tekstit” alle kuuluu.

5.4.1 ”Ottakaa kirja esiin sivulta 46!” – katse oppimateriaaleihin ja oppikirjoihin

Kun opettaja pyytää oppilaita ottamaan kirjan esiin, niin kaikki yleensä tietävät, että tässä yhteydessä kirjalla tarkoitetaan kyseessä olevan oppiaineen oppikirjaa. Se, onko kyseessä oleva kirja mukana repussa, vai kaivaako oppilas äidinkielen tunnilla maantiedon oppikirjan esiin, tai onko kirja jäänyt kaappiin tai kotiin, on eri asia. Koulussa kirja on yleensä oppikirja ja muut käytettävät kirjat määritellään erikseen.

Haastatteluissa kysyin oppilailta, mitä heille tulee mieleen äidinkielen tunneilla käytetystä oppimateriaalista. Halusin tietää, mitä oppilaat ymmärtävät termillä oppimateriaali. Lähes kaikki mainitsivat kirjan tai kirjat. Kirjalla yksikössä viitattiin oppikirjaan, vain yksi oppilaista mainitsi täsmällisesti termin ”oppikirja”. Puhuessaan monikossa kirjoista oppilaat viittasivat kaunokirjallisuuteen ja esitelmää ja analyysyjä varten luettaviin kirjoihin. Mielenkiintoista on se, että puolet kirjaan (eli oppikirjaan) viitanneista mainitsi kirjan negaation kautta. Ilmeisesti oppimateriaalista tulee mieleen niin selvästi oppikirja, että se mainitaan, vaikka sitä ei äidinkielen tunneilla käytettävikään siinä laajuudessa kuin muilla oppitunneilla. Oppikirja on kuitenkin läsnä, vaikka sitä ei käytettäisi.

”Meil on aika paljo monisteit ja tällee. Et me ei sitä kirjaa käytetä yhtään.” (c4/tp)

”Et ei se sitten käytä niin kauheesti kirjaa.” (c6/tp)

”Mut enimmäkseen kirja ei käytetä niinku olleenkaan, tosi harvoin.” (g1/tp)

Oppimateriaalit ovat koulua varten laadittuja erilaisia kirjoja, työkirjoja, monisteita, videoita tai diasarjoja. Tälle tekstityypille on ominaista ”yleiskansallisuus” eli eri puolilla maata olevat koulut käyttävät samoja materiaaleja. Vaikka nämä oppimateriaalit ovat yleisiä ja yhteisiä, niin aina kulloisestakin luokkakontekstista riippuu, minkälaisen merkityksen tekstit saavat.

Toinen tälle tekstityypille ominainen piirre on se, että oppimateriaali on tuotettu koululle ja tähän liittyy oma tuottamisprosessi, markkinat ja kilpailu. Oppikirjat ovat yleensä tekijäryhmien laatimia. Hannuksen (1996, 14–16) mukaan oppikirjojen syntytavassa ja tekemisessä voidaan nähdä kolme erilaista vaihetta, joista 1980- ja 1990-lukujen vaihdetta määrittelee taloudellisen toiminnan luonne, tavoitteellisuus, myyntiennuste, vastuuhenkilöt, projektin ohjaus ja valvonta sekä kulujen ja tulojen suhteen seuranta. Nykyistä vaihetta voidaankin kutsua oppikirjaprojektien kaudeksi². Voidaankin kysyä, miten kilpailu ja taloudellinen toiminta vaikuttaa oppikirjojen sisältöön. Aikaisemmin kouluhallitus tarkasti ja hyväksyi markkinoille tulevat oppikirjat, mutta 1990-luvun alussa tämä toiminta lopetettiin. Selanderin mukaan oppikirjat tarvitsevat kriittistä ja vertailevaa tutkimusta, mutta myös opettajat tarvitsevat kuluttajina ja kirjojen valitsijoina enemmän tietoa oppikirjojen tiedollisista ja pedagogisista rakenteista (Selander 1991, 45).

Oppikirjassa käsiteltävien teemojen valinnalla vaikutetaan siihen, mitä tapahtumia ja keitä ihmisiä nostetaan esiin ja ketkä toisaalta jäävät taustalle tai vähemmistöön - eli mikä on keskiössä ja mikä jää marginaaliin. Oppikirjat saattavat ylläpitää ja välittää lukijoille myös asenteita ja stereotyyppioita, jotka ovat ristiriitaisia opetussuunnitelman kanssa (Selander 1991, 50). Ne voivat liittyä esimerkiksi rotuun, vieraisiin maihin, vieraisiin tapoihin tai sukupuoleen. Representaatioiden kautta tuotetaan ja rakennetaan erotteluja, joissa konstituoidaan ”meidät” ja näiden kautta rakennetaan myös ”heidät”, jolloin erilaisia toisia kuvataan oppikirjoissa binaaristen vastakohtien kautta (Paasi 1998, 223–244).

Yksi oppikirjan merkitys liittyy sen asemaan informaation lähteenä ja siihen että sama sukupolvi jakaa samansisältöiset oppikirjat. Uusissa opetussuunnitelmissa valmiiden tietojen sijaan korostetaan dynaamista tiedonkäsitystä ja oppilaan aktiivista tiedonhankintaa (Aapola 1999, 150; Karvonen 1995, 212–213; *Peruskoulun opetussuunnitelma 1994*, Simola 1995). Näin ollen oppikirjan merkitys saattaa olla hitaasti vähenemässä (Aapola 1999, 150). Toisaalta oppikirjan vahvaa asemaa voi olla vaikea murtaa. Saattaakin olla niin, että oppikirjasta tulee pikemminkin käsi-kirja tai tietopaketti, joka kokoaa ja jäsentelee tietoa ja johdattaa uuden tiedon

² Hannus jaottelee kolme historiallista pääkautta ja toimintatapaa oppikirjojen teossa. Ensimmäinen kausi on auktoriteettikirjoittajien kausi, joka sijoittuu 1900-luvun alkupuolelle aina 1970-luvulle saakka. Toiseen vaiheeseen liittyy peruskoulujärjestelmään siirtyminen ja kirjojen laajeneva massatuotanto. Tätä 1970- ja 1980-luvuille sijoittuvaa vaihe on oppikirjatyöryhmien ja massatuotannonkausi, jossa oppikirja-työkirja-pedagogiikka johti materiaalien mekaaniseen tekemiseen ja tehtävien suorittamiseen. Kolmas kausi on 1980- ja 1990-lukujen vaiheessa alkanut oppikirjaprojektien kausi, jota leimaa kaupallisuus sekä oppikirjojen taustalla olevan behavioristisen oppimiskäsityksen muuttuminen kognitiivisen oppimiskäsityksen suuntaan. (Hannus 1996, 14–16.)

jäljille³. Haastattelemistani opettajista useat kertoivat käyttävänsä äidinkielen oppikirjaa ”käsikirjana” (ks. luku 6.4). Toisaalta Suomessa on todettu oppikirjalla olevan erityisen vahva asema (ks. Norris et al. 1996; Hannus 1996, 13).

Oppikirjat ilmentävät sisällön ja muodon kautta tietynlaista todellisuuden rakentamista, tietynlaisia tapoja valikoida ja organisoida mahdollisen tiedon suunnatonta universumia. Oppikirjan historiassa ovat vakiintuneet tietynlaiset käytännöt ja valinnat. Ne osallistuvat omalta osaltaan tiedon, kulttuurin, uskomusten ja moraalin uudelleen luomiseen sekä ylläpitämiseen (Apple & Christian-Smith 1991, 4). Koulussa käytetty kieli perustuu usein abstrakteihin luokitteluihin, kun taas arkikieli perustuu kontekstisidonnaisiin luokitteluihin (Selander 1991, 65). Oppikirjoissa ei esitetä korkeatasoiselle ajattelulle tyypillisiä ongelmanratkaisu- ja päättelyprosesseja (Hannus 1996, 16). Karvonen on esittänyt kritiikkiä oppikirjojen tekstin refleksittömyydestä. Hänen mukaansa oppikirjojen lauseet ilmaisevat vain ulkoisia asiointiloja: tekstin sisäisten arvojen ja ideologioiden perusteella muotoillaan merkityksiä, mutta niitä ei tuoda tekstiin näkyviin. Asioille ja ilmiöille annetaan vain yksi oikea ja objektiivinen ilmaisu, ilman että merkityksistä, tavoitteista, asiointiloista ja tulkinnoista neuvotellaan. (Karvonen 1995, 205–219.) Oppikirjoissa ei yleensä esitetä normatiivisia lausumia, vaan lähinnä kuvaillaan ja luokitellaan ilmiöitä. Keskeiset käsitteet kursivoidaan, perustiedot laatikoidaan ja tiivistetään erilaisiin kertauskappaleisiin (Aapola 1999, 150; Karvonen 1995, 105 ja 208–209). Opettajat saattavat omalla opetuksellaan vahvistaa tätä esitystapaa, kuten seuraavissa esimerkeissä.

Opettaja: ”Luettiinko jo tää ”Aika on neljässä muodossa”?”

Luokasta kuuluu: ”Joo!”

Opettaja: ”Alleviivataan siitä pienestä kappaleesta... ”mä olen poika”... niin alleviivataan siitä persoonamuotoinen...”

[]

Alleviivaaminen jatkuu. Opettaja lukee kirjasta ääneen lauseen ja kysyy, mitä siitä alleviivataan” (tp/101)

Opettaja pyytää lukemaan kirjasta. Janne(v) lukee. Opettaja pyytää alleviivaamaan tärkeän lauseen. (tp/44)

³ Opetusta ja myös oppikirjaa voidaan tarkastella historiallisesti kolmen erilaisen vaiheen kautta (Selander 1991). Ensimmäinen opetusvaihe on antiikin Kreikassa, jossa keskustelun, puhumisen ja kuuntelemisen avulla tapahtunut opetus kohdistui johtaviin sosiaaliluokkiin. Selander jättää mainitsematta, että opetus kohdistui paitsi ylempiin sosiaaliluokkiin, niin myös vain miehiin. Toinen vaihe on massaopetuksen vaihe 19:llä vuosisadalla, jolloin opetus kohdistui kaikkiin yhteiskuntaluokkiin ja jolloin oppikirja oli keskeisessä asemassa. Tähän vaiheeseen liittyy oppikirjojen faktojen lukeminen ja opettelu. Kolmas vaihe on nykyinen vaihe, jossa informaation tulva tekee yksityiskohtien oppimisen mahdottomaksi ja tärkeämpää on tietää, miten ja mistä saa relevanttia tietoa ja miten rakennetaan tietostruktuureita. (Selander 1991, 38.)

Yksi oppikirjojen ja muiden koulussa luettavien kirjojen merkitys on myös siinä, että kaikki eivät lue vapaa-aikaan kirjoja, vaan koulussa luetut kirjat jäävät lähes ainoiksi kirjoiksi, joihin tutustutaan. Minkälaiset vaatimukset tämä asettaa koulun kirjoille? Oppikirjojen lisäksi muita oppimateriaaleja, työkirjoja tai opetusvideoita ei seuraamillani oppitunneilla juurikaan käytetty tai ainakaan ne eivät olleet näkyvissä. Opettajat käyttivät kuitenkin vanhoja oppikirjoja, rinnakkaissarjoja ja opettajan kirjoja muokatessaan omia materiaaleja. Esittelen ja analysoin seuraamillani äidinkielen oppitunneilla käytettyjä oppikirjoja luvussa 7.

5.4.2 ”Apua! Monistuskone on rikki!” – opettajien laatimat tekstit

Oppitunneilla käytettiin paljon opettajan tekemiä ja tuottamia tekstejä. Näissä teksteissä opettajat ovat usein yhdistelleet erilaisia materiaaleja, eri oppikirjasarjojen tehtäviä, opettajan oppaiden tehtäviä tai muualta poimittuja tekstejä, käyttötarkoitukseen sopivaksi muokattuna. Nämä materiaalit opettajat laativat tietylle luokalle tai koko luokka-asteelle. Ne saattavat olla yhden lukuvuoden käytössä tai ne saattavat kulkea opettajan mukana vuodesta toiseen.

Oppitunnille opettaja on usein valmistellut erilaisia monisteita ja kalvoja. Muistiinpanoissani toistuvat viittaukset näihin: ”Opettaja laittaa piirtoheittimelle kalvon ja jakaa tehtäväpaperit.”, ”Opettaja laittaa kalvon, jossa on tehtävä partikeleista.”, ”Opettaja istuu piirtoheittimen vieressä ja kyselee kalvon tehtäviä.”, ”Opettaja pyytää ottamaan vihot esiin ja laittaa kalvon.”, ”Opettaja laittaa kalvon jaetusta monisteesta.”, ”Opettaja laittaa uuden kalvon ’kaikkien sijamuotojen kertausta’” ja ”Opettaja: kuulkaas sitten, nyt on viipi viimeinen moniste.” Tosin kalvojen ja monisteiden käyttäminen riippui sekä opettajasta että käsiteltävästä aineesta. Tavallinen työskentelymuoto on kalvolta tai taululta tekstin jäljentäminen, kuten haastattelussa Milla toteaa.

TP: ”Mites sit toi äidinkielen oppimateriaali?”

Milla: ”No se on aika laajaa. Et välil on videoita ja aika usein kalvoja. Tauluu se ei kyl käytä paljonkaa. Näyttää vaan kalvoi, se on värikkäämpää.”

Haastatteluissa oppilaat kertoivat kokevansa kalvoilta kirjoittamisen hyväksi, jos kalvot ovat selkeät eikä niitä ole liikaa, eikä tahti liian nopea. Joskus kirjoittaminen tuntui kuitenkin puuduttavalta ja mekaaniselta, varsinkin jos asioita ei ehtinyt ajatella, vaan piti nopeasti jäljentää. Yksi äidinkielenopettajista pyysi kevätlukukauden päätteeksi yhdeksännen luokan oppilailta kirjallista palautetta äidinkielen opetuksesta. Sain luvan lukea nämä palautteet. Useassa palautteessa viitattiin opetuksen nopeaan tahtiin. Opettaja oli pyytänyt oppilailta myös ehdotuksia opetuksen kehittämiseksi. Seuraavassa Rikun palautteesta ohje opettajalle.

Yksi motto olisi hyvä! Vaikka tiedän ettet pidä siitä. ”Monista vaan älä kirjoituta!”

Tekniikka, ja erityisesti kopiointikoneet ja piirtoheittimet ovat muokanneet äidinkielen opetusta pois perinteisestä liitutaulusta ja oppikirjasta. Tekniikan pettäminen voi aiheuttaa ongelmia opetuksen valmistelussa...

TP: ”Miten sitten tollaset oppimateriaalit, miten sä niitä valitset, tai mitä sä käytät opetuksessa?”

Opettaja: ” Monisteita, kun (naurahtaa) eilen monistuskone otettiin pois seinästä, niin mä sain kohtauksen että en mä pysty pitämään tuntia, niin mä nauroin sille korjaajalle, että tässä sen näkee, että on niin sidottu tähän. Ei, no se johtuu siitä että jotenkin tää äidinkielen oppimateriaali on nyt tämmöisessä aikamoisessa käymistilassa ...”(opettajan haastattelu)

... ja opetustilanteessa.

Opettaja: ottakaa kirja esiin sivulta 42 ... harmittaa nyt hirveesti, kun piirtoheitin on pimeenä, me ei voida sitä käyttää, mutta...” (tp/80)

Videoita, televisioita ja tietokonetta toivottiin luokkiin monipuolistamaan opetusta, mutta toisaalta todettiin että ne ovat vain apuvälineitä. Kuten opettaja haastattelussaan totesi: ”ei se siitä sen somemmaksi sillä kamalla tule, että liitu ja taulukin riittää.” Seuraamillani äidinkielen tunneilla useimmat opettajat käyttivät sekä kalvoja että monisteita opetuksessa ja erityisesti kieliopin opetuksessa.

Oppituntien aikana syntyy valtava määrä uusia tekstejä taululle tai piirtoheitinkalvoille, joista oppilaat jäljentävät ne vihkoihinsa. Lisäksi luokan sisustuksena voi olla erilaisia tekstejä, julisteita ja kirjoja. Äidinkielen luokassa on usein myös kirjahylly, josta sekä oppilaat että opettaja voivat hakea materiaalia. Toisessa tutkimuskoulussa yhden äidinkielen luokan takaseinällä oli iso hylly, jossa oli runsaasti kirjoja – koulussa ei ollut kirjastoa. Toisessa koulussa oli kirjasto, ja luokissa vähemmän kirjoja näkyvillä. Yksi äidinkielenopettajista joutui ”kiertämään” ja pitämään oppitunteja eri aineiden luokissa, jolloin käytettävät kirjat ja muut paperit täytyi kuljettaa mukaan. Myös toisessa koulussa yksi opettajista työskenteli tuntiopettajana ja kantoi materiaalin mukanaan. Opettaja kertoi haastattelussa ongelmista, joita oman luokahuoneen puuttuminen aiheuttaa kirjojen, monisteiden ja papereiden mukana kuljettamisen suhteen.

Opettaja: ”[] ja oppilaiden kannalta se on ollut huono asia, koska mä olen aina joutunut osan tunteista käyttämään siihen, että mä olen huomannut, että mulla on taas monisteet pois. Mä ramppaan ees taas, juoksen siellä, oppilaat joutuu odottamaan. Mulla ei ole niin kuin paikkaa missä mä pidän tavaroita, että mä voisin vaikka jo edellisenä päivänä suunnitella ja mä tietäisin, että mulla olis kaappeja ja näin. Että se on ollut tuota niin huono puoli, mutta kyllä sitten siinä on jotakin sellaista, mikä mua on kiehtonut, nimenomaan tässä paikkojen vaihdossa, ja nähdä vähän erilaisissa tiloissakin oppilaita fysiikan luokkaa myöten.” (opettajan haastattelu)

Materiaalin aiheuttamista ongelmista huolimatta opettaja näki tilattomuuden myös positiivisena. Kulkeminen erilaisissa tiloissa tuo vapautta ja estää ”fakkiutumisen”. Erilaisessa tilassa myös oppilaat ja tekstit näyttäytyvät erilaisina.

5.4.3 ”Tuleeks’ tähän marginaali?” – oppilaiden laatimat tekstit

Osa oppilaiden teksteistä on luokassa käydyn opetusdiskurssin tuotosta – oppilaat jäljentävät opettajan taululla tai piirtoheittimellä esittämiä tekstejä. Peruskoulussa oppilaat harvemmin tekevät puheesta muistiinpanoja kuten esimerkiksi yliopistoluennolla. Opettaja jäsentee tiedon ja oppilaat jäljentävät sen samassa muodossa vihkoihin. Joskus kalvoilta kirjoittaminen tuntuu raskaalta, kuten seuraavassa esimerkissä muistiinpanoista.

Opettaja: ”Se olisi se siitä sitten...mä luulen että me ne...nyt paukahtaa heti perään.

Harjoitellaan sitten ensi tunnilla.”

Armi (ei-v)⁴: ”Ei kirjoiteta enää.”

Opettaja: ”Kyllä nyt vielä kirjoitetaan, ensi kerralla sitten harjoitellaan.”

Hannu (ei-v): ”Mut me joudutaan siellä ens’ tunnilla kirjottamaan kauheesti.”

Opettaja: ”Ei auta!”

Opettaja laittaa uuden kalvon. (En jaksa kirjoittaa). (tp/114)

Joillakin tunneilla vauhti kalvolta kirjoittamisesta oli niin kiivas, että sekä oppilaat (ja tutkija mielessään) anelivat armoa. Ja välillä opettaja armahtaa.

Opettaja: ”Ei ole pakko kirjoittaa, jos ei millään jaksa ... tää on aika kivasti kirjassakin.”

Santeri ei kirjoita, muut näyttävät kirjoittavan. Opettaja selittää kalvon juttuja luokan sivulla seisoen. (tp/114)

Oppilaiden tekemiä ja tuottamia tekstejä ovat erilaiset esitelmät, analyysit, julisteet, kokeet ja vihkotyöskentely. Eri teksteihin liittyy erilainen kontrolli. Koulun kulttuuriset, sosiaaliset ja organisaatiolliset raamit ovat niin vahvoja, että ne vaikuttavat kaikkeen kirjoittamiseen (Björn 1997, 169). Kirjoittamisessa voi olla kuitenkin erilaisia ”vapausasteita” – opettaja voi antaa enemmän tai vähemmän vapauksia erilaisista kirjoittamiseen kohdistuvista vaatimuksista riippuen kirjoittamisen ja tekstin tuottamisen tarkoituksesta. Jos kirjoittaminen olisi täysin vapaata pitäisi oppilaan pystyä kontrolloimaan mitä, miten ja milloin kirjoitetaan (Björn 1997, 170). Seuraava esimerkki on pitkä, mutta siinä tiivistyy äärimmilleen yksityiskohtaisten ohjeiden sekä oppilaiden ja opettajan kysymyksille rakentunut kirjoittaminen. Kyseessä on sanelutehtävä, jonka tarkoituksena on selvittää oppilaiden oikeinkirjoitustaidon taso. Opettaja lukee lause kerrallaan lyhyen kertomuksen ja oppilaat kirjoittavat sen sanatarkasti, välimerkit mukaan lukien, vihkoihinsa.

Opettaja aloittaa lukemaan kertomusta: ”*Sami pyysi isältä rahaa lainaksi.*”

Opettaja kysyy Lasselta: ”Eiks’ sulla oo kumia?”

⁴ Tuntimuistiinpanoissa olemme käyttäneet vastaamiseen ja viittaamiseen liittyviä lyhenteitä; v tarkoittaa viittaa, ei-v tarkoittaa, että oppilas vastaa viittaamatta ja k tarkoittaa sitä, että opettaja on kehottanut oppilasta vastaamaan.

Lasse: "Ei"

Opettaja: "Voiskos' joku lainata?"

Lasse saa kumin, ope katselee luokkaa.

Henna: "Ei vielä"

Opettaja menee neuvomaan Lassea ja pyytää aloittamaan toisen rivin uudestaan. Pyyhekumin ääniä.

Opettaja jatkaa: "*sillä hän oli lähdössä kioskille.*"

Juuso: "Miten kun lause on lopussa?"

Opettaja vastaa. En saa selvää.

Opettaja: "*Isä halusi tietää*".

Opettaja kysyy Hennalta: "Meneeks' sulla joka riville?"

Henna pyyhkii tekstiä pois ja kirjoittaa uudelleen. Opettaja menee neuvomaan Lassea.

Opettaja: "Mä sanon, milloin tulee sisennys."

Opettaja jatkaa kertomusta: "*mihin Sami rahaa tarvitsisi. Tänään Sami oli luvannut maksaa*"

Opettaja menee Jyrin luo ja sanoo: "nyt sulla menee samalle...."

Juuso kysyy: "Mikä se oli?"

Opettaja toistaa lauseen.

Opettaja jatkaa: "*jäätelövelkansa ystävälleen Jounille.*"

Henna kysyy: "Ystävälleen?"

Marjaana: "Tuliks' siihen piste?"

Lasse: "Jounille vai?"

Opettaja piirtää taululle miten sisennetään seuraavan kappaleen alusta ja pyytää oppilaita laittamaan kynän kärjen konseptilla oikeaan kohtaan ja lähtee tarkastamaan, onko jokaisella oikea paikka.

Opettaja sanoo Sakulle: "Just".

Opettaja sanoo Lasselle: "Nyt jäi yks rivi."

Leena: (en saa selvää)

Opettaja sanoo Pasille: "Sä voit aloittaa uuden sivun."

Juuso: "Laitetaaks' toisellekin sivulle marginaali?"

Markku: "Mihin se marginaali laitetaan?"

Juuso pyytää Markulta viivottimen. Opettaja näyttää Marjaanalle oikean paikan.

Opettaja kysyy Markulta: "Missä sun paikka?"

Markku: "En tiedä."

Opettaja näyttää Marjaanalle: "Tästä, yks', kaks', kolme, neljä"

Opettaja katsoo luokkaa.

Juuso: "Ei vielä."

Opettaja jatkaa kertomusta: "*Poika sai markat*"

Lasse toistaa lauseen hiljaa.

Opettaja jatkaa: "*ja lähti heti hakemaan Jounia*".

Juuso: "Laitetaaks....."

Henna pyytää Tiinalta viivotinta. Opettaja neuvoo Tiinalle: "Tästä"

Opettaja pyytää Juusoa siirtymään vähän tuonnemmaksi että pääsee kulkemaan "kun tää on niin pieni luokka."

Opettaja jatkaa: "*joka asui naapuritalossa.*"

Opettaja sanelee Markun vieressä.
Opettaja sanoo Marjaanalle: ”Sulle sama juttu”
Opettaja näyttää taululta sisennyksen.
Juuso: ”Meni toiselle sivulle.”
Opettaja ”Ei se mitään, niin pitikin”
Opettaja jatkaa: ”*Yhdessä pojat menivät kioskille.*”
Opettaja menee Lassen luo ja sanoo: ”Hei, nyt se meni tälle sivulle!”
Lasse: ”Niin meni”
Opettaja näyttää miten jatketaan: ”Tää on ykkössivu ja tää kakkossivu.” Opettaja toistaa lauseen Lasselle.
Juuso kysyy: ”Tuliks’ sen kioskin jälkeen piste?”
Opettaja: ”Tuli.”
Opettaja menee Markun luo: ”Nää on kyllä samaa jaksoa.”
Opettaja jatkaa: ”*He ostivat suklaatuutit ja alkoivat maiskuttaa tyytyväisinä.*”
Opettaja istuu pulpetin kannelle sanelemaan viimeisen lauseen.
Marjaana kysyy Hennalta: ”Tyytyväisiä?”
Juuso kysyy: ”Tuliks’ sitten piste?”
Opettaja ja Henna vastaavat: ”Tulee.” (el/15/tp)

Edellisessä esimerkissä korostuvat sanelukirjoituksen muodolliset vaatimukset. Kirjoituksen aloituspaikalla, rivillä, marginaalilla ja sivuilla on tarkkaan määrätty paikkansa. Myös oppilaat ovat oppineet nämä vaatimukset ja kysyvät ja tarkentavat opettajalta kirjoituksen ohjeita. Sanelun aikana opettaja joutuu useaan otteeseen näyttämään sisennyksen ja aloituksen paikan. Opettaja kiertelee luokassa ja osoittaa kysyjien viikkoista oikeat kohdat. Suurin osa oppilaiden kysymyksistä kohdistuu kirjoitusteknisiin seikkoihin, muutama oppilas pyytää opettajaa toistamaan sanellun lauseen. Tunti etenee verkkaan, opettajan esittämän lauseen, oppilaiden kysymysten ja opettajan vastauksen rytmissä. Kirjoittamisen muoto on tarkkaan määriteltyä.

Oppilaat tuottavat äidinkielen oppitunneilla monenlaisia tekstejä. He kirjoittavat erilaisia aineita, kritiikkejä ja analyysyjä. Seuraamani seitsemän luokan pitivät valitsemistaan kirjoista suullisia esityksiä. Toisen tutkimuskoulun yhdeksännen luokan oppilaat laativat lukemistaan kirjallisia kritiikkejä, jotka opettaja tarkasti ja arvioi ja joita oppilaat lukivat tunneilla ääneen. Yhdellä seitsemännellä luokalla oli käytössä kirja-arvostelulomakkeet, joita oppilaat saivat täyttää kaikista lukemistaan kirjoista. Tämän seitsemännen luokan Milla oli nopea lukija ja halusi lyödä koulun ennätyksen. Haastattelussa hän kertoi rikkoneensa koulun ennätyksen kirjoittamalla arvostelun 111 kirjasta.

Kirjallisia töitä myös esitellään muille. Esitelmien ajankohta on yleensä sovittu etukäteen, mutta aineen palautustunneilla usein neuvoteltiin siitä, miten oppilaiden kirjoittamia aineita luetaan ääneen.

Opettaja: ”no niin, eiköhän lukeistaisi pari mukavaa ainetta!”
Keskustelua aineiden lukemisesta. Oppilaat eivät haluaisi lukea omia aineitaan. Opettaja kehuu aineita ja sanoo, että niitä olisi ihan hienoa lukea. Kukaan ei kuitenkaan halua lukea omaa ainettaan ja opettaja lukee sitten anonymisti ääneen.

[]

Opettaja: ”Luetaaks’ vielä vai?”

Luokasta kuuluu luetaan, luetaan huutoja. Opettaja lukee uuden aineen. (tp/90/b)

Seuraavassa esimerkissä opettaja on pyytännyt ensin Annia ja sitten Arjaa lukemaan omat aineensa lemmikeistä. Sekä Anni että Arja hakivat vuorollaan omat aineensa opettajalta ja menivät sen jälkeen omalle paikalleen lukemaan ääneen. Seuraavaksi opettaja pyytää Einoa lukemaan oman aineensa.

Opettaja: ”Otetaan sitten erilainen ... Einon.”

Eino: ”Ei lueta sitä, se on sellaista lässyn lässyä.”

Opettaja: ”Lue nyt Eino.”

Eino: ”En.”

Opettaja: ”Voiks’ joku muu lukea sen?”

Santtu hyppää ylös.

Opettaja: ”Saaks’ Santtu lukea sen?”

Eino: ”Ei.”

Opettaja antaa aineen Santulle ja sanoo Einolle: ”Et sä siihen kuole.”

Santtu alkaa lukea. Eino on punainen, näyttää raivostuneelta ja katselee pulpettia.

(tp/59)

Vaikka kirjoitukset on laadittu ainakin opettajan luettavaksi ja arvioitavaksi, niiden esittäminen laajemmalle yleisölle voi tuntua liian julkiselta – kuten edellisessä esimerkissä. Opettaja auktoriteettina voi viedä oppilailta itsemääräämisoikeuden omiin teksteihin. Koulussa oppilaiden ja opettajien julkiset ”roolit” törmäävät yksityiseen ja henkilökohtaiseen. Tämän julkisen ja yksityisen välillä oppilaat ja opettajat tasapainoilevat – toiset haluavat kertoa itsestään enemmän kuin toiset. Intersubjektiivisuuteen koulussa liittyy myös valta, rohkeus ja aktiivisuus – kuka tuo yhteisesti jaettavaksi omia ajatuksiaan, tietojaan ja kokemuksiaan. Kaikki eivät uskalla tai eivät ole kiinnostuneita jakamaan oppitunnilla mielipiteitään tai tietojään. Opettaja on asemansa puolesta itseoikeutettu tarinoiden ja tietojen jakaja. Eri luokilla on eri tavoin aktiivisia oppilaita – osa ottaa puheenvuoron silloin kun haluaa, osa odottaa opettajan lupaa ja osa pohtii itsekseen ja osa oppilaista häiritsee ja tekee omia juttujaan, heitä käsiteltävät asiat eivät ehkä kiinnosta lainkaan.

Oppilaiden tekemien analyysien ja kritiikkien pohjalta opetusdiskurssiin nousee erilaisia tekstejä ja viittauksia muihin kulttuurisiin teksteihin. Vaikka kyseessä on oppilaan teksti, niin se usein pohjautuu tai viittaa johonkin toiseen kulttuuriseen tekstiin. Yhdellä seitsemännellä luokalla eteni kirjankansiprojekti kevätlukukaudella muiden töiden ohessa. Aina kun aikaa oli, oppilas sai tehdä kirjan kannan. Jokainen oppilas sai suunnitella oman fiktiivisen kirjan kannen kuvineen ja teksteineen. Valmiit työt ripustettiin luokan takaseinälle nähtäviksi.

Vihkotyöskentely saattaa olla hyvin kontrolloitua taululta jäljentämistä tai vapaata aineiden ja tarinoiden kirjoittelua. Vihot ovat oppilaiden omia oppimateriaaleja. Eräs opettaja puhui oppitunnilla, miten hän tekee pienen ”ratsian” ja tarkistaa onko kotitehtävät tehty vihkoihin ja sanoo myös ensi kerralla ”ratsaavansa” vihot, että kaikilla on tehtävä tehtynä.

Vaikka vihko on oppilaan oma, sen käyttöä säädellään eri tavoin. Yhden seitsemän luokan opettaja toivoi ensimmäisellä äidinkielen tunnilla jakaessaan oppilaille uudet vihokortit, että niihin laitettaisiin marginaalit ja kirjoitettaisiin kaunokirjoitusta. Opettajan toivomus sai luokassa aikaan huokailuja ja ”ei”-kommentteja. Joidenkin toisten aineiden ensimmäisillä tunneilla opettajat korostivat, että oppilaat saavat käyttää valitsemaansa käsialaa, liimailla erilaisia kuvia ja juttuja vihkoon ja tehdä vihokortista ”oman”. Äidinkielen vihko on ilmeisesti enemmän ”opettajan vihko”, jota kontrolloidaan ja jonka pitää täyttää oikeinkirjoitus- ja käsialavaatimukset. Oppilaiden tekstit syntyvät usein yksilötyöskentelynä ja ovat yhden oppilaan käytössä tai niitä tehdään opettajalle arvioitavaksi. Joskus oppilaiden tekstit syntyvät pari- tai ryhmätyönä.

5.4.4 ”Ja aineiden aiheina on...” – opettajien yhteistyönä laatimia tekstejä

Kokeet

*Kokeet –
istua hiljaa paikallaan,
laskea tehtävää
– jota ei osaa.
(Päivi Ahlgren, 13, ÄA 7, 127)*

Koulun yhteisistä teksteistä kouluopetussuunnitelma ja järjestyssäännöt vaikuttavat opetustilanteeseen luoden sille raameja. Ensimmäisinä päivinä oppitunneilla saatetaan käydä läpi koulun sääntöjä ja erilaisia yhteisiä lomakkeita sekä lippuja ja lappuja. Myöhemmin saadut paperit ja lomakkeet liittyvät yleensä kyseessä olevan aineen opetukseen.

Äidinkielen oppitunneilla käytettyjä koulun sisäisiä yhteisiä tekstejä ovat lähinnä ne opettajien laatimat tekstit, jotka ovat koulukohtaisia ja koulun yhteistä materiaalia. Nämä tekstit liittyvät opettajien tekemään yhteistyöhön, tekstien vaihtoon ja yhdistämiseen. Esimerkkinä yhteisistä teksteistä ovat esimerkiksi usean äidinkielen opettajan laatimat yhteiset äidinkielen kokeet kaikilla yhdeksäsluokkalaisilla, tai yhteiset äidinkielen aineiden otsikkolistat. Haastatteluissa opettajien kertomat kokemukset yhteistyöstä ja yhteisistä oppimateriaaleista vaihtelivat hedelmällisestä suunnittelusta vanhojen traditioiden raahaamiseen (ks. luku 6.3).

Opettaja: ”Että kyllä mä luulen, että niitä mahdollisuuksia löytyy, jos sitä halua vaan löytyy, yhteishenkeä löytyy. Sitä mä oisin toivonut, mutta hirmu vähän on yhteistyötä. Hyvin vähän, eikä edes äidinkielen sisällä, se on minusta niin kuin se kaikkein pahin, että ei riitä että on, on niin kuin luetetaan *Tuntematonta sotilasta* kaikilla yseillä, tai *Kalevala*. Hyvähän se on että on joitakin tällaisia yhteisesti sovittuja, että oppilaathan vertailee, että miksi heidän piti tehdä tätä ja jonkun toisen tuota, mutta että että oisin toivonut, että ois ollut, jos tää viestintä olis nyt ollut vaikka tämmöinen aihekokonaisuus, niin siinä olis voinut olla äidinkieli kokonai-

suudessaan mukana tukena ja turvana ja näiden kahden ammattitaitoisen ihmisen tuntemus sitten siinä mukana. Mutta mikä siinä on, se yhteistyön kehittäminen ku se vaatii aikaa ja se vaatii istumista koulutyön ulkopuolella ja se vaatii paneutumista siihen, halua siihen, ovien avaamista, vuorovaikutustaitojen opettelua, kaikkee tämmöistä, että se on ihan kerta kaikkiaan kun seinä vastassa, jos se ovi on kiinni koko ajan. Jo miksi sä tuot oppilaasi häiritsemään kirjastoon, kun ne hälisee kun hänellä on tunti siinä seinän takana. Tai tämän tyyppisiä että et... oppiminenkin niin se on musta just sitä, että on itse haluaa oppia, muuten ei kyllä taatusti opi juuri mitään, eikä ainakaan sisäistä sitä oppimista, että se on hirveästi näennäisoppimista koulussakin se oppiminen. Niin sitä just voitasi ajatella, että tota mieltä tota että miten tämmöisellä yhteistyöllä voitais edesauttaa sitä oppimista, mikä on sitä todellista oppimista.” (opettajan haastattelu)

Toisessa tutkimuskoulussamme oppilaat tekivät viestinnän projektina koulun esittelyvideon. Oppilaat työskentelivät yli luokkarajojen ja työstivät yhteistä tekstiä, videota. Koulukohtaiset oppilaiden tekstit ovat kuitenkin melko harvinaisia. Kuten edellisen esimerkin haastattelustakin käy ilmi, Suomessa on vahva luokka-, aine- ja tuntijako, joka määrittää koulutyöskentelyä ja toimii jäykkänä esteenä koulukohtaisille tai asiakeskeisille projekteille. Tätä estettä ei joko haluta tai voida murtaa. Koulukohtaisia oppilaiden laatimia tekstejä voisivat olla esimerkiksi oppilaiden tekemät eri aineiden yhteiset projektit tai koulun lehti.

5.4.5 Muumeista Stephen Kingiin – kirjallisuus koulussa

Opetuksessa käytetään myös tekstejä, jotka eivät ole syntyneet koulua varten, mutta joita poimitaan koulun käyttöön muiden tekstien joukosta. Esimerkiksi opettaja voi valita äidinkielen tunnille erilaisia runoja, novelleja, videoita ja lehtiä kulttuuristen tekstien joukosta. Tekstit ovat moninaisia ja niiden määrä ja laatu vaihtelee eri luokilla sekä luokka-asteilla.

Seuraamillani seitsemänsien luokkien oppitunneilla luettiin yhteisesti Agatha Christien kirja *Kymmenen pientä neekeripoikaa*, Norma Fox Mazerin *Kaapattu tyttö*, Paul Wilkesin *Keskuspuiston yksinäinen* sekä John Steinbeckin *Punainen poni*. Novellit *Moritz -herra*, *Pöytä on pöytä* sekä Jonas Lien *Kotkaemo*. Seitsemänsilläluokilla yhdessä katsottuja elokuvia eri luokilla olivat *Paistetut vihreät tomaatit*, animaatio Shakespearen *Romeosta ja Juliasta*, *Muumi*-video, video sarjakuvan tekemisestä, *Lucas*, *Stand by me* sekä *Veljeni Leijonanmieli*. Osaan videoista liittyi ennen katselua tapahtunut opettajan johdatus aiheeseen tai katselun jälkeen laadittavat tehtävät ja keskustelut.

Myös yhdeksänsillä luokilla käsiteltiin yhteisesti erilaisia tekstejä. Kuitenkin ainoa yhteisesti luettu kirja oli *Kalevala*, se luettiin kaikilla seuraamillani yhdeksänsillä luokilla. Novelleista ja runoista yhdessä luettiin eri luokilla Minna Canthin *Papin perhe*, Teuvo Pakkalan novelli, *Lapsenpiika*-novelli, Juhani Ahon *Ero isästä*, Aleksi Kiven *Kihlaus* sekä runo *Muukalainen*. *Urheilu ja media* -kokeilumoniste oli arvioitavana. Yksi luokka katsoi yhdessä elokuvan *Tuntematon sotilas*.

Koulusta, luokkatasosta ja opettajasta riippuen myös oppilaat saavat valita kouluun omia tekstejään. Oppilaiden pitämässä esitelmissä, analyysissä ja kritiikeissä

esiintyi kirjoja, videoita, näytelmiä sekä elokuvia. Seitsemännen luokan oppilaiden kirjaesitelmissä analysoitiin P. G. Wodehousen kirja *Jeeves, Susikoirani Roi*, Diane Guestin *Unessa kävelijä*, Joostein Gaarderin *Sofian maailma*, Reiner Buttnerin *Alftulee taloon*, J. R. R. Tolkienin *Taru sormusten herrasta*, Veikko Huovisen *Veitikka*, Mel Gildenin *Beverly Hillsin paljastuksia*, Agatha Christien kirjat *Aikalukon arvoitus* sekä *Neiti Marplen viimeinen juttu*, James Herriotin *Kaikenkarvaiset ystäväni*, Tuija Lehtisen *Rick, Johtajatar Helena, Prinsessa*, Stephen Kingin *Kauhujen kirja*, Ursula le Guinin *Maameren tarinat*, Raija Orasen *Ruusun aika 1 & 2, Murha Bulevardilla, Oopperan kummitus, Paroni von Munchausenin seikkailut* sekä *Tiitiäisen satupuu*. Esitysten aiheena olivat myös elokuvat Speden *Pikkupojat* ja Stephen Kingin *Unissakävelijä*. Video *Käärme, sammakko ja kilpikonna* sekä *Snow Board* -lehti ja julisteita oli esitysten oheismateriaalina.

Seuraamani yhdeksäsluokkalaiset tekivät kritiikkejä sekä kirjoista, novelleista että näytelmistä. Yhden luokan kaikki esitelmät olivat *Kalevala*-aiheisia ja opettajan antamia, näissä esitelmissä esiintyi paitsi *Kalevala* niin myös Gallen-Kallelan töistä kertova kirja, *Kaskukirja, Kultakuvani*, Marja Herraksen *Ortodoksinen elämäntapa* sekä video *Ortodoksisen avioliiton menot ja sakramentaalisuus*. Kirjaesitelmiä tai kritiikkejä oli Arto Paasilinnan kirjasta *Onnellinen mies*, Nicky Grutzin *Juokse poika juokse, Kesäyön kauhu, Hiljaiset sillat* sekä *Mambo Kings*. Novelleista *Kotkan pesä*, Tsehovin *Tuska* sekä Pirkko Saision näytelmästä *Voiton päivä* pidettiin esitykset. Oppilaat olivat tehneet raportteja myös *Helsingin Sanomien* ja *Ilta-sanomien* palstoista (tontti myytävänä, kuolinilmoitukset, uutiset ja henkilökohtaista). Opettaja luki myös erään toisen luokan oppilaan tekemän analyysin kirjasta *Kieslowski on Kieslowski*. Lisäksi eri aiheisten esitysten oheismateriaalina oli Jim Hendrixin musiikkivideot *Hey Joe* ja *Wild Thing*, video sähkömatsista ja salibandyn mestaruusottelusta.

Oppitunneilla käsitellyt tekstit olivat monipuolisia ja erilaisista genreistä. Osa teksteistä käytiin hyvinkin tarkkaan läpi, yhdessä lukien, analysoiden ja keskustellen. Toiset tekstit esitettiin yhden lukijan luennan jälkeisenä tulkintana muille. Näin erilaisia tekstejä esiteltiin ja avattiin koko luokalle. Lisäksi keskusteluissa, erilaisissa viittauksissa ja taululla ja kalvolla mainittiin muita kirjailijoita, elokuvia ja kirjoja.

5.4.6 Tulkintaa koulun teksteistä

Se, mitä tekstejä valitaan ja luetaan koulussa on merkityksellistä. Myös se, miten ”tietoisesti” opettajat valitsevat tekstit, miten erilaisia tekstejä luetaan ja vaihdellaan ja se, puututaanko tekstin tuottamiin mielikuviin, on tärkeää. Äidinkielen oppitunnit antavat mahdollisuuden kyseenalaistaa tekstien tuottamia stereotypioita ja arvoja. Usein kuitenkin tekstin tuottamat kuvat ja mielikuvat eri sukupuolista siivutetaan ja jätetään huomiotta. Peruskoulun tasa-arvotavoitteista huolimatta jää huomioimatta se, että koulussa olevat tytöt ja pojat ovat eläneet siihenastisen elämänsä kulttuurin tuottamien erilaisten sukupuolimääreiden ja mielikuvien keskelä. Miten nämä erilaiset kokemukset ja odotukset voisi ottaa opetuksessa huomioon ja miten voisi rikkoa stereotyyppisten oletusten ja odotusten ylläpitämistä opetuksessa?

Yhteisesti jaettujen tekstien kautta voidaan keskustella ja kyseenalaistaa tekstien välittämiä merkityksiä ja nostaa esimerkiksi sukupuolen problematiikka esiin. Koulun teksteissä ei yleensä kyseenalaisteta sukupuoliin liitettyjä merkityksiä, näin ollen se jää opetusdiskurssissa tehtäväksi. Esimerkiksi yhdeksäsluokkalainen Nea oli tehnyt kirjakritiikin Arto Paasilinnan kirjasta ja toi esiin Paasilinnan kapean naiskäsitteen, johon keskustelussa myös kaksi muuta tyttöä ja opettaja ottavat kantaa.

Nea menee luokan eteen lukemaan kritiikkinsä Paasilinnan kirjasta *Onnellinen mies*. (Kritiikkinsä loppuksi Nea toteaa)

Nea: ”[] jälleen kerran raivostuttavaa huomata miten naisia pompotellaan ja pidetään tyhminä kuin kanat.”

Nea päättää lukemisen. Opettaja kysyy kuka muu on lukenut Paasilinnaa. Aika moni viittaa. Opettaja kysyy Paasilinna naiskuvasta, johon Nea kiinnittänyt huomiota.

Maisa(v): ”Ne on äitejä tai...”

Seija (v): ”sellasia viekkaita.”

Maisa(v): ”viekas ja piilokavala”

Opettaja: ”Paasilinnan naiskuva on hyvin mustavalkoista.”

Opettaja keskustelee ja kyselee Paasilinnan tyylistä. (tp/111)

Samalla tavoin seitsemännellä luokalla tytön pitämä esitelmä kirjasta ”Prinsessa” viritti tunnilla keskustelua naisen asemasta eri maissa. Erään seitsemännen luokan katsoman elokuvan *Paistetut vihreät tomaatit* jälkeisessä keskustelussa nousi esiin kysymys elokuvan nais- ja miesrooleista. Elokuvan katselun jälkeen opettaja oli antanut oppilaille kotitehtäväksi pohtia ja kirjoittaa elokuvan sankareista. Suurin osa oppilaista mainitsi elokuvan sankariksi jonkun elokuvassa esiintyvän naisen ja kirjoitti siitä perusteluja. Seuraavan tunnin keskustelussa oppilaat olisivat halunneet nostaa esiin näitä naissankareita, mutta opettaja vaati oppilaita arvioimaan elokuvan mieshahmoja. Opettaja perusteli vaatimustaan sillä, että toisen luokan kanssa he olivat käyneet läpi naissankareita. Oppilaat olivat oman elokuva-katsomiskokemuksensa perusteella määritelleet sankareiksi elokuvan naiset ja olisivat halunneet käydä tulkinnoistaan keskustelua (vrt. sankarikeskusteluun luku 7.2.3).

Näin luokan keskustelussa tuodaan erilaisiin teksteihin keskustelujen ja tulkintojen kautta intersubjektiveja, yhteisiä merkityksiä. Koska opetus yläasteen kouluissa on edelleen pitkälti opettajajohtoista, niin erityisesti opettaja voi ohjailla yhteistä tulkintaa ja antaa käsiteltäville asioille arvotettuja merkityksiä.

Edellä käsiteltiin erilaisia tekstejä, joita opetusdiskurssissa käytetään. Lisäksi koulussa ja oppitunneilla on erilaisia tekstejä, jotka eivät kuulu varsinaiseen opetukseen. Seinällä olevat julisteet, taulut ja kuvat voivat herättää erilaisia mielleyhtymiä ja ajatuksia, jotka voidaan ohittaa, ne saattavat jäädä mieleen tai ne voivat olla kimmokkeina keskustelun avauksille. Myös oppilaiden ja opettajien reppujen, laukkujen ja vaatteiden kantamat erilaiset merkit ja tekstit rakentavat luokan tekstuaalista kenttää. Opetusdiskurssin ulkopuolelle jäävät myös oppilaiden tekemät tekstit, jotka näkyvät informaalisissa koulussa. Tällaisia tekstejä ovat esimer-

kiksi tunnilla oppilaalta oppilaalle kiertävät lappuset. Nämä erilaiset viestilappuset saattavat vaikuttaa kuitenkin epäsuorasti opetusdiskurssiin. Toisinaan laput ja pelit saattavat viedä liikaa tilaa viralliselta opetukselta ja johtaa konfliktiin opettajan ja oppilaiden välillä (ks. Tolonen 2001, 92). Erityisesti tytöt viestittävät erilaisten luokkahuoneessa kiertävien lappujen ja kirjoitusten kautta sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja ystävyyttä (Hey 1997, 50–51, Tolonen 2001, 246–251).

Kuten Hansen (1991, 1–2) on todennut, koulu on puheella ja kielellä ”kyllästetty” instituutio. Tämä koulun kielellinen painotus materialisoituu ja konkretisoituu koulun moninaisissa teksteissä. Erilaiset tekstit ovat itsestäänselvästi läsnä koulun arkipäivässä.

6 ETNOGRAFIN PEILI: nähtyä, kuultua, luettua ja koettua

Tässä kappaleessa pyrin rikkomaan ja ylittämään aineiston rajoja esittämällä samoja kysymyksiä eri aineistoille. Aineiston rajoja voi ylittää esimerkiksi katsoamalla, liikkuvatko jotkut ongelmamääritykset teksteistä ja puheista toisiin (Juhila 1999, 170). Keskityn tarkastelemaan sukupuolen rakentumista luokkahuone-diskurssissa. Luvussa peilaan otsikon mukaisesti etnografian tuottamia eri aineistoja toisiinsa ja rakennan tarkasteluni äidinkielen opetuksen eri osa-alueiden – lukemisen, kirjoittamisen ja puhumisen – mukaan. Syvennän luvun alussa vielä opettajien ja oppilaiden haastattelujen kuvailua. Ensin luon kuitenkin lyhyen katsauksen etnografian vaelteluun aineiston parissa.

Lukiessani haastatteluja ja tuntimuistiinpanoja yhä uudestaan ja uudestaan koen ne rikkaina: jokaisella lukukerralla niistä paljastuu jotain uutta. Sukellan moniin erilaisiin keskusteluihin ja joudun vetämään itseni niistä ylös. Sivupolut houkuttelevat mutkillaan, yllättävinä risteyksinä tai kaarteina ja joudun tarkkailemaan jatkuvasti askeliani jotta en eksyisi risteyksissä vaan pysyttelin omalla polullani. Polkuni on merkitty viitoilla kuten ”oppimateriaali”, ”opetus”, ”koulu” ja ”sukupuoli”. Polun varrella on ollut myös soita, joihin olen uponnut. Kirjassaan *Making Spaces* Tuula Gordon, Janet Holland ja Elina Lahelma ovat käyttäneet tanssimetforaa tulkitessaan virallista, informaalia ja fyysistä koulua. Koulussa tanssiasteleet vaihtuvat säännöllisistä askeleista improvisaatioon ja omiin kuvioihin, välillä otetaan omia askelia tai vaihdetaan partneria, eri tiloissa ovat erilaiset asteleet mahdollisia tai sallittuja. (Gordon, Holland and Lahelma 2000.) Tulkitsen oman tutkimukseni kulkua pitkänä kävelynä. Kävelylle lähteminen on hauskaa ja pitkän taivaltamisen jälkeen määränpäähän tulo on helpottavaa. Matkan varrella askel on ollut välillä raskas, välillä olen juossut joko kiireen tai energisyyden vuoksi, olen myös kaatunut ja jotkut osuudet olen joutunut kävelemään uudestaan. Polku edessä on joskus ollut suora ja selkeä, välillä risteykset ovat sekoittaneet pään tai polku on peittänyt sumuun. Matkan varrella on ollut myös aurinkoisia päiviä, jolloin matka on tahtunut kepeämmin. Polun varrella on ollut mielenkiintoisia maisemia, yllättäviä löytöjä sekä haasteellista maastoa. Onneksi en joutunut tekemään matkaani yksin, vaan yhdessä projektin muiden matkaajien ja tutkijakollegojen kanssa keskustellen ja seikkaillen. Seuraavassa nostan esiin teemoja, jotka polkuni varrella ovat nousseet keskeisiksi analyysin eri vaiheissa. Etnografisessa tutkimuksessa korostuu tutkijan moninainen rooli. Haastattelijana esitin kysymyksiä haastateltavilleni ja observoijana tein muistiinpanoja kouluissa. Nyt kirjoittajana asetan aineistolleni uusia kysymyksiä.

6.1 Opettaja haastattelujen kuvausta

Keskityn tässä osiossa opettajien puheeseen, jossa sukupuolta määritellään äidinkielen opetuksen yhteydessä. Tarkastelussa ovat ne haastatteluosiot, joissa sukupuoli mainitaan eksplisiittisesti eli kohdat, joissa sukupuolta käytetään tulkintaresurssina. Sukupuolta voi tarkastella myös niissä yhteyksissä, joissa se jätetään

mainitsematta. Tällaista implisiittistä sukupuolijärjestelmän tuottamista tapahtuu silloin, kun miehiltä tai naisilta, tai tytöiltä ja pojilta vaaditaan erilaisia selityksiä tilanteesta tai toiminnastaan (Jokinen & Juhila 1999, 90) ilman että sukupuolta kuitenkaan nähdään tai käytetään perusteluna. Tarkastelen sukupuolen implisiittistä merkityksellistämistä erityisesti tuntimuistiinpanojen kautta. Tarkastelun kohteena on se, minkälaisia erilaisia odotuksia, vaatimuksia ja tulkintoja tyttöjen ja poikien käyttäytymiselle ja toiminnalle opetusdiskurssissa annetaan.

Luen opettajien haastatteluja. Olen suomalainen vaaleaihoinen nainen (suostunko määrittelemään itseni keski-ikäiseksi vaikka haastateltavani määrittelen niin helposti tähän kategoriaan?), peruskoulun, lukion ja yliopiston käynyt kasvatustieteilijä. Äidinkieli ei koulussa kuulunut suosikkiaineisiini. Haastateltavieni tapaan olen ollut ja olen kiinnostunut kirjallisuudesta ja lukemisesta. Haastateltavinani oli viisi äidinkielen opettajaa – viisi naista – viisi noin keski-ikäistä naista – viisi valkoista naista – viisi keskiluokkaista naista – viisi korkeasti koulutettua naista. Haastattelujen taustalla oli paljon yhteistä kulttuurisesti jaettua tietoa ja kokemusta sekä tutkijan ja haastateltavien välillä että haastateltavien välillä keskenään. Toisaalta uravalinnat, perhesuhteet, opetuskokemukset, muut työkokemukset ja koko henkilökohtainen elämämme olivat keskenään erilaisia.

Viiden äidinkielen opettajan haastatteluissa löytyy sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Yhteistä on se, että jokaisen opettajan opiskelun motiivina ja suunnannäyttäjänä on ollut kiinnostus kirjallisuuteen – ”rakastan niin paljon kirjoja ja kirjallisuutta” – halu välittää oppilaille klassikkojen ja maailmankirjallisuuden maailmoja sekä tutustuttaa uuteen (nuorten-) kirjallisuuteen. Äidinkielen opettajat käyttivät runsaasti erilaisia opetusmateriaaleja, lähes kaikki haastatellut opettajat tuntuivat elävän ”ajan hermolla” seuraten kulttuuriin ja kirjallisuuteen liittyviä asioita ja samalla uudistaen omaa opetustaan. Lukiessani litteroituja haastatteluja opettajien äänet ja äänensävyt nousivat mieleen. Haastattelut kulkivat eri tavoin, täysin samoja kysymyksiä en esittänyt opettajille, samat teemat kylläkin.

Haastateltavien opettajien puhuvat ja -tyylit ovat erilaisia. Käsitellessäni opettajien haastatteluja en pyri tekemään erilaisia henkilökuvia, erittelemään eri opettajien puhetta tai vertailemaan yhden opettajan haastattelun sisäisiä muutoksia ja ristiriitoja. Opettajien haastattelujen sisällä oli ristiriitoja ja eri teemojen yhteydessä sukupuoli sai erilaisia merkityksiä – välillä sukupuoli nousi merkittäväksi, välillä ei. En kuitenkaan tässä yhteydessä tartu näihin jatkumoihin, murroksiin tai ristiriitoihin joita yhden opettajan haastattelu sisältää. Koska mitään yhtä käsitystä tai määritelmää sukupuolesta ei ole – enkä sitä etsi – niin en myöskään pyri löytämään yhtä opettajan antamaa tulkintaa ja toista, joka sitä rikkoisi tai haastaisi. Nostan opettajien erilaisia näkökulmia ja tulkintoja sukupuolesta, puhun yleisesti opettajista, vaikka kaikki haastattelemani opettajat eivät samasta teemasta puhuisikaan. Niissä tilanteissa, joissa joku asia nousee erityisen poikkeavaksi tai kärjistetyksi yhden opettajan taholta, olen puhunut vain yhdestä opettajasta. Joissakin kohdissa olen viitannut kahteen, useaan tai kaikkiin opettajiin ja näin pyrkinyt antamaan lukijalle joitakin suuntaviivoja asian käsittelylaajuudesta haastatteluissa. Mielestäni kuitenkin tämän tarkastelun kannalta ei ole keskeistä se, kuinka moni jostakin teemasta puhuu, vaan se että teema fokuoituu ja saa tulkinnan tai tulkintoja äidinkielen opetuksen, tekstien sekä sukupuolen kontekstissa.

6.2 Oppilashaastattelujen kuvausta

Oppilaiden haastattelut olivat minulle tutkijanurani ensimmäiset ja osa oppilaista oli myös ensimmäistä kertaa haastateltavana. Haastattelujen jälkeen kirjaamissani lomakkeissa ensivaikutelmat haastatteluista ovatkin usein helpottuneita ja olen kirjannut että haastattelu on ollut ”hyvä”, ”asiallinen” tai ”yllättävän hyvä”. Ja haastateltava on vaikuttanut ”mukavalta”, ”rennolta”, ”hymyilevältä”, ”pohtivalta” tai ”iloiselta”. Välillä muistiinpanoissani haastattelut ovat kirjautuneet myös ”vaisuina”, ”terättöminä”, ”nihkeinä” tai haastateltava on puhunut kaikesta muusta kuin siitä, mitä olen yrittänyt kysyä. Aina en ole saanut otetta haastattelusta tai haastateltavasta, olen ollut väsynyt tai en ole saanut ”irti juttuja” ja välillä on ajatus on ”pätkinyt”. Erään haastattelun jälkeiset tunnelmat: ”Väsynyt – apua! Eiks’ nää ikinä loppu. En saanut oikein kontaktia haastateltavaan”. Toisaalta joidenkin haastattelujen jälkeen on ollut väsynyt mutta tyytyväinen olo. Useaan lomakkeeseen olen kirjannut päänsäryn, haastattelut olivat yllättävän rankkoja ja intensiivisiä. Erään haastateltavan kommentti siitä, että hän sai varmaan haastattelusta enemmän kuin minä, sai oloni iloiseksi pitkäksi aikaa. Cityssä viimeisen oppilashaastattelun jälkeen kommentti haastattelun jälkeisessä lomakkeessa ”Viimeinen sovittu haastattelu! Jippii! Jää hyvä fiilis haastatteluista.” kertoo helpotuksesta.

Muutaman haastattelun jälkeen olen kirjannut huomiot siitä, että nauhurin sulkemisen jälkeen on syntynyt mielenkiintoinen keskustelu ja olen harmitellut niiden jäämistä nauhoituksen ulkopuolelle. Nauhuri on saattanut jännittää joitakin oppilaita, koska sulkemisen jälkeen muutama oppilas selvästi rentoutui ja alkoi puhua vapautuneesti. Toisaalta nämä haastattelut olivat myös ensimmäisten joukossa, jolloin myös minä jännitin omaa haastattelijan rooliani ja pysyin ehkä tiukemmin kiinni haastattelukysymyksissä ja näin koko ilmapiiri ehkä sai jännittyneemmän tunnelman. Haastattelun päätteeksi oppilaat yleensä lähtivät melko pikaisesti pois. Yksi haastateltava seiso i viimeiset kysymykset reppu selässä ja puollittain jo menossa. Toisaalta jotkut oppilaat jäivät vielä juttelemaan ja kyselemään tutkimuksesta. Haastattelujen jälkeen huomasin, kuinka vähän olin keskustellut kahden kesken oppilaiden kanssa – olin seurannut oppilaita. Näiden haastattelujen jälkeen koin oppivani tuntemaan hieman oppilaita ja olisin halunnut oppia tuntemaan enemmän. Etnografiamme kuitenkin päättyi ja hyvästelin oppilaat pian haastattelujen jälkeen.

Kuten opettajien haastatteluista, myös oppilaiden haastatteluista olen keskittynyt tarkastelemaan sitä puhetta, jossa sukupuoli mainitaan tai sitä määritellään

6.3 Oppilaiden kertomaa äidinkielen opettajista

*Meidän maikka
Mä katon kun se
pyörri ja surisee.
Se on niin tärkeä,
mut silti niin huvittava.*

*Kun mä katon sitä,
se saa mun hymyilee.
Se on tässä koulussa
mun ilopilleri
(Päivi Helynen, 15, ÄA7, 127)*

Äidinkielen opettajien kuvailuissa oppilaat kokivat positiiviseksi opettajan pätevyuden, ammattitaidon, ”lapsiystävällisyyden”, luovuuden, innostuneisuuden ja innostavuuden, iloisuuden, opetushalun, joustavuuden ja haasteellisuuden. Opettaja oli myös kiva, tukeva, ”on aina hyvällä tuulella”, hauska, ei ennakkoluuloja, ilopilleri, ”raikas tuulahdus jostakin”, paneutuu omaan työhönsä sekä taitava kielellisesti. Positiivisena pidettiin myös sitä, että opettaja osaa pitää ”kurin” tai ”pitää ohjokset tiukalla”, huutaa harvoin, ei ole kuiva eikä ”pahemmin suutu jos me välillä vähän myöhästytään”. Oppilaat arvostivat myös sitä, että opettaja sanoo suoraan eikä koeta peitellä omia virheitään. Monissa haastatteluissa opettaja oli kiva tai ihan mukava, mutta joillekin oppilaille äidinkielen opettaja oli todella tärkeä ja näin poikkesi muiden opettajien joukosta. Yhdeksäsluokkalainen Lilja kuvaili äidinkielenopettajaansa haastattelun aikana useasti hyvin tunteenomaisesti. Hänelle tärkeää oli se, että opettaja osoittaa pitävänsä oppilaista. Myös hän itse korosti omia tunteitaan: ”Meil on niin unelmaopettaja, et mä niin rakastan sitä aivan hirveesti.”

Äidinkielen opettajien negatiivisiksi piirteiksi mainittiin suuttuminen, ”ei kuuntele selityksiä”, ”vaatii liikaa”, ”rääkyy”, ”hermoilee turhaan”, ”on ankara”, ”huutaa”, ”antaa huonoja numeroita” tai ”ottaa jonkun silmätikukseen”. Oppilaiden mielestä opettajan kantava ääni on hyvä, mutta liian kova ääni ei. ”Se ottaa hirveen pienest pulttii välil et sitä ei jaksu kuunnella, et siin menee hermot.” Opettajan negatiiviset piirteet liittyvät usein oikeudenmukaisuuden kokemiseen. Eräs oppilas ei pitänyt opettajasta, koska ”se on semmonen jotenki, ei kuuntele selityksiä vaikka oppilas olisikin oikeassa”. Myös opettajan arvostelu ja numeroiden antaminen saattoi tuntua epäoikeudenmukaiselta tai se, että opettaja suhtautuu oppilaisiin eri tavoin. Epäoikeudenmukaisuutta oppilaat kokivat silloin kun itse kokivat tullessaan väärin kohdelluiksi tai ymmärretyiksi. Myös muiden oppilaiden epäoikeudenmukainen kohteluun oli haastatteluissa viitteitä, kuten ”se koko ajan huutaa yhelle”.

Vain yksi opiskelijoista, yhdeksäsluokkalainen Marko mainitsi opettajaansa kuvaillessaan eksplisiittisesti tämän sukupuolen.

TP: ”No tota, miten sä kuvailisit sun äidinkielenopettajaa?”

Marko: ”Miten mä nyt sitä kuvailisin? Nainen. Ohan se ihan herrtanen.” (c1/tp)

Myöhemmin haastattelussa Marko kuvaili opettajaansa ”päteväenä”, ”mahtavana” ja asiansa osaavana. Kun kysyin opettajien sukupuolen merkityksestä oppilaiden kommentit vaihtelivat. Useimmiten vastauksena oli että sillä ei ole väliä. Useampi tyttö vastasi ensin ettei opettajan sukupuolella ole väliä, mutta jatkoi, että mieluummin kuitenkin nainen. Naisopettajaa perusteltiin sillä, että nainen sopii paremmin opettajaksi, miesopettajat ovat ”outoja” eivätkä osaa opettaa, naisopettajat ovat ”innostavia”, miesopettaja opettaa palkan takia ja että itse ei ole tottunut miesopettajiin (vrt. Lahelma 2000, Lahelma et al. 2000). Seitsemännen luokan Hille mainitsi myös miesopettajan, joka on ”sellanen kovanaama”. Haastatteluissa oppilaat puhuivat omista kokemuksistaan ja sekä senhetkisistä että ala-asteen opettajistaan.

Osa pojista oli myös sitä mieltä, että opettajan sukupuolella ei ole väliä. Toisaalta miesopettajista oppilailla oli vähemmän kokemusta. Ala-asteella ei kovin-

kaan monella oppilaalla ole ollut miesopettajaa, yläasteella jonkin verran - erityisesti pojilla liikunnan ja teknisen työn opettajat. Molemmissa tutkimuskouluissa oli myös teoreettisten aineiden opettajina miehiä. Yhdeksäsluokkalainen Rauno pohti opettajan sukupuolen merkitystä sekä yleisenä sukupuolten eron kysymyksenä että omaan kokemuksiinsa pohjautuen.

Rauno: ”No kyllä siinä varmaan jonkun näköistä eroa on, sehän riippuu sitten taas opettajasta mutta useamminkin vähän vaikea määrittää sitä sillee mitä miehet tekis eri tavalla, koska mulla on kait nyt yläasteella ollut oikeastaan mulla ei ole pariin vuoteen ollut yhtään miesopettajaa.” (g3/tp)

Heikki sanoi, ettei opettajan sukupuolella ole paljon väliä ja että sekä mies- että naisopettajat on kivoja ”Tän koulun miesmaikat on aika kivoja sillee. No on naisistaki suuri osa, mut on sit semmosii sit inhottaviikii naismaikkoja.”. Mukavan miesopettajan hän kertoo olevan ”rento” ja ”heittävän läppää” (vrt. Lahelma 2000). Omassa kysymyksessäni ”Onko sillä väliä onko opettaja nainen vai mies?” olin jo tuottanut sukupuolieron ja sukupuolikategoriat kysymyksen kohteeksi. Sukupuolikategoriat, kuten luokka-, rotu-, etnisyy-, ikä- tai seksuaalisuuskategoriat, ovat kulttuurisesti rakennettuja. Esitettäessä kysymys nainen vai mies tai tyttö vai poika, pyydetään vastaajaa ottamaan kantaa tähän (usein itsestään selvään) kategoriaan. Oppilaiden puheessa sekä rakennettiin sukupuolten välistä eroa että purettiin sitä. Opettajien eroja perusteltiin opetustaitoon ja henkilökohtaisiin ominaisuuksiin viittaamalla. Miesten ja naisten eroja ei perusteltu fyysisillä tai ruumiillisilla eroilla. Tosin Eetu oli sitä mieltä, että naiset on pikkutarkempia ja kiinnittävät huomiota pikkuvirheisiin ja että syytä naisten ja miesten eroon ”pitäisi katsoa biologian kirjasta”.

Yhdeksäsluokkalainen Lilja totesi haastattelussaan että liian lähelle tuleva miesopettaja saattaa tuntua tytöistä ahdistavalta (vrt. Lahelma 2000). Beverly Skeggs seurasi tutkimuksessaan ammattikoulun opettajia ja oppilaita ja totesi, että miesopettajat käyttivät flirttiä kontrollin ja vallankäytön keinona. Hänen mukaansa myös naisopiskelijat saattoivat käyttää flirttiä kääntääkseen tilanteen omaksi edukseen. (Skeggs 1992, 25–26, ks. myös Salminen 1992.) Kuten yläasteella poikien fyysinen koko ja ruumiillisuus sekä (piilevä) seksuaalisuus saattaa hätkähdyttää naisopettajaa tai olla jopa pelottavaa, niin myös miesopettajan ruumiillisuus saattaa olla oppilaista samanaikaisesti sekä kiinnostavaa että ahdistavaa ja aiheuttaa epäätietoisuutta (Palmu 1999, 191–193, ks. myös Lahelma 1996). Vaikka sukupuolta virallisessa koulussa saatetaan häivyttää tai piilottaa, niin fyysisessä ja informaalissa koulussa se kuitenkin tulee väistämättä läsnäolevaksi. Mac an Ghail korostaa, että koulu on sukupuolistunut ja seksuaalistunut paikka, jossa toimii erilaisia maskuliinisuuksia ja feminiinisyksiä omaavia oppilaita, opettajia ja muuta henkilökuntaa (Mac an Ghail 1994, 4, 8–10). Näin erilaiset sukupuoleen, ikään ja valtasemaan liittyvät positiot aiheuttavat jännitteitä myös koulussa. Myös suhteessa valitsemaansa oppimateriaaliin opettajat saattoivat pohtia sukupuolta ja sitä, kenelle materiaali on suunnattu.

6.4 Oppimateriaalin valitseminen

Valitessaan oppitunneille materiaaleja keskeisenä lähtökohtana opettajilla on haastattelujen mukaan kokonaisuus, luokka, ikätaso tai ”porukka”. Oppimateriaalin pitäisi olla kaikille sopivaa: ”... ei olis liian vaikea, eikä kuitenkaan niin kuin täysin liian helppoja, että siinä olis joku tavoite, joku opiskelutavoite. Ja sitten tärkeintä ois se että kun on jotain materiaalia, että ois lisämateriaalia myöskin semmoisille, jotka etenee eri tahtia.” Opetuskokemuksesta riippuen opettajat sanoivat osaavansa ennakoita jo sen, mikä ei kiinnosta. Erään opettajan mielestä tärkeää on myös se, että opettaja itse pitää valitsemaansa kirjaa mielenkiintoisena: ”Mutta en minä saa kirjaa menemään, jos mä en itse pidä siitä [...]. Niin mä en osaa sitten motivoida sitä”.

Kaksi opettajaa koki, että ei tee tarpeeksi töitä opetusmateriaalin valinnan suhteen ja että on myös omasta tuulesta kiinni se, kuinka paljon jaksaa nähdä vaivaa suunnittelun eteen ja joskus menee ”sieltäkin, missä aita on matalin”. Kuitenkin seurattessani oppitunteja juuri nämä kaksi opettajaa olivat erittäin aktiivisia materiaalin suhteen, antoivat luokilleen erilaisia ja monipuolisia tekstejä ja tuntien materiaalit vaikuttivat etukäteen mietityiltä ja perustelluilta. Äidinkielen opettajien puheessa korostuikin se, miten he valikoivat, tekivät ja monistivat itse paljon. Näin usein olikin niillä tunneilla joita seurasin. Toisaalta olin läsnä myös tunneilla jotka olivat suunnittelemattomia ja hajanaisia. Joidenkin oppituntien loppuaika viidestä minuutista 15 minuuttiin käytettiin ”leikkimiseen” kun opettajalla ei ollut mitään valmisteltua materiaalia.

Riikka lukee Inkan aineen ja sitten Inka vie sen opettajalle ja palaa pulpettiinsa. Opettaja edessä selailee kirjoja (ei ilmeisesti ole valmistellut mitään muuta tekemistä valmiille oppilaille). Kello on 9.26 ja viisi oppilasta on jo valmiina. (tp/56)

Opettaja: ”Onks’ teillä jotain kysyttävää?”

Kenelläkään ei ole.

Opettaja: ”No niin, sitten meillä olis’ viisitoista minuuttia aikaa tehdä jotain hauskaa.”

Kello on 9.30. Santtu ryntää luokan eteen. Opettaja miettii, että mitä tehtäisiin. Hälinää. (tp/76)

Valmistelematon tunti saattaa johtaa levottomuuteen ja hälinään, odotteluun ja pitkästy miseen. Edellisen esimerkin luokka käytti lopputunnin arvuutteluleikkiin. Halukkaat oppilaat saivat vuorotellen tulla luokan eteen esittämään kauppiasta ja asiakasta, ja asiakkaan ostoksista muiden piti arvata tämän ammatti. Ensin Matti esitti tshetsheenisotilasta, seuraavaksi Santtu Space Cowboyta, Riikka sihteeriä ja Timo tietokonehakkeria. Arvuuttelu oli vähän pelleilyä ja luokassa oli hälinää. Levoton oleminen ja tekemättömyys saattaa tuottaa myös erilaisia ”ylilyöntejä” tai sukupuolen esittämistä.

Odottelua. Sähellystä.

Opettaja: ”Leikitään jotain!”

Janne kimeällä äänellä: ”Leikitään ... mä oon äiti!” (tp/119)

Esimerkissä opettajan ehdottaa leikkiä, joka yleensä äidinkielen oppitunnilla tarkoittaa sanapelejä tai arvuutteluja. Janne ehdottaa kotileikkiä, matkimalla ja ironisoimalla tyttöjen puhetta. Joissakin oppituntitilanteissa pojat matkivat tytöjen puhetta esimerkiksi liioittelemalla ”ihanaa” sanaa toistamalla sitä korkealla äänellä. Pojat saattavat matkia naisopettajan ääntä (ks. Walkerdine 1981) tai tytöjen (ja poikien) ääntä liioitellen ja asettamalla toiston kautta äänen sävyn tai sisällön ironisoinnin kohteeksi (Gordon et al. 1999, 702).

Oppimateriaalin valintaan vaikuttaa yhteistyö muiden aine opettajien kanssa. Yhteistyötä oli eri opettajien näkökulmista joko sopivasti, joustavasti, ”saumattomasti” tai ”hirmu vähän”. Yhteisten kirjojen ja tekstien valitseminen nähtiin asiana, josta yhdessä sovitaan, keskustellaan ja ideoidaan. Toisaalta yksi opettajista näki yhteiset materiaalin valinnat kahlitsevina ja ”vuodesta toiseen toistettavana kaavana”. Koulujen käytännöt ja opettajien yhteistyö vaihtelivat, ja perusteluina luokka-asteittain samojen kirjojen ja tekstien valinnalle nähtiin opetussuunnitelma, vanhat käytännöt joista ei saa poiketa, opettajien arvostukset sekä oppilaiden kesken tapahtuva vertailu eri luokkien ja eri opettajien vaatimusten suhteen. Toisaalta – vaikka opettaja kuinka innostaisi ja olisi itse innostunut ja aktiivinen, niin oppilaita voi olla lähes mahdoton saada mukaan – kuten eräs opettaja totesi: ”Musta tuntuu että jotkut on siinä vaiheessa, että niitä ei kiinnosta mikään, vaikka kantais hevosen sinne luokkaan - ai jaa koska me päästään kotiin.” (opettaja imitoi oppilaiden pitkästyntä äänenkäyttöä).

Eräällä yhdeksännen luokan kaksoistunnilla käsiteltiin kielioppia. Tuntimuistiinpanoissa kiire, eteenpäin meneminen, yhä uudet monisteet (yhteensä kahdeksan kappaletta) korostuvat. Opettaja jakoi monisteita, kirjoitti itse kalvolle kielioppisääntöjä ja oppilaat tekivät tehtävät monisteeseen samalla kun moniste käytiin yhdessä läpi kalvon avulla. Kannustamalla, kehumalla ja itsekkin toteamalla että pitäisi jaksaa ”niitä ikuisia kielioppijuttuja” opettaja sai tunnin sujumaan. Opettaja kyselee oppilailta oikeita vastauksia vuorotellen ja halusi selvästi kaikki oppilaat mukaan, myös ne, jotka eivät olleet kiinnostuneita. Oppilaat jaksoivat ihmeteltävän hyvin.

Kuten luvussa 5 todettiin, opettajat käyttivät paljon piirtoheitinkalvoja ja oppilaat jäljensivät kalvon tiedot vihkoihinsa. Opettajat ihmettelivät sitä, että oppilaat suhtautuivat kalvoihin ”kuoleman vakavasti”, kunnioittivat niitä ja pitivät kalvotyöskentelyä sinä ”oikeana opetuksena”. Toisaalta opettajat itsekkin korostivat miten he kirjoittavat keskeiset asiat kalvoille, ja miten oppilaiden vihkossa asiat ovat selkeämmin kuin ”epäselvässä” kirjassa ja että vihosta asiat kerrataan kokeeseen. Oppilaan vihko onkin erilaisen oppimateriaalin ”tiivistelmä”, kuten yhdeksäsluokkalainen Lilja haastattelussa toteaa .

Lilja: ”Niin, sekin on hassua, et meil on niinku, et sit se kaikki niinku tieto on kumminki niinku vihossa. Et esmerkiks kun se sano, et lukekaa kokeisiin, ni se sano, et ette te periaatteessa tarvii muuta kun sen vihon. Et nyt mä voin antaa nää sivut, mitkä on kirjassa, mut ei kukaan niit koskaan lue. Koska se on niin niinku kumminki hyvin tehny ne sinne vihkoon. Siel on niinku kaikki tärkeimmät asiat. Et ei sitä tarvii sit enää muuta.” (c5/tp)

Kouluun kohdistuvat säästöt huolestuttivat opettajia. Kirjojen kierrätys koettiin järkevänä, mutta liian resuisia kirjoja ei. Täydennystä koulun kirjavalikoimiin toivottiin. Myös erilaisia opetusvälineitä luokkaan haluttaisiin, jos olisi rahaa. Oppikirjat ja vihkot ovat ne viimeiset joista luovuttaisiin ”[] jos me nyt sitten ruvetaan niin säästämään että kohta ei ole vihkoihin rahaa niin sitten mä teen protestin kyllä, ja moni muukin tekee, että ei niin pitkälle säästöön, säästämässä saa mennä”. Omalta osaltaan opettajat olivat valmiita tinkimään menoista, mutta kaikesta ei voi säästää: ”eli ryhmän koko, ja tietyt oppimateriaalit niistä ei voi tinkiä”.

Äidinkielen oppiaineeseen kuuluu monia eri osa-alueita, jotka mahdollistavat erilaisten materiaalien käytön. Koulun aika on kuitenkin rajallinen, eikä kaikkia ideoita ja suunnitelmia lukuvuoden aikana pysty toteuttamaan. Myös oppilaat omissa haastatteluissaan kertoivat siitä, miten ensimmäisillä tunneilla on käyty läpi luku-kauden ohjelmaa, mutta ajanpuutteen vuoksi moni asia on jäänyt toteuttamatta. Koulun aika on suhteellinen, välillä viisi minuuttia on ”vielä” ja välillä ”vain”. Kiireen ja odottelun tunteet vuorottelevat ja opettajalle ”vain” voi olla oppilaalle ”vielä”. Oppitunneilla ajan määrittämisen tai kiittämisen huomaa konkreettisesti kun oppilaiden pitäisi pyrkiä etenemään samaan tahtiin, toisilla on kiire ja toiset joutuvat odottamaan. Tämä oppituntien tiiviys heijastuu myös koko opetussuunnitelmassa – paljon pitäisi ehtiä vähässä ajassa. (Gordon et al. 1999, 699–700.)

Kysyessäni sukupuolen merkitystä oppimateriaalin valinnoissa opettajilla oli erilaisia tapoja käsitellä tätä teemaa. Sukupuoli ja siihen liitetyt merkitykset tai odotukset ovat usein itsestään selviä ja ne otetaan annettuina. Materiaalin sisällöissä sukupuoleen liitetyt merkitykset jäävät usein huomaamatta. Yksi opettajista totesi haastattelun aikana nyt ”heräävänsä” pohtimaan näitä sukupuolen merkityksiä.

Opettaja: ”Että valitsenko mä niin kuin tyttöjen ja poikien mukaan? No, tietoisesti mä en ajattele näin, mutta varmasti mä, mä luulen että noi materiaalit kirjoissakin voi olla niin kuin enemmän semmoisia tyttöjä suosivia. Että sikäli kun mä olen tässä nyt herännyt havaitsemaan, niin tota voi olla että jos oikein sitä asiaa rupeis pohtimaan, niin ehkä vois siinä materiaali, jo tekovaiheessakin miettiä enemmän sitä, että, että mennäänkö tässä tyttöjen vai poikien ehdoilla ja näitä.” (opettaja-haastattelu)

Yleisesti opettajien haastatteluissa tuli esiin käsitys siitä, että materiaalit suosivat tyttöjä, koulu on enemmän tytöille, koulu on akateeminen ja että akateemisesti suuntautuneille pojille menee ”tää tämmöinen, mikä tytöillekin”. Vain yksi opettajista korosti useampaan otteeseen sitä, miten oppimateriaalin sisällöt ovat pojille tai pojista. Myös eräällä oppitunnilla tämä opettaja vanhaa äidinkielen kirjaa selaillessaan tuli pulpettini luo ja sanoi, että on tosi vaikeaa valita mitään tyttöjä kiinnostavaa.

Eräässä haastattelussa opettaja puhui yleisesti oppilaista ja siitä, miten on ”rutinoitunut” ja tietää ”mikä menee” ja että oman kokemuksen kautta osaa motivoida oppilaita lukemaan tiettyjä kirjoja. Opettaja puhui materiaalin valinnan vaikeudesta erityisesti suhteessa poikiin, ja siitä, miten hän on oppinut valitsemaan myös pojille sopivia ja ”meneviä” kirjoja.

Opettaja saattaa myös olla tietoinen materiaalin sukupuolierityisyydestä ja ottaa sen huomioon. Yksi opettajista totesi tyttöjen ja poikien erilaiset kiinnostuksen kohteet erityisesti kirjallisuuden suhteen ja hän oli miettinyt omaa opetustaan suhteessa näihin erilaisiin vaatimuksiin. Hänen puheessaan tiivistyi se, miten opettaja tasapainoilee erilaisten oppilaiden, erilaisten materiaalien ja erilaisten kiinnostusten keskellä. Esiin tuli ristiriita sen suhteen, minkä vaatimusten suhteen rakentaa opetusta. Puhuessaan erilaisista oppilaista opettaja tuotti myös vastakkainasettelua: opettaja haluaa mukaan myös opetuksesta kiinnostumattomat pojat, vaikkei toisaalta myöskään halua ”uhrata” kiinnostuneita tyttöjä.

Opettaja: ”Niin se on vaan sellainen kysymys tää sukupuolikysymys, että, että en mä aina ollenkaan tiedä mistä päästä niitä poikia niin kuin vetäis, että miten ne kiinnostuis. Ja sitten nekin on hirveen erilaisia, [] Esimerkiksi yksikin semmoinen rokkari-poika, ja semmoinen oikein tämmöinen musaorientoitunut, niin se jotain kirjaa esitellessään, niin tää on kolmas kirja minkä mä olen lukenut elämässäni ja tää oli niin kuin tosi hyvä. Että sitten kuitenkin senkin niin kuin sille pystyi jotakin niin kuin tarjoamaan, vaikka se heti ilmoitti jo että tällä repliikillä että hän ei sillä lailla tätä lukemista niin kuin. Ja se kertoikin siitä sitten ihan kivasti, että enemmän mä ne pojat mä koen silleen ongelmana, mutta en mä sitten myöskään ajattele sillä lailla, että mun pitäis ehdottomasti niin kuin saada ne kauheasti mukaan ja niin kuin niiden ehdoilla tätä koulua pidetään, koska valtaosa on kuitenkin tyttöjä ja tota ne on kiinnostuneita ja motivoituneita, niin miksi mä tavallaan ne uhraisin, että mä saisin jotkut tämmöiset, jotka niin kuin ei ne nyt koskaan ole haistattanut, mutta mieluummin kuitenkin haistattais kaikki kuitenkin jos, jos vois tai uskaltais tai niin edelleen. Mutta toki mä mietin niitä, mutta se ei ole niin kuin mikään, ei se mikään niin kuin ensimmäinen asia mun tunnin valmistelussa, että miten mä niille, ne just saan mukaan.” (opettajahaastattelu)

Haastateltava opettaja kertoo pohtineensa ”sukupuolikysymystä”. Puheessaan hän tuo esiin poikien ongelmat ja niihin vastaamisen vaikeuden. Tyttöjen opettamista hän ei tässä yhteydessä koe vaikeana, vaan haasteellista on saada pojat kiinnostumaan ilman että tytöt ”uhrataan”.

Oppimateriaalin valinnoissa opettajan omat kokemukset ja yhteiskunnan sukupuolijärjestelmä kohtaavat. Opettajien haastatteluissa oli viitteitä siitä, miten tytöille materiaali on helpompaa, ”tytöt on hiljaa”, ”ne jaksaa ja miettii opiskelua”. Poikien levottomuuden syynä nähtiin se, että pojilla on energiaa, ”pojat ei jaksaa pohtia, niillä ei ole pitkäjänteisyyttä” ja tehtävät täytyisi saada nopeasti tehtyä. Oppilashaastatteluissa myös tytöt toivat esiin sen, miten joskus oppitunneilla ei jaksaa istua ja kuunnella, varsinkaan jos ei aina ”pysy kärryillä”. Ja vaikka aine kiinnostaisikin, niin ei tunnille ehkä jaksaa kuitenkaan osallistua. Maiju toivoi, että oppitunnit olisivat lyhyempiä, varsinkin lämpimällä säällä kun ei silloin jaksaa olla sisällä ”Silloinkin kun oli yks päivä kaksykt astetta lämmintä, ni eihän, hyvä kun ihmiset pysy housuissaan.”

Yhdessä haastattelussa opettaja satoi omat oletuksensa yhteiskunnan sukupuolijärjestelmään.

Opettaja: ”Mutta tietoisesti mä en kyllä valitse materiaalia, mutta var.. mä en tiedä varmaan ne on niin silmälasit silmillä tässä elämässä muutenkin, että sitä toimii tän yhteiskunnan muittenkin systeemien mukaan, että sitä saattaa toteuttaa sellaista sukupuoliepäntasa-arvoa siinä.” (opettajahaastattelu)

Oppimateriaalien sisällöt ja niiden keskustelut sukupuolesta ja seksuaalisuudesta muuttuvat hitaasti. Artikkelissaan *Opettajan sukupuolilinssit* Marketta Tarmo (1991) toteaa että me kaikki katselemme maailmaa sukupuolilinssien läpi emmekä edes tiedosta sitä, koska sukupuoli on niin itsestään selvä jakoperuste. Koulussa tämä itsestään selvä jakoperuste saattaa kääntyä poikien heikkouksien nimeämiseen ja selittelemiseen ja tyttöjen hyvien puolien nimeämiseen ja vähättelemiseen. (Tarmo 1991, 203.)

6.5 Tunteisiin vetoavaa kaunokirjallisuutta

Sekä seitsemänsillä että yhdeksänsillä luokilla luettiin ja käsiteltiin äidinkielen oppitunneilla kaunokirjallisuutta. Oppilaat saivat kirjoja myös kotiin luettaviksi. Opettajien puheessa korostui huoli siitä, miten pojat jaksavat ja minkälainen materiaali kiinnostaa poikia. Eräs opettajista koki haasteena motivoida ja saada pojat lukemaan myös tunteisiin vetoavaa kirjallisuutta. Opettajan mukaan toimintaan tottuneet pojat tarvitsevat myös herkistelyä ja ”asiallisenä” kirjana esitelty koirakirja saattaisi ”mennä jopa pojille”. Opettajan puheessa poikiin yhdistyy toiminta, ”action” ja tunteiden välttäminen. Haastattelussa opettaja kertoi pyrkivänsä ottamaan tämän huomioon myös esitellessään luokalla oppimateriaalia.

Opettaja: ”Sitten tota toi *Keskuspuiston yksinäinen* menee koirakirjana jopa pojillekin, se nykyään, kyllä totta kai mä tiedän ettei pojat tykkää tällaisista tunteellisista asioista kuin koirakirjoista. Se on melkein sama kuin tyttökirjoja lukis. Niin tuota kyllä siinä joutuu motivoimaan sitten että se on todella hyvin asiallinen koirakirjaksi, vähän itsekkin ottaa siitä, vähän niin kuin näytellä (naurahtaa). Kyllä se sitten menee, saattavat sitten sanoa oli se koirakirjaksi ihan hyvä. Eli ne tunteita jotenkin niin kuin välttävät, mutta kun ne on tottunut lukemaan ja kattomaan elokuvissa kaikkee toimintaa, toimintaa, action, action, action. Ja mulla on sitten, siitä mä lähdän että pojatkin saa herkistellä, se tekee niille tosi hyvää. Ja just tommosen asiallisen koirakirjan lukeminen, vaikka ne ei sitä tiedä kyllä se herkistelyä on, tai *Me kolme ja jengi*, vaikka siinä kolme nuorta kuolee ja tapellaan niin kyllä siinä tunteita liikutellaan sillä tavalla, että harva nuorisokirja tekee sen.” (opettajahaastattelu)

Myös oppilaiden haastatteluissa poikien kiinnostus seikkailuun, jännitykseen ja tieteiskirjallisuuteen nousivat esiin. Pojat mainitsivat huumorin ja hyvän, kiinnostavan juonen tärkeyden. Samoin moni tytöistä mainitse lukevansa ja pitävänsä seikkailuista, jännityksestä sekä tieteiskirjallisuudesta. Joillekin tytöille juonen ja kiinnostavuuden lisäksi tärkeitä olivat kirjan ihmissuhteet tai romanttisuus. Moni tytöistä kertoi lukevansa erityisesti vapaa-ajalla romanttista kirjallisuutta tai elämän-

kertoja. Kauhukirjallisuudesta ja dekkareista pitävien joukossa oli sekä tyttöjä että poikia.

Oppitunneilla luetut kirjat olivat koulusta ja luokkatasosta vaihdellen joko vapaavalintaisia tai yhteisiä. Koulun kirjavarastot ovat melko suppeat, ja koko luokan yhteiseksi lukemiseksi sopivia kirjoja ja vaihtoehtoja on aika vähän, luokalle voi jäädä valittavaksi kahdesta vaihtoehdosta ”se toinen”.

TP: ”Mites nää kirjat, mitä luetaan äidinkielentunnilla, ni kuka ne valitsee?”

Milja: ”Maikka. Kyl se välillä antaa jotain vaihtoehtoi. Kun toinen luokka on lukesen, ni sit meille jää se toinen. Mut joku *Tuntematon sotilas* kaikkien on pakko lukee.” (g1/tp)

Haastatteluissa oppilaat mainitsivat yhteisesti luetuista kirjoista erityisesti *Tunte mattoman sotilaan* sekä Agatha Christien dekkarit. Joillekin *Tunte maton sotilas* oli ollut todella hyvä lukukokemus, joillekin enemmän pakollinen suoritus. Myös Christien dekkareista yleisesti pidettiin. Eivät tosin kaikki. Eetun mielestä Christien vapaavalintainen dekkari oli ”aivan karmee”. Eetun haastattelussa tuli esiin myös se, miten muut harrastukset houkuttelevat usein lukemista enemmän.

TP: ”No tuleeks sulle mieleen, mitä kirjoja te ootte nyt lukenu?”

Eetu: ”No *Kaapattu tyttö*. Se oli mun mielestä, emmä oikeen mistään niistä tykänny. Se oli vielä ihan kohtalainen. *Keskuspuiston yksinäinen*, sekin oli vielä ihan kohtalainen, vaik emmä kyllä yleensäkin jaksa kirjoja lukee. Jos tota, mä alotan jotain kirjaa lukee, ni sit siellä onki joku ni lätkämätsi. No mä meen sit kattoo sitä, no emmä jaksa sit enää sitä kirjaa lukee, sit se jää siihen. Sit mä lähen vaikka ulos ja muuta. Emmä niinku sillee oikein tykkää noit lukee. Sit me luettiin tää Agatha Christien vapaavalintainen, se oli mun mielestä aivan karmee. Mä en pysty lukemaan. Siis mä yritin sitä vaikka kuinka lukee.” (g5/tp)

Viime aikoina on kiinnitetty huomiota poikien lukemisen vähenemiseen. Sekä lehtien yleisönosastoissa että äidinkielen opettajien parissa on tästä esitetty huolestuneita puheenvuoroja. Tarkasteltaessa kaunokirjallisuuden lukemista huomataan, että poikien lukeminen on vähentynyt verrattaessa 1960-lukua ja 1990-lukua keskenään (Saarinen & Korkiakangas 1998). Jos tarkasteluun otetaan myös sanomalehdet, aikauslehdet ja sarjakuvat, niin Saarisen ja Korkiakangas kartoituksen mukaan tyttöjen ja poikien lukemiseen käytetty aika ei juurikaan eronnut, vaan poikien lukemisen väheneminen koskee lähinnä kirjoja. Myös oppilaiden haastatteluissa poikien puheessa esiintyivät Helsingin Sanomat ja erityisesti urheilu- tai sarjakuvavisivut, paikallislehti sekä *Aku Ankka*. Saarisen ja Korkiakangas selvi tyksessä tyttöjen ja poikien mielikirjat sekä mielikirjojen perustelut erosivat, myös vastaajan iällä oli jonkin verran merkitystä. Pojat painottivat jonkin verran enemmän lukemisen hyötyä ja tytöt mielihyvää. Tytöt painottivat myös merkittävästi enemmän kirjojen vaikutusta siihen, että huomaa ihmisten kokevan asioita eri tavoin. Tyttöjen mielestä kirjojen vaikutuksesta tunteiden ilmaiseminen helpottuu ja pääsee hetkeksi huolista eroon. (Saarinen ja Korkiakangas 1998.) Haastatelllessani oppilaita nimenomaan muutamat tytöt kertoivat lukevansa ”roskaromaaneja”,

rakkausromaaneja, päiväkirjoja tai elämäkertoja ”pakomatkoina” jonnekin tästä ”harmaudesta” (vrt. Christian-Smith 1991, 198). Tytöt vähätelivät ja hieman ironisoivatkin omia lukumielityksiään. Toisaalta myöskään koulussa ei tyttöjen vapaa-ajan kirjallisuutta ”nosteta” esiin tai yhteiseksi luettavaksi.

Onko koulussa nautinnollista luettavaa? Christian-Smithin mukaan opettajat suhtautuvat tyttöjen romanttisen kirjallisuuden lukemiseen eri tavoin. Opettaja voi tuntea syyllisyyttä, jos antaa tyttöjen lukea koulussa romanttista kirjallisuutta niiden sisällön yksinkertaisuuden ja stereotyyppien vuoksi. Toisaalta jonkun opettajan mielestä mikä tahansa lukeminen on parempi vaihtoehto kuin olla lukematta mitään. (Christian-Smith 1991, 195–197.) Kuitenkin erilaisen kirjallisuuden avulla opettajat voivat auttaa oppilaita populaarikulttuurin, sosiaalisten suhteiden ja oppilaiden oman elämän aiheuttamien ristiriitojen käsittelyssä sekä kehittämään välineitä tekstien kriittiseen lukemiseen. Romanttisen kirjallisuuden lukemisen kautta lukijat tarttuvat maailmaan, mutta samalla myös yrittävät muokata uudelleen maailmaa sekä omaa asemaansa siinä. (Christian-Smith 1991, 206–209.)

Haastattelussa yksi opettajista viittasi siihen, että kirjallisuuden päähenkilönä on usein poika – myös niiden tarinoiden, novellien tai elokuvien, joita koulussa on luettu tai katsottu. Opettaja totesi pohdinnassaan, että pojan kasvu on ”tunnusmerkitön”, ”normaali”, ”tavallinen” ja ”näin se etenee elämässä asia”. Ja tytön kasvu ”tunnusmerkkinen”. Opettaja uskoi, että pojat reagoisivat jos materiaalien päähenkilöinä olisivat tytöt. Hänen mukaansa tytöt lukijoina tai katsojin sen sijaan saavat ”tuplasti” tietämystä ja empatiaa.

TP: ”Mites kun sä valitset noita opetusmateriaaleja, niin tota tuleeko siinä tai mietikö sä että onko tytöt ja pojat niin kuin samanlaisista esimerkiksi kirjoista ja tällaista teksteistä kiinnostuneista vai joudutko sä siinä miettimään, että tää ei niin kuin kiinnostosta poikia tai tää tyttöjä, onko siinä sun mielestä mitään eroa?”

Opettaja: ”Onhan siinä ero, ero jos vaikka pojan niin kuin pojan nuoruudesta luetaan, niin kyllähän se kiinnostaa poikia ja sitten tytöt on hirveen sympaattisia, että ne saa niin kuin tuntuman sekä pojan elämään, että tytön elämään. Vähemmän pojat saa tuntumaa tyttöjen elämään, että se on niin kuin ne saa tytöt saa semmoisen niin kuin tupla, tuplasti sitä semmoista tietämystä ja empatiaa.” (opettajahaastattelu)

Naistutkimuksen parissa on esitetty väitteitä siitä, että tyttöjen ja naisten lukemiseen liittyy kaksoisvaatimus. Naisten tulee oppia lukemaan ja ymmärtämään poikien tai miesten kieltä ja elämää sekä omaa kieltään. Gilbertin ja Taylorin mukaan myös koulun työskentelytapa seuraa ”suurta traditiota”, joka on miehinen traditio. Tästä johtuen myös lukemiskäytännöt, jotka tytöt koulussa oppivat ovat miehisiä lukemiskäytäntöjä ja samalla tytöt oppivat aliarvioimaan naisten kokemuksia ja arvoa. (Gilbert & Taylor 1991; Davies 1989, 85–87; Walkerdine 1990.)

Yksi seitsemäs luokka oli lukenut Norma Fox Mazerin kirjan *Kaapattu tyttö* ja oppitunnilla oli tarkoitus tehdä ryhmässä tehtäviä tästä kirjasta. Opettaja pyysi oppilaita menemään kahden tai kolmen ryhmiin. Ryhmät muodostuivat tyttöjen tai poikien pareiksi tai ryhmiksi. Yksi oli kolmen pojan muodostama ryhmä, jossa Lasse oli keskeisesti esillä. Lasse käyttäytyi yleensäkin luokassa usein äänekkäästi ja protestoi annettuja tehtäviä vastaan. Seuraavassa esimerkissä Lassen ryhmässä tehtävien tekemiseen lomittuu muita keskusteluja.

Oppilaat aloittavat tekemään ryhmissä töitä. Lassen ryhmästä kuuluu koko ajan äänekestä pulinaa. Henna ja Marjaana keskustelevat yhdessä. Leena ja Tiina keskustelevat ryhmässään. Muissa ryhmissä hiljaista.

Lasse sanoo Markulle: ”Vittu toi on tyhmä jätkä! ... toi on lukenut kirjan!”

Juuso ja Lasse nauraa. Opettaja menee ryhmän luo.

Juuso pitelee päätään: ”Juu, me pohditaan tätä ihan hirveästi.”

Opettaja: ”Yrittäkääs nyt vähän keskittyä tähän.” (tp/73)

Lassen puheessa tulee esiin se, että lukemista ei arvosteta ja että kirjan lukenut poika on ”tyhmä jätkä”. Toisella tunnilla Lasse lähtee niistä nensä ja jää kiertelemään luokkaa ja katsoo opettajanpöydällä olevia kirjoja ja kysyy opettajalta luetaanko ne kaikki. Opettaja vastaa että joskus. Lasse jää katselemaan kirjoja ja osoittelee niitä sanoen samalla: ”tyhmä, tyhmä, tyhmä...” Myöhemmin samalla tunnilla opettaja esittelee Agatha Christien kirjaa *Kymmenen pientä neekeripoikaa*, ja kertoo että dekkarisuora on valinnut sen suosituimmaksi dekkariksi. Saku toteaa ääneen: ”Onks’ tää muka dekkari? Ja Lasse jatkaa: ”Than paska kirja!” Lasse istuu usein tunnilla myös oppikirja ja vihko kiinni, jolloin opettaja joutuu usein häntä patistelemaan kirjoittamaan tai lukemaan. Suhtautumisellaan ja kommentteillaan Lasse tuo selkeästi esiin sen, ettei häntä kirjat ja lukeminen kiinnosta. On esitetty, että pojat saattavat liioittelun kautta vahvistaa mieheyttään, ja tehdä eroa naisuutta ja homoutta vastaan (Tolonen 2001, 38). Toisaalta sitoutumattomuus koulun akateemisiin vaatimuksiin voi kuvastaa myös työväenluokkaisesta maskuliinisuutta ja sen rakentamista (Mac an Ghaill 1994).

Haastatteluista piirtyy kaksi erilaista maailmaa, joissa tyttöjen ja poikien kiinnostukset ovat erilaisia. Yksi opettajista totesi että molemmille sukupuolille voisi esittää vaatimuksia toisen maailman tuntemisen opettelusta. Toisaalta hän totesi, että näiden vaatimusten toteuttaminen käytännössä on vaikeaa.

Opettaja: ”Että sitten jos koulussakin lähettäis siitä että tyttöjen kanssa keskustellaan niistä kirjoista, mitkä tyttöjä kiinnostaa ja poikien mitä poikia kiinnostaa, niin silloinhan niin kuin poikien ei tavallaan tarttis tietääkään mitä naisten päässä liikkuu, että siinä mielessä se ei taas olis hyvä, mutta se voisi sitten kyllä niin kuin saada ne tytöt olemaan rehellisempiä ehkä ja uskaltaa enemmän ja koska tossa iässä ne nimenomaan peilaa itseään aina sitten niin kuin niiden poikien tai näin mä kuvittelen. Ja sitten taas tyttöjenkin on ihan hyvä kuulla sitten se mikä kiinnostaa poikia, mutta mä en vaan tiedä osaanko mä edes vetää sellaisia keskusteluja jotka, siis näistä just näistä tietyistä kirjoista, että se on enemmänkin esitelmiä sitten.” (opettaja-haastattelu)

Opettaja tuo esiin monta eri vaikeutta, joita hän kokee tyttöjen ja poikien opettamisessa; erilaisen kirjallisuuden, erilaisen ajatusmaailman ja erilaiset kiinnostuksen kohteet. Lisäksi opettajan mielestä myös ikä vaikuttaa siihen, että tytöt ovat kiinnostuneita pojista, joihin myös ”peilaavat itseään”. Opettajan puheessa tyttöjen ja poikien maailmat piirtyvät erilaisina ja osittain myös kohtaamattomina.

6.6 Eikä heille ollut nimiä: sukupuoli ja seksuaalisuus opetuksessa

Opettajien haastatteluissa tuli esiin se, miten arvot ja arvostukset ovat yhteiskuntaan sidottuja. Yhden opettajan mielestä koko alkuasetelma on epäoikeudenmukainen, jolloin tyttöjen elämä koulussa ja naisten elämä yhteiskunnassa on raskeampaa. ”Koko yhteiskunnassa, että ei se oo niin kuin kenenkään vika, yksittäisen ihmisen, mutta se on koko tää arvo, arvostuskysymykset ja kaikki alat, mitkä on tota niin ku miesten aloja.” Tytöistä ja pojista keskusteltaessa eräälle opettajalle tuli mieleen teatteri ja sen sukupuolen mukaisesti jakaantunut katsojakunta.

Opettaja: ”Mutta sitten siinä on taas se että kyllä se, niin siis tää tuli mun mieleen itse-asiassa siinä kun mä olin katsomassa yhtä Aino Kallaksesta tehtyä tämmöistä tota noin niin elämäkerrallista dramatisointia, niin siellä oli pelkkiä naisia. Siellä oli varmaan yksi mies koko teatterisalissa tuolla Kansallisteatterissa ja sitten vaan pohdittiin sitä että kyllä olisi ihan hyvä miehienkin hyvä niin kuin kuulla, että mitä naiset ajattelee ja mikä on naisen sielun elämää.” (opettajahaastattelu)

Edellisen luvun (6.5) viimeisessä esimerkissä tuli esiin opettajan esittämä toive siitä, että tytöt oppisivat ymmärtämään poikien elämää ja pojat tyttöjen elämää. Edellä olevassa lainauksessa tämä teema laajeni koskemaan myös miehiä. Vielä laajemmin ajatellen kyseessä on yleensä toiseuden tai erilaisuuden ymmärtäminen tai hyväksyminen. Sen näkeminen, että on erilaisia tapoja ajatella, puhua, tietää tai kokea. Sukupuolten erilaisuutta kouluissa ehkä pikkuhiljaa ollaan tiedostamassa, mutta seksuaalisuus ja siitä keskusteleminen on vielä muutaman askeleen kauempana. Kuten yksi opettajista totesi, että seksuaalisuus ei entisaikaan ollut mitenkään koulun asia, mutta ”eihän se tänä päivänä ole enää sillee niin kuin niin piilossa missään.” Tämä seksuaalisuuden näkyminen kaikkialla ja toisaalta siitä koulussa puhumisen välttäminen luo ristiriidan, mutta ehkä se myös hämmentää sekä opettajia että oppilaita. Tämän opettajan mukaan seksuaalisuus on myös vaikea ja ehkä ”se herkin tavallaan alue”, mistä puhuminen koulussa ei ole helppoa. Niin seksuaalisuuden kuin erityisesti homoseksuaalisuuden osalta kaksi opettajaa totesi koulun ”laahaavan myöhässä”. Toisaalta he totesivat, että opettajien pitää pystyä reagoimaan siihen. Erään opettajan mukaan opettajan tulee asettua ”malliksi” siitä, miten seksuaalisuudesta puhutaan.

Opettaja: ”Tavallaan että se pitää olla se kontrasti siinä koko ajan vaikka ne ite hapuilee ja puhuu niin, vaan semmoiseksi malliksi pitää asettua, että niin kuin että naisista ei puhuta näin ja homoista, homoseksuaalisuus on homoseksuaalisuutta, että tota nythän on tullut hieno elokuva toi Priest, jos oletko sä nähnyt sen?”

TP: ”Mä en ole nähnyt sitä”

Opettaja: ”Se on järkyttävä, että kun siinä ei ole mitään muuta kuin pieni homoseksuaalinen tommoinen avoin kohtaaminen niin se on niin kuin 16- vai 18-vuotiailta kielletty, kun mun mielestä se olis niin hirveen hyvä näyttää just 13-vuotiaille. (opettajahaastattelu)

Esimerkissä haastateltava totesi, että opettajan pitää asettua malliksi ja oman esi-merkin ja suhtautumisen kautta näyttää miten naisista tai homoseksuaaleista ei saa puhua. Toisaalta opettaja mallina (ks. Hakala 2002) asetetaan usein automaattisesti heteroseksuaaliseksi malliksi (Lehtonen 1999, 206–207). Keskusteluissa opettaja voi kuitenkin tuoda esiin vaihtoehtoisia tapoja ymmärtää seksuaalisuutta. Koulussa homoseksuaalisuus tulee useimmiten esiin vain ”homo”- ja ”lesbo”-nimittelyinä (Gordon et al. 1999, 696–697; Lehtonen 1999, 209–210; Tolonen 2001, 242–243). Yksi opettajista kertoi haastattelussa, miten oppitunnilla romantiikasta puhuttaessa oli oppilaiden taholta homoseksuaalisuus tullut keskusteluun.

Opettaja: ”Niin sitten mä ajattelin, että mä alotan se niin että mitä teille niin kuin romantiikka, niin kuin mitä tulee ensimmäisenä mieleen. No, sieltä tuli tietysti aina tää että kynttilät ja hyvä musiikki ja tunnelma ja vaaleanpunaiset ja eloku.. jotkut elokuvat ja näin. No sitten yksi semmoinen ihan kahjoryhmä (naurahtaa) niin missä on mun mielestä semmoisia aika outoja tapauksia niin sitten ne oli niin kuin että, että mies ja nainen, seuraava oli sitten nainen ja mies sitten joku sanoi että mies ja mies niin sitten mä vaan totesin että niin, että näinkin niin kuin, totta kai näinkin voi olla. Että esimerkiksi tällöinen kuin joku homous ja lesbous niin sehän on niin kuin koulussa niin kuin sitä ei vielä oo, mutta se tulee niiltä oppilailta, ja siihen täytyy olla niin kuin valmis jotenkin reagoimaan, mutta se ei kuitenkaan niin kuin ikään kuin kuulu, ainakaan toistaiseksi niihin asioihin, mitä niin kuin avoimesti käsitellään, tai mä en ainakaan ole kuullut, että sitä. Ehkä jossain lukiossa, mutta ei niin kuin tän ikäisten kanssa... (opettajahaastattelu)

Kuten opettaja edellisessä esimerkissä totesi, homous ja lesbous eivät ole niitä asioita joita koulussa käsiteltäisiin. Sekä seksuaalisuus että erityisesti homoseksuaalisuus ovat virallisessa koulussa piilossa ja kuitenkin läsnäolevina informaalin ja fyysisen koulun tasoilla. Molemmissa edellisissä esimerkeissä viitattiin myös ikään. Ensimmäisen haastattelun opettaja oli sitä mieltä, että homoseksuaalisuutta käsittelevä elokuva olisi hyvä näyttää 13-vuotiaille. Toisen haastattelun opettaja on sitä mieltä, että seksuaalisuuden avoin käsittely on mahdollista vasta lukiossa, mutta ei vielä yläasteikäisten kanssa. Kouluissa seksuaalisuuden käsitteleminen osoittautuikin usein ongelmalliseksi. Aiheen käsittelyä siirrellään luokka-asteelta ja oppiaineesta toiseen. Usein seksuaalivalitusta tuleekin kouluun pitämään joku ”ulko-
puolinen valistaja”.

Muutamalla oppitunnilla tuli oppimateriaalin kautta viittaus seksuaalisuuteen. Yhdeksäsluokkalainen Mona esitteli tekemänsä raportin *Helsingin Sanomien* ”henkilökohtaista” ilmoituksista. Esityksessä hän toi esiin esimerkkejä ilmoituksista, joissa haettiin SM-seksiseuraa, suomalaisista miehistä etsimässä filippiiniläisiä naisia ja miesten seuraa etsivistä nahkavaatteisiin pukeutuneista naisista. Yhdeksäsluokkalaisen Katrin karhunpeijaisia käsittelevän esitelmän jälkeen opettaja puhui peijaisten perversseistä ja seksuaalisuuteen liittyvistä tavoista (karhu puettiin miehen tai naisen vaatteisiin) sekä ”seksuaalisesta draivista”, jota kuviteltiin karhulla olevan ja jota yritettiin saada ottamalla talteen karhun aivoja tai hampaita. Koulun erilaisissa järjestyksissä, puheessa ja teksteissä itsestään selvänä oletuksena on heteroseksuaalinen järjestys (ks. Lehtonen 1999). Opettaja voi tukea

tätä järjestystä tuomalla opetustilanteisiin omia arvostuksia ja suuntaamalla keskustelua. Yksi opettajista mietti haastattelussa onko mitään klassista naiskirjailijaa, jonka teoksia koulussa voitaisiin lukea. Hänen mieleensä tuli vain Minna Canth. Eräällä oppitunnilla käsiteltiin Canthia ja hänen novelliaan. Keskustelu luokassa etenee 1800-luvun naisten asian ajamisesta ja sen ajan miesten ja naisten rooleista, 1960- ja 70-lukujen tasa-arvovaatimuksiin ja lopulta naisten ja miesten väliseen eroon.

Opettaja: ”Veikka, mitä me käsiteltiin viime tunnilla?”

Veikka: ”...Minna Canth...ja Teuvo Pakkala...”

Opettaja: ”Kerro jotain Canthista.”

Veikka: ”...naisten asema...”

Joku huutaa: ”Feministi”

Opettaja: ”No niin...Minna Canth, hän oli niin sanotusti tiukka täti, ajoi naisten asemaamitä muuta?”

Joku tytöistä: ”Hän ajoi varattomien asiaa”.

Enni: ”Halusi korjata köyhien asemaa.”

Opettaja kertoo Minna Canthin viimeisestä novellista *Papin perhe*.

Kuulutus. 11.25

Opettaja jatkaa *Papin perheen* juonen kertomista ja selittää että se on samalla tavallaan kertomus Ida Ahlbergin elämästä. Opettaja kysyy, millaiset olivat 1800-luvun miesten ja naisten roolit.

Marko (k): ”Tiukat...kotityö naisella...mies saa vaan katsoa TV:tä ja olla.”

Tuire (v).

Opettaja: ”Niin roolimallit oli tiukat ... 60- ja 70-luvulla lyötiin pojille nallet ja tytöille autot...miten siinä käy ?”

Tuire (v): ”Riippuu ihmisestä”

Enni (v): ”Mä haluan että vähemmistö tytöistä ottais auton..”.

Tyttö: ”Riippuu siitä, mitä on tarjolla”

Opettaja: ”Musta tuntuu silti, että tytöillä on enemmän näitä halinalleja...en tiedä tuleeko se mainoksista, vai mistä....(tp/78)¹

Opettaja tuo keskustelun alussa esiin määrittelyn, jossa feministi on ”tiukka täti”. Kuten esimerkissä, tasa-arvovaatimukset ymmärretään usein tasapäistämiseksi. Tasa-arvoajattelun traditiossa on kuitenkin 1900-luvulla tavoitteena ollut huomion kiinnittäminen naisia syrjiviin ja erotteleviin kansalaisoikeuksiin, lainsäädäntöön, työelämään ja koulutukseen. Myöhemmin hyvinvointivaltiofeminismin myötä pelkkä tasa-arvovaatimus ei ole enää riittänyt, vaan mahdollisuuksien lisäksi vaaditaan, että myös ehtojen tulisi olla molemmille sukupuolille samat. Tavoitteena on samanarvoisuus erojen huomioonottamisen pohjalta. (Koivunen 1996a, 36; 1996b,

¹ Kouluissa on yleensä käytössä ”viittaussäännöt”, eli oppilas viittaa halutessaan puheenvuoron. Puheenvuoroja otetaan myös ilman viittaamista. Opettaja myös kehottaa tai pyytää vastaamaan niitä oppilaita, jotka eivät viittaa. Muistiinpanoissa käytimme oppilaiden puheenvuoroista seuraavia koodeja: v=viittaa, ei-v=vastaa viittaamatta, k=opettaja kehottaa vastaamaan.

79.) Opettaja puheessa tuo tyttöjen ja poikien välisen eron esiin pehmolelujen ja ”kovien” lelujen, autojen ja ”halinallejen” kautta. Vaikka esimerkin luokkahuonekeskustelussa sukupuoli jakoa pidetään yllä, niin sitä myös problematisoidaan.

6.7 Puhua vai kirjoittaa?

Kuka koulussa puhuu? Ja kuka kirjoittaa? Äidinkielen oppitunneilla puhutaan, kirjoitetaan ja luetaan. Opetus on usein opettajajohtoista ja näin myös opettaja käyttää eniten luokan äänitilaa. Eri kouluissa ja eri luokilla oli erilaisia opetus- ja keskusteluilmastoja. Kaikkien opettajien oppitunneilla oppilaat pääsivät (tai joutuivat) puhumaan esitellessään kirjoja tai pitäessään esitelmiä. Muuten osallistuminen keskusteluun ja puheenvuoron saaminen vaihteli paljon. Hiljaisuus ja puhe voidaan tulkita paitsi läsnä- ja poissaoloksi, niin myös kontrolliksi ja mahdollistamiseksi (Walkerdine 1985, 205). Koulussa ääni on tärkeä ja sitä voidaan problematisoida ja tulkita monin eri tavoin. Ääni liittyy valtaan, neuvotteluihin ja kamppailuihin sekä sosiaalisten järjestysten muodostumiseen (Gordon 2001a). Myös oppilaiden äänet voidaan kuulla sukupuolittuneina. Haastatteluissa opettaja viittasi siihen ”kimeä-ääniseen” tyttöön, ja poikaan, jolla on ”tiukka” miehen ääni. Yhden opettajan mielestä nimenomaan tytöt ovat verbaalisesti lahjakkaita. Toinen opettajan mielestä puhuminen on poikien vahva alue, ja tyttöjen taitolaji on kuunteleminen.

Opettaja: ”Tietysti tytöillekin sitä puhumista, mutta kyllä poikien vahva alue on varmasti puhuminen. Puhuminen, toimiminen, draama vois erittäin hyvin toimia siellä, selostaminen, kertominen. Niin koko elämähän on kertomusta, elokuvat on kertomusta, kaikki on niin kuin jotain kertomuksia. Television mediakertomukset ja niin edelleen. Poikien elämä vois olla semmosta kertomusta jotenkin että, siellä tota, voisin kuvitella. Ja kaikkein vähiten taas, ainakin tossa yläasteella niin sitten tällainen pitkäjännitteisyyttä vaativa abstraktinen pohtiminen niin, kyllä se kaikkein vähiten poikien aluetta mun mielestä on. Ja kirjoittaminen myöskin, puhuminen jos saisain päättää niistä kaikista mitä valita, puhuminen. Kuunteleminen ei, se on ihan tyttöjen laji.” (opettajahaastattelu)

Joillakin oppitunneilla tytöt joutuivatkin usein kuuntelijan asemaan. Yhdessä seitsemännessä luokassa pojat istuivat edessä ja olivat aktiivisia ja äänekkäitä, jolloin takana ja sivuilla istuvat tytöt saivat istua ”rauhassa”. Opettajan ajasta ja vuorovaiikutuksesta suurin osa meni edessä istuvien poikien kysymyksiin vastaamisessa ja tehtävien ohjauksessa. Istumajärjestys ja sen tuottama sosiaalinen järjestys vaihteli luokittain. Toisen tutkimuskoulun yhdeksännellä luokalla opettajan ja edessä istuvien tyttöjen välinen vuorovaikutus oli tiivistä ja aktiivista, jolloin takana istuvat pojat seurustelivat paljon keskenään. Sekä oppilaat että opettajat muodostavat käsityksiä siitä, miten hiljainen tai äänekkäs, passiivinen tai aktiivinen joku oppilas on. Kouluissa tytöt ja pojat saatetaan sijoittaa omiin kategorioihin stereotyyppien ”hiljainen tyttö”, ”änekäs poika”, ”puhelias tyttö” ja ”hiljainen poika” avulla. Näiden oletusten vastainen käyttäytyminen saattaa hämmästyttää ja niiden rikkominen voi olla vaikeaa. (Ks. Tolonen 1999, 152–155; 2001, 93–99.)

Kirjoittamisessa kaikki opettajat näkivät eroja poikien ja tyttöjen välillä, joko kirjoituksen sisällössä, käsialassa tai taidoissa. Kirjoittamisen eroja nähtiin otsikoiden valinnoissa, mutta sekään ”ei se niin, niin suoraviivaista ole”. Opettajat puhuivat nimenomaan pojista, jotka joskus yllättävät aihevalinnoillaan. Yhden opettajan mielestä ”pojilla on hirveen huono motoriikka, että ne tarvii enemmän aikaa.” Toisen opettajan mielestä pojat ovat kokeilevampia, parhaat ”maalailee” ja ”räväyttää” kun taas tytöt kirjoittaa hyvällä käsialalla ja ”nätisti” ja menevät ”kauniisti ja tasaisesti eteenpäin”.

Opettaja:” On joo, pojat on aikalailla kokeilevampia ja tytöt kirjoittaa hyvällä käsialalla ja nätisti. Pojat on aika lailla kokeilevampia, ne jotka osaa kirjoittaa ja niillä joilla se kirjoittaminen on jotenkin luontevaa niin ne tosiaankin maalailee ja uskaltavat räväyttää. Ja sitten taas osa, osa nimenomaan pojista on toivottomia käsialan kanssa niin kuin ja kaikista huonoimmat ja sitten taas ehkä ne kaikista parhaimmat on poikia, tytöt on siinä keskivaiheilla. Sillä lailla maltillisesti kehittävät itseään kirjoittajina ja ottavat kaiken mitä sanotaan, pystyvät sen tota niin sitten toteuttamaan jotenkin. Ne menee tasaisesti ja kauniisti tytöt eteenpäin ja sitten kun ne on tarpeeksi vahvoja ja niillä on niin kuin mekaniikat ja kaikki kunnossa ja sitten ne voi vapauttaa itensä ja sillä lailla olla rohkeempiakin. Pojat lähtee sillee, ne haluaa ekaksi niin kuin kokeilla ja tota mennä niin kuin kauas ja pitävät hirveesti kiinni siitä miten ite haluavat tehdä.”

Haastatteluissa myös oppilaat kertoivat tyttöjen ja poikien kirjoittamisen välillä olevan eroja. Seitsemäsluokkalaisten Riikan mielestä tytöt kirjoittaa ”eläimistä ja tällasista” ja pojat ”pankkiryöstöistä ja tämmösistä”. Eetu ei osannut sanoa olisiko tyttöjen ja poikien kirjoittamisessa muuta eroa, kuin se että tytöt kirjoittavat heidän luokallaan parempia ja pidempiä aineita tai ainakin saavat parempia numeroita. Tämä johtuu hänen mielestään siitä, että tytöt jaksavat keskittyä paremmin. Oma kirjoittamisestaan oppilaat kuvailivat vaihtelevasti. Seitsemäsluokkalaisten Sonjan kertoi kirjoittavansa mielellään ”semmosta hämärää ja mystistä” ja Milla ei ihan asiategistiä, mutta ”tollasta elosaa”. Ismo kertoi kirjoittavansa mieluiten tosielämää ja mielikuvitusta, matkakertomuksia ja seikkailujuttuja. Pete sanoi, että ei oikeastaan tykkää ainekirjoituksesta, mutta ”jotain pientä voi kyl kirjottaa”. Sekä poikien että tyttöjen joukossa oli niitä, jotka pitävät kirjoittamisesta, mutta myös niitä joille se ei ollut kovin mieluista.

Seitsemäsluokkalaisten Hille kertoi kirjoittavansa mielikuvitusjuttuja ja jännitys- juttuja, hänen mielestään tyttöjen ja poikien kirjoittamisessa ei ole oikeastaan eroa. Myös seitsemäsluokkalaisten Heikin mielestä sekä tytöt että pojat kirjoittavat jännitys- juttuja, seikkailukertomuksia ja matkakertomuksia. Aiheet ovat hänen mielestään tytoilla ja pojilla aika samoja, mutta sisällössä saattaa olla eroja. Matkakertomuksia kirjoittavat Heikin mielestä sekä tytöt että pojat, mutta tyttöjen tarinoiden juonena saattaa olla se, että päähenkilö ”...meni sinne ja siellä oli niin ihanaa ja hän meni sinne ja sielä oli vielä ihanampaa”. Poikien tarinan juoni saattaa muodostua hänen mukaansa vähän erilaiseksi. ”Ja pojat sit vaan kirjottaa, et se astu ovest sisään ja ampu kaikki. Sit se astu toisest ovest sisään ja ampu neki.” Toisaalta Heikki kertoo itse kirjoittavansa ”omasta päästään” ja tulevaisuudesta, eikä näin

määrittele itseään tähän ”ampumiskategoriaan”. Heikki mietti haastattelussa sukupuoli-eroa kulttuurisena ja tuotettuna ominaisuutena näkemänsä dokumentin pohjalta.

TP: ”Hm. Mistähän se sit johtuu, et tytöt ja pojat kirjottaa vähän erilaisista aiheista?
Heikki: ”No kai se on niinku, en mä tiedä, siit tuli just joku dokumentti, et niinku vanhemmat on siihen. Et monet vanhemmat on, et pojat on hyvii urheilussa. No pojat alkaa tietysti tsemppaa, et me ollaan hyvii urheilussa. Sit ne kertoo, et pojat on huonoi muissa aineissa, ni eihän niitten tartte tehdä mitään, kun niilt ei odoteta mitään. Tai sit tytöilt sitte, et niilt ootetaan, et ne on niin hyväiä, niin hyväiä jossain äikäs tai tällas näin, ni niitten on pakko ollakkii. Tai sit tai sillee. niinku on tehty jossain Englannis tutkimuksii tai tällasii. Et jos vanhemmilt kysyy, et kummat on parempii liikunnas, no kummatki vastas: pojat. Heti. Vaik kyl tytöt on monesti tosi hyväi liikunnas tai sillee.” (g6)

Haastattelussaan Heikki pohti kirjoittamisen, liikunnan ja äidinkielen suorituksia ja niitä kulttuurisia ja yhteiskunnallisia odotuksia, joita tytöille ja pojille asetetaan vanhempien ja koulun taholta. Eri sukupuolille asetetut oletukset toteutuvat odotusten mukaisesti. Heikin mielestä tytöt ovat hyväi äidinkielessä, koska heidän ”on pakko ollakkii”. Näin yhteiskunnan, koulun, vanhempien tai opettajien oletukset muodostavat normin ja ”normaaliuden”.

Yhdeksäsluokkalaisen Nean mielestä tytöt on ”pikkusen” kehittyneempiä ja se näkyy myös ainekirjoituksessa. Hän totesi poikien aineiden olevan niin ”poikamaisia” ja kirjoitettuja ”siitä omasta näkökulmasta”. Itse hän kertoi kirjoittavansa mieluiten asiapitoisia aineita, joissa on omia mielipiteitä ja niille perusteluja. Yhdeksäsluokkalainen Marko kertoi tyttöjen kirjoittavan eduskunnasta tai poliittisia juttuja ja poikien kirjoittavan seikkailutarinoita. Hänen mielestään ero kirjoittamisessa johtuu ”henkisestä tasosta varmaan” ja siitä, että tytöt kehittyvät aikaisemmin. Sekä Nea että Marko näkevät kirjoittamisen erojen takana kehityksellisen eron (ks. luku 9.5).

Yhdeksäsluokkalainen Maiju kertoi kirjoittavansa ”politiikast, sodast ja kaikist tällasist, todellisuudesta”. Rauno samalta luokalta kuvailee kirjoittamistaan :

Rauno: ”Siksi mä sanoin just sen että niin kuin jos on mielikuvista tota siis vaan aikaa miettiä, niin sitten kirjoittaa mielellään sellaisen. Ja sitten kuvauksesta yleensä on helpoo kirjoittaa ihan hienoa ja jos saa semmoisen oikean tunnelman päälle. Ja sitten jotkut tämmöiset realistiset aiheet niin, miksei niitäkin ihan hyvin kirjoitaisi sillä lailla.” (g3)

Kuten Rauno, niin myös moni muu oppilas kuvasi omaa kirjoittamistaan monivaihteisesti. Vaikka yleisesti nähtiin eroja tyttöjen ja poikien kirjoittamisella, niin nämä oletukset eivät välttämättä toteutuneetkaan omaa kirjoittamista kuvailtaessa. Tytöt saattoivat kertoa itse kirjoittavansa sodista ja pojat kertoivat kirjoittamisen ”tunnelmasta”. Eli vaikka eroja nähtiin, niitä myös rikottiin. Yhdeksäsluokkalainen Julia totesi poikien ja tyttöjen kirjoittamisessa olevan yleensä eroja, mutta toisaalta koki itse rikkovansa tätä eroa.

TP: ”Oot sä huomannu, et kirjottaaks tytöt ja pojat erilaisista aiheista?”

Julia: ”Joo kirjottaa. Tytöt kirjottaa varmaan kai enemmän sellasista fantasia- tai sellasista mielikuvitusaiheista. Ja pojat kirjottaa enemmän jostain toiminnasta tai jostain. Mut onhan silleen. Et mä en niinku kirjota niinku tytöt yleensä kirjottaa, et mä kirjoitan sit enemmän asiapitosisia aineista. Et on sellasia, jotka sit poikkeekin siitä sitte.” (c7/tp)

Esimerkissä toteamalla ettei kirjoita ”niinku tytöt yleensä kirjottaa” Julia rajaa itsensä ulkopuolelle aikaisemmin mainitsemastaan tyttöjen fantasiagenrestä. Julia koki ilmeisesti näin poikkeavansa tyypillisestä tyttöjen kirjoittamisesta. Kuten kirjoittamiseen niin myös lukemiseen ja puhumiseen liittyy erilaisia oletuksia ja odotuksia eri sukupuolille. Näiden odotusten mukaan toimitaan, mutta niitä myös rikotaan lukuisin eri tavoin. Luokkahuoneessa ei ole tyypillistä poikaa tai tyttöä, vaikka tätä ”tyypillistä” poikaa tai tyttöä puheessa tai tekstissä rakennettaisiinkin.

6.8 Yhteenvetoa

Luokkahuonediskursseissa sukupuoli tulee tuotetuksi paitsi puhumisen niin myös kirjoittamisen että lukemisen kautta. Sukupuolta tuotetaan ja tulkitaan. Prosessia, jossa tullaan nimitetyksi pojaksi tai tytöksi voidaan toisinaan paeta – useimmiten se on itsestään selvä dikotomia (Gordon & Lahelma 1996, 304). Sukupuoli voidaan hahmottaa liikkuvaksi – välillä heikommaksi ja välillä vahvemaksi – rajaksi, joka elää silmänräpäyksellisesti luoden erilaisia tiloja (Salo 1999; 262; Thorne 1993). Näissä erilaisten rajojen muodostamissa vuorovaikutuksellisissa tiloissa kohtaavat erilaiset, konkreettiset ja historialliset tytöt ja pojat, eivät universaali Tyttö ja Poika (Salo 1999, 262; Braidotti 1994; vrt. de Lauretis 1984, 1987). Kuitenkin nämä universaalit Tyttö ja Poika näyttäytyvät monissa diskursseissa, kuten esimerkiksi edellisen lainauksen Julian puheessa siitä, miten ”tytöt yleensä kirjottaa”. Koulussa nämä universaalitason mielikuvat ja ideat Naisista ja Miehistä törmäävät siihen koulun arkipäivään, jossa konkreettiset tytöt ja pojat, naiset ja miehet toimivat. Oppilaat saattavat määritellä itsensä teksteissä tai puheessa esitettyjen sukupuoliolotusten ulkopuolelle, kuten edellisessä alaluvussa Rauno kertoessaan omasta kirjoittamisestaan. Erilaisten tekstien ja ruumiillisuuden, toiminnan ja materiaalisuuden suhteet luovat rajoja, verkostoja ja toimintatapoja koulussa. Kirjoitetuissa teksteissä saattavat arvojäsenykset näyttäytyä jyrkempinä ja pysyvämpinä kuin vuorovaikutuspuheessa esiintyvät näkemykset (Tainio 2001, 49). Nämä erilaiset tekstien, oppilaiden ja opettajien sukupuolen esitykset rakentavat toistensa kanssa vuorovaikutuksessa ja toisiinsa vaikuttaen käsityksiä sukupuoles- ta, sekä niitä haastaen että niitä ylläpitäen.

7 SUKUPUOLITTUNUT OPPIMATERIAALI

Koulussa oppikirjojen tärkein tehtävä on tiedon välittäminen. Oppikirjat on sidottu oppiaineeseen, opetussuunnitelmaan ja oppimateriaalin valmistajiin. Tuottaessaan ja jäsentäessään tietoa ne tuottavat myös muita merkityksiä. Tutkimusten ja analyyysien kohteena ovat olleet oppikirjojen tiedollinen sisältö (Ojala 1997, Woitsch 1995), kuvitus (Hannus 1996), tekstirakenteet (Karvonen 1995), arvot (Saraste 2000) sekä oppikirjan käsitykset seksuaalisuudesta (Laajasalo 2001), kansalaisuudesta (Koski 1999) tai kansallisuudesta (Paasi 1998). Myös oppikirjojen välittämiä käsityksiä kielestä ja kielen käyttäjistä on tutkittu (Savolainen 1998). Suomessa oppikirjojen tuottamaa käsitystä eri sukupuolista on tarkasteltu 1960-luvulta lähtien (Sumu 1968). Yksittäisiä tutkimuksia on tehty lähinnä opinnäytetöinä kielten oppikirjoista sekä alkuopetuksen oppikirjoista (ks. Hinkkanen 1994, Hurme & Rahkiola 1988, Hynninen 1987, Itävuori 1983, Kunnari & Siponen 1989, Palmu 1991, Ålander 1982). Tehdyt tutkimukset ovat kohdistuneet lähinnä oppikirjojen tekstin sisällönanalyyysiin. Tehdyistä tutkimuksista välittyy stereotyyppinen naisten ja miesten kuvaus ja naisten näkymättömyys. Tekstin sisällön kautta saatetaan ylläpitää sukupuoli-ideologiaa, joka toistuvien ja stereotyyppisten ajatusrakennelmien avulla viittaa olemusajatteluun. Eli se, mitä kuvataan eri sukupuolta oleville henkilöille keskeiseksi toiminnaksi, muodostuu myös hyväksytyksi ja odotetuksi. Oppikirjoissa on myös pyrkimystä tasa-arvoiseen kuvaukseen. Kuitenkaan määrällinen tasa-arvo ei riitä, jos toiminnat tai ominaisuudet ovat stereotyyppisiä ja sukupuolta syrjiviä tai ”kaventavia”. Esiin on nostettu käsite ”maskuliinisesta paradigmasta”, jolla viitataan sekä naisten näkymättömyyteen koulun oppisisällöissä että oppiaineiden takana olevaan tieto- ja oppimiskäsitykseen. Syytä on etsitty oppiaineiden takana olevien tieteenalojen ja koko kulttuurin miehisydestä sekä opettajien tarpeesta löytää poikia kiinnostavia sisältöjä. (Lahelma 1992, Spender 1992.)

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuskoulujen äidinkielen oppituntien materiaalien tuottamia käsityksiä ja merkityksiä sukupuolista. Vaikka oppikirjat eivät tutkimuskouluissa seuraamillani äidinkielen tunneilla olleet niin keskeisesti läsnä kuin muiden aineiden oppitunneilla, on äidinkielen oppikirjojen sisältämällä käsityksillä merkitystä. Oppikirjoja luetaan ja käytetään kollektiivisesti luokassa ja niiden esittämiä merkkejä ja merkityksiä jaetaan yhdessä. Suurin osa tutkimusluokkien oppikirjojen käytöstä tapahtui myös tehtävienannon, kotitehtävien ja lukutehtävien muodossa eli oppikirjaa käytettiin kotona. Lisäksi äidinkieli oppiaineena itsessään on vahvasti sidoksissa kieleen, kielen käyttöön ja sen merkityksiin, ja näin ollen merkityksellistä on myös se, minkälaista kieltä äidinkielen oppikirjoissa käytetään. Analyysissani tarkastelen kirjoitettua tekstiä, vaikka myös oppikirjojen kuvitus linkittyy sekä sukupuolen esittämiseen että oppimiseen.¹

¹ Sekä Selander (1991, 69) että Hannus (1996, 146–148) ovat tarkastelleet kuvituksen funktiota oppimisessa ja oppikirjoissa. Molemmat toteavat, että kuvien edistävää vaikutusta on varsin suppea. Usein kuvitusta käytetään sivujen houkuttelevaksi tekemisen vuoksi, eikä kuvilla ole paljoakaan tekemistä tekstin kanssa. Jotta kuvituksella haluttaisiin edistää oppimista,

7.1 Tutkimuskoulujen äidinkielen oppikirjat

Tutkimuskouluissa käytettiin äidinkielen opetuksessa eri oppikirjasarjoja. Toisessa koulussa sekä seitsemäs että yhdeksäs luokka-aste käyttivät saman kirjasarjan kirjoja. Toisessa koulussa käytäntö oli moninaisempi. Yhdeksännellä luokka-asteella ei ollut varsinaista oppikirjaa, tosin vanhaa, aiemmilla asteilla oppilaille annettua äidinkielen oppikirjaa käytettiin ”käsikirjamaisesti”. Seitsemännellä luokalla oli käytössä uusi kirjasarja. Olen valinnut seuraavaan analyysiin ne kolme äidinkielen oppikirjaa, joita seuraamani luokat varsinaisesti käyttivät: *Äidinkielen avain 7*, *Äidinkielen avain 9* sekä *Kielen tiet 7–9*. Nämä kirjat olivat kouluissa käytössä 1990-luvun puolivälissä ja ovat edelleen 2000-luvun alun kustantajien oppikirjamateriaalilistoilla. Siitä, missä laajuudessa näitä kirjoja on käytetty tai käytetään edelleen muissa kouluissa ja muualla Suomessa ei ole käytettävissä olevaa tietoa. Kouluviranomaiset eivät Suomessa tilastoi oppimateriaalien käyttöä kouluissa². Kustantajilla on myyntitiedot, mutta he eivät julkaise näitä tietoja³.

Nämä kolme äidinkielen oppikirjaa ovat siinä mielessä tyypillisiä oppikirjoja, että niiden taustalla on työryhmä. Kuten useat äidinkielen oppikirjat, myös näiden kirjojen kirjoittajat ovat naisia. Kuvittajat ovat miehiä. Aluksi esittelen kirjat erityisesti niiden ensimmäisen – ”avausluvun” – kautta. Tämän jälkeen analysoin kirjoja yhdistävien teemojen kautta niiden sisältöä. Kirjoja esitellessäni tuon tekstin esiin nimenomaan osana etnografiaa sitomalla oppikirjatekstejä sekä tuntimuistiinpanoihini että haastatteluihin. Asetan näin tekstit osaksi niiden kontekstia koulussa.

7.1.1 Äidinkielen avain 7

Äidinkielen avain 7-kirjan tekijät ovat Ritva Koskipää, Pirjo Nallikari, Kaija Parko sekä Aulikki Pöntinen. Kuvitus on Jukka Lemmetyn. Kirjan 1.–8. painos on vuodelta 1993. Kirja jakaantuu kuuteen eri aihealueeseen, jotka ovat ”Meidän luokka”, ”Kielen tuntemus”, ”Lukeminen ja kirjallisuus”, ”Kirjoittaminen”, ”Puhuminen ja kuunteleminen” sekä viimeisenä ”Muuttuva viestintä”. Kirjassa on käytetty erilaisia tekstityyppejä, tärkeimpien asioiden laatikointia, runsaasti tehtäviä sekä kuvituksena piirroksia ja valokuvia. Äidinkielen oppikirjoille tyypillisesti teksti rakentuu sekä kirjan tekijöiden kirjoituksesta että erilaisista lainauksista. Pituudeltaan lainaukset ovat muutamasta lauseesta useaan sivuun. Kirjallisuuslainauksen jälkeen on aina mainittu kirjailijan nimi, teos ja mahdollisesti myös suomentaja.

ja tehtävän olla kiinteässä yhteydessä toisiinsa. (Hannus 1996, 138; Selander 1991, 68.) Hannus ehdottaakin, että oppikirjojen kielellisesti köyhää tekstiä tulisi muuttaa paremmin oppilaiden kieltä ja ajattelua vastaavaksi, turhaa kuvitusta tulisi karsia ja kuvien tulisi olla harkittuja (Hannus 1996, 146–148).

² Tiedustelin oppikirjatilastoja sekä Helsingin kaupungin kouluvirastosta että Opetushallituksesta. Molempien edustajat kertoivat, ettei oppikirjojen käytöstä ole seuranta eikä tilastoja.

³ Kävin tapaamassa kahden suurimman oppikirjakustantajan edustajia, ja he kertoivat seuraavansa itse myyntiä, mutta että tällaisia myyntitietoja ei julkaista.

Kirjan ensimmäinen aiheosa ”Meidän luokka” on hyvin lyhyt (yhteensä 15 sivua). Luvussa käydään läpi itsensä esittelyä, harrastuksista kertomista, yleiskielen ja murteen eroja sekä sanomalehden lukemista. Kirjan toinen osio ”Kielen tuntemus” käsittelee kieltä ja kielioppia, ja se on pituudeltaan 55 sivua. Luku koostuu pääosin kieliopin säännöistä ja niitä havainnollistavista esimerkkeistä. Luvussa on paljon esimerkkejä, joissa kirjan keskushenkilöt esiintyvät. Osio ”Lukeminen ja kirjallisuus” on edellisen luvun tapaan pitkä, yhteensä 53 sivua. Rakenteeltaan luku on kuitenkin hyvin erilainen. Luvussa on paljon eri kirjailijoiden teoksista lainattuja katkelmia ja esimerkkejä erilaisista kirjallisuuden lajeista ja kirjoittamistyyleistä. Osio ”Kirjoittaminen” on 30 sivua pitkä. Osiossa käsitellään kirjoittamissääntöjä, käsialaa, erilaisia kirjoittamistyyliä sekä oikeinkirjoittamiseen liittyviä asioita. Kuten aikaisemmat osiot, myös tämäkin sisältää paljon esimerkkejä ja tehtäviä. Seuraava, puhumista ja kuuntelemista käsittelevä osio, on melko lyhyt, 13 sivua. Jaksossa käydään läpi kuuntelemista ja kyselemistä, haastattelua, selostusta, keskustelua, esittämistä ja näyttelystä. Kirjan viimeinen osio ”Muuttuva viestintä” käsittelee viestintää. Tämä osio edellisen tavoin on 13-sivuinen. Tekstiä on kuitenkin huomattavasti vähemmän. Osiossa on pääasiassa kuvia erilaisista viestimistä ja viestintätilanteista sekä tehtäviä. Kuvat ovat melko pieniä ja epäselviäkin, niissä kuvataan sekä ihmisiä että erilaisia koneita.

Seuraavassa tarkastelen oppikirjaa keskushenkilöiden kautta, jotka esitellään kirjan ensimmäisessä osiossa ”Meidän luokka”.

Tämän kirjan myötä kasvavat ja opiskelevat sinun kanssasi seitsemäsluokkalaiset Leena Kiviniemi, Mikko Nyman, Ville Petäjä ja Sanna (Susanna) Suominen. (ÄA7, 6)

Näin esitellään kirjan alussa keskushenkilöt Leena, Ville, Mikko ja Susanna. Jokainen näistä fiktiivisistä henkilöistä esitellään lyhyen ”itse kirjoitetun” esittelyn avulla yhdellä aukeamalla. Ensimmäinen huomio kiinnittyy siihen, että Villen ja Mikon esittelyt ovat konekirjoituksella ja Leenan ja Susannan esittelyt siistillä kaunokirjoituksella. Myös koulussa pojat usein nähdään teknisesti taitavampina ja tietokonetta tyttöjä enemmän käyttävinä. Tytöiltä sen sijaan vaaditaan hyvää käsialaa.

Näitä fiktiivisiä henkilöitä käytetään kirjan edetessä erilaisten esimerkkien yhteydessä. Tekstissä nämä keskushenkilöt mainitaan nimeltä seuraavasti: Ville (42 mainintaa) ja Mikko (41 mainintaa), Leena (50 mainintaa) ja Sanna (23 mainintaa). Nämä nimien esiintymiset eivät sinänsä kerro sitä, kuinka laajasti kenestäkin henkilöstä on kerrottu. Samaan henkilöön voidaan tekstissä viitata useampaan kertaan pronomiinilla ”hän” tai kuten seuraavassa esimerkiksi sanalla ”poika”.

Tämän saa Mikko vielä tuntea nahoissaan, uhittelin itsekseni. Poika on tietenkin taas käynyt luvatta nakkioskilla ja sitten nautiskellut sämpylöineen ja kirjoineen sohvan nurkassa. Mutta kyllä Mikko pienine inhimillisine heikkouksineen on sitenkin mukava poika. (ÄA7,57)

Tekstikohdat, joissa nämä keskushenkilöt esiintyvät ovat yleensä melko lyhyitä muutaman lauseen esimerkkejä havainnollistettaessa kielioppia.

Leena, Sanna, Mikko ja Ville ovat nyt kerranneet kaikki kuusi sanaluokkaa. (ÄA7, 41)

Leena ei vielä tiennyt, ketkä muut lähtisivät leirille.

Leena ei vielä tiennyt, pääsisikö hän leirille. (ÄA7, 73)

Keskushenkilöitä on käytetty myös erilaisissa dialogeissa ja heidän elinpiiriään on kuvailtu laajemminkin.

Olin läsnä seitsemännen luokan oppitunnilla, jolla jaettiin oppilaille uusi äidin kielen kirja. Oppikirjaan tutustuttiin siten, että opettaja pyysi oppilaita lukemaan tekstiä ääneen. Avausluvun ensimmäisellä aukealla on spiraali, jota lukiessa täytyy pyörittää kirjaa. Teksti kuuluu ”Kielellä voi komentaa, määrätä, painostaa, pakottaa, pyytää, anoa, kannella, tarjota, kysellä, vastata, vihjata, luvata, herjata, vannoa, julistaa...”

Opettaja: ”Aloitetaan alusta tutustumaan oppikirjaan ja siihen, mitä kieli on – lue taan ääneen.”

Opettaja kysyy kuka haluaa aloittaa, kukaan ei aluksi viittaa. Vihdoin Anni viittaa ja aloittaa / Matti ja Sami sähläävät

Sami lukee opettajan pyynnöstä ”rinkulan” (mitä kielellä voi tehdä), jota lukiessa pitää pyörittää kirjaa.

Opettaja kysyy: ”Onko kukaan ehtinyt tänään komentaa?”

Matti vastaa: ”Pari kertaa että turpa kiinni.” (tp/6)

Kuten kirjan tekstissä sanottiin, kielellä voi tehdä paljon ja ”kieli saa asioita tapahtumaan” (KT7–9, 11). Se, minkälaista kieltä käytettiin oppitunneilla vaihteli paljon sekä oppilaista että opettajasta riippuen. Oppikirjojen kieltä voidaan pitää abstraktina ja määritelmiä sisältävänä kirjoitettuna ”tietämisen” kielenä (Karvonen 1995, 217). Tämä kirjoitettu ”tietämisen” kieli muuttuu luokkahuonediskurssissa luetuksi, puhutuksi, kysyttäväksi ja vastattavaksi kieleksi. Äidinkielen oppikirjat poikkeavat kuitenkin muista oppikirjoista siinä, että ne sisältävät monenlaista kieltä. Kielellinen ilmaisu on äidinkielen oppiaineen perusta, väline ja tavoite. Äidinkielen oppikirjoissa asiateksti saa rinnalleen erilaisia kielellisiä ilmaisuja esimerkiksi slangin, puhekielen tai runojen muodossa.

7.1.2 Äidinkielen avain 9

Myös *Äidinkielen avain 9* on Ritva Koskipään, Pirjo Nallikarin, Kaija Parkon ja Aulikki Pöntisen kirjoittama ja kuvitus on Jukka Lemmetyn. Kirjan 4.–5. painos on vuodelta 1992. Kuten *Äidinkielen avain 7*, myös tämä kirja jakaantuu kuuteen eri osioon.

Nämä osiot vastaavat sekä sisällöltään että otsikoinniltaan seitsemänsien luokkien kirjaa. Ensimmäisen osion ”Minä suomalainen” jälkeen seuraava kirjan osio käsittelee kielentuntemusta (53 sivua) erilaisten teemojen kautta. Aiheet vaihtelevat yksittäisen ihmisen kielen oppimisesta ihmiskunnan kielen oppimiseen, maapallon eri kielistä suomalais-ugrilaisen kielen tarkasteluun ja sukulaiskieliin vertailuun, kieliopin keskeisistä käsitteistä suomen kielen sanastoon, uudissanoja ja

lainasanoja on tarkasteltu ruokiin ja juomiin liittyvien sanojen avulla. Kirjallisuutta käsittelevä luku on koko kirjan pisin osio, yhteensä 78 sivua. Luvun pääteemat ovat suomalainen kansanrunous ja erityisesti Kalevala, muunmaalaiset runot, näytelmäkirjallisuus, kirjan asema sekä merkittävien kirjailijoiden esittely. Seuraava 33 sivua pitkä osio ”Kirjoittaminen” käsittelee kirjoittamista erilaisten kirjoitustyylien ja -muotojen mukaan sekä oikeinkirjoitusta. Kolmasosa (11 sivua) osiosta käsittelee erilaisia oikeinkirjoitussääntöjä ja esimerkkejä. ”Kuunteleminen ja puhuminen” osio on 19 sivua pitkä. Osiossa käsitellään puheviestintää, seurustelupuhetta, sanatonta viestintää, alustuksia, keskustelua sekä väittelyä lyhyesti. Kirjan viimeinen osio ”Viestintä” käsittelee lyhyesti (13 sivua) viestintää sanomalehtiutisten, televisio-ohjelmien ja viihteen teemojen kautta. Uutispätkät, tilastot ja tehtävät havainnollistavat viestintäosuutta. Kirjan päätteeksi on vielä kieliopin tiivistelmä keltaisilla sivuilla.

Tässä oppikirjassa ei ole päähenkilöitä, vaikka tosin seitsemännän luokan kirjasta tutut Mikko, Leena, Ville ja Sanna esiintyvät muutamassa esimerkissä. Muutkin kirjassa vaihtelevat fiktiiviset hahmot eri esimerkeissä ja tehtävissä sekä ”todelliset” hahmot, lähinnä lainattujen tekstinäytteiden kirjoittajina. Kirjassa painottuu suomalaisuus sekä erillisenä osiona että kirjallisuusosion kansanrunouden ja kansalliskirjailijoiden esittelyjen muodossa.

Oppikirjan sisällysluettelon jälkeen ensimmäisellä sivulla on avausluvun otsikko ”Minä suomalainen” sekä Lassi Nummin runo.

Aina uudelleen meidän on kysyttävä itseltämme:

kuka sinä olet tässä, tällä kalliolla.

Muut kertovat meille, miltä näytämme. Keitä olemme,
se meidän on tiedettävä itse.

Runo esittää kysymyksen ”keitä me olemme”. Runon esitettyyn kysymykseen otsikko on jo vastannut ”minä suomalainen”. Nämä ”me” ja ”minä” -muodot liittyvät myös oppikirjan sanastoon ja lukijan puhutteluun, jolloin minuutta ja meitä rakennetaan erilaisten sukupuolta, arvostuksia ja kansalaisuutta koskevien määreiden kautta. Oppikirjan sisään on rakennettu oletettua tietoa ”sinusta” – lukijasta. (Mietola 2001, 8.)

Oppikirjan avausluvussa suomalaisuus vertautuu eri äidinkieltä puhuvien Katja Åströmin, Hoang Anhin ja Pasi Nillukan kokemusten kautta. Suomenruotsalainen tyttö, vietnamilainen poika sekä saamenkielinen poika kertovat suomen kielen oppimisen vaikeudesta. Tekstistä ei selkeästi käy ilmi ovatko kyseessä fiktiiviset vai ”todelliset” hahmot⁴. Äidinkielen oppikirjoille onkin tyypillistä pirstaleinen teksti, jossa fiktiivinen teksti, tarinat, esimerkit, erilaiset kirjallisuusgenret, ”fiktiiviset” hahmot ja ”todelliset” hahmot sekoittuvat (ks. luku 7.2.9).

⁴ Olen ryhmitellyt heidät ”todellisten” hahmojen kategoriaan, heidän kertomuksissaan ja kirjoituksissaan esiintyvien vuosilukujen, paikkojen, koulun nimen yms. perusteella.

Suomen kielen ja äidinkielen tarkastelun jälkeen esitellään ”Suomen kansan suosikkirunot” ja esimerkeiksi on poimittu Aleksis Kiven *Sydämeni laulu*, Aale Tynnin *Kaarisilta*, Eino Leinon *Hymyilevä Apollo* sekä Yrjö Jylhän *Kaivo*. Runoissa suomalaisuus peilautuu isänmaallisuuden sekä uskonnollisuuden kautta. Runojen kieli on samalla myös patriarkaalista ja täynnä metaforia ja symboleita. Viittaukset ”vereen ja kyyneliin”, maahan (monessa eri mielessä), multa-anturoihin, korsujen yllä jyliseviin tykkeihin ja sirpaleisiin nostavat esiin maskuliinisuuteen, sotaan, isänmaallisuuteen ja uskonnollisuuteen liittyvää sanastoa. Suomalaisuus ja *Kalevala* ovat yhdeksänsien luokkien keskeisiä teemoja sekä opetussuunnitelmassa että oppikirjoissa.

Tämä kirjan ensimmäinen, suomalaisuutta käsittelevä, ”avausluku” päättyy ”Me fennit ja naapurimme” nimiseen kahden sivun mittaiseen osioon, jossa tarkastellaan ”meidän” kieltä ja naapureiden kieltä, niiden eroja ja yhtäläisyyksiä. Myös kansallisen omakuvan ”meitä” luonnehtivien stereotyyppisten määritysten ja ideaalien voidaan nähdä välittyvän koulutuksen ja median kautta (Paasi 1998, 217). Myöhemminkin kirjassa suomalaisuus tulee esiin erilaisten teemojen yhteydessä. Näitä suomalaisuutta ja kansallisuutta koskevia teemoja tarkastelen luvussa 9.4.

Äidinkielen avain 9 eroaa saman kirjasarjan seitsemännelle luokalle tarkoitetusta osasta myös siinä, että yhdeksännen luokan kirjassa tuodaan sukupuoli eksplisiittisesti myös tarkastelun ja pohdinnan kohteeksi. Kirjan tekstissä ja tehtävissä käsitellään sukupuolen vaikutusta esimerkiksi kirjoittamiseen tai lukumieltymyksiin. Tarkastelen näitä sukupuolen nimeämisiä luvussa 7.2.2.

7.1.3 Kielen tiet 7–9

Toisessa tutkimuskoulussa käytetty äidinkielen oppikirja *Kielen tiet 7–9* on nimensä mukaisesti tarkoitettu kattamaan koko yläasteen äidinkielen opetusalue. Kirja on melko paksu (320 sivua) ja tiivis. Kirja rakentuu lyhyen esittelykappaleen ”Sukellus äidinkieleen” jälkeen kahdeksasta teemaluvusta ”Kieli meissä”, ”Kertomusta kaikki tyynni?”, ”Ilmaisukeinoja”, ”Teatterin matkassa”, ”Kuvat kertovat”, ”Käytän tietoa, kehitän taitoa”, ”Kieltä taulukoissa” sekä ”Oikeakielisyyden ensiapupakki”. Kirjan lopussa on tiiviit koosteet maailman kielistä, sanasto sekä asiahakemisto ja henkilöhakemisto. Kirjan tekijät ovat Kaarina Ahonen, Elina Harjunen, Kaisa Lange, Heleena Liuskari, Erja Saarinen sekä Teija Sirviö. Kuvitus on Timo Lotsarin. Kirjan ensimmäinen painos on vuodelta 1994 ja analysoitu 6. painos on vuodelta 1998.

”Sukellus äidinkieleen” on lyhyt neljän sivun pituinen esittelyosio. Kirjan ensimmäinen laajempi osio ”Kieli meissä” (70 sivua) tarkastelee kieltä eri yhteyksissä, kielen merkkejä ja merkityksiä, erilaisia kielenkäytön tyylejä, kielisukulaisuuksia, kielen syntyä ja suomea ennen ja nyt. Osio rakentuu kirjan tekijöiden tekstistä, erilaisista valokuvista, piirroskuvista, ”laatikoiduista” teksteistä, kielioppisäännöistä sekä lainauksista. Lainaukset ovat melko lyhyitä, sekä kaunokirjallisia että tietopainotteisia. Kertomista, kansanperinnettä, runoja, erilaisia kirjallisuuslajeja, suomen kirjallisuuden vaiheita ja erilaisia kirjoitus- ja viestimutoja käsittelevä osio ”Kertomusta kaikki tyynni?” on kirjan laajin, yhteensä 100 sivua. Osio ”Ilmaisukeinoja” (yhteensä 50 sivua) käsittelee puhumista, keskustelua, esiintymistä ja kirjoittamista. Teatteria käsittelevä osio ”Teatterin matkassa” on lyhyt, 14-

sivuinen ja runsaasti kuvitusta sisältävä teatterin vaiheita historiassa sekä näytelmän käsikirjoituksen kirjoittamista käsittelevä teemakokonaisuus. Oppikirjan viimeiset osiot ”Käytän tietoa, kehitän taitoa”, ”Kieltä taulukoissa”, ”Oikeakielisyyden ensiapupakki” sekä ”Maailman kielet” ovat lyhyitä (1–18 sivua). Nämä viimeiset osiot sisältävät viittauksia sukupuoleen lähinnä kielioppiesimerkkien fiktiivisten hahmojen satunnaisten viittausten kautta.

Oppikirjan avausluku ”Sukellus äidinkielen” on lyhyt, kahden aukeaman pituinen osio. Luvussa sukelletaan kielen synty ja siihen, miten äänet muuttuivat kieleksi samalla kun niistä tuli yhteisesti ymmärrettyjä. Tähän yhteisen ymmärryksen ja ihmiskunnan yhteistyön alkuhetkiin viittaa seuraava sitaatti, oppikirjan ensimmäisellä sivulla esitetty kuvaus:

Kun yksikseen vaellellut ihminen ryhtyi hankkimaan ravintoa metsästäväällä, hän huomasi, että joukko miehiä kaataa mammutin monin verroin helpommin kuin yksi mies. (KT7-9, 7)

Kuten esimerkissä, mies määrittyy usein normiksi itsestäänselvästi ja huomaamatta. Näin ihminen ja mies rinnastetaan ja naisesta puhutaan sukupuolieron kautta. Voidaan puhua ”ihminen=mies-vinoumasta”. Kielen ”vinoumassa” ihmiset hahmotetaan helpommin miehiksi kuin naisiksi ja toisaalta miehet hahmotetaan ihmisiksi helpommin kuin naiset. (Ks. Engelberg 2001, 23). Historian opettajan esittämä kalvo ihmisen kehityksestä saattaakin olla esitys miehen kehityksestä ja näin ihminen määrittyy mieheksi. Historian tunnilla kalvon esitys johti dialogiin opettajan ja tyttöoppilaan välillä, jossa tyttö kyseenalaisti sen, että esimerkeissä ”aina” käytetään miehiä (ks. Gordon, Holland & Lahelma 2000c, 193–194.)

Lyhyttä avauslukua seuraavat kieltä ja kertomusta käsittelevät osiot muodostavat yli puolet koko kirjan *Kielen tiet 7–9* tekstistä. Näin kirja saa kieltä tutkivan ja tarinallisuutta korostavan luonteen. Oppikirjan teksti on täynnä intertekstuaalisia viitteitä muihin teksteihin.

7.2 Teemat

Äidinkielen oppikirjoissa oli eroja ja yhtäläisyyksiä. Ryhtyessäni tarkastelemaan oppikirjojen sisältöjä analysoin jokaisen kirjan erikseen ja poimin kirjan sukupuolta käsittelevät ilmaisut ja sukupuolta eksplisiittisesti tai implisiittisesti käsittelevät tekstikohdat. Seuraavassa vaiheessa luin näitä analyyseni etsien niitä yhdistäviä ja sukupuolen esittämisen kannalta keskeisiä teemoja. Tällä toisella analyysikerroksella keskeisiksi teemoiksi nousivat seuraavat kahdeksan kohtaa, joita nyt käsittelemme omilla luvuissamme:

1. Sukupuoliero oletettuna tai nimettynä
2. Huumori
3. Sankari vai sankaritar
4. Slangi, murteet ja kielten erot
5. Kirjoittaminen ja kielioppi

6. Kuunteleminen ja puhuminen
7. Kaunokirjallisuus
8. Fiktiiviset ja historialliset hahmot

Käyn näiden kahdeksan teeman kautta läpi sukupuolen kietoutumista tekstiin ja sukupuolen näyttäytymistä näiden aiheiden valossa. Teemoja käsitelen suhteessa muuhun etnografiseen aineistoon.

7.2.1 Sukupuoliero oletettuna tai nimettynä

Sukupuolen kannalta mielenkiintoiseksi nousevat muutamat oppikirjoissa esitetyt tehtävät, joiden tarkoitus on havainnollistaa erilaisia sijamuotoja tai sanaluokkia. Seuraavasta tekstistä piti etsiä substantiiveja, kirjan lainaus on lehdestä *Tiede* 1/1984.

Pieni, harmaa kivi on milloin pallo tai pelinappula, eläin maassa tai lintu ilmassa, kaarnaveneen matkustaja tai leikkikaupan peruna. Mikä tahansa esine voi olla lapsen leikkikalu. – Länsisaksalainen Klepzig on tutkinut Afrikan bantuheimojen lasten leikkejä. Sotaleikitkin olivat yleisiä. Välineinä käytettiin bambun oksista tehtyjä kiväärejä, kaakaopuun lehdistä valmistettuja kypäriä ja kaarnanpaloja ammuksina. Varusteisiin kuului myös lippuja ja ruohokilpiä, kepeistä muotoiltuja veitsiä ja bambukeihäitä. Lapset olivat tehneet itse kaikki leikkikalunsa. (ÄA7, 29.⁵)

Esimerkissä ei mainita sukupuolia, länsisaksalainen Klepzig voi olla mies tai nainen. Lainauksen keskeisenä kuvauksena ovat bantuheimon lasten leikit ja leikkikalut: kiväärit, kypäret, amukset, veitset ja keihäät. Kuvatut lasten leikit ja leikkikalut viittaavat poikien leikkimaailmaan. Kuten usein mies on ihmisen normi, myös poika voi olla lapsen normi (vrt. opettajan puhe sivulla 103). Ero jätetään nimeämättä ja pojasta tulee ”normaali”, ”normi” ja ”tunnusmerkitön” ja ”lapsen” edustaja.

Myöhemmin saman oppikirjan toisessa esimerkissä tämä ero on nimetty. Oppilaiden tehtävänä oli etsiä esimerkki katkelmasta essiivit. Esimerkin lopussa ei ollut merkintää lähteestä, jolloin se lienee tekijöiden kirjoittama.

Tytöt ja pojat alkavat jo aivan pieninä käyttäytyä rooliensa mukaisesti. Tyttöjen mieluisimpina pitämät lelut ovat nukkeja, ja poikien suosiossa ovat autot. Tällaisen käyttäytymisen mallina ja esimerkkinä ovat osaksi aikuisten omat käyttäytymistavat. Vaikka tarkoituksena ei olisikaan olla minään ihanteena, ei voi välttyä vaikuttamasta lapsiin. (ÄA7, 51)

Tekstissä on haluttu sanoa jotakin eksplisiittisesti sukupuolesta, mutta se, mihin teksti perustuu ja mitä sillä halutaan sanoa jää kovin epäselväksi. Esimerkissä puhutaan ensin lasten stereotyyppisistä rooleista, joiden mukaan lapset käyttäytyvät. Myöhemmin lasten käyttäytymistä selitetään aikuisten malleilla. Viimeisessä lau-

⁵ Äidinkielen kirjoista käytän lyhenteitä Äidinkielen avain 7 (ÄA7), Äidinkielen avain 9 (ÄA9) ja Kielen tiet 7–9 (KT7-9).

seessa puhujana ja puhunnan kohteena on aikuinen. Esimerkissä erilaiset diskurssit vaihtelevat. Lyhyessä katkelmassa viitataan rooleihin, malleihin ja ihanteisiin, jolloin samalla tuotetaan psykologinen näkemys sukupuolesta, ilman yhteiskuntakritiikkiä tai sukupuolen tarkastelua laajemmassa kehikossa. Toisaalta oppikirjoissa ei yleensä ole käsitteitä tai yhteiskuntaa koskevaa kritiikkiä (vrt. Karvonen 1995). Esimerkki viittaa myös siihen, että sukupuolten dikotomia ja olemusajattelu on asia, joka siirtyy sukupolvelta toiselle ja johon ei voi vaikuttaa.

Oppikirjatekstissä tuotetaan sukupuolen kuvailua myös erilaisten kaunokirjallisuuslainausten kautta.

Mä olen poika, isolla tai pienellä peellä, ei sen niin väliä. Poika! kiljahti äiti, kun se ekan kerran näki mut: Poika? huokasi isä puhelimeen, kun se kuuli mun syntyneen. Poika! ne torui, kun vielä kolmevuotiaana kastelin sänkyäni. (KT7-9, 42.)

Timo Parvelan tekstilainaus *Poika* käsittelee pojan ajatuksia siitä, millaista on olla poika ja miten isä on joskus ollut poika. Esimerkissä ”poika”-termi saa erilaisia konnotaatioita. Katkelma tuo esiin myös sen, miten jo heti syntymästä sukupuolikategoria on keskeinen ja miten lapsi määrittyy ensisijaisesti (biologisen) sukupuolen kautta. Kirjassa esitetty lainaus Parvelan kirjasta on pitkä, ja myöhemmin lainauksessa sukupuoli kietoutuu aikakäsitykseen sekä yksilötasolla että myöhemmin kirjan tekijöiden yhdistäessä esimerkkien kautta ”pojan” aikakäsityksen eri kulttuurien aikakäsityksiin. (Ks. luku 9.4; Palmu 2002.)

7.2.2 Huumori

Oppikirjoissa humoristisia tai huumoriin viittaavia tekstikatkelmia esiintyy lyhyiden ja satunnaisten viittausten lisäksi luvuissa ”Huumori kirjallisuudessa” (ÄA7), ”Kaskut ja viisit” (ÄA9) sekä ”Veijareiden matkassa – naurua halki vuosisatojen” (KT 7-9). Seuraavaksi tarkastelen sukupuolen saamia merkityksiä näissä huumoria käsittelevissä luvuissa.

Äidinkielen avain 7 esittelee huumoria kirjallisuudessa lainauksella Ollin pakinasta *Laakarissa*. Pakina on dialogi kahden miehen, liikeytymän lääkärin, tohtori Hällimäen ja ”mustapartaisen miehen” välillä. Dialogissa mustapartainen mies puhuu ilman ä- ja ö-pilkkuja (aalio, laakari) työpaikkansa huonon kirjoituskoneen takia. Dialogin kuluessa ”tauti” tarttuu tohtoriin. Kertomuksessa ei näiden kahden miehen lisäksi esiinny muita henkilöitä kuin pääjohtaja, jolle lääkäri soittaa.

Huumoriosion (ÄA7) viimeisenä pitempänä lainauksena on Jukka Parkkisen kirjan *Korppi ja korven veikot* aloitusjakso nimeltä ”Paluu korpeen”. Lainausta edeltää kahden sivun mittainen kirjailijan esittely, seitsemäsluokkalaisten tekemä haastattelu sekä kaksi valokuvaa kirjailijasta – aukeama on nimetty ”Humoristia tapaamassa”. Parkkisen kirjasta valitussa katkelmassa esiintyvät sotilas ja eversti. Kertomuksessa sotilasta kutsutaan myös mieheksi ja tutkamieheksi. Lisäksi kertomuksessa on viittaus yleisesti miehiin, jotka ryntäävät kasarmirakennuksista sekä puhelimesta esiintyvä naisääni. Kertomuksessa sotilas saa tutkaansa lintuparven, jota luullaan viholliskoneeksi. Lintuparvesta nousee esiin kaksi korppiä, jotka käyvät keskustelua.

Pesä voisi olla poikaa näin keväällä, vai mitä Kalevi? toinen korppi mietiskeli.
– No joo, miksei, Kaleviksi sanottu myönsi. (ÄÄ 7, 117)

Korppien keskustelussa toinen korpeista nimetään Kaleviksi, tarinan edetessä myös toinen korpeista saa nimen, Kristian. Kertomus etenee everstin ja sotilaan havainnoista tutkalla, hälytyksestä ja raportoinneista sekä korppien, Kalevin ja Kristianin, kotiinpaluusta keväällä. Sekä dialogia että kuvailua sisältävän kertomuksen humoristisuus syntyy siitä, kun tukikohdan sotilaat luulevat korppiparvia viholliskoneeksi. Lainausta edeltävässä haastattelussaan Parkkinen kertoi kirjoittavansa siitä, miltä ihmisten toimet tuntuvat luonnon ja eläinten kannalta. Esikuvikseen kirjailija mainitsee Aapelin, Mark Twainin *Tom Sawyerin* ja *Huckleberryn Finnin* sekä Burroughsin *Tarzan*-kirjat. Sekä kirjailijan esikuvat että oppikirjassa lainattu teksti kertovat maskuliinisista sankareista ja heidän seikkailuistaan.

Kielen tiet 7–9 käsittelee osiossa ”Teatterin matkassa” teatterin vaiheita sekä käsikirjoituksen laatimista. Lyhyitä lainauksia on jonkin verran⁶. Keskeisimmäksi muodostuu Italian kiertävistä näyttelijäseurueista ja sirkuksesta alkunsa saanut ilveilijöiden ja harlekiinien kehitystarina kohti elokuvan ja television koomikoita. Kirjassa esitellään miten miesnäyttelijät ovat esittäneet aina samoja henkilöitä kuten herkkäuskoista Harlekiinia, häikäilemätöntä Brighellaa sekä tunteellista Pedrolinea. Muita hahmoja ovat olleet ”vanhat ukot” seniili Pantalone, saivartelija il Dottore sekä komea rakastaja Inamorte. Tekstissä mainitaan myös että ”Naisnäyttelijöillä ei ollut naamioita eikä pysyviä roolihahmoja, mutta naisrooleja näyttelivät ensimmäistä kertaa Euroopassa naiset itse.” Tosin kirjan tekstissä myöhemmin esitetyjen nykyajan koomikkojen ja viihdyttäjien joukossa ei ole yhtään naista.

Kolmen sivun koonnissa esitellään ilveilijöiden esi-isinä Pedrolino ja Harlekiini sekä Remupekka-Grimaldi nykyaikaisen sirkusklovnin sukulaisena ja näyttämön ulkopuolisena herrasmiehenä. Klovni esittelyn jälkeen Charlie Chaplinin kulkurihahmo kuvataan myös herrasmiehenä ja uneksijana ja yksinäisenä veikkona. Buster Keatonia luonnehditaan koomikoksi ja älykkääksi sankariksi. Suomalaisina Ohukaisen ja Paksukaisen ”pikkuserkkuina” tuodaan esiin suomalaisen elokuvan parivaljakko ”maalaismies” Pekka ja Pätkä. Uuno Turhapuron hahmoa kuvataan ikuisena pikkupoikana, resupekkana, hurmurina ja ”supersankarina, joka osoittaa ihmismiehen taitoja”. Televisiokoomikoista mainitaan vielä ”suomalaisittain italialais-amerikkalainen herrasmies” Frank Pappa sekä heikkojen puolustaja Hannu Karpo ”ikuinen pikkupoika ja supersankari”. Jokaista hahmoa on kuvattu sekä tekstissä että kuvassa. Uuno Turhapuro esiintyy myös äidinkielen muistiinpanoissani erään tutkimusluokan äidinkielen esitelmien yhteydessä.

Aloitetaan esitelmillä. Manu tulee luokan eteen. Manu kertoo elokuvasta ”Pikku pojat”. Elokuva on Speden tuottama ja se on vuodelta 1986. Manu kertoo elokuvan

⁶ Kirjailijoiden lainauksia ovat W. Ben Huntin *Intiaanikirja*, lainaus Juho Gantzilta (ei lähdeä) sekä Jean Tardieun *Neuvontaa*. Tove Janssonin kirjasta *Vaarallinen juhannus* on lainattu teatteriesitystä ”Jalopeuranmorsiamet eli sukulaisuuden siteet” mainostava juliste.

juonen ja esittelee elokuvan perheet. Manu näyttää videolta pätkän elokuvasta. Manu laittaa videon kiinni ja luokassa alkaa heti keskustelu. Heikki (v) kertoo, että on nähnyt elokuvan joskus pienenä. Ismo kehuu, että elokuvassa on hyviä vitsejä. Manu kertoo, että tykkää myös muista Speden ja Turhapuro-leffoista.

Opettaja: Eiköhän taputeta Manulle!

Taputuksia.

Opettaja: Se oli ihan kiva ja oli mukava, että toit videonkin (tp/61).

Manun esittämä Uuno Turhapurosta kertovaokuva innosti myös Heikkiä ja Ismoa kertomaan omista katselukokemuksistaan. Tytöt eivät osallistuneet keskusteluun. *Äidinkielen avain 9:ssä* ei huumoria ole esitelty varsinaisena omana kokonaisuutenaan, kuten kahdessa muussa kirjassa. Kahden sivun ”Kaskut ja vitsit” -otsakkeen (ÄA9) alla on käsitelty humoristista perinnettä, jossa kaskut nimetään etenkin ”miesten perinteeksi” ja esimerkkinä mainitaan kasku hämäläisännästä. Vitsien yhteydessä mainitaan Pikku-Kalle ja Viljo. Kirjoissa *Äidinkielen avain 7:ssä* että *Kielen tiet 7–9* esiteltiin erilaisia koomikoita ja sarjakuvahahmoja. Molemmissa kirjoissa huumoria tai klovneja esittämään oli valittu mieshahmoja. Kuten sankarit myös kulkurit ja koomikot assosioituivat maskuliiniseksi hahmoiksi. Näin kirjoissa rajautui naisen kulttuurisesta kuvasta sankaruus ja humoristisuus ulkopuolelle.

7.2.3 Sankari vai sankaritar?

Humoristisia tai sankarillisia tekoja tekemällä voi nousta suureksi humoristiksi tai sankariksi. Seuraavaksi kysyn, keitä ovat oppikirjojen sankarit? Oppikirjan (ÄA7) jännityskirjan henkilöitä esittelevällä sivulla käsitellään termien sankari ja sankaritar käyttöä seuraavasti:

Jännityskirjan henkilögalleria ei sisällä kovinkaan monenlaisia tyypejä. Sankari tai sankaritar on joko ammatikseen rikosten parissa toimiva, tai sitten hän ikään kuin sattumalta joutuu mukaan. (ÄA7,102)

Jatkossa sankarin ominaisuuksista mainitaan älykkyys ja esimerkkeinä tällaisista sankarityypeistä mainitaan Hercule Poirot, komisariat Maigret ja Palmu. Sitten seuraa katkelma Mika Waltarin kirjasta *Komisario Palmun erehdys*. Katkelman jälkeen puhutaan sankarin nokkeluudesta, ruumiinvoimista sekä mainitaan tekniset apuvälineet. Seuraavana on katkelma James Bondin seikkailuista Ian Flemingin kirjasta *Hänen majesteettinsa palveluksessa*. Tämän jälkeen tekstissä on lyhyt pohdinta sankarin ja rikollisen suhteesta. Alkuesittelyn jälkeen (lainaus yllä) tekstissä on puhuttu vain sankarista ja esimerkkeinä on mainittu vain miespuolisia sankarihahmoja. Sankareita ja jännityskirjan henkilöitä tarkastelevan tekstiosuuden lopuksi seuraa seitsemän kysymystä. Ensimmäiset kysymykset koskevat sankarin ominaisuuksia sekä tyypillisen rikollisen piirteitä. Neljännessä kysymyksessä kysytään missä kirjassa sankarina on nainen. Kysymyksessä ei kuitenkaan käytetä alussa käytettyä ’sankaritar’-termiä. Näin kirjassa esitetään sukupuolitettu jako sankariin ja sankarittareen ilman, että näitä termejä kuitenkaan käytetään. Viidennessä kysymyksessä kysytään yleensä jännityskirjan naisesta, hänen ulkonäöstään, ammatista, iästä ja luonteesta. Kysymys viittaa naisen osaan jännityskirjojen sivuhenkilönä, ei sankarina.

Seitsemännen luokan ainekirjoitustunnilla opettaja kirjoitti taululle kuusi aineen aihetta, joista viimeisenä oli otsikko ”Suuri sankarini – kerro idolistasi”:

Opettaja antaa muutamia esimerkkejä sankarista, esimerkiksi äiti.

Asta (ei-v): Ai äiti sankari!

Luokassa naurua.

Opettaja: Voihan äiti olla sankari.

Aiheesta ei enempää keskustelua. (tp/81)

Katri Komulainen keskustelee äidistä sankarina naisten itsenäistymis- ja kouluttautumistarinoiden kautta (Komulainen 1998, 95–107). Myös yhdeksännen luokan kirjassa (ÄA9) palataan ”sankari ja sankaritar” -teemaan ihmesatuja käsittelevässä luvussa. Tekstissä todetaan ihmesatujen päähenkilöiden, sankareiden, olevan yleensä miehiä ja että ”kuulijan on helppo samastua sankariin, joka useimmiten on nuori, köyhä poika”. Sankarittarina mainitaan tytärpuoli tai orpopyttö. Tekstissä tuodaan esiin sankarin ja sankarittaren erilaiset roolit.

Miehisillä sankarisaduilla on paljon yhteistä seikkailukertomusten tai -elokuvien kanssa, joissa sankarit taistelevat tai suorittavat yliluonnollisilta tuntuvia tehtäviä. Naisten suosikkiviiteestä taas ovat tuttuja kauniitten sankarittarien toiveavioliitot, missien ja todellisten prinsessojen unelmaelämät. (ÄA9, 82).

Lainauksessa miesten sankaruus liittyy toimintaan ja naisten sankaruus ulkonäköön ja unelmiin.

Hakulisen mukaan sukupuolta tuotetaan tai rekonstruoidaan kategoriana jatkuvasti kielenkäytössä, vaikkakin tiedostamattomalla tai suunnittelemattomalla tavalla (Hakulinen 2001, 338). Oppikirjan alaluvussa ”Sankari elävät ikuisesti” todetaan että ”kansaa yhdistävät kansallissankarit” (KT7-9, 115). Tekstissä mainitaan englantilaisten Robin Hood, skandinaavien Tor, ja espanjalaisten Cid, joiden kerrotaan siirtyneen suullisista tarinoista kirjallisuuteen. Suomalaisia sankareita kerrotaan löytyvän *Kalevalasta* ja Runebergin *Vänrikki Stoolin tarinoista*. *Kielen tiet 7–9* käsittelee *Kalevalan* sankarihahmoja tuomalla heidän sukupuolensa eksplisiittisen tarkastelun kohteeksi. *Kalevalan* elinkeinoja ja elämänpiiriä käsittelevässä kappaleessa esitetään erilaisia näkemyksiä sankareista. Tekstissä kuvataan *Kalevalan* tapahtumia myös nuorten naisten kohtaloiden kautta.

Kalevalassa miehet ovat sankarihahmoja: huippusankareiden joukkoon nousee naisista vain Louhi, Pohjolan emäntä. Miesten seikkailujen takana on kuitenkin tavallisesti nainen, tarkemmin sanottuna naisen kosinta. Väinämöinen kosii Ainoa, Lemminkäinen Kyllikkiä Väinämöinen, Ilmarinen sekä Lemminkäinen Pohjolan tyttäriä. Kosimiset johtavat joskus kuolemaan, joskus taisteluihin tai urotekoihin, mutta eivät koskaan seesteiseen avio-onneen. Kalevalassa nuoret naiset ovat kauniita sankarittaria, mutta kauppatavaraa, eikä heidän mieltään juuri kysytä sulhasen valinnassa: nuoret vaimot siirtyvät hääseremonioissa yhdestä suurperheestä toiseen – oluen panijaksi, leipojaksi ja elämän sulostuttajaksi. (KT 7–9, 106–107)

Lainaus tuo esiin *Kalevalan* naisten aseman kauniina kosinnan kohteina, joiden kohtalo muodostuu kovaksi. *Kalevalan* tapahtumat liittyvät myös sankaruuteen. Auli Viikari (1994, 95) on kysynyt, puuttuuko vanhemman kirjallisuutemme naishahmoista kenties se mieshahmoihin rakennettu edustavuus, joka takaa heille roolin suurten kansallisten kertomusten voittajina ja häviäjinä. Kirjallisuuden naishahmoja ei ehkä ole kirjoitettu ”suuriksi”, mutta toisaalta naishahmoja – kuten *Kalevalan* Louhi – ei ole haluttukaan tulkita ”suuriksi” tai vahvoiksi sankareiksi (ks. Kupiainen 1999). Tässä oppikirjan tekstissä kuitenkin kyseenalaistettiin sankari-myymiä sekä naisten kohtaloa. Bronwyn Davies (1994, 44) on todennut, että nainen voi jäsentyä sankariksi vain jos hänen toimijuutensa on epätavallista.

Perinteisen *Kalevala*-tutkimuksen lisäksi on uusissa tutkimuksissa luettu ja tulkittu *Kalevalaa* eri näkökulmista. Tulkinnoissa on pohdittu Lönnrotin osuutta sankarihahmojen synnylle, eri hahmojen ristiriitaisuuksia sekä tarkasteltu hahmojen maskuliinisuuksia ja nostettu esiin *Kalevalan* naistoimijoita (ks. Jokinen 2000, *Kalevalan hyvät ja hävyttömät* 1999). Sinikka Vakimo sitoo ”me” ja ”toiset” -erottelun *Kalevalan* hahmoihin. Hänen mukaansa hyvän ja pahan välinen taistelu symboloituu *Kalevalan* eri sukupuolia edustavissa hahmoissa: hyvää, ”meitä” edustaa vaka vanha Väinämöinen ja pahaa, pimeää ja vierasta ”toista maata” Pohjolan emäntä Louhi. (Vakimo 1999, 56.)

7.2.4 Slangi, murteet ja kielten erot

Sosiaalisia murteita esitettiin oppikirjoissa merimiesslangin, sotilasslangin sekä harrastusryhmien kielen kautta. Harrastusryhmistä esimerkkeinä olivat musiikki-slangista *Soundissa* ollut artikkeli Kari Peitsamon levystä sekä urheiluslangista *Helsingin Sanomissa* ollut artikkeli jääkiekko-ottelusta. Esimerkit viittaavat miesten toimintaan ja miesten kieleen, tai ainakin toiminta esitettään miestoimijoiden kautta. *Tuntemattoman sotilaan* Mäkilä, Lahtinen, Hietanen, Rahikainen, Rokka ja Lammio tuleva henkilöinä sekä eri murteiden edustajina tutuiksi sekä äidinkielen oppikirjojen esittelemänä että äidinkielen tunneilla kirjan lukemisen tai elokuvan katsomisen kautta.⁷

Lahtinen

Saatte nähdä pojaat, että tästä tulee kahina. Se on yksi kohjo sieltä Saksasta lähtee ensin, ja meidän nilkit painaa perässä. Meinaan, se on repiny suutansa siihen malliin, ettei yhtään tarvii epäillä. (KT7–9, 21)

Äidinkielen kirjan maskuliiniseen sanastoon kuului sotilasslangi, jota esitettiin esimerkkinä ”sosiaalista murteista”. Sotilasslangin esittelyn yhteydessä oli seuraava listan sanastosta.

⁷ Seuraamissani kouluissa yhdeksänsien luokkien äidinkielen oppitunneilla luettiin ja käsiteltiin yhteisinä kirjoina sekä *Kalevala* että *Tuntematon sotilas*. Lisäksi toisessa koulussa katsottiin *Tuntematon sotilasta* videolta.

asevelikorjaamo 'varuskuntasairaala'
avovaimo 'henkilökohtainen ase'
elinkautiset 'kantahenkilöstö'
enkelinkivittäjä 'ilmatorjuntamies'
ihottuma 'alusvaatteet'
ylikaapeli 'ylivääpeli'(ÄA9, 63)

Sotaan ja armeijaan liittyviä tekstilainauksia oli oppikirjoissa useita. Armeijan kieltä ja slangia voidaan pitää miesten ehdoilla syntyneenä kielenä, joka lisää ja vahvistaa sukupuolen kielieroja ja sitä kautta myös sukupuolieroa (Jokinen 2000, 143; ks. Penttinen 1984, 11). Oppikirjan esimerkissä avovaimon ja aseiden yhdistäminen kuvaa (lievänä esimerkkinä) niitä naisia halventavia ja seksistisiä kielikuvia, joita sotilasslangiin tiivistyy. Armeijassa miehisyyteen kasvaminen on nimenomaan heteroseksuaaliseen maskuliinisuuteen (ja sen korostamiseen) kasvamista (Lahelma 2002). Jokisen (2000, 143) mukaan sotilasslangissa tiivistyy auktoriteetteihin, väkivaltaan, naisiin, sukupuolten suhteisiin, rotuihin ja miehisyyteen liittyviä kannanottoja ja yleisesti sotilasslangia voidaan luonnehtia seksistiseksi ja naista halventavaksi.

Kielen ja sukupuolen problematiikka nousi esiin eri kielen eroja tarkasteltaessa.

Äidinkielen Avain 9 esitteli suomen kielen ominaispiirteitä. Sukupuoli oli eksplisiittisesti tarkastelun kohteena japanilaisen Mirahu Inakagin vertaillessa japanin ja suomen kieltä.

Miharu: Suomessa hän tarkoittaa sekä miestä että naista. Japanissa erotetaan naiset ja miehet kuten englannissa. Kääntäessäni suomesta japaniin on vaikea tietää, kumpaa 3. persoonan muotoa tulisi käyttää, ovatko esimerkiksi satujen jänikset tyttöjä vai poikia?

– Japanissa miehet puhuvat selvästi eri tavalla kuin naiset. Minusta onkin Suomessa tuntunut siltä, että täällä ei ole yhtään naisellista naista eikä miehekästä miestä. (ÄA 9, 35)

Suomen ja japanin kieltä vertaillessaan Miharu liittyy kielen naisellisuuteen ja miehekkyyteen ja tuo esiin sen, miten Japanissa naiset ja miehet puhuvat eri tavalla. Sukupuolen ja kielen suhdetta eri kulttuureissa tarkastelleet empiiriset tutkimukset ovat tuoneet tietoa ”naisen puheen” ja ”miehen puheen” eroista ja yhtäläisyyksistä. Jyrkistä dikotomioista ja puheen erilaisuuksien analysoinnin lisäksi on siirrytty tutkimaan erilaisia sukupuolen tuottamisen ehtoja ja kulttuurin diskursiivisia toimintatapoja. (Tainio 2001, 24–44.)

Myöhemmin oppikirjan (ÄA9) seuraavassa tehtäväosiossa kysytään tehtävässä 5 ”Mitä vaikutusta on sillä, että suomen kielen sanoilla ei ole sukua? Mitkä suomen sanat mielestäsi olisivat feminiinejä, maskuliineja ja neutreja?” Näin teksti pyysi myös oppilaita mukaan pohtimaan kielen ja sukupuolen suhdetta. *Äidinkielen avain 9* käsittelee eksplisiittisesti sukupuolta ja kieltä vajaan sivun mittaisella tekstiosuudella ”Tyttöjen ja poikien kieli”. Sekä tämä kappale että sen jälkeiset tehtävät käsittelevät tyttöjen ja poikien sekä miesten ja naisten kielen käytön eroja. Tekstissä esitetään dikotomisesti tyttöjen ja poikien sekä miesten ja naisten kielenkäytön erot.

Kappale alkaa lauseella ”Tyttöjen kieli ja naisten kieli on erilaista kuin poikien ja miesten kieli.” Jatkossa tätä dikotomiaa selitetään erilaisella käyttäytymillä kaveripiireissä (pojat jengeissä ja tytöt parhaan kaverin kanssa) sekä keskustelutilanteissa naisten ja miesten erilaisella toiminnalla (kun nainen nyökkää hän ymmärtää, kun mies nyökkää hän on samaa mieltä). Tekstin lopussa sidotaan tyttöjen ja poikien erilainen kieli luokkahuonediskurssiin. Lainauksen viimeisessä lauseessa kuitenkin myös kyseenalaistetaan jyrkkä dikotomia ja tuodaan esiin yksilöiden väliset erot.

Koululuokan puheen jakautuminen on vinoutunut. Opettaja käyttää luokan julkisesta puheajasta suurimman osan, ja oppilaista pojat puhuvat julkisesti enemmän kuin tytöt. Yksilölliset vaihtelut ovat kuitenkin varsin suuret: moni poika ja tyttö poikkeaa yleisistä kaavoista. (ÄÄ 9, 68)

Myös etnografisten havaintojen perusteella opettaja käyttää oppitunnilla eniten puheaikaa. Poikien oletetaan olevan puheliaampia ja toimeliaampia ja näin pojat usein käyttävätkin enemmän ääntä ja tilaa luokassa. Toisaalta äänen ja tilan käyttö ovat sosiaalisesti säädeltyjä (Gordon 2001a), jolloin eri tilanteissa äänen ja tilan saaminen tai antaminen vaihtelee. ”Äänekäät” tytöt joutuvat usein kohtaamaan enemmän vastustusta puhetilän saamiseksi kuin pojat (Tolonen 2001; 124,160).

7.2.5 Kirjoittaminen ja kielioppi

Oppikirjojen kielioppia ja kirjoittamista käsittelevissä osioissa sukupuoli tuli esiin melko fragmentaarisesti. Seuraavassa tarkastelen muutamaa episodua, joissa sukupuolta määriteltiin.

Aidinkielen avain 7 sisältää kirjoittamista käsittelevässä osiossaan yhteensä 12 melko lyhyttä kirjallisuuslainausta. Näistä kaksi on naisen kirjoittamaa ja yhdeksän miehen.⁸ Lainauksista kaksi on pidempää; Thomas Mannin *Herra ja koira*, jossa kuvaillaan erierotuisia koiria sekä Ferenc Molnarin *Kaksivärinen pyyhekumi*.

Molnarin kertomuksen päähenkilöinä ovat isä ja poika. Tapahtumapaikkana on isän työhuone ja tarina rakentuu isän ja pojan dialogista sekä näiden ajatuksista. Keskustelun kohteena on pojan myöhästyminen ja valehteleminen. Tarinan edetessä selviää, että isä on tuomari, joka toivoo salaa, että myös pojasta tulee aikanaan tuomari. Isä vaatii poikaa olemaan ”kiltti poika”, vastaamaan avoimesti ”niin kuin mies”, vaikka toisaalta sanookin, että ”vaikenemisesi on miehekästä”. Isän puhuttelun aikana poika katselee pyyhekumia, jollaista ei ole nähnyt aikaisemmin, ja uppoutuu omiin ajatuksiin. Tarinassa mainitaan sana ”isä” 16 kertaa ja ”poika”

⁸ Miesten kirjoittamia lainauksia ovat M.A. Nummisen *Passio Libertato*, Ari Lähdemäen ja Mikko Laaksosen *Runo suuresta kalasta*, Jukka Pakkasan *Nuoruus*, Ferenc Molnarin *Kaksivärinen pyyhekumi*, Castren-Riikonen-Suurosen *Historia ja me*, Thomas Mannin *Herra ja koira*, Eino Leinin *Vait! Hän nukkui...* sekä Lauri Viidan *Kevät*. Naisen kirjoittamia lainauksia ovat Taina Huuhtasen *Ystäväni muistikirja* sekä Mirjan Kälkälän *Petsamolaiset*. Valokuvausoppaan tekijää P.K. Jaskaria en sijoittanut kumpaankaan kategoriaan.

17 kertaa. Isä ja poika nousevat tässä kirjassa käytetyimmiksi maskuliiniseksi (mieheen tai poikaan viittaavaksi) ilmaisuiksi (ks. luku 7.3).

Sijamuotojen erikoisuudesta, akkusatiivista, kerrottaessa *Äidinkielen avain 7* havainnollistaa kielioppisääntöjä keskustelulla. Keskustelu alkaa Leenan kysymyksellä, johon Ville vastaa neuvomalla ”isämäisesti”. Leenan ja Villen dialogiin tulevat mukaan myöhemmin Sanna sekä Mikko. Esimerkissä sukupuolta nostetaan leikinomaisesti esiin puheen sisällössä tyyliin ”isä näyttää”, ”neitihän tietää” tai ”herra maisteri”.

Leena: Apua! En ikinä opi erottamaan, mikä on genetiivi ja mikä akkusatiivi, kun niissä molemmissa on n-pääte.

Ville: Anna, kun isä näyttää. Otetaan ensin genetiivi. Neitihän tietää, että se ilmaisee omistajaa, esimerkiksi Leenan kissa, minun kirjani. Lisäksi genetiivillä tarkennetaan pääsanaa, niin kuin selitettäisiin perusteellisemmin, esimerkiksi oikean jalan saapas, mustan kynän jälki. Pystytkö seuraamaan, Kiviniemen Leena?

Leena: Kyllä pystyn, herra maisteri. Genetiivin olen nyt oikein hyvin ymmärtänyt. Mitä! Eihän se voi olla genetiivi. Ville, tänne heti selittämään. (ÄA7, 48)

Esimerkissä Leena näyttäytyy avuttomana kysyjänä ja Ville tietäjänä. Vaikka esimerkki on leikinomainen, se osoittaa tytön kysyjänä ja pojan selittäjänä sukupuoli-eroa korostaen. Esimerkissä Ville esiintyy suhteessa Leenaan sekä vanhempana ”isänä” että oppineempana ”maisterina”. Luokahuonediskurssissa kysyjän ja vastaajan paikat vaihtelevat. Kysymiseen ja vastaamiseen liittyy myös valta ja vallan haastaminen.

Matti sanoo jotain.

Opettaja: ”Minä päätän mitä täällä luetaan ja mitä täällä opiskellaan äidinkielestä!”

Matti: ”Maikka sä toistat itseäsi.”

Hiljaisuus. Opettaja tuijottaa Mattia pitkään ja sanoo: ”Sovitaanko, että minä teen kysymykset ja sinä et sano enää mitään jos minä en kysy. (tp/59)

Esimerkkiä edelsi väärinkäsitys Jannen, Mariannen ja Riinan sekä opettajan välillä. Matti puuttui opettajan ja oppilaiden väliseen selvittelyyn. Edellisellä äidinkielen-tunnilla opettaja oli luvannut ”poikkeuksellisesti” muutamalle oppilaalle kesken-eräisen aineen kotiin kirjoitettavaksi. Opettajan mukaan aineet olisi pitänyt palauttaa ja edellisellä viikolla, mutta Janne, Marianne ja Riina olivat ymmärtäneet, että aineet piti palauttaa vasta tällä äidinkielen-tunnilla.

Esimerkki tuntimuistiinpanoista kertoo opettajan vallasta ja samalla viittaa myös siihen, miten opettajajohtoista opetus Suomessa on (vrt. Norris et al. 1996). Opetus rakentuu usein kysymys-vastaus-työskentelystä – opettaja on se, joka kysyy ja oppilas se, joka vastaa. Erityisesti läksynkuulustelussa etsitään oikeiden vastausten muistamista.

Opettaja antaa vastausvuoron nyökkäämällä, ei sano nimiä. Tunti etenee hitaasti kysymys-vastaus-periaatteella. (tp/82)

Vastaus voisi johtaa uuteen kysymiseen. Koulussa kysyminen ei kuitenkaan läheskään aina tarkoita kysymyksen ääreen pysähtymistä, kysymistä tietämättömyyden

takia, kollektiivista ihmettelyä ja tiedon etsintää. Tosin poikkeuksia on. On oppitunteja, joilla ensin kysytään ja pohditaan, annetaan oppilaille tilaa ja vasta sen jälkeen katsotaan, mitä oppikirjat tai muu tietolähde sanoo. Toisaalta, vaikka opettaja antaisikin oppilaille mahdollisuuden omien mielipiteidensä ilmaisuun, niin tilanne tai aihe voi olla oppilaiden mielestä väärä. Oppilaat myös haastavat opettajaa vastatessaan toisin, kuin tietävät opettajan odottavan.

Opettaja puhuu viestijän itsevarmuudesta.

Opettaja: ”Se on ihan niin kuin Lada ja Mersu ... kumpaan te uskotte enemmän?”

Heikki, Markus ja Marko huutavat: ”Ladaan!”

Opettaja nauraa.

Enni (v): ”Mersuun.” (tp/116)

Usein kysymys ja siihen liittyvä ”oikea” vastaus perustuvat tietoon. Mutta myös uskomukset ja arvostukset voidaan määritellä ”oikeiksi” ja ”vääriksi”. Esimerkin pojat Heikki, Markus ja Marko olivat oppitunneilla vaihtelevasti mukana opetuksessa, yleensä he kävivät informaaleja keskusteluja keskenään ja tekivät opettajalle leikkilisiä ”heittoja” ja pyrkivät rikkomaan virallisen opetuksen kulkua. Enni puolestaan osallistui aktiivisesti äidinkielen opetukseen viittaamalla ja vastaamalla opettajan kysyessä. Yhdeksäsluokkalainen Maiju totesi haastattelussa, että jos ollaan aikataulusta myöhässä tai on kiire jossain asioissa, niin opettaja ”kysyy just niiltä varmasti, ketkä niinku tietää.” Maijun mielestä se on ”tosi ärsyttävää” välillä. Kysymällä niiltä jotka ”tietävät”, opettaja voi kontrolloida oppitunnin sujuvasti kulkemista ja oikeita vastauksia. *Kielen tiet 7–9* käsitteli ”Kielen käyttäjän kielioppia” ja kielen ymmärtämistä seuraavan esimerkin avulla:

Usein annamme puhuessamme muiden ”vain ymmärtää” asioita, mutta kuin ihmeen kaupalla ainakin samaa äidinkieltä puhuvat ymmärtävät tarkoituksemme. Keskustelussa Ovikello soi (isä keittiössä) – Olen suihkussa (tytär kylpyhuoneesta) isä saa vastauksen, vaikkei hän oikeastaan ole mitään kysynyt. Jos äiti sanoo 15-vuotiaalle pojalleen Voisikohan herra Virta mitenkään uhrata kallista vapaa-aikaansa ja siivota huoneensa, ulkopuolinenkin kuuntelija tekee johtopäätöksiä muun muassa äidin mielialasta ja ”herra Virran” innokkuudesta siivoamiseen. (KT7–9, 28)

Lainauksessa mainitaan että samaa äidinkieltä puhuvat ymmärtävät puheen tarkoituksen. Oppikirjan sivulla todetaan myös, että ilmauksen ”merkitys syntyy vasta käyttöyhteydessä”. Esimerkiksi ”herra” termi saa erilaisia konnotaatiota eri käyttöyhteyksissä, niin myös oppikirjojen esimerkeissä. Myös yksi opettajista mainitsi haastattelussaan istumajärjestyksestä kertoessaan, että luokassa on ”poikain, herrain ryhmät ja neitojen ryhmät”. Niputtamalla oppilaita ”herrain” tai ”neitojen” ryhmiin, opettaja asettaa puheessaan oppilaat samalla sukupuolen mukaisiin kategorioihin.

7.2.6 Kuunteleminen ja puhuminen

Äidinkielen avain 9 käsittelee kuuntelemista ja puhumista 19 sivua pitkässä osiossa. Osiossa käsitellään puheviestintää, seurustelupuhetta, sanatonta viestintää, alustuksia, keskustelua sekä väittelyä – jokaista teemaa lyhyesti. Kokousteema on

ainoa laajempi kokonaisuus. Kokousta demonstroivissa esimerkeissä Sanna valittiin sihteeriksi. Kokousteeman päättävässä fiktiivisessä pöytäkirjassa Sanna Suominen on puheenjohtaja ja Ville Petäjä sihteeri.

Oppikirjan teksti ja opetus ovat vuorovaikutuksessa, näin myös tutkimukseni aineistot ovat intertekstuaalisessa yhteydessä – samat teemat tulevat esiin muistiin-panoissa ja oppikirjatekstissä. Esimerkiksi kokouksen kulkua käsiteltiin sekä kirjassa että oppitunnilla. Puheenjohtajan ja sihteerin toimenkuvat ovat perinteisesti olleet sukupuolen mukaan jakaantuneita. Tämän perinteisen jaon opettaja otti yhdeksannen luokan oppitunnilla esiin. Tunnilla harjoiteltiin kokouksen pitämistä. Oppilaat harjoittelivat opettajan johdolla puheenjohtajan, sihteerien sekä rahastonhoitajan valintaa tulevaa oppilaskunnan vaalia varten. Opettaja kehotti oppilaita nimeämään oman luokan ehdokkaita. Koska varsinkin osa tytöistä oli aktiivisesti mukana, opettaja kehotti ottamaan myös poikia mukaan.

Opettaja: Otetaan yksi poikakin ääntenlaskijaksi, valitaan Marko ja Katariina ääntenlaskijoiksi. Seuraavaksi valitaan pöytäkirjan tarkastajat.

Enni: Haluaako joku poika?

Opettaja: Otetaan yksi tyttö ja yksi poika – otetaan Topi tuolta.

Poikien joukosta kuuluu ”JEE” ja ”YES” huutoja.

Opettaja ehdottaa, että harjoitellaan kokousta. Enni tule luokan eteen harjoittelemaan puheenjohtajuutta. Opettaja neuvoo. Enni lukee kokouslistan, mainitsee sihteerit. Marko pyörii ylpeänä ja näyttää voitonmerkkiä, kun hänen nimensä mainitaan.

Opettaja ehdottaa, että otetaan uusi harjoittelukierros ja että ehdokkaat tulevat luokan eteen, harjoitellaan uuden puheenjohtajan valintaa. Lassi ehdottaa Teuvo Koi-vua, Marko ehdottaa Veikka Kuusistoa ja Tuire ehdottaa Satu Kivistöä.

Sitten harjoitellaan sihteerien valintaa ja ehdokkaat tulevat eteen. Maarit ehdottaa Mona Saarta, Katariina ehdottaa Silja Mäntystä, Lassi ehdottaa Marko Niemeä. Opettaja näyttää Markolle miten pitää seistä – kädet pois taskuista eikä ylimääräisiä ”elkeitä”. Marko virnuili luokan edessä.

[]

Opettaja: Ei enää perinteisiä rooleja, poikia on sihteeriehdokkaina, 9A:lta joku Paa-vo ja joltain luokalta Risto, ja joku tyttö jonkun muun luokan ehdokkaana.

Opettaja: Miettikää löytyykö luokasta yhteistä ehdokasta, jonka taakse luokka voi- si asettua, olisi hyvä luokan yhteishengelle. (tm/28/tp)

Opettaja yrittää saada sekä tytöt että pojat mukaan. Ehdokkaiksi tytöt äänestävät tyttöjä ja pojat poikia. Opettaja viittaa myös perinteisten ”roolien” rikkomiseen sekä luokan yhteishengen.

Kyseessä olevan luokan sukupuolijako oli hyvin dikotominen. Tytöt istuivat edessä ja suurin osa osallistui opetukseen. Pojat istuivat takana ja luokan sivulla. Useilla äidinkielen tunneilla opettaja puuttui poikien väliseen keskusteluun ja ”pelleilyyn”. Haastattelussa Enni ihmetteli sitä, miten luokan tytöt ja pojat ovat ajautuneet erilleen.

TP: Minkälainen sun mielestä teidän luokkahenki on?

Enni: Mun mielest meillä ei oo kauheen hyvä, et me ei olla kolmen vuoden aikana saatu oikeestaan mitään sellast yhtenäistä. Meil on tavallaan luokka niinku jaoteltu

sillai, et tytöt on omana ryhmänä ja pojat omana ryhmänä. Ja sit siinä on välis kauhee kuilu, niin ku et me ei ymmärretä toisiamme ollenkaan ja istutaan eri puolilla luokissa ja... (naurua). (c2/tp)

Eri luokilla ja erilaisissa tiloissa muodostuu erilaisia sosiaalisia verkostoja ja ryhmittymiä. Sukupuolen mukainen jako on usein helppo havaita, mutta eri ryhmittymien sisällä on useita pienempiä ryhmiä tai ystävyysryhmittymiä. Tolonen on todennut, että äänekkyyys, hiljaisuus ja kohtaamiset yli sukupuolirajan ovat dynaamisessa liikkeessä (ks. Tolonen 2001, 103–160). Tämän luokan kohdalla kuitenkin tuntui, että sukupuolirajan ylittäviä kohtaamisia ei tapahtunut. Enni kertoi myöhemmin haastattelussaan, miten myös heidän luokkansa tytöt jakaantuivat tiukkarajaisiksi alaryhmiksi, joiden välillä ei ollut kovinkaan paljon vuorovaikutusta. Vaikka opettaja pyrki haastamaan sekä tyttöjä että poikia yhteistoimintaan ja asettumaan yhden ehdokkaan taakse, niin luokan selkeä sukupuolijako näkyi siinä, että tytöt äänestivät vain tyttöjä ja pojat poikia ehdokkaiksi.

7.2.7 Kirjallisuus oppikirjan tekstissä

Äidinkielen oppikirjoissa käsiteltiin runsaasti kaunokirjallisuutta. Kirjan *Äidinkielen avain 7* lukemista ja kirjallisuutta käsittelevässä luvussa kirjailijoiden lainauksia on 37 kappaletta, joista viisi naisen kirjoittamaa, 24 miehen, yksi pojan ja seitsemän tytön kirjoittamaa⁹. Lainaukset vaihtelevat muutaman lauseen runosta viiden sivun mittaiseen tekstiin. Mieskirjailijoiden teksteistä yhdeksän lainausta on sivun tai useamman sivun mittainen. Naiskirjailijoiden lainauksista vain yksi ylittää puoleen sivuun, muut lainaukset ovat kahdesta lauseesta viiteen lauseeseen. Lu-

⁹ Seuraavassa lista niistä mainituista mieskirjailijoista, joiden teoksesta on lainaus: Asko Martinheimo: Kello kuuden bussi (5 sivua), Aapeli: Linkku – vasen laitaohökkääjä (yli 1 sivu), Aaro Hellaakoski (ei nimeä, runo 1 lause), Pertti Nieminen (ei nimeä, 2 lausetta), Veijo Meri: Junassa/Suomen paras näyttelijä (yli 3 sivua), Aleksis Kivi: Seitsemän veljestä (2 sivua), Anton Tšehov: Ohukainen ja paksukainen (yli 2 sivua), Homeros: Ilias ja Odysseia (8 lausetta), Conan Doyle: Baskervillen koira (sivu), Mika Waltari: Komisario Palmun erehdys (15 lausetta), Ian Fleming: Hänen majesteettinsa palveluksessa (9 lausetta), Gerard Kelin: Sodan valtiat (12 lausetta), James Kruss: Runo prinsessasta, joka ei koskaan nauranut (1 sivu), Olli: Laakarilla (2 sivua), Jukka Parkkinen: Paluu korpeen (3 sivua), Eino Leino: Nocturne (runo 4 lausetta), Kari Peitsamo: Synnyin rokkaamaan (runo ½ sivua) sekä Kirjoitan modernia runoa (runo 1/3 sivua), Juice Leskinen: Sanoja (runo 5 lausetta), Aaro Hellaakoski: Heinäkuu (9 lausetta), Viljo Kajava: Hellepäivä (runo 3 lausetta), Lars Hulden: Pitkää tanssia (runo 2 lausetta), Risto Rasa: Metsän seinä on vain vihreä ovi (runo 1 lause), Aleksis Kivi: Oravan laulu (runo 4 lausetta)

Naiskirjailijat, joilta lainaus: Saima Harmaja (ei nimeä, runo 4 lausetta), Agatha Christie: Kuolema Niilillä (½ sivua), Brita Polttila (ei nimeä, runo 2 lausetta), Anne Hänninen (ei nimeä, runo 5 lausetta), Eeva-Liisa Manner: Karhu ja kimalaiset (runo 5 lausetta).

Yhdelle kirjan aukeamalle on kerätty oppilaiden runokokoelmasta yhteensä kahdeksan runoa. Poikien kirjoittamia on yksi, Pete Oulasmaan runo Aamulla. Tyttöjen runoja on kuusi; Marja Laasi: Aurinko on ulkona, Taina Järvinen: Moderni kouluni, Aira Tolvanen: Rasti ruutuun, Päivi Ala-korpi: Tollanen ope, Päivi Ahlgren: Kokeet sekä Päivi Helynen: Meidän maikka.

vussa on paljon lyhyitä runoja, sekä kirjailijoiden että oppilaiden kirjoittamia¹⁰. Myöhemmin luvussa 9.2 esittelemäni lainaus *Kiusaaminen* kertoo naiskirjailijan välityksellä tytön kokemuksista. Muut kirjallisuusosion pidemmät lainaukset ovat kaikki miesten kirjoittamia ja niiden pääosissa tai minäkertojana on mies tai poika. Seuraavaksi tarkastelen, minkälaista sanastoa pojan tai miehen kokemuksista kerrottaessa tuodaan tekstiin.

Ensimmäinen pitkä kirjallisuuslainaus on viiden sivun mittainen Asko Martinheimon kertomus *Kello kuuden bussi*. Kertomuksen päähenkilö on Kaitsu ja kertomus rakentuu Kaitsun bussin odottamisesta pysäkillä. Kaitsu odottaa Jaanaa, empii, aika matelee, odottaessa Kaitsu muistelee parin päivän takaista tapahtumaa ja osumista samaan bussiin ”b-luokan missin”, Hakasalon Riitan kanssa ja tästä seurannutta episodista sekä koulussa välitunnilla kavereille (Pate ja Jorkki) esittämiseen. Lopulta Kaitsun pitkän odotuksen jälkeen bussipysäkille tulee Riitta ja samalla Kaitsu muistaakin, että Jaanan kanssa treffit onkin vasta seuraavana päivänä. Kertomuksessa päähenkilö miettii suhteitaan kahteen tyttöön Jaanaan ja Riitaan sekä kavereidensa että isänsä ja siskonsa kommentteja. Kertomuksen alussa Kaitsu lähtee kotoaan.

Isä-Koljonen on juuri herännyt iltapäivätorkuiltaan. Haalarit jalassa se venytteli sohvalla luitaan järjestykseen. Kaitsu meni keittiöön. Näki että äiti oli iltavuorossa: maitotölkki happani pöydällä. Ne eivät välittäneet, isä eikä edes Sari. Se peuhasi vaan koiransa kanssa. Kaitsu pani tölkin jääkaappiin ja nappasi juustopalan suuhunsa.

– Tytöille vai, isä virnisti, kun Kaitsu suunnisti olohuoneen läpi eteiseen. Isä sanoi sen niin kovalla äänellä, että Sari kuuli. Se oli heti huoneensa ovella, roikkui kahvassa kuin apina ja lespasi ässää:

– Kuka tollasen kanssa viittis.

– Mene hukkaan ipana!

Kaitsun sanat hukkuivat Jeminan räksytykseen. Tietysti se tuli Sarin taustatueksi, kuin olisi tietänyt. Kaitsu ei sietänyt koko piskiä. Sari ja Jemina yhdessä olivat voima, jota harva kykeni vastustamaan. Niin nytkin. Sari vain ylti Kaitsun huomautuksesta. Sen ääni viilsi kuin puukko:

– Tietäisit mitä likat susta puhuu.

Kaitsu ei välittänyt kuulla. Hän yritti hillitä itseään, mutta ovi lämähti kuitenkin vihaisesti kiinni. Isä ei pitänyt ovien paiskomisesta. Sen hän saisi kuulla myöhemmin. Nyt ei ole aikaa.

Tytöt! Jos ne kaikki on niin kuin pikkusisko. Sillä on tarkat silmät ja korvat ja terävä kieli. Se osasi käyttää sitä. (ÄÄ7, 78)

Kertomuksessa luodaan erilaisia vastakkainasetteluja sukupuolten välille: äiti on töissä ja maitotölkki happanee lämpimässä samalla kun isä on kotona torkuilla; verbaalisesti ärsyttävä pikkusisko ja ovia paiskova isovelj; poikien puheet ja tyttöjen puheet. Kovaääniset tytöt, tytöt joilla on ”terävä kieli”, kuten esimerkin pikkusiskolla, saattavat oppitunnilla olla poikien pilkan kohteena. Joidenkin poi-

¹⁰ Oppilaiden runot on julkaistu Tapani Suomisen toimittamassa kokoelmassa *Pitäisikö kiittää*. Oppilaiden runot on koottu yhdelle kirjan aukeamalle.

kien voi olla vaikea hyväksyä äänestä ja omista oikeuksistaan kiinnipitävää tyttöä (Lahelma 1999, 84–85, Tolonen 2001). Myös koulussa tytöt saattavat joutua tasapainoilemaan ”sopivan puheen” (rationaalisen yksilön), suulauden (”suulaan muijan”) ja hiljaisuuden (”hiljaisen tytön”) kategorioiden välillä (Gordon 2001a, 93–114). Aktiivinen ja äänekkäämpi tyttö saattaa kokea, että poikien puheeseen kiinnittyvän kontrollin alla ei voi olla oma itsensä (Lahelma 2001). Pojat saattavat tulkita tyttöjen puheen myös ”normaalista” poikkeavina ja näin liioitellen matkia tyttöjen tyyliä. Haastatteluissani eräs opettaja nimesi yhden seitsemännen luokan tytön ”kimeä-ääniseksi”, ja oletti myös minun näin tunnistavan tämän luokkahuone-diskurssissa ajoittain paljon äänitilaa ottavan tytön.

Faktaa ja fiktiota (ÄA7) esitellään Aapelin lainauksella *Linkku – vasen laita-hyökkääjä*, jonka minäkertojana on poika, ”tavallisen työmiehen poika”, joka on omistanut kaiken vapaa-aikansa palloilulle, ja josta on kehittynyt ”tähtipalloilija”. Jalkapalloseuran puheenjohtaja on ”loistokamu” ja nainen, jonka kanssa poika seurustelee on neljä vuotta vanhempi ”tyylikäs kone ja tanssii kuin mato”. Kertomus on esimerkkinä fiktiosta ja sen jälkeen oppikirjassa esimerkkinä faktasta on katkelma nimeltä ”Jalkapallo – taitajien peli” (*Spectrum* 4).

Kirjan *Äidinkielen avain 9* pisin osio on 78 sivun pituinen kirjallisuutta käsittelevä luku. Luvun pääteemat ovat suomalainen kansanrunous ja erityisesti *Kalevala*, muunmaalaiset runot, näytelmäkirjallisuus, kirjan asema sekä merkittävien kirjailijoiden esittely. Nämä kirjailijat ovat Elias Lönnrot, J. L. Runeberg, Aleksis Kivi, Väinö Linna sekä Veijo Meri. Näiden kirjailijoiden ja heidän tuotantonsa esittelyt muodostavat laajimman yhtenäisen osion tässä oppikirjassa. Jokainen kirjailijaesittely on usean sivun mittainen. Edellä mainittujen kirjailijoiden lisäksi esitellään menestyskirjailijana vielä Matti Yrjänä Joensuu. Muiden kirjailijoiden ja runoilijoiden tuotannosta on poimittu yksittäisiä tekstejä. Erilaisen kirjallisuuden esimerkkeinä on satuja, balladeja, eri maiden runoja, kaskuja, arvoituksia, legendoja ja tarinoita.

Otsikon ”Suomalaiset lukijoina” alla tarkastellaan suomalaisten lukemia kirjoja, listataan kotimaiset ja ulkomaiset suosikit sekä tyttöjen ja poikien mielikirjallisuus. Sukupuoli tuodaan eksplisiittisesti tässä listauksessa sekä sitä edeltävässä kappaleessa esiin lauseessa ”Tutkimuksen mukaan naiset lukevat sekä naisten että miesten kirjoittamia kirjoja, miehet enimmäkseen miesten kirjoittamia.” Esitettyjen listausten mukaan tämä pätee myös tyttöjen ja poikien mielikirjallisuuteen¹¹.

¹¹ Tytöt

Agatha Christie, *Kymmenen pientä neekeripoikaa*
Anni Polvan kirjat
Doris Lund, *Eric*
Hans-Ulrich Horster, *Lapsi 312*
Margaret Mitchell, *Tuulen viemää*
Nicky Cruz, *Juokse poika juokse*
Henri Charriere, *Vanki nimeltä Papillon*
Erling Poulsen, *Älä itke Saara*
Gavril Trojepolski, *Bim mustakorva*
Kyyneleet eivät puhdistaa

Pojat

Väinö Linna, *Tuntematon sotilas*
Henri Charriere, *Vanki nimeltä Papillon*
Nicky Cruz, *Juokse poika juokse*
Peter Benchley, *Tappajahai*
Alistair MacLean, *Kotkat kuuntelevat*
Agatha Christie, *Kymmenen pientä neekeripoikaa*
Alistair MacLean, *Katkuinen kuolemantie*
Alistair MacLean, *Jääasema Zebra*
Alistair MacLean, *Navaronen tykit*
Edgar Rice Burroughs, *Tarzan-kirjat*

Tyttöjen listassa on naiskirjailijoiden lisäksi lähes puolet mieskirjailijoita (yhteensä 10 kirjaa, joista neljä miesten kirjoittamaa). Toisaalta tyttöjen listassa ihmettyttää se, että Anni Polvan kirjoja ei ole eritelty, vaan mainittu yleensä. Muuten listassa on mainittu sekä kirjailija että kirjan nimi. Tyttöjen listassa poikkeuksen tekee myös Gavril Trojepolski, jolta listassa on kaksi kirjaa, mutta kirjailija on mainittu vain kerran. Myös poikien listassa on yhteen niputettu Burroughsin Tarzan-kirjat. Toisaalta poikien listassa lähes puolet (neljä kymmenestä) suosikkikirjasta on Alistair MacLeanin kirjoittamia. Nämä on kaikki listattu erikseen. Tutkimuskoulussa seitsemänsillä luokilla Agatha Christie oli naiskirjailija, jonka tuotantoa kaikki lukivat. Myös kirjassa esitetyssä listassa Agatha Christien *Kymmenen pientä neekeripoikaa* esiintyy sekä tyttöjen että poikien suosikkilistalla ja on samalla ainoa naiskirjailija, joka esiintyy poikien listalla.

Tyttöjen ja poikien mielikirjallisuuden esittelyn jälkeen seuraa tehtäviä. Tehtävä 2 tarkastelee tyttöjen ja poikien lukumielityksiä.

2. Vertailkaa 9.-luokkalaisten mielikirjoja. Mitä eroja on tyttöjen ja poikien valinnoissa?
 - a. Minkälaisia tyttöjen valitsemia kirjoja pojat eivät lue lainkaan?
 - b. Noudattavatko oman luokkanne tyttöjen ja poikien mielikirjailijat samanlaista linjaa? (ÄA9,145)

Tehtävät ylläpitävät tätä edeltävän tekstin ja listojen jyrkkää eroa. Esimerkin kysymyksessä ”Minkälaisia tyttöjen valitsemia kirjoja pojat eivät lue lainkaan?” tehdään selkeä ero tyttöjen ja poikien lukemisen välille. Tehtävissä ei problematisoida tai kyseenalaisteta sukupuolieroa, yhteiskunnan tai kulttuurin vaikutusta tai näistä kategorioista poikkeamista. Tyttöjen ja poikien valinnat esitetään ensin täysin erillisinä, jolloin tämän jälkeen tehtävään 2b erilaisen tai ”normista” poikkeavan vastauksen antaminen saattaa olla vaikeaa.

Kielen tiet 7–9 ”Kieli meissä” koskevassa osiossa tarkastellaan kieltä ja erilaisia kirjallisuuslajeja. Oppikirjan tekstiin on tuotu lainauksia eri aikakausien kirjallisuus genreistä¹². Laajemmin kirjallisuutta käsitellään osiossa ”Kertomusta kaikki

¹² ”Kieli meissä” osiossa (KT7-9) olevat kaunokirjallisuus lainaukset ovat Italo Calvinon Rastaa vihellys teoksesta Herra Palomar, Johannes Linnankosken Pakolaiset, Väinö Linnan Tuntematon sotilas, Ivar Ivaskin runo, Juhani Peltosen Elmo, Timo Parvelan Poika, Leena Laulajaisen Mustarastaan aika, Marja Paasion Syntyjä syviä, Paul-Eerik Rummon Päälpoisike ja setse lumivalget sekä Ultima Thule -yhtyeen kappaleen sanoitusta. Suomen ja viron kielen eroja tarkastellaan Saima Harmajan nimettömän tekstin sekä suomen ja saamenkielen eroja Nils-Aslak Valkeapään puhelainauksen perusteella. Romanikieltä ja suomen kieltä on tarkasteltu nimeättömien tekstien kautta. Tietopainotteisia tekstilainauksia on melko runsaasti: Heikki Paunosen Muuttuvat puhe-suomen muodot, Päivi Löppösen Sääntöjen ja pelaajien lentopallosanastoa, Lauri Kettusen Suomen kielioppi vuodelta 1934, Reijo Rutasen Suomen Kuvalehdessä 1/92 ollut reportaasi kymrin kielestä muokattuna, Mikael Agricolan tekstiä 1500-luvulta, Daniel Jusleniuksen tekstiä 1700-luvulta, Reinhold v. Beckerin tekstiä 1800-luvulta, Kaarle Akseli Gottlundin tekstiä 1800-luvulta sekä Elias Lönnrotin Porthanin patsaan paljastuspuhetta vuodelta 1864. Lisäksi on katkelmat Elias Lönnrotin kirjeestä Antero Vareliukselle vuonna 1866 sekä ote Raymond Chandlerin kirjeestä kustantajalleen vuodelta 1954. Suomen kielen syntyä ja kielimiehiä käsitellään myös tekstissä laajasti.

tyynni”, jonka keskeisimmiksi teemoiksi muodostuvat Elias Lönnrot ja *Kalevala*, Aleksis Kivi ja *Seitsemän veljestä*, Väinö Linna ja *Tuntematon sotilas*, Minna Canth ja *Anna Liisa* sekä Anna-Leena Härkönen ja *Häräntappoose*. Näiden teosten osalta on kirjallisuuslainausten lisäksi kerrottu kirjailijoista, esitelty heidän muuta tuotantoa sekä käyty läpi esitellyn kirjan juonta. Osiossa on runsaasti kirjallisuuslainauksia¹³.

Kalevalaa ja Elia Lönnrotia käsitellään yli 11 sivua. Kokonaisuus käsittää Elias Lönnrotin henkilöhistoriaa, kirjoituksia, valokuvan perheestä, lainauksia *Kalevalasta*, *Kalevalan* kuvitusta, *Kalevalan* henkilöhahmojen kuvailua sekä *Kalevalan* runojen tulkintaa. Mielenkiintoinen näkökulma *Kalevalaan* tehdään Mauri Kunnaksen *Koirien Kalevalan* kuvituksen ja tekstilainauksen myötä. Kunnaksen kirjassa hahmot ovat *Kalevalasta*, mutta roolit toisin kuin alkuperäisessä kirjassa.

Eräänä kauniina alkukesän aamuna vanha Väinämöinen samoili metsässä. Yhtäkkiä hän törmäsi Aino-neitoon, joka oli lähtenyt koivikkoon vihtaa tekemään. Aino tunsu heti vanhan tietäjän.

– Oi, kuinka komea sinä olet! hän sanoi.

– Minä olen Aino, sinun tuleva vaimosi.

Väinämöinen säikähti pahanpäiväisesti. Hän ei ollut kuullut tällaisesta suunnitelmasta mitään. Pajupensaat ryskyivät, kun vanha partasuu pinkaisi pakosalle (KT 7–9, 111).

Esimerkin nuoresta Ainosta tulee kosijana ja aktiivisena toimijana pelottava, ja hän säikäyttää vanhan Väinämöisen pakosalle. *Kalevalaa*, sen tulkintoja sekä kirjallisuudessa että oppitunneilla käsitellen luvussa 9.4. Äidinkielen oppikirjoissa on suomalaisen miehen kuvailua paljon. Väinö Linnan *Tuntematon sotilas*, Aleksis Kiven *Seitsemän veljestä* sekä *Kalevalan* mieshahmot sisältävät runsaasti erilaisia miesten kuvailuja. Sota, tappelut ja seikkailut nousevat esiin näiden teosten ja

¹³ ”Kertomusta kaikki tyynni” osion (KT7-9) naiskirjailijoiden lainaukset: Maria Jotunin Rakkautta, Saima Harmajan runo Rannalla, Minna Canthin Anna Liisa, Mary Shelleyyn Frankenstein, uusi Prometheus sekä Anna-Leena Härkösen Häräntappooseesta lyhyt lainaus haastattelun sisällä.

Mieskirjailijoiden lainaukset: Italo Calvinon romaanista Jos talviyönä matkamies, Arvo Turtiaisen Runoja 1934–1968, Elias Lönnrot Matkat 1828–1844 sekä useita katkelmia Kalevalasta, Martti Haavion toimittamasta Pienois-Kalevalasta, Mauri Kunnaksen Koirien Kalevalasta, Lars Huldengin Kun kuningatar Silvia itki ja muita kertomuksia, J. L Runebergin nimetön runo, David Bellinghamin Kreikan mytologiaa, Mika Waltarin Ensimmäinen suudelma, Jan Steenin runo Soitelkaa, Kaarlo Kramsun Sua lemmin, Ilpo Tiihosen Pieni laulu, Risto Rasan Rinteessä, Arto Hellaakosken Sade, Mikko Kuustosen Enkelit lentää sun uniin, J. R. R. Tolkienin Taru Sormusten herrasta, Stephen Kingin Carrie, William Gibsonin Neurovelho, Jussi Talven Gastronomian historiaa, Aleksis Kiven Nummisuutarit sekä Väinö Linnan Tuntematon sotilas. Lisäksi on M. A. Nummisen suomennos lauluun Kun aika rientää (alkuperäisin As Time Goes By).

lainausten sanastossa. Toisaalta esimerkiksi *Seitsemän veljeksien* luenta voidaan sitoa vaikka kosintaan, kuten opettaja haastattelussaan tekee. Olin kysynyt opettajalta, onko kirjallisuuden lukeminen muuttunut koulussa.

Opettaja: ”No, hyvänen aika onhan se nyt muuttunut kun nuorten kirjoja luetaan. Eihän silloin aikoinaan luettu ollenkaan, mutta perusasiathan on samoja. Täytyy oppia kirjoittamaan hyvin, siis harjoitellaan kirjoittamista, luetaan kirjallisuutta. Ei toki ääneen, onhan se sillä tavalla muuttunut että ei ääneen, ennenhän luettiin aika paljon ääneen niin kuin *Seitsemän veljestä*. Mä muuten olen ottanut sen uudelleen käyttöön sillä tavalla, että me luetaan pätkiä siis kun mä kerron jotakin *Seitsemästä veljeksestä*, niin pätkiä luetaan ääneen esimerkiksi kun veljekset lähtee kosimaan Venlaa. Siis nehän nauraa katketakseen siinä ja kilpailevat kuka saa olla Juhani ja niin edelleen ja joku Hiidenkivi-kohtaus, että tavallaan mä kerron sitten koko sen teoksen sisällön ja luetaan sieltä täältä sen verran ääneen lukemista ja ne tykkää siitä.” (opettajan haastattelu)

Haastattelussa opettaja kertoo haluavansa tehdä *Seitsemän veljeksien* mielenkiintoiseksi kerronnalla ja ääneen lukemisella. Opettaja kertoo kuinka oppilaat kilpailevat esimerkiksi siitä, kuka saa olla Juhani. Seuraamillani tunneilla valittiin yleensä pojat lukemaan miesrooleja ja tytöt naisrooleja. Näin esimerkiksi *Seitsemän Veljeksien* kosintamatka luenta tarjoaa paitsi tekstissä, myös luokassa pojille toimintarooleja. Tyttöjen osuudeksi jää Venlan rooli.

Kirjassa *Kielen tiet 7–9* esiteltä kaavio Suomen kirjallisuuden vaiheista asettaa Minna Canthin 1800-luvun realismin edustajaksi yhdessä Juhani Ahon ja Teuvo Pakkalan kanssa. Realismia edeltävää romantiikan aikaa kirjassa edustivat Runeberg, Topelius ja Kivi. 1890-luvun kansallisen uusromantiikan vaiheen jälkeen esitetään 1900-luvun alkuvuosiin paikantuvan realismin uuden aallon edustajana muun muassa Maria Jotuni. Sekä Minna Canth että Maria Jotuni nousevat Anna-Leena Härkösen ja Mary Shelleyyn lisäksi laajimmin kuvatuiksi naiskirjailijoiksi. *Äidinkielen avain* -kirjasarjan tarkastelluissa kirjoissa ei kenenkään naiskirjailijan tuotantoa nostettu laajemmin esiin tai kuvailtu.

Näistä naiskirjailijoista Maria Jotuni saa yhden sivun, jossa lyhyesti kuvaillaan häntä realismin edustajana, sivulla on kuvia Jotunin näytelmistä sekä lainaus novellista *Rakkautta*. Maria Jotunin henkilöhistoriasta on yksi lause ”Maria Jotunin (1880–1943) monissa novelleissa rakkaus ja avioliitto ovat kauppa, josta molemmat osapuolet, nainen ja mies, hyötyvät.” Minna Canthia, hänen henkilöhistoriansa, tuotantoaan sekä lainausta novellista *Anna Liisa* käsitellään viidellä sivulla. Sekä katkelma *Samtiden*-lehdelle vuonna 1891 kirjoitetusta omaelämäkerrasta että katkelma Suomalaisen teatterin johtajalle 1885 kirjoitetusta kirjeestä kuvaavat Minna Canthin ja yleensä naisen vaikeaa asemaa 1880-luvun yhteiskunnassa. Näissä lainauksissa Canth kirjoittaa naisen osasta miehen alamaisena sekä sitä, miten hän itse yksinhuoltajana, yrittäjänä, kirjailijana ja naisasianaisena kohtasi omissa elämässään epäkohtia, joita kuvaa myös teoksissaan.

”Minun oli nyt unohdettava kaikki aatteelliset pyrkimykseni, tehtävä käsitöitä, laitettava ruokaa ja hoidettava kotia ja miestä, mikä kaikki oli vastoin luontoani.” (KT7-9,127)

Myös oppituntikeskustelussa Minna Canth mainittiin tasa-arvon edistäjänä ja ”tiukkana tätinä” (ks. luku 6.6). Minna Canthin esittelyn ja kahden sivun lainauksen novellista *Anna Liisa* jälkeen esitellään romaania *Häräntappoase* ja kirjailija Anna-Leena Härköstä yli kahdella sivulla. Esittelyssä keskeisintä on *Häräntappoaseen* henkilöhahmojen esittely sekä Anna-Leena Härkösen haastattelu. Varsinaista lainausta ei teoksesta ole, vain lyhyt katkelma haastattelun sisällä. Häräntappoase on nuoren pojan kehityskertomus. Päähenkilönä on 16-vuotias koulupoika Allu, joka tulee maalle ja rakastuu Kerttuun. (Ks. kehityskertomukset luvussa 9.)

Kielen tiet 7–9 -kirjassa esitellään yhdellä aukeamalla ”Suomen kirjallisuuden vaihteita” ja sen jälkeen ”kirjallisuuden kaksi suurta suomalaista – Kivi ja Linna”. Viidellä sivulla esitellään Kiven ja Linnan tuotantoja, erityisesti Kiven *Nummisuutareita* ja *Seitsemää veljestä* sekä Linnan *Tuntematonta sotilasta* ja *Täällä Pohjantähden alla*. Tekstissä käsitellään *Seitsemää veljestä* ja *Tuntematonta sotilasta* rinta rinnan yhtäläisyyksiä ja eroja peilaten. *Kielen tiet 7–9* -kirjan ilmaisukeinoja käsittelevässä osiossa on lyhyitä lainauksia¹⁴, ja niiden myötä toistuvat jo aiemmissä kappaleissa esitellyt kirjailijat ja teokset, kuten Väinö Linnan *Täällä Pohjantähden alla*, Aleksis Kiven *Seitsemän veljestä* ja *Nummisuutarit* sekä Anna-Leena Härkösen lyhyt kirjoitus. Lisäksi kirjassa annettuissa tutkielman teon ohjeissa on käytetty esimerkkinä ”Naistyyppejä Minna Canthin teoksessa”. Tämän hypoteettisen tutkielman lukuina ovat muun muassa ”2. Yleistä Minna Canthista ja hänen tuotannostaan” ja ”3. Naiset Canthin teoksissa nykynuoren silmin”. Rosa Liksomien teoksia *Välisasema Gagarin*, *Unohdettu vartti* sekä *Yhden yön pysäkki* käsitellään osiossa lyhyesti yläasteen oppilaan (ei nimeä) pitämien päiväkirjamerkintöjen kautta, jotka kertovat lukijan lukukokemuksista. Teoksista ei ole kirjallisuuslainauksia.

Vaikka oppikirjoissa on mainintoja naiskirjailijoista, heidän tuotantonsa jää kuitenkin marginaaliin. Naisia ei tuoda esiin viihdekirjailijoina tai merkittävinä kansalliskirjailijoina. *Äidinkielen Avain* -sarjassa ei kirjallisuuslainauksissa esitetä juurikaan naisten kirjoittamia tekstejä, *Kielen Tiet* -kirjassa jonkin verran. Auli

¹⁴ Naiskirjailijoiden tuotannosta on lainauksina Anna-Leena Härkösen *Häräntappoase*, M. Mazzarellan *Keskustelu*, Tytti Jäppisen *Ilo ilmaista*, Tove Janssonin *Taikurin hattu*, Tuula Sandströmin *Huomio! Jotain outoa... sekä tietokirjallisuudesta* lainauksia ovat Päivi Suojasen *Kulttuurit*, maailmankulttuuri ja viestintä ja Erja Saarisen artikkeli interreilauksesta *Kotimaa*-lehdestä 13.6.1989.

Mieskirjailijoiden tuotannosta lainauksina on Sakari Topeliuksen *Maamme*-kirja, Asko Laurilan runo, kaksi lainausta Rauli Virtaselta ja yksi Jukka Lehdelta (ei lähdeä), Väinö Linnan *Täällä Pohjantähden alla*, Lewis Carrollin *Liisan seikkailut ihmemaassa*, Aleksis Kiven *Seitsemän veljestä* sekä *Nummisuutarit*, Juhani Ahon *Rautatie*, Arto Paasilinnan *Jäniksen vuosi*, lainaus Jorma Uotiselta (ei lähdeä), Elias Canettin *Marrakesin ääniä*, Sempe-Goscinnyn *Pikku Nikke*, Harri Raittiin *Etsivätoimisto Täyskäsi*, Oscar Wilden *Itsekäs Jättiläinen*, Matti Kuusen lainaus (ei lähdeä) sekä Pekka Ruuskan laulun sanat *Noloa*. Lehtikirjoitus lainauksia ovat sekä Jouko Jokisen artikkeli keihäskullasta Helsingin Sanomissa 18.8.1993 että Harri Närhen artikkeli elokuvasta *Ukkosyddän* *City*-lehdessä 17/92

Viikari on esittänyt kysymyksen siitä, puuttuuko kirjallisuutemme naishahmoista kenties se mieshahmoin rakennettu edustavuus, joka takaa heille roolin suurten kansallisten kertomusten voittajina ja häviäjänä (Viikari 1994, 95). Voidaan myös kysyä, puuttuuko tämä fiktiivisiin mieshahmoin rakennettu edustavuus myös naiskirjailijoista. Oppikirjoissa ei juurikaan esitellä naisten kirjoittamaa viihdettä tai lasten- ja nuortenkirjallisuutta. Esimerkiksi kotimaista kirjallisuutta käsiteltäessä ei esitelty Tove Janssonia ja hänen teoksistaan oli vain muutama lyhyt lainaus (KT7-9).

7.2.8 Fiktiiviset ja historialliset hahmot

Tarkastellessani oppikirjojen henkilögalleriaa käytän jaottelussa kategorioita fiktiiviset hahmot sekä historialliset hahmot. Tällä jaottelulla viitataan de Lauretiksen esitykseen konkreettisista historiallisista subjekteista sekä ideaalien tason mielikuvista (ks. luku 2.4). Sekä fiktiivisiä että historiallisia hahmoja on äidinkielen kirjoissa paljon. Historiallisten hahmojen enemmistönä ovat kirjailijat, joihin on viitattu tekstissä tai joiden tuotantoa on lainattu. Fiktiiviset hahmot esiintyvät erilaisien esimerkkien tai kirjallisuuslainausten henkilöinä. Kirjan *Äidinkielen avain 7* kirjallisuutta käsittelevän jakson kolmen sivun jalkapallokokonaisuuden jälkeen seuraava pidempi lainaus on Veijo Meren kirjasta *Suomen paras näyttelijä* ja lainaus on otsikoitu *Junassa*. Tämä nelisivuinen katkelma on dialogi Reiskan ja junailijan välillä. Dialogi rakentuu Reiskan puuttuvan junalipun, junailijan kysymysten ja kommenttien sekä pääasiallisesti Reiskan selitysten varaan.

Reiska: Asia on nyt sillä tavalla, että minä tulin tuosta toisesta vaunusta, kun minua vastaan tuli rouvashenkilö siinä ulkosillalla. Minulla oli lippu kädessä kaiken varalta, mutta jouduin auttamaan tätä rouvaa ja painin lipun suuhuni, pidin hampailla kiinni siitä ja autoin oikealla kädellä rouvan ohitseni ja vasemmalla kädellä pidin kaiteesta kiinni. Mutta kuinka sattuikaan, olin vähän varomaton ja tönäisin rouvaa ja pyysin häneltä anteeksi. Silloin lippu putosi hampaitteni välistä ja meni junan alle. (ÄA7, 89)

Katkelmassa mainitaan myös sihteeri, joka aamulla oli Reiskan kertomuksen mukaan ostanut lipun sekä vaimo, jolla oli ”naisvieraita”, joiden takia Reiska oli jäänyt vangiksi keittiön, kylpyhuoneen ja eteisen rajaamaan tilaan ja samalla lippu oli jäänyt pöydälle. Kertomuksen päähenkilöinä on kaksi miestä – junailija ja Reiska. Lisäksi Reiskan selityksissä vilahtelee kolme eri naishahmoa, jotka kaikki osallistuvat jotenkin lipun katoamiseen: rouva (tai rouvashenkilö), sihteeri ja vaimo. Kertomuksen naishenkilöt esiintyvät puheessa, eivät toimijoina. Kertomuksen fiktiiviset naishenkilöt eivät myöskään ole saaneet nimeä, vaan heidät määritellään siviilisäädyn tai työn (sihteeri) mukaan.

Kirjan (ÄA7) seuraava lainaus on Aleksis Kiven *Seitsemän veljestä*. Tässä romaanin esittelyssä seitsemän veljeksien Juhanin, Tuomaksen, Aapon, Simeonin, Timon, Laurin ja Eeron lisäksi mainitaan Jukolan isäntä, johon viitataan myös miehenä, esimiehenä, isänä ja metsämiehenä. Veljeksien äiti mainitaan myös vaimona. Muuta sukupuolispesifiä sanastoa tässä kertomuksessa edustavat veli, pojat, eno sekä sisar.

Oppikirjassa (ÄÄ 7) esimerkkinä novellista on Anton Tšehovin *Ohukainen ja paksukainen*. Kertomuksen alussa päähenkilöiden sukupuolta ei suoraan mainita, mutta kuvailun, viittausten ja kuvituksen perusteella selviää että päähenkilöinä on kaksi miestä.

Nikolain rautatien pääteasemalla tapasi toisensa kaksi ystävästä: toinen paksu, toinen hoikka. Paksukainen oli juuri syönyt päivällisen asemaravintolassa, ja hänen rasvaiset huulensa kiittelivät kuin kypsyneet kirsikat. Hän tuoksaheli sherrytä ja fleur d'orangeita. Ohukainen sitä vastoin oli juuri tullut junanvaunusta matkalaukujen, nyyttien ja pahvikoteloiden kuormaamana. Hän löyhkäsi kinkulta ja kahvinporoilta. Hänen selkensä takaa kurkisteli pitkäkaulainen laiha nainen – hänen vaimonsa, ja pitkänhuiskea kymnaasilainen, jonka toinen silmä oli siristynyt – hänen poikansa. (ÄÄ7, 95)

Kertomuksessa päähenkilöt muistelevat yhteistä opiskeluaikaansa ja vaihtavat kuumisia, ohukaisen vaimo Louise ja poika Nathanael esiintyvät ohukaisen suorittamassa esittelyssä. Lisäksi vaimon ja pojan reaktioita päähenkilöiden keskustelun kuluessa kuvaillaan, he eivät kuitenkaan osallistu keskusteluun. Louise esiintyy nimeltään vain ohukaisen puheessa esittelyssä, muuten häneen viitataan ”vaimona”. Nathanaeliin viitataan sekä poikana että nimeltä.

Vaimon pitkä leuka venyi entistä pitemmäksi. Nathanael otti jäykän asennon ja sulki kaikki koulupukunsa napit. (ÄÄ7, 97)

Edellä esitetuille lainauksille yhteistä on se, niissä naiset esitetään kulisseinä tai taustoina miesten tai poikien ollessa toimijoita. Naiset määritellään myös useassa tarinassa miehen kautta vaimona, tyttöystävänä tai rouvana (vrt. Lahelma 1992).

Kirjassa *Äidinkielen avain 7* erisnimiä esiintyi runsaasti. Osa erisnimistä oli tekstissä esiintyviä fiktiivisiä henkilöitä, osa kirjailijoita ja runoilijoita joiden tuotantoa on kirjassa lainattu. Naisiin viittaavia erisnimiä oli 42, näistä fiktiivisiin hahmoihin oli 18 viittausta ja historiallisiin 24. Vastaavasti miehiin viittaavia erisnimiä oli 119, näistä fiktiivisiin hahmoihin oli 67 viittausta ja historiallisiin hahmoihin oli 52 viittausta¹.

Äidinkielen avain 9 sisälsi naisiin viittaavia erisnimiä yhteensä 68, näistä fiktiivisiin hahmoihin oli 30 viittausta ja historiallisiin hahmoihin 38 viittausta. Miehiin viittaavia erisnimiä oli 190, näistä fiktiivisiä nimiä oli 62 historiallisia maskuliinisia hahmoja 128².

Kirjan *Kielen tiet 7–9* fiktiivisten ja historiallisten feminiinisten ja maskuliinisten hahmojen jakautuminen on samansuuntainen kuin *Äidinkielen avain* -kirjasarjan kirjojen. Sekä fiktiivisiä että historiallisia hahmoja esiintyy kirjan laajuuden vuoksi kuitenkin huomattavasti enemmän³. Naisiin viittaavia erisnimiä oli yhteensä 129, näistä fiktiivisiin feminiinisiin hahmoihin oli 69 viittausta ja historiallisiin hahmoihin 60. Miehiin viittaavia erisnimiä oli yhteensä 300, näistä fiktiivisiin maskuliinisiin hahmoihin viittasi 115 ja historiallisiin 185.

	Fiktiiviset feminiiniset hahmot	Fiktiiviset maskuliiniset hahmot	Historialliset feminiiniset hahmot	Historialliset maskuliiniset hahmot	Yhteensä
ÄA7	18	67	24	52	161
ÄA9	30	62	38	128	258
KT7-9	69	115	60	185	429
Yhteensä	117	244	122	365	848

Taulukko: Fiktiivisten ja historiallisten hahmojen esiintyminen kirjojen *Äidinkielen avain 7*, *Äidinkielen avain 9* ja *Kielen tiet 7–9* tekstissä.

Jaotellessani erisnimiä sukupuolen mukaisesti kategorioihin törmäsin kulttuuri-kategorioihin ja siihen, miten sukupuolia tuotetaan kulttuurisesti etunimillä. Suomalaiset erisnimet, kuin myös ruotsalaiset ja englantilaiset erisnimet pystyin jaottelemaan maskuliinisiin ja feminiinisiin.¹⁵ Myös ”maailmankuulut” kirjailijat ja runoilijat pystyin kategorisoimaan pelkän sukunimen mukaan, mutta länsimainen tietämykseni ei riittänyt afrikkalaisten tai japanilaisten erisnimien tunnistamiseen. Joten edellisen jaottelun ulkopuolelle jäi joukko erisnimiä. Tämän huomio vei minut miettimään myös koulussa yleensä esitetyn kirjallisuuden länsimaalaisuutta. Kirjassa *Äidinkielen avain 9* esiteltiin otsikon ”Runoviestejä läheltä ja kaukaa” alla ruotsalainen, islantilainen, kolme neuvostoliittolaista, libanonilainen, turkkilainen, arabialainen, kolme kiinalaista, kaksi japanilaista, senegalilainen ja kaksi muuta afrikkalaista runoa. Muutoin esiteltävä kirjallisuus oli useimmiten joko suomalaista tai anglo-amerikkalaista.

Jako historiallisiin ja fiktiivisiin hahmoihin ei aina ole yksiselitteinen, pelkääntään nimestä ei voi päätellä onko kyseinen hahmo keksitty vai ”todellinen”. Yleensä kontekstista kuitenkin saattoi päätellä sen, mihin kategoriaan hahmo kuuluu. Esimerkiksi nimi Tuija-Maija Lahtinen-Helenius voisi viitata todelliseen henkilöön, mutta tässä yhteydessä nimi on keksitty esimerkki yhdyssanoista. Yleensä pelkällä sukunimellä viitataan miehiin, naisiin viitattaessa edessä on etunimi ja joskus siviilisäätyä osoittava tunniste (rouva tai neiti), näin myös oppikirjoissa. Tämä käytäntö ja (länsimainen) kulttuurinen tietämys auttaa esimerkiksi pelkän sukunimen Hesse, Kekkonen tai Waltari perusteella erisnimen sijoittamisen historiallisten maskuliinisten hahmojen kategoriaan.

Kaikkien kolmen analysoidun äidinkielen oppikirjan tekstissä maskuliiniset hahmot olivat enemmistönä sekä fiktiivisten että historiallisten hahmojen suhteen. Karkeasti ottaen maskuliinisia hahmoja on vähintään kaksi kertaa niin paljon kuin feminiinisiä hahmoja. Fiktiivisten maskuliinisten hahmojen määrä kirjassa *Äidin-*

¹⁵ Toisaalta esimerkiksi kirjailija Algot Untola kirjoitti nimimerkillä Maiju Lassila. Poikkeuksellisesti feminiinisestä etunimestä huolimatta sijoitin Maiju Lassilan historiallisten maskuliinisten hahmojen kategoriaan.

kielen avain 7 on kolminkertainen verrattuna feminiinisiin hahmoihin. Sekä *Äidin-kielen avain 9* että *Kielen tiet 7–9* -kirjoissa historiallisia maskuliinisia hahmoja on kolminkertainen määrä verrattuna feminiinisiin hahmoihin.

Paitsi feminiinisten ja maskuliinisten hahmojen määrässä, myös niiden laadussa on eroja. Erityisen selvänä ero tulee esiin tarkasteltaessa historiallisia hahmoja. Feminiiniset historialliset hahmot ovat pääasiassa kirjailijoita ja kielenkääntäjiä, jotka on mainittu kirjallisuuslainauksien yhteydessä. Poikkeuksina ovat muutamat viittaukset kuninkaallisiin, prinsessa Dianaan, kuningatar Silviaan ja kuningatar Hatshepsutiniin sekä poliitikoihin Thatcher ja Elisabeth Rehn ja urheilija Marjo Matikaiseen. Viihteen edustajina on mainittu Outi (missi), Tarja/Smura sekä Geena/Davies. Lisäksi on viittaus Äiti Teresaan. Maskuliinisten historiallisten hahmojen edustus on laajempi ja kattaa useampia elämänoja. Kuten feminiinisiä hahmoja, myös maskuliinisten hahmojen enemmistö edustaa kirjailijoita – sekä nykypäivän että historian – tai kielenkääntäjiä. Poliitikkoja ja valtion päämiehiä on tekstissä useita, sekä nykyisiä että entisiä, kuten Koivisto, Kekkonen, Mannerheim/marski/Suomen Marsalkka, Mussolini, Kustaa III, Martti Ahtisaari sekä kuningas Arthur. Urheilijoista on mainittu eri lajien edustajia kuten Jani Sievinen, Jari Kurri tai Kimmo/Kinnunen. Säveltäjiä ja muusikoita edustavat esimerkiksi Sibelius, M. A. Numminen, Kari/Peitsamo ja Mikko Kuustonen. Lisäksi tekstissä on viitattu elokuvaohjaajiin, koomikkoihin ja näyttelijöihin (ks. tämän luvun loppuviitteet). Näiden maskuliinisten hahmojen esiintymisen laajuuden ja toiston kautta maskuliinisuuden esittäminen saa oppikirjoissa enemmän tilaa kuin feminiinisen esittäminen.

Jaottelussa tulee esiin miesten laajempi toiminnan kenttä ja maskuliinisten hahmojen monipuolisempi esittäminen paitsi toimijoina, niin myös tarinoiden ja kertomusten päähenkilöinä tai minäkertojina. Fiktiivisten ja historiallisten hahmojen määrällisen tarkastelun kautta maskuliinisuuden esittäminen saa enemmän ja monimuotoisempaa tilaa oppikirjojen tekstissä kuin feminiinisuuden esittäminen. Nämä esittämiset vaihtelevat tilanteittain, mutta yhteistä niille on maailman tarkasteleminen maskuliinisen toiminnan kautta. Feminiininen ja feminiinisen esittäminen saa myös tilaa, mutta jää väistämättä taka-alalle.

7.3 Yhteenvetoa äidinkielen kirjoista

Selander (1991, 61) painottaa oppikirjojen analyysissä myös ”pienten sanojen” ja ”emotiivisten sanojen” (‘emotive words’) merkitystä tarkasteltaessa tekstin sisältämiä arvoja ja ideologioita.

Näillä ”pienillä” ja usein ”viattomilla” sanoilla luodaan sukupuolista erilaisia mielikuvia, sidotaan erilaisiin toimintoihin tai yhdistetään erilaisiin arvoihin tai arvostuksiin. Seuraavaksi nostan esiin oppikirja tekstin erilaisia puhetapoja ja esimerkkejä sekä sukupuoliin liitettyä sanastoa, ”pieniä sanoja”, näkyviin.

Naisiin, miehiin, tyttöihin ja poikiin voidaan viitata monin erilaisin sanoin. Kirjassa *Äidinkielen avain 7* viitattiin naisiin tai tyttöihin seuraavin ilmaisin:

äiti (22), tyttö (16), tytöt (11), vaimo (10), neiti (6), nainen (5), rouvashenkilö (3), rouva (3), sisar (3), mademoiselle (3), piiat (3), emäntä (2), sisko (2), neito (2), tati (2), pikkusisko (2), äidinäiti (1), isänäiti (1), akka (1), vaimoihminen (1), eukko (1), isänäiti (1), kummitäti (1), tyttöjoukko (1), likka (1), likat (1), naiset (1) ja ikätyttö (1).

Vastaavasti tekstissä esiintyneet mieheen viittaavat ilmaisut olivat:

isä (34), poika (32), mies (15), pojat (14), herra (7), veli (5), jätkä (3), isoisä (2), miehet (2), veljekset (2), äidinisä (1), äidinisä (1), isänisä (1), isäntä (1), kummisetä (1), eno (1) ja pikkupoika (1).

Tämän oppikirjan eri sukupuoliin viittaavista ilmaisuista eniten käytettyjä olivat äiti ja tyttö sekä poika ja isä.

Äidinkielen avain 9 -kirjassa naisiin viittaavat ilmaisut olivat:

morsian (29), tyttö (20), äiti (17), naiset (15), tytär (14), työt (13), nainen (13), vaimo (11), emäntä (11), rouva (8), sisar (6), neito (6), muija (5), isoäiti (4), mummo (3), ämmä (2), emo (2), emonen (2), akka (2), anoppi, käly, miniä, emä, mummot, neiti, neidit, avovaimo, pimu, morsiamet, tytti, impi, immyt, flikoi ja likat.

Vastaavasti mieheen viittaavat ilmaisut olivat:

poika (62), mies (46), miehet (28), pojat (23), isä (15), veljekset (9), veli (8), aviomies (8), sulho (7), sulhainen (6), herra (6), veljet (4), isä (4), ukko (4), isäntä (3), esi-isät (2), appi, kyty, vävy, äijä, herrat, pikkuveli, pikkupoika, ja äijö.

Kirjan naisiin viittaavista ilmaisuista yleisimmät olivat morsian ja tyttö ja vastaavasti miehiin viittaavista poika ja mies. Miehiin viittaavat ilmaisut olivat toistoltaan tiheämpiä (esimerkiksi sanaa poika käytettiin 62 kertaa) kuin naisiin viittaavat. Naisiin viittaavien ilmaisujen variaation on laajempi. Naisiin viittaava ”morsian”-sanan yleisyys selittyy ihmesatuja käsittelevässä luvussa esitetystä Hiirimorsiansadussa toistuvalla ’morsian’ sanalla.

Naisiin viittaavat ilmaisut kirjassa *Kielen tiet 7-9*:

äiti (28), tyttö (17), nainen (14), naiset (10), neito (9), vaimo (9), tytär (8), emäntä (7), työt (6), mutsi (5), emo (4), neiti (3), morsian (3), sisar (3), akat (2), akka (2), tyttöystävä (2), pikkutyttö (2), vanhapiika (2), mummo (2), likka (2), mude, äiskä, mamma, isoäiti, tytti, anopit, sisko, tyttäret, kummitäti, täti, mummot, vaimot, sussu, suttura, pimum, impi, emonen, emännät, talontytär, maalaisemäntä.

Miehiin viittaavat ilmaisut:

poika (46), mies (33), isä (25), veljekset (24), pojat (17; pojaat 1, poja 1), miehet (14), herra (9), isäntä (4), veli (4), sulhanen (3), ukko (3), ukot (3), isi (3), pikkupoika (3), eno (2), pikkuveli (2), miekkoiset (2), setä (2), kundi (2), isäntä (2), jätkä (2), isännät, apet, appi, veljet, veikko, äijä, poikaystävä, isä, herrat.

Sekä naisiin ja tyttöihin että tyttöihin ja poikiin viitattiin moninaisin ilmaisin. Oppikirjojen sisältämät kirjallisuustieteelliset ”värjät” kieltä ja rikastavat ilmaisuja. Esimerkiksi *Kalevalan* kieli näkyy ”impi”, ”tytti”, ”emo” tai ”emonen” -sanonnoissa. Tarkasteltaessa rinnakkain feminiiniseen ja maskuliiniseen viittaavia ”perusilmaisuja” tai kategorioita (tyttö/poika ja nainen/mies) kaikissa eri ryhmissä viittauksia maskuliiniseen oli enemmän. Ilmaisuja ”tyttö” oli oppikirjoissa yhteensä 53 ja vastaavasti ilmaisuja ”poika” 140. Monikossa ”tyttöihin” viitattiin yhteen-

sä 30 kertaa ja ”poikiin” 54 kertaa. ”Nainen” esiintyi oppikirjojen tekstissä 32 kertaa ja ”mies” 94 kertaa. Monikossa ”naisiin” viitattiin 25 kertaa ja ”miehiin” 44 kertaa.

Oppikirjojen välittämät merkitykset liittyvät myös niiden välittämiin mielikuviin ja tekstin konnotaatioihin. Kielen ”vinouma” tulee esiin niissä tilanteissa, joissa rinnastetaan ihminen ja nainen tai puhutaan esimerkiksi naisihmisestä (Engelberg 2001, 31–32). Näin mies määrittyy ensisijaisesti ihmiseksi. Oppikirjoissa tällainen sanonta on esimerkiksi ”vaimoihminen”. Oppikirjan sanastossa naisiin viittaavat ilmaisut viittaavat miehiä useammin aviosäättyyn tai sukulaisuuteen. Tällaisia ilmaisuja ovat esimerkiksi vaimo, neiti, tati, sisko, anoppi, kummitäti, morsian tai rouva.

Erisnimien ja edellä mainittujen sukupuolispesifien sanojen lisäksi oppikirjan tekstissä oli myös sanoja, jotka viittaavat ihmisiin erilaisten sosiaalisten tehtävien ja ammattien nimityksissä. Hakulinen puhuu ”maskuliinisuuden harhasta”, joka näkyy kielessä ja sanastossa edelleen ja joka periytyy ajalta, jolloin tietyt tehtävät tai ammatit olivat vain miehille. Sanasto ja sen käyttö yleensä paljastaa, mitkä kategoriat kielessä ovat epäeksplisiittisiä tai piileviä, kuten sukupuoli. (Hakulinen 2001, 332). Oppikirjassa (ÄA7) tällaisia maskuliinisia sanoja olivat merimies, talonmies, virkamies, metsämies, muovikassimiehet, työmiehen, esimies, sotamies, tutkamies, kalamies, aikamies ja perämies. Muita maskuliinisen vivahteen omaavia ilmaisuja olivat loistokamu, 11-miehinen joukkue, veikkoseni, hoviherra, kuningas, kersantti, jätkäkoti, upseerikerho, sotilas, eversti, pikkukaveri sekä isänpäivä. Naisiin viittaavia sanoja oli missi, naisvieraita, prinsessa, naisääni, äidinrinnas, kartanonneiti, juoruakka, tyttöseikkailu, ikätyttö sekä äidinkieli.

Kuten seitsemännentoisen luokan kirjassa, myös yhdeksännentoisen luokan kirjassa (ÄA9) on ’mies’-päätteisiä perinteiseen sukupuolen mukaiseen työhön viittaavia sanoja. Näitä ovat tiedemies, virkamies, esimies, perämies, pelastusmies, merimies-slangi sekä vesimies. ’Mies’-sana esiintyy myös sanoissa herramiesautoilija, miesopettaja, suomaismies sekä aviomies. Johanneksen kirkko, Merimiehenkatu ja Eino Leinon katu olivat esimerkkeinä teiden ja kirkkojen nimistä. Maskuliinisia sanoja ovat myös kuningas, isänmaa sekä väinöt ja taunot (kuvaamassa ”tyhmää henkilöä”). ’Tar’-päätteisiä sanoja on laulajatar. ’Mies’-päätteisten sanojen vastaavana feminiinisenä suffiksena voidaan pitää ’tar’-loppuisia sanoja. Tämä aiemmin suosittu muoto on käymässä vanhanaikaiseksi. (Hakulinen 2001, 333.) ’Nais’-liitteisiä sanoja olivat naistarjoilija sekä naisopettaja. Muita feminiinisen vivahteen omaavia ilmauksia olivat virolaisnainen, Miss Universum, prinsessa, emäntäkoulu, missiaamu ja Suomi-neito.

Kirjan *Kielen tiet 7–9* ’mies’- tai ’miehet’-loppuisia sanoja oli analysoiduista kirjoista eniten ja useat niistä toistuivat tekstissä useamman kerran. Näitä sanoja olivat:

poppamies (6), tiedemies (5), veturimiehet (5), esimies (3), herrasmies (3), maalaismies (3), liikemies (2), kielimies (3), matkamies (2), voimamiehet (2), palomies, merimies, rivimiehet, sotamies, sahatyömies, ulosottomies, virkamies, romanimiehet, kirkonmiehet, virkamiehet, matkamiehet, päämies, työmiehen, tukki-

mies, apumies, kauppamiehet, teräsmiehet, vakiovaramies, keihäsmiehet, ihmemies sekä naistenmies¹⁶.

Muita maskuliinisen vivahteen omaavia sanoja olivat:

esimiesasema, vanhapoika, miesystävä, poikalapsi, tietäjäuikko, miehelä, maaherra, renki, miesryhmä, koulupoika, miehistö, munkit, miesnäyttelijät, vuoren-ukko, häirikköpoika, lehtimiestapa, resupekka ja mattimeikäläinen.

Kielen tiet 7–9 -kirjan 'nais'-alkuiset tai -loppuiset, 'tar'-loppuiset sekä feminiiniset vivahteen omaavia sanoja olivat:

paimentolaisnainen, romaninaiset, ammäkokko, kaunotar, leskiäiti, äitipuoli, koulu-tyttö, juutalaistytty, massachusettilaistytty, lotat, naistenlehdet, nunna, naisrooleja, naistyyppettä, naisnäyttelijät, naissankari, tyttökulta, jalopeuranmorsiamet, lappuliisa sekä mehumaija.

Oppikirjoissa oli myös joitakin lausahduksia tai sanontoja, joissa sukupuoli tuli esiin. Maskuliiniseen viittaavia lausahduksia olivat "topakkaa poikaa", "käveli muina miehinä", "miehittäkää tykit", "olla poikaa" sekä "pysy jännityksesi herrana". Feminiiniseen viittaavia lausahduksena oli "kertaus on opintojen äiti". Näissä "viattomissa" lausahduksissa eri sukupuoliin liitetään erilaiset mielikuvat. Näitä erilaisia sanontoja tarkastellessa paljastuu myös "maskuliinisuuden harha" (Hakulinen 2001, 332), joka ei liity vain historiasta jääneille sukupuolispesifeille ammattinimikkeille, vaan myös miehiseksi määritettyihin toimintoihin.

Sukupuolen nimeämistä ja määrittelyä tapahtuu oppikirjan tekstissä kuten muissakin teksteissä. Voidaan ajatella, että aina kun tuotetaan sukupuolispesifi ilmaus ja liitetään siihen erilaisia kuvailuja, oletuksia, käsityksiä tai piirteitä, niin tuotetaan sukupuolen määritelmiä. Kaikissa kolmessa tarkastelemassani oppikirjassa tuotettiin sekä historiallisten hahmojen että fiktiivisten hahmojen kautta erilaisia sukupuolen esittämiä. Sukupuoliin liitetään erilaisia olettamuksia muun muassa huumorin tai sankaruuden suhteen. Kärjistäen voitaisiin sanoa, että oppikirjojen kuvauksissa nainen ei ole sankari, humoristi, päähenkilö, minäkertoja eikä edusta suomalaista. Toimijuus ja kansalaisuus määrittävät maskuliiniseksi. Myös naisten ja miesten määrällinen esittäminen oli erilaista. Erityisesti se, kenen tekstejä oppikirjoissa on lainattu, saa maskuliinisen painotuksen.

Ilman luokkahuonekontekstia ja opetusdiskurssia oppikirjojen sisältö näyttyy hajanaisena. Kirjoja ei esitellä eikä erilaisia aihealueita tai valintoja perustella. Lyhyet johdannot, erilaiset laatikot, tehtävät ja kuvat sisältävät paljon asiaa, mutta selkeitä kokonaisuuksia on kuitenkin vähän. Hyppäykset asioista ja tyyleistä toisiin jäävät irrallisiksi. Tämä pirstaleisuus tekee kirjoista sekavia ja vaikeasti hahmotettavia (vrt. Karvonen 1995). Toisaalta äidinkielen opetuksen eräänä tavoitteena on erilaisten kirjoitustyylien, -tapojen ja genrejen esittely (Hakulinen 2001, 254).

¹⁶ Sanat naissankari ja naistenmies omaavat (ainakin) kaksoismerkityksen. Naissankarin yksi merkitys viittaa samaan kuin naistenmies – mieheen, jolla on paljon naissuhteita. Vastaavanlaisessa merkityksessä naisesta käytettiin sanaa miestennielijä.

Kirjoissa ei viitata luokka-asteiden oppivaatimuksiin tai oppisisältöihin. Opettajilla tämä tieto on ja opettajat sitovat opetussuunnitelman ja oppikirjan eri tavoin yhteen omassa opetuksessaan.

Oppikirjojen kritiikkittömyys tulee esiin myös tarkasteltaessa tekstin esittämää sukupuolta. Kuten muitakaan käsitteitä (vrt. Karvonen 1995), myöskään sukupuolen käsitettä ei problematisoida tai kyseenalaisteta. Koulun kulttuurisissa teksteissä sukupuolten väliset erot tulevat esiin stereotyyppisen esittämisen ja toistojen kautta. Erityisesti kirjallisuuslainausten mies- ja naiskuvat ovat kapeat ja maskuliinisesti painottuneet. Oppituntidiskurssit ja tekstien esittäminen voivat lisätä tätä painotusta. Esimerkiksi tekstistä tehdään miehinen korostamalla sen mieshenkilöitä tai luokkahuoneessa pojat pääsevät (tai joutuvat) lukemaan ääneen miesrooleja. Erityisesti katse kohdistuu siihen, mitä tekstejä ja millä perusteilla oppikirjoihin valitaan eri kirjallisuudenlajeja esittelemään. Keskeisiä ovat opettajan tekemät kommentit. Se, mitä opettaja nostaa tekstistä keskeiseksi vaikuttaa myös siihen, minkälaisia diskursseja ja toimintoja teksti luokkahuoneessa saa aikaan. Myös oppilaiden kommentit ja kyseenalaistamiset herättävät erilaisia keskusteluja, mutta opettajajohtoisessa opetuksessa opettajalla on suurempi valta vaikuttaa luokkahuoneen keskustelujen suuntaan.

Loppuviitteet

1 Fiktiiviset feminiiniset hahmot olivat (ÄA7):

Varpu (15), Jaana (13), Areliina (8), Sari (6), Riitta (4), Louise (2), Riikka (2), Liisa, Adolfina, Marita-muori, Marjatta Nyman s. Heikkinen, Sylvi Heikkinen s. Oikarainen, Eeva Nyman s. Heinämaa, Susan, Hakasalon Riitta, Maarit, Jacqueline ja Tellu.

Historialliset feminiiniset hahmot olivat (ÄA7):

prinsessa Diana, Tuula Kallioniemi, Pia Perkiö, Mari Mikkonen, Liisa Merenkylä, Saima Harmaja, Eeva-Liisa Manner (2), Agatha Christie, Anna-Maija Raittila, Kirsi, Minna, Brita Polttila, Anne Hänninen, Rauni Turkia, Marja Laasi, Taina Järvinen, Aira Tolvanen, Päivi Ala-korpi, Päivi Helynen, Päivi Ahlgren, Raija, Taina Huuhtanen, Helga Nuorpuu, sekä Mirjam Kälkäjä.

Fiktiiviset maskuliiniset hahmot olivat (ÄA7):

Matti, Tuukka (2), Risto, Juhani, Matti Peltonen, Lasse Nyman, Kalle Heikkinen, Björn Nyman, Herra Koivula, Jere, Heikki/lehtori Mäkinen, Heinonen, Pekka (2), Henrik, ritari Ässä, Atte, William, Vilhelm, Jantunen (2), Kaitsu (29), isä-Koljonen, Pate (2), Jorkki (2), Koljonen (2), Häppälä, Reiska (17), Juhani (3), Tuomas (3), Aapo (3), Simeoni, Timo (2), Lauri (2), Eero (3), Porfiri, Misa, Nathanael/Nathan (7), Odysseus (2), Lemminkäinen, Joukahainen, Robinson Crusoe, (Sherloc) Holmes (4), Watson (3), sir Henry (3), Jyrki, monsieur/Hercule Poirot (4), (komisario) Maigret, (komisario) Palmu (5), Batler, Bond, Simon, Don Quijote, Sancho Panza, Ohukainen, Paksukainen, Asterix, Obelix, Pekka, Pätkä, Jaska Jokunen, Auvo, Kultsi, Nätti-Jussi/Jussi/Nätti (8), Sami (4), Jartsa, Jussi (2), Marko ja Antti Korhonen.

Historialliset maskuliiniset hahmot olivat (ÄA7):

Aleksis Kivi (3), Tolkien, Ilpo Tiihonen, Asko Martinheimo (3), Aapeli (2), Aaro Hellaakoski (2), Pertti Nieminen, Veijo Meri, Anton Tšehov, Homeros, Daniel Defoen,

Edgar Allan Poe, Jules Verne, Walter Scott, Alexandre Dumas, J. F. Cooper, Arthur Conan Doyle, Mika Waltari, Ian Fleming, Gerard Klein, James Kröss, Sakari Pälsi, Veikko Huovinen, Arto Paasilinna, Tiitus, Olli (3), Origo, Jukka Parkkinen (4), Misa, Mikko, Ville, Eino Leino (2), Kari Peitsamo (3), Juice Leskinen, Viljo Kajava, Lars Hulden, Risto Rasa, Carmen Bernos de Gasztold, Pete Oulasmaa, Tapani Suominen, M. A. Numminen, Ari Lähdemäki, Mikko Laaksonen, Jukka Pakkanen, Ferenc Molnar, Castren, Riikonen, Suuronen, Thomas Mann, Lauri Viita ja (David) Livingstone (2) sekä Maiju Lassila (kirjailijanimi).

2 Fiktiiviset feminiiniset hahmot (ÄA9):

Mari (2), Maret (2), Anni (5), Leena/Kivimäki (19), Sanna/Suominen (26), Pirjo, Kaija, (neitsyt) Maria (7), (kaunis) Kaarina (13), Miina (3), Kyllikki (2), Louhi, Aino (5), Marjattaneiti, Lea (2), Margareta, Elina (6), Julia, Marja Aittala, Irja Viima, Pirjo Lahtinen, Martta, Tiina-Maija Lehtinen-Helenius, Suvi Kuusijärvi (5), Päivi (2), Mari Metsälä, Aira, Kaija, Mari ja Mira.

Historialliset feminiiniset hahmot (ÄA9):

Katja/Åström (5), Helen Keller, Anne Sullivan, Claudia/Plotnikova (2), Olga/Hyppönen o.s. Styrkina (7), Miharu/Inakagi (7), Maria Jotuni (2), Eeva Joenpelto (2), Anni Swan, Laura Soinne, Charlotte Raa, Aili Palmen, Eva Ström, Maj-Lis Holmberg, Anna-Maija Raittila, Brita Polttila, Eva Salim, Mirja Itkonen, Helena Allahwerdi, Tuula Korolainen, Sirkka Turkka, Laila Hietamies, Eeva Tikka, Anikki Kariniemi, Doris Lessing, Jean M. Untinen-Auel, Agatha Christie (3), Anni Polva, Doris Lund, Margaret Mitchell, Se Shonogan (2), Marja-Liisa Vartio, Tove Jansson, Päivikki Suojanen, Marjo Matikainen (2), Thatcher ja Outi.

Fiktiiviset maskuliiniset hahmot (ÄA9):

Jussi, Juho (2), Matti (2), Mikko/Nyman (22), Ville/Petäjä (19), Pikku-Kalle (2), Viljo, Elia, Ilia, (pyhä) Iivana (5), Spoassu (2), Klaus, Tapio, Ontrei, Vaassila, Ortjo, Väinämöinen (20), (Seppo) Ilmarinen (7), Lemminkäinen (12), Joukahainen (5), Kullervo (9), Kalervo, (Antero) Vipunen (2), (Saarijärven) Paavo (7), Vänrikki Stool, Sandels (2), Sven Dufva, Kuormarenki, Timo (24), Juhani (21), Aapo (6), Eero (13), Tuomas (10), Simeoni (6), Juho, Lauri (2), Lahtinen, Mäkilä, Hietanen, Lammio, Vanhala (2), Jussi (5), Akseli (6), Vilho Koskela, Kiviojan Lauri/Lauri A. Kivioja (5), Kivivuoren Janne, Jokinen, Joose Keppilä (2), Romeo, Harjunpää (9), Hamlet, Boris Godunov, Juha Saarinen, Matti Partanen, Pertti (3), Esko (3), Matti (2), Juha Koskinen (5), Petri, Jani, Kalle, Jari (4) ja Ari Mikkonen.

Historialliset maskuliiniset hahmot (ÄA9):

Anh/Choang (3), Pasi/Nillukka (3), Aleksis Kivi/Aleksis Stenvall/Kivi (24), Aale Tynni 3, Alpo Noponen, Eino Leino (6), V. A. Koskenniemi, Ernst von Wildenbruch, Yrjö Jylhä (3), Kaarlo Sarkia (2), Uuno Kailas, Lennart Meri, (tsaari) Aleksanteri, Eugene/Holman (7), Sibelius (2), Izumi Tateno, Veikko Polameri, Mikael Agricola, Elias Lönnrot (10), Jari Kurri, (presidentti) Koivisto, Juhani Aho, Väinö Linna (7), (Kari) Peitsamo (4), (Timo) Susi (2), Janne Ojanen, Tommi Pohja, (Rauno) Korpi (3), Seppo Mäkelä, Kaario (2), Veijo Meri (2), (Paavo) Haavikko (2), Wilhelm von Röntgen, Rudolf Diesel, Napoleon, Kekkonen, Tauno/Palo (2), Jerry/Lewis (2), Mannerheim/marski/Suomen Marsalkka (4), Erkki Tanttu, Walter Crane, Aisopos, Perlaut, Grimmin veljekset, Eero Salmelinen, Raul Roine, A. Gallen-Kallela (5), R.W. Ekman, J. Takanen, B.A. Godenhjelm, Johan Ludvig Runeberg/J.L. Runeberg/Runeberg (19), O. Manninen (4), Fredrik Pacius, Snellman, Veijo Meri (8), Timo Pusa, William Shakespeare (2), Samuel Beckett, Caj Westerberg, Einari Bragi, Semjon

Kirsanov, Markku Lahtela, Vladimir Majakovski, Arvo Turtiainen, (Sergei) Jesenin (2), Pentti Saaritsa, Jussi Aro, Hannu Niklander, Pertti Nieminen, Tuomas Anhava, Kai Nieminen, Denis Brutus, David Diop, Matti Yrjänä Joensuu, Mika Waltari, Kalle Päätalo, Veikko Huovinen, Arto Paasilinna, Pentti Haanpää, F. E. Sillanpää, Joel Lehtonen, Heikki Turunen, Graham Greene, Nikolai Gogol, Jaroslav Hasek, Sven Delblanc, Halldor Kiljan Laxness, George Orwell, Mihail Solohov, J. R. R. Tolkien, William Golding, P.C. Jersild, Colleen McCulloch, Mihail Bulgakov, Umberto Eco, John Steinbeck, F.M. Dostojevski, Gabriel Garcia Marquez, Ernest Hemingway, (Hermann) Hesse (2), Andre Brink, Alistair MacLean (5), Leo Tostoi, Leon Uris, Hans-Ulrich Horster, Nicky Gruz (2), Henri Gharriere (2), Erling Poulsen, Gavril Trojepolski, Peter Benchley, Edgar Rice Burroughs, Gorbatsov (5), Simo Pyykkönen, Asko Laurila, Terho Itkonen, Osmo Ikola, Voltaire, Mussolini, Filip IV Kaunis, Kustaa III, Erik XIV, Kustaa II Adolf, Jukka Ylipulli (2), (Timo)Salonen (2), Jari Puikkonen, Olof Palme, Tsingis Aitmatov ja Tommi Hoikkala.

3 Fiktiiviset feminiiniset hahmot (KT7-9):

Anna Liisa (31), Liisa (20), Aino (13), Riikka (12), Louhi (9), Carrie/White (8), Julia (7), Lahja /Takkinen (5), Kerttu /Hurme (4), Husso (4), Kyllikki (3), Penelope (3), Kreetta, Maija (3), Raija (3), Marjatta (2), Tellervo (2), Rhonda /Simard (2), Mia (2), Elina (2), Virva (2), Tiina (2), Vilja (2), Kaija (2), Helga, Hanna, Heidi, Lissu, Nicole, Matalaena, Mielikki, Sylvi, Hanna, Agnes, Pirkko, Thelma, Louise, Liina, Tiina, Siina, Karoliina, Niina, Milla, Kauppa-Lopo, Johanna, Helena, Mari, Maggie Eagle Bear, Muumimamma, Mymmeli, Emma, Sari, Lissu, Kaisa, Laura, Mija Luhtinen, Katja, Jaana, Jonna, Emma, Riikka, Tiia, Maaria, Maisa, Seija, Minna Männistö, Lumikki, Tuhkimo ja Kaunotar.

Historialliset feminiiniset hahmot (KT7-9):

Minna/Canth (18), Anna-Leena Härkönen (16), Rosa/Liksom (11), Maria Jotuni (5), Tove Jansson (5), Laurence/Dreyfus (5), Mary Shelley (4), Saima Harmaja (3), Tarja/Smura (3), Geena/Davies (3), Anne Frank (2), Sheila Toysey (2), kuningatar Silvia (2), Äiti Teresa (2), Anja Kauranen (2), Pirkko Saisio (2), Riitta Larsson, Päivi Löppönen, Elisabeth Rehn, Leena Laulajainen, Marja Paasio, Virpi Hämeen-Anttila, Linda Dégh, Aulikki Oksanen, Heleena Liuskari, Kerttu Sirviö, Ursula LeGuinin, Astrid Lindgren, Anni Swan, Edith Södergran, Katri Vala, Eeva-Liisa Manner, Aila Meriluoto, Kirsi Kunnas, Marja-Leena Mikkola, Aulikki Oksanen, Kaari Utrio, Eeva Joenpelto, Arja Tiainen, Orvokki Autio, Annika Idström, Leena Krohn, Kaarina Valoaalto, Anu Pennanen, Christa Wolf, prinsessa Diana, Marja Aalto, Päivikki Suojanen, Soila Rusanen, Tuula Kallioniemi, M. Mazzarella, Tytti Jäppinen, Tuula Sadström, kuningatar Hatshepsutin, Erja Saarinen, Katriina Junttila, Elina Harjunen, Anne Niemi, Pirkko Karhi ja Tytti Issakainen.

Fiktiiviset maskuliiniset hahmot (KT7-9):

Väinämöinen (30), Kortuesuo (15), Frankenstein (11), Esko (10), Hapa (10), Ilmarinen (9), Alpo (Allu) Korva (9), Lemminkäinen (8), Johannes/Kivimaa (8), Vähy (8), Elmo (8), Antero/Rokka (8), Ron (8), Romeo (7), Juhani (7), Aapo (6), Matti (6), Pekka (6), Tapio (5), Kullervo (5), Joukahainen (5), Lammio (5), Prometheus (5), Jussi (5), Dracula (4), Pekka (4), Case (4), Vilho/Koskela (4), Uno Turhapuro (4), Vatanen (4), Svante/Takkinen (4), Palomar (4), Lammio (3), Herkules (3), Onni (3), Jusa (3), Frank/Pappa (3), Pate (3), Risto Reipas (3), Antti (3), Frodo/Reppuli (2), Matti (2), Salonsaari (2), Muumipeikko (2), Viljo Vesterinen (2), Pekka/Parsa (2), Ray/Levoi (2), Timo (2), Pätkä (2), Mikko (2), Muumipappa (2), Immo (2), Henkka "Ladonovi" Ryyminen (2), Ville (2), Kalle (2), Ahti, Ilias, Sampsa Pellervoinen, Antero Vipunen, Kalervo, Nyyrikki, Robin Hood, Tor, Cid, Stool, Tauno Takkinen, Taala, Kondrad, Jörö-Jukka, Tommy, tohtori Jekyll, mr. Hyde,

McCoy Payley, Bobby Quine, Karri, Simeoni, Ridge, Akseli, kaunis-Veijo, Lauri, Eero, Tuomas, Simeoni, Kari, Orm Onnekas, Mäkilä, Lahtinen, Hietanen, Rahikainen, Petteri, Pasaatila, Hurrinen, Leposuo, Longjohn Beginning, Pirttinen, Sopanen, Heinonen, Petri, Eric, Nikke, Teppo, Jack Milton, Frank Cout, Walter Crow Horse, Sam Reacher, Roland, Ohukainen, Paksukainen, Juudas, Masa, Martti, Ismo, Lasse, Herculet Poirot sekä Juha.

Historialliset maskuliiniset hahmot (KT7-9):

Väinö Linna (21), Elias/Lönnrot (20), Alekski/Kivi (Alexis Stenvall) (16), Eric Schmitt (13), Emil Nestor/Setälä (9), Mikael/Agricola (8), Kari/Paljakka (8), J. R. R. Tolkien (8), Kimmo/Kinnunen (7), J.L./Runeberg (5), Lars/Hulden (5), Johan Vilhelm (J.V) Snellman (4), Stephen/King (4), Renny/Harlin (4), Mika/Waltari (4), Italo Calvino (4), Aaro Hellaakoski (3), Sakari (Z.)/Topelius (3), Akseli Gallen-Kallela, Jape/Hämäläinen (3), Daniel Juslenius (3), William/Gibson (3), Cortés (3), Jussi Talvi (3), Paul-Eerik Rummo (2), Dafydd Iwan (2), David Evans (2), Nils-Aslak Valkeapää (2), Kaarle Akseli Gotlund (2), Charles/Pasqua (2), Martti/Ahtisaari (2), Mauri Kunnas (2), Jean/Sibelius (2), William Shakespeare (2), Jan Steen (2), Risto Rasa (2), Grimmin/veljekset (2), Kalle Pääatalo (2), Hannu Salama (2), Esko/Aho (2), Henkka/Henry Järvinen (2), Rauli Virtanen (2), Michael Apted (2), Fred Ward (2), Charles/Chaplin (2), Ilpo Tiihonen (2), Martti Haavio (2), Hannu/Karpo (2), Paavo Rintala (2), Heikki Paunonen (2), Aristoteles (2), René Magritte, Napoleon, Salman Rushdie, David Irving, Johannes Linnankoski, Jani Sievinen, Antti Eskola, Ivar Ivask, Juhani Peltonen, Lauri Kettunen, Timo Parvela, Pieter Bruegel, Reijo Rutanen, Owain Glyn-Dwrin, kuningas Arthur, Paul-Anders Simma, Viljo Koivisto, Kustaa Vaasa, Martti Luther, Rainhold V. Becker, Antero Varelius, Roger, Raymond Chandler, Gilles Nakab, Arvo Turtiainen, Kalevi Sorsa, piispa Makari, E. G. Bulwez-Lytton, Markku Uusitalo, Farcis Bacon, Lasse Viren, Jim Morrison, Martin Luther King, Einstein, M. A. Numminen, David Bellingham, Sergei Prokofjev, Leonard Bernstein, Jan Otenášek, Kaarlo Kramsu, Mikko Kuustonen, Micco Honkakorpi, Kaarlo Bergbom, Charles Perrault, Heinrich Hoffman, C. S. Lewis, James Whale, Francis Ford Coppola, Bram Stoker, R. L. Stevenson, Jules Verne, H.G. Wells, Brevium Grimani, Jaakko Juteini, Juhani Aho, Teuvo Pakkala, Eino Leino, Otto Manninen, V. A. Koskenniemi, Johannes Linnankoski, Ilmari Kianto, Joel Lehtonen, Elmer Diktonius, P. Mustapää, Olavi Paavolainen, Pentti Haanpää, F. E. Sillanpää, Bo Carpelan, Paavo Haavikko, Veikko Huovinen, Veijo Meri, Lauri Viita, Pentti Saarikoski, Timo K. Mukka, Matti Rossi, Pentti Saaritsa, Hannu Mäkelä, Risto Rasa, Alpo Ruuth, Lassi Sinkkonen, Eino Säisä, Heikki Turunen, Arto Melleri, Tommy Taberman, Olli Jalonen, Esa Sariola, Juha Seppälä, Joni Skiftesvik, Antti Tuuri, Kjell Westö, Gösta Ågren, Edvin Laine, Rauni Mollberg, Timo Paukku, Kari A. Hintikka, James Bridges, Mike Nichols, Ronn Moss, prinssi Charles, Pentti Kouri, Risto Uimonen, Jani Miller, Asko Laurila, Jukka Lehto, Lewis Carroll, Juhani Aho, Matti Kuusi, Arto Paasilinna, Herodoktus, Tuthmosis, Pekka Ruuska, Jorma Uotinen, Elias Canetti, Harri Raitis, Oscar Wilde, Dumas, Jouko Jokinen, John Fusco, James Horner, Harri Närhi, W. Ben Hunt, Juho Gartz, Henry Miller, Buster Keaton, Moliere, Jukka Salminen, Jean Tardieu, Jean Cocteau, Ola Olsson, Marcel Martin, Risto Jarva, Alvaro Pardo, Denis Liuson ja Niko Kazantzakis.

8 KIRJOITETTU SUKUPUOLI

Tässä luvussa analysoin oppilaiden kirjoituksia ja niissä sukupuolelle annettuja käsityksiä. Oppilaiden tekstit ovat osa koulun tekstuaalisuutta. Erotuksena julkisista teksteistä (kuten oppikirjat, kirjat, videot) oppilaiden kirjoituksia voidaan pitää yksityisinä (ks. Aapola 1999a) siinä mielessä, että niitä ei ole julkaistu. Toisaalta koulussa tapahtuvaa kirjoittamista voidaan pitää julkisena, koska kirjoitukset on suunnattu toiselle, lukijalle. Kirjoittaminen kuuluu koulun normaaleihin käytäntöihin ja kirjoittamisen tulokset ovat usein arvioinnin kohteina. Etnografian aikana keräsin monenlaisia oppilaiden kirjoituksia, kuten aineita tai kopioita äidinkielen vihkojen sivuista. Tässä luvussa tarkastelen kuitenkin vain niitä kirjoituksia, jotka oppilaat kirjoittivat pyynnöstäni tutkimustarkoitukseen. Nämä oppilaiden kirjoitukset muodostavat yhtenäisen aineiston, koska seuraamani eri luokat saivat saman tehtävän. Sidon nämä oppilaiden kirjoitukset ja niiden tematiikan etnografiaani analysoimalla erityisesti koulun ja sukupuolen tematiikkaa yhdistävät ja käsittelevät kirjoitukset (alaluvuissa 8.5–8.6). Esittelen ensin kuitenkin koko kirjoitusaineiston.

Kirjoitustehtävässä korostin sitä, että kirjoitukset ovat anonyymejä ja tutkimustarkoitukseen eivät opettajan luettavaksi. Näiden kirjoitustehtävien avulla pyrkimykseni on päästä tarkastelemaan sukupuolelle annettuja moninaisia merkityksiä ja vivahteita. Etnografian aikana havaintomme oli, että sukupuolta on usein vaikea tavoittaa muuten kuin itsestään selvänä kahtiajakona tai merkityksettömänä, neutraalina näkymättömyytenä ”sukupuolettomana sukupuolena” (Lempiäinen 2000, 96–97). Lähtökohtana kirjoitustehtävälle oli se, että sukupuolen käsite sinällään on vaikea ja siitä voi olla hankala keskustella. Kirjoitukset ovat tutkimuksessani yksi foorumi oppilaiden mielipiteille ja heidän käsityksilleen sukupuolesta. Seuraavassa tarkastelen yksityiskohtaisemmin tehtävä- ja kirjoittamiskontekstia sekä analysoin kirjoituksia.

8.1 Kirjoitus- ja tehtävätilanne

Suunnittelin kirjoitustehtävää etukäteen projektimme kokouksissa keskustellen muiden tutkijoiden sekä yhden ulkopuolisen äidinkielen opettajan kanssa. Pohdin erilaisia toteutustapoja. Yhtenä vaihtoehtona oli pyytää oppilaita kirjoittamaan pelkästään siitä, mitä heille tulee mieleen käsitteestä ’sukupuoli’ ja mitä sukupuoli merkitsee heidän elämässään. Näin avoimena tehtävänasettelu olisi ollut todennäköisesti kuitenkin liian vaikea. Päädyin tehtävätyyppiin, jossa on erilaisia virikkeitä sukupuolen tematiikasta. Annettu tehtävä on siis ollut oppilaiden kirjoitusta suuntaavana ja kirjoitukset ovat reflektioita tähän tehtävään. Erilainen tehtävänanto olisi tuottanut erilaisia kirjoituksia. Tehtävänanto ja sen tuloksena saadun aineiston suhde ei ole yksiselitteinen (ks. Aaltonen 2001) ja etnografinen tutkimus tuo yhden lisätason tähän suhteeseen.

Oppilaat kirjoittivat esseet toukokuussa 1996. Yhden luokan oppilaat kirjoittivat marraskuussa¹. Olin etukäteen sopinut äidinkielen opettajien kanssa että voin käyttää yhden äidinkielen tunnin tehtävään. Jälkikäteen arvioiden kirjoitukset olisi ehkä kannattanut tehdä jo aikaisemmin. Loppukevät oli äidinkielen opettajilla kiireistä aikaa ja oppitunnit tuntuivat hupenevan. Lisäksi oppilaiden haastatteluisa olisi voinut käsitellä kirjoituksia, jos aikataulu olisi ollut toinen. Olin seurannut viiden äidinkielenopettajan tunteja, mutta kirjoituksia on neljän äidinkielen opettajan luokilta, yhteensä kuudelta eri luokalta.²

Lähes koko lukuvuoden lähinnä äidinkielen tunteja seuranneena tunsin oppilaat ja he minut. Kirjoitustehtävää antaessani olin kuitenkin poikkeuksellisesti yksin luokan kanssa koko tunnin. Tila ja oppilaat olivat tuttuja, mutta muuten tilanne oli vieras. Jo luokan edessä seisominen oli uutta. Olin seurannut kaikkien näiden luokkien äidinkielen tunteja istuen luokassa takana tai sivulla, häiriten mahdollisimman vähän tunnin kulkua. Nyt olin tavallaan opettajan positiossa, luokan edessä antamassa oppilaille tehtävää. Olin tuttu oppilaille, mutta en tässä positiossa. Yritin purkaa tätä tilannetta ja edessä seisomisen vierautta kävelemällä luokassa ja istuen eri paikoissa.

Olin varautunut myös kieltäytymisiin ja luokasta ulosmarssimisiin. Tutkijan asemaanhan ei liity samanlaista auktoriteettia kuin opettajan, enkä etukäteen tiennyt miten oppilaat suhtautuisivat tehtävään ja kirjoittamiseen. Ilmeisesti koulun toimintatavat ovat kuitenkin niin vahvat, että oppilaat istuivat luokassa ja lähes kaikki kirjoittivat jotain. Muutama oppilas ei kirjoittanut mitään, mutta ei myöskään poistunut luokasta. Koulun arkeen ja toimintaan kuuluu erilaisten tehtävien tekeminen ja erityisesti äidinkielen tunteihin liittyy kirjoittaminen. Näin tämäkin tehtävä sulautui siihen, miten koulussa ollaan totuttu toimimaan. Kirjoitustehtävä oli siinä mielessä tyypillinen, että se sisälsi erilaisia aineistoja: kuvaa, runoa, tekstiä – kuten äidinkielen tunneilla yleensäkin käytetty materiaali. Tehtävä kuitenkin myös erosi tyypillisistä koulutehtävistä. Opettaja ei antanut tehtävää eikä valvonut kirjoittamista. Oppilaat tiesivät, että kirjoituksia ei myöskään arvosteltaisi, vaan ne olisivat tutkimusmateriaalia. Kirjoituksia ei myöskään näytettäisi opettajille.

Kirjoituksen tiloina olivat äidinkielen luokat ja aikaa kirjoittamiselle oli 45 minuuttia. Kirjoitukset ovat siis sidoksissa äidinkieleen - paitsi muodollisesti myös sisällöllisesti. Oppituntien kesto on oppilaille tuttu ja he ovat tottuneet suoriutumaan tehtävistä siinä ajassa. Tosin usein ainekirjoitukset ovat kaksoistunneilla ja joskus oppilaat jatkavat kirjoituksiaan kotona. Myös tätä kirjoitustehtävää muutama oppilas halusi jatkaa välitunnilla.

¹ Kirjoitustehtävät kirjoitettiin toukokuun aikana seuraavasti: tiistaina 9.5 tunnilla 4 (C 7x), maanantaina 15.5 tunnilla 4 (G 7zy), torstaina 18.5 tunnilla 2 (G 9w) sekä perjantaina 19.5 tunnilla 2 (C 9w). Yksi luokka kirjoitti syksyllä 3.11 (C 8z, kevään 7z).

² Yhden äidinkielenopettajan luokan jätin kirjoitustehtävästä pois. Yhteistyö oli tämän opettajan kanssa ollut hieman hankalaa ja nyt kirjoitustehtävästä sopiminen tuntui ylitsepääsemättömältä. Tutkimuksen alusta asti pyrin olemaan sensitiivinen seuraamieni opettajien ja oppilaiden toiveiden suhteen.

Etukäteen sovituilla äidinkielen tunneilla kerroin oppilaille ensin lyhyesti projektistamme, siitä mihin tämä kirjoitustehtävä tulee ja annoin lyhyet ohjeet. Kerroin, että kirjoitustehtävän ideana on pohtia sukupuolen käsitettä ja sukupuolen merkitystä. Miten se vaikuttaa jokapäiväiseen elämään vai vaikuttaako? Missä se näkyy – vai näkyykö? Kerroin myös, että kirjoituksen pääasia on sen sisältö ja että muotoseikkoihin ei tarvitse niin paljon kiinnittää huomiota. Korostin, että jokainen saa kirjoittaa millaisella tyylillä haluaa, kunhan tekstistä saa selvän, ja että ajatukset ovat tärkeitä, ei kieliopin sääntöjen noudattaminen. Tarkoitukseni oli antaa mahdollisimman vapaat kädet. Pyysin oppilaita laittamaan kirjoituspaperiin joko oman nimen tai nimimerkin tai pelkästään sen, onko kirjoittaja tyttö vai poika.

Annoin tehtävää koskevat ohjeet koko luokalle, jonka jälkeen neuvoin henkilökohtaisesti, jos oli jotain kysyttävää tai epäselvyyksiä. Jaoin jokaiselle henkilökohtaisesti tehtäväpaperin ja konseptin ja kerroin, että jaettava tehtäväpaperi on pohjana kirjoittamiselle. Kirjoittamiseen sai käyttää tehtäväpaperista saamiaan ideoita tai kirjoittaa vapaasti omista mielipiteistään ja kokemuksistaan. Tehtäväpaperin tarinoiden ja kuvien tarkoitus oli saada aikaan lukijoissa erilaisia elämyksiä ja tulkintoja sukupuolesta – moraalisia, asiapitoisia, tunnepitoisia, ärsyttäviä, ajatuksia herättäviä – ja auttaa kirjoittamisen alkuun. Tehtäväpaperiin on poimittu sekä dualistisia ja stereotyyppisiä kuvauksia sukupuolista, että sukupuolen rajoja rikkovia ja niitä kyseenalaistavia kuvauksia. Tehtäväpaperi kokonaisuudessaan on liitteenä (*liite3*) ja seuraavassa luonnehdin tehtäväpaperin eri osioita.

Tehtäväpaperin yläosassa oli seuraavat ohjeet:

”Valitse yksi tai useampi runo, sarjakuva tai kuva. Tulkitse sitä. Pohdi sen välittämää kuvaa eri sukupuolista. Millaisia ajatuksia runo/sarjakuva/kuva sinussa herättää? Pohdi, analysoi ja kirjoita aine sen pohjalta. Peilaa runon/sarjakuvan/kuvan sisältöä omiin kokemuksiisi. Voit halutessasi myös kuvittaa ainetta, käyttää sarjakuvaa tai runoja. Otsikoi aine itse.”

Tehtäväpaperi koostui kuudesta erilaisesta osasta. Esittelen ja tulkitsen seuraavassa lyhyesti tehtäväpaperin osat.

1. Runo ”naiset” on suomalaisesti runokirjasta, jonka kirjoittajat ovat 13–18-vuotiaita tyttöjä ja poikia. Runon ”Naiset” on kirjoittanut 16-vuotias tyttö. Runo esittää dualistista ja essentialistista näkemystä sukupuolista kriittisellä, ironisella ja ambivalentilla tavalla.
2. Jääkiekkoilijan kuva on poimittu sanomalehdestä. Teksti on lainaus pelaajan kommentista ja se käsittelee voittamista, itkemistä ja olemista ”kova kundi”. Tämä osa esittää ambivalentisti ja ristiriitaisesti maskuliinisuutta.
3. Sarjakuva ”Harald Hirvunen” on hyvin suosittu Suomessa ja johtavan sanomalehden sarjakuvaviiveillä joka päivä. Sarjakuva esittää säröisän sovinnistisesta näkökulmasta perhe-elämää sekä naisen ja miehen rooleja.
4. Kuva ”pojasta, jota sanottiin neidiksi” on poimittu tv-sivuilta. Dokumentti pojasta ja hänen elämästään esitettiin televisiossa keväällä 1994. Tehtävässä kuva ja teksti esittävät sukupuolen ylittämistä ja transseksuaalisuutta.

5. Lastenloru ”Mistä on pienet tytöt tehty?” on vanha ja traditionaalinen runo. Se esittää essentialistisia, konstruktionistisia ja stereotyyppisiä kuvauksia sukupuolista ambivalentilla tavalla.
6. Tehtäväpaperin alaosassa on lyhyt runon pätkä ”En minä ole nainen. Olen neutri...”. Runon on kirjoittanut Edith Södergran vuonna 1916. Runo käsittelee astumista sukupuolen sivuun.

Tehtävän yhden osion – jääkiekkoilijan – tulkinta sai lisämerkityksiä kun Suomi voitti kirjoitustehtävien aikaan jääkiekon maailmanmestaruuden. Voitto näkyi medioissa ja katukuvassa melkein hurmoksena.

8.2 Kirjoitustehtävän vastaanottaminen ja kirjoittaminen

Jokaisen luokan kirjoittamiseen liittyvät erilaiset taustat. Kaksi luokkaa kirjoitti tehtävän sovitusti, yksi luokka jäi koulun jälkeen kirjoittamaan koska oli ”lintsannut” edellisen sovitun äidinkielen tunnin sekaannusten takia, yhden luokan ”ryöstin” opettajien kokouksen aikana ja yhden luokan kanssa sain ajan järjestymään vasta seuraavaan syksyyn.

Yleisesti seitsemäsluokkalaisilla oli enemmän vaikeuksia päästä tehtävän alkuun. Ensimmäiset seitsemäsluokkalaiset kirjoittivat toukokuun alussa. Luokka, jolle annoin kirjoitustehtävän ensimmäisenä oli alkuetnografiavaiheen ”oma luokkani”, luokka jota olin seurannut kaikkein pisimpään. Tälle luokalle tehtävä tuntui olevan kaikista vaikein ja myös itselleni tilanne oli ahdistava. Koin oppilaiden vaikeudet henkilökohtaisena epäonnistumisena.

Olen aivan räitti, enkä jaksa tehdä muistiinpanoja. Tiedän, että harmittelen myöhemmin. Selitän kirjoitustehtävän ja jaan tehtäväpaperit ja konseptipaperit. Kysymyksiä satelee. Kirjoitustehtävä tuntuu olevan tosi vaikea. Vaikuttaa siltä, että jokaisen on vaikea päästä alkuun. Varsinkin Marianne valittaa sitä, ettei ymmärrä koko tehtävää. Marianne tekee useita kysymyksiä ja alkaa kuulostaa vihaiselta. Kiertelen luokassa lähes koko ajan ja annan neuvoja ja ohjeita. Oppilaat kirjottavat vaihtelevalla innokkuudella, erityisesti Timo ja Perttu sekä Marianne vaikuttavat siltä, etteivät pääse alkuunkaan. Miten tämä tehtävä ja elämä voi olla näin vaikeaa!!
(tp/127)

Myös aikaisemmin seuraamillani äidinkielen tunneilla aineiden kirjoittamisen aloittaminen oli joskus joillekin oppilaille vaikeaa. Antamani tehtäväpaperi oli myös joillekin luokille selvästi vieraampi, toisilla luokilla oli käytetty enemmän kuvia tai runoja kirjoituksen pohjana. Kierrellessäni jakamassa henkilökohtaisesti neuvoja toistin ja täsmensin niitä ohjeita, joita annoin koko luokalle. En halunnut suunnata oppilaiden kirjoittamista yhteisiä ohjeita ja tehtäväpaperia enempää. Ohjeeni olivat luonteeltaan enemmän praktisia, kuten vastauksia kysymyksiin marginaalista, käsialasta tai otsikosta. Yritin myös yleisesti kannustaa niitä oppilaita, joiden oli vaikea päästä alkuun. Myös toiselle seitsemännelle luokalle alkuun pääsy oli vaikeaa. Mutta alun vaikeuksien jälkeen jokainen pääsi kirjoittamaan.

Selitän kirjoitustehtävän ja jaan tehtäväpaperit ja konseptit. Vastailen kysymyksiin, joita erityisesti Eetu, Pete, Manu ja Ismo tekevät. Tehtävän aloittaminen tuntuu olevan vaikeaa. Mietiskelyä. Jukka ja Tommi eivät pääse millään alkuun. Kiertelen luokassa ja käyn juttelemassa ja antamassa neuvoja tarvittaessa. Milla, Sonja, Heikki ja Manu kirjoittavat jo vauhdilla.

[...]

Luokassa on rauhallista. Kiertelen ja istuskelen eri puolilla luokkaa. Eetu ja Heikki ovat ensimmäisinä valmiit, sitten Manu ja Pete. Pojat juttelevat hiljaa keskenään. Muut vielä kirjoittavat. Pikkuhiljaa ennen tunnin päättymistä kaikki saavat kirjoituksen valmiiksi. Milla ja Sonja jatkavat kirjoittamista vielä välitunnilla. (tp/129)

Kolmannet seitsemäsluokkalaiset kirjoittivat vasta seuraavalla syyslukukaudella. Esitelyäni heille tehtävän sain pari kysymystä ”laitetaanko nimi?” ja tehtävän liittymisestä tutkimukseen. Sen jälkeen seurasi mieltäviä ilmeitä ja pientä keskustelua. Luokassa oli yleisesti rauhallista, vain edessä olevan kolmen tytön ryhmä jatkoi keskustelua. Kun menin katsomaan pääsevätkö he alkuun, menossa oli keskustelu huorittelusta. Asta kertoi miten hänen äitiään oli jossain tilanteessa nimitetty huoraksi. Tytöt lopettivat keskustelun ja alkoivat kirjoittaa. Tunti eteni eri ryhmien pienten keskustelujen ja kirjoittamisen rytmissä.

Kokonaisuudessaan yhdeksännet luokat pääsivät kirjoittamisen alkuun nopeammin kuin seitsemännet luokat – jokaisella luokka-asteella ja luokalla on tietysti aina nopeampia ja hitaampia kirjoittajia. Yksi yhdeksäs luokka aloitti kirjoittamisen heti ohjeidenannon jälkeen ilman mitään kysymyksiä. Kahdella muulla yhdeksännent luokan tyypillisiä kysymyksiä olivat ”laitetaanks’ tähän nimi?” ja ”onks’ tää aine?”.

Selitän tehtävän. Jaan tehtäväpaperit ja konseptit. Joitakin kysymyksiä nimestä. Nopeasti luokka rupeaa hommiin ja kynät vaan suhisee. Hiljaista.

Kello 15 ensimmäiset ovat valmiina ja lähtevät Toni, Meri ja vielä yksi tyttö.

Maaria käy kysymässä, saako tehdä kirjoitustehtävän kotona – lupaan, jos hän palauttaa sen perjantaina äidinkielen tunnilla – sovimme niin. (Maaria ei ole syntyperäinen suomalainen, ja hän kirjoittaa suomen kieltä melko hitaasti).

15.05 Jarmo ja Maaria lähtevät

15.10 Santeri ja Jere lähtevät, kohta perässä kolme tyttöä.

Istuskelen ikkunalaudalla ja odottelen, että kaikki saavat kirjoittamisen valmiiksi.

Ihmettelen, että näinkin myöhään iltapäivällä monet tuntuvat olevan motivoituneita kirjoittamaan. (tp/131)

Oppilaiden kirjoituksia on molempien tutkimuskoulujen seitsemänsiltä ja yhdeksänsiltä luokilta yhteensä 99 kappaletta. Näistä tyttöjen 59 ja poikien 40, 54 seitsemäsluokkalaisten ja 45 yhdeksäsluokkalaisten kirjoittamaa. Olen myös seurannut kaikkien näiden luokkien äidinkielen tunteja, haastatellut äidinkielen opettajat sekä osan oppilaista. Tutkimukseni alussa nämä kirjoitukset olivat ”sivussa”, välillä nostin ne keskiöön, ja nyt olen eri lukukertojen jälkeen päätynyt esittelemään tämän kirjoitusaineiston kokonaisuudessaan melko karkeasti. Koska kirjoitustavat, tyylit, se mihin kirjoittaja samaistaa itsensä (esimerkiksi ”minä”-muoto, ”me”-muoto, ulkokohtaisuus, fiktiivinen kirjoitus) sekä itsensä määrittely ja kuvaami-

nen suhteessa toisiin ja useat muut seikat ovat kirjoituksissa hyvin erilaisia ja moninaisia, kirjoitusten yksityiskohtainen analyysi ei tämän etnografisen väitöskirjan puitteissa ole mahdollista. Esitellen seuraavaksi kaikki kirjoitukset ja luvusta 8.5 lähtien analysoin näistä oppilaiden kirjoituksista niitä, joissa käsitellään sekä koulua että sukupuolta.

8.3 Kirjoitusten otsikot ja kirjoittamistyylit

Lähden tarkastelemaan kirjoituksia alusta, eli konseptin ylälaidasta – otsikosta. Kaikissa papereissa ei ole otsikkoa, joissakin papereissa ei lue yhtään mitään. Useissa papereissa on oikeassa ylälaidassa nimi, nimimerkki tai tyttö/poika – nämä paperit noudattavat ainekirjoitukselle annettuja sääntöjä. Osa kirjoituksista noudattelee muutenkin selvästi ainekirjoitukselle annettuja ohjeita, marginaalit ja otsikot ovat ”oikeilla” paikoillaan. Myös opettajien ja oppilaiden haastatteluissa kirjoittaminen, kirjoittamisen säännöt ja arviointi olivat esillä. Olin tehtävänannossa pyytänyt kiinnittämään huomion sisältöön, en kielioppiin enkä käsialaan. Ainekirjoittamisen sääntöjä rikotaankin näissä kirjoituksissa paitsi muodollisesti, myös sisällöllisesti. Joissakin kirjoituksissa kieli on puhekielimäistä ja oppilaat ovat käyttäneet kiro sanoja. Suurin osa kirjoituksista on kaunokirjoitusta, osa tikkukirjaimia. Kirjaimien koko vaihtelee ”normaalista” suuriin ja jättisuuriin kirjaimiin, esimerkiksi yksi lause voi täyttää koko sivun. Lähes kaikki ovat kirjoittaneet lyijykynällä, pari kirjoitusta on kuulakärkikynällä tehtyjä. Kirjoitusten pituus vaihtelee suuresti, yhdestä lauseesta kolmeen täyteen kirjoitettuun sivuun.

Kirjoituksen lisäksi papereita on kuvitettu. Sekä tytöt että pojat ovat piirtäneet erityisesti Harald Hirmuisen innoittamina sarjakuvia. Papereissa on myös pilakuva naisesta ja miehestä, graffitityylisiä piirroksia, sarjakuva jääkiekosta, suomen lipu, kuvitus runoon ”Mistä on pienet tytöt tehty?”. Lisäksi kaksi poikaa on piirtänyt kuvat työstä, joista toisessa ovat liioitellut rinnat ja takamus. Yksi tytöistä on piirtänyt kolmion kuvaamaan hänen käsitystään yhteiskunnan sukupuolijärjestelmästä; kolmion huipulla lukee miehet ja kolmion alhaalla naiset. Yksi poika nimimerkiltä ”a male” ei ole kirjoittanut mitään, vaan laskenut eri oppiaineiden arvosanoista keskiarvon. Yksi seitsemäsluokkalainen tyttö on korvannut i-pisteet pienillä sydämillä. Eräässä paperissa on käytetty avaimen kuvia kuvaamaan naisen ja miehen keskeisiä, ”avain”-ominaisuuksia.

Kirjoituspaperit ovat ulkoasultaan, kirjoitustyyleiltään, pituudeltaan ja sisällöltään erilaisia. Yleistäen voitaisiin sanoa, että yhdeksäsluokkalaiset ovat kirjoittaneet enemmän ”asiallisia” tekstejä ja seitsemäsluokkalaiset ovat käyttäneet enemmän hyväkseen sarjakuvamaista ja mielikuvituksellista ilmaisua. Toisaalta jotkut seitsemäsluokkalaiset ovat kirjoittaneet pitkiä ja pohdittuja kirjoituksia. Ja vastaa-vasti osa yhdeksäsluokkalaisista on tyytynyt joihinkin ”heittomaisiin” lauseisiin.

Tehtäväpaperissa pyydettiin antamaan kirjoitustehtävälle otsikko. Yhteensä kirjoituksille oli annettu 61 otsikkoa, joista 38 oli tyttöjen ja 23 poikien laatimia. Yksi kolmasosa kirjoituksista oli nimettömiä. Myös yksi oppilas oli antanut kirjoitukselleen otsikoksi ”Nimetön”. Otsikon keksimisen vaikeuteen viittasi myös kirjoitus nimeltä ”En keksi otsikkoa”.

Otsikoista osa viittaa suoraan johonkin tehtäväpaperin osioon. Harald Hirmuinen -sarjakuvaan viittaa 11 otsikkoa, näistä kaksi on tyttöjen ja yhdeksän poikien antamaa otsikkoa. Otsikot ovat seuraavanlaiset: ”Tasa-arvo (Harald Hirmuinen)”, ”Sarjakuva Harald Hirmuisesta” ja ”Harald”, loput otsikoista ovat muotoa ”Harald Hirmuinen”. Runoon ”Naiset” viittaa neljä otsikkoa ja kaikki ovat tyttöjen kirjoituksista. Otsikot ovat: ”Naiset -runo”, ”Naiset – kulkevat lappu kaulassa vai kulkevatko?” sekä kahdessa kirjoituksessa ”Naiset”. Tytön kirjoittama otsikko ”Mistä on pienet tytöt tehty” ja pojan kirjoittama otsikko ”Runo: mistä on pienet tytöt tehty...” viittaavaa tehtäväpaperin lastenrunoon. Jääkiekkoilijan kuvaan viittasi kymmenen otsikkoa. Tyttöjen antamia otsikoita olivat ”Jääkiekko – miesten laji?”, ”Suomi-Ruotsi finaaliottelu 1995”, ”Jutila”, ”Itku(ko) pitkästä ilosta”, ”Jääkiekkoilijan kuva ja teksti”, ”Saako mies itkeä?” sekä ”Mielipiteitä maailmanmestarin sanoista”. Poikien otsikoita olivat ”Timo Jutila”, ”Maailman mestarit – 95 SUOMI!” ja ”Siinä se on!”.

Tyttöjen otsikoista kuudessa mainittiin eksplisiittisesti tasa-arvo: ”Tasa-arvo, löytyykö sitä?”, ”Tasa-arvoa?”, jo aiemmin mainittu ”Tasa-arvo (Harald Hirmuinen)”, ”Tasa-arvoa” sekä kolme otsikkoa nimeltä ”Tasa-arvo”. Poikien otsikoista kaksi, ”Sukupuolien välinen tasa-arvo” ja ”Tasa-arvolla” viittasivat eksplisiittisesti tasa-arvoon. Tasa-arvoon epäsuoremmin viittasi tytön otsikko ”Miesten maailmasta kaikkien maailmaksi”.

Eroihin viittasivat eksplisiittisesti tyttöjen viisi otsikkoa ”Poikien ja tyttöjen ero koulu arvostelussa”, ”**EROJA**”, ”Sukupuolierot ja siihen liittyvät erilaiset asiat”, ”Eroja eri sukupuolten välillä” sekä ”Eriarvoisuus”. Yksi poika oli otsikoinut kirjoituksensa ”Erilaisuuksia”. Naisten ja miesten välisiin eroihin viittasivat myös tyttöjen otsikot ”Kuilu”, ”Naisellinen mies ja miehekäs nainen”, ”Naisten ja miesten luokittelu” sekä kaksi otsikkoa nimeltään ”Naiset ja miehet”.

Muita tyttöjen otsikoita olivat ”Vaimokauppa”, ”Feminiini” ja ”Miehetkö pulmusia?”. Poikien otsikoita olivat ”Ajatuksia”, ”Sukupuoli”, ”Tappelu naisesta”, ”Plaaah, plaaah!”, ”Rankka päivä” sekä kaksi kirjoitusta otsikolla ”Jos olisin tyttö”.

Suoraan tehtäväpaperin osioihin viittaavien otsikoiden ohella toisen laajemman otsikko-kokonaisuuden muodostavat viittaukset tasa-arvoon tai eroihin. Näitä käsitteitä on myös naistutkimuksen parissa problematisoitu. Jyrkän naisten ja miesten välisen dikotomian sijaan on pyritty määrittelemään eron käsitettä uudelleen painottaen laadullisia erilaisuuksia. (Rojola 1996, 159–164.) Naisten ja miesten välisten tasa-arvovaatimusten sijaan on keskiöön nostettu sukupuolieron käsite sekä erojen ja hierarkioiden purkamisen tavat. Toisaalta suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulussa elää vahva tasa-arvoideologia (Gordon & Lahelma, 2001, 53). Tasa-arvo näkyy on myös koulun virallisena ja julkisena vaatimuksena ja tasa-arvo käsitteenä on tuttu myös oppilaille. Se nousee esiin myös kirjoitusten sisällöissä.

Kirjoitusten otsikoissa ero viittasi naisten ja miesten väliseen eroon. Feministisessä tutkimuksessa eroja on tarkasteltu eri näkökulmista, sukupuolten välisinä eroina, naisten välisinä eroina ja miesten välisinä eroina sekä naisten sisäisinä ja miesten sisäisinä eroina. Eron käsite ja sen erilaiset tulkinnat ja sovellutukset ovat aiheuttaneet kiihkeitä käsitteellisiä jännitteitä feministisen ajattelun parissa. Naisten ja miesten välistä eroa on pyritty sekä hävittämään (tai minimalisoimaan) että korostamaan. Eron hävittämisellä on pyritty naisten ja miesten välisen hierarkian

purkamiseen ja korostamisella on pyritty tuomaan naiseuden vahvuudet ja erityisyydet esiin. (Rojola 1996, 159–176.)

Oppilaiden kirjoitusten otsikot eivät välttämättä ole yhteneväisiä sisällön kanssa. Toisaalta otsikot, joissa tuotiin esiin tasa-arvon tai eron käsitteet, myös sisällöllisesti sekä käsittelivät että ottivat kantaa näihin teemoihin.

8.4 Oppilaiden tulkintoja sukupuolesta

Seuraavassa esittelen oppilaiden kirjoituksia sen kautta miten he ovat lähestyneet tätä tehtävää ja miten he ovat käsitelleet sukupuolta kirjoituksissaan. Tarkastelen kirjoituksia sen kautta, miten niissä rakennetaan tai puretaan sukupuolten dikotomiaa. Kirjoituksista löytyy erilaisia tapoja tulkita sukupuolta tai sukupuolia. Nämä sukupuolen tulkinnat ovat osaltaan reflektioita tehtäväpaperiin ja tehtäväpaperin sukupuolen esittämisen tavat heijastuvat myös oppilaiden kirjoituksissa. Kirjoituksissa on tarkasteltu naisia ja miehiä, tyttöjä ja poikia sekä olemuksellisen eron että sukupuolen rakentumisen kautta. Tehtäväpaperin kuva Teemusta ja sitä kautta sukupuolen ylittämisen tai transseksuaalisuuden teema on saanut kirjoituksissa erilaisia tulkintoja. Sukupuolta on käsitelty myös suhteessa sukupuolten väliin tasa-arvoon. Sukupuolta on käsitelty myös kulttuurisena ilmiönä ja erityisesti naisten asemaa Suomessa on tarkasteltu suhteessa muihin kulttuureihin. Näitä erilaisia tulkintoja tarkastelen seuraavaksi.

Tytöt ja pojat, miehet ja naiset ovat erilaisia olemukseltaan.

Kun sanotaan että naisen paikka on nyrkin ja hellan välissä, niin ei siitä saa suuttua, vaikka lause onkin hieman törkeä. En usko että naiset ja miehet haluaisivat vaihtaa paikkaa. Ensinnäkin naiset eivät varmasti haluaisi sotia ja he eivät haluaisi korjata talonsa kattoa. Ja tuskin miehetkään tahtoisi kakkuja leipoa. (C7Xp1)³

Esimerkin kirjoittaja, seitsemäsluokkalainen poika, epäilee että naiset ja miehet eivät haluaisi ”vaihtaa paikkaa”. Samalla kirjoittaja viittaa siihen, että naisilla ja miehillä on omat ”paikkansa” ja näihin paikkoihin liittyvät tietynlaiset toiminnat. Tämä viittaus ”paikkojen” muuttumattomuuten viittaa näkemykseen sukupuolten eroista, jotka ovat ”luonnollisia” ja pysyviä. Naistutkimuksessa on käyty keskustelua essentialismin luonteesta (biologinen, historiallinen tai kulttuurinen) ja esitetty

³ Kirjoitusten yhteydessä olen käyttänyt koodeja muotoa C7xt15 tai G9wp4. Koodin ensimmäinen kirjain viittaa tutkuskouluun (C = City Park, G = Green Park), seuraava numero luokka-asteeseen (eli seitsemäs- tai yhdeksäsluokkalaisiin), numeroa seuraava kirjain viittaa luokkaan (pseudonyymit x, w, z ja y) ja sitä seuraava kirjain sukupuoleen (t = tyttö ja p = poika) ja viimeisenä tulee kirjoitukselle annettu juokseva numero. Näin itsekkin luon kouluun, luokkaan, ikään ja sukupuoleen perustuvia kategorioita. Kategorioiden tuottaminen tutkimuksessa on kuitenkin ilmeisen väistämätöntä aineiston järjestämisen ja analysoinnin kannalta.

kritiikkiä sitä kohtaan. Toisaalta on käyty keskustelua sukupuolieron essentiaalisesta erosta, jolle myös feminismi rakentuu. On myös esitetty, että essentialismi voi olla operationaalista, jolloin käsitettä voidaan käyttää konservatiivisesti tai edistyksestä. (Ks. esim. Rojola 1996, 175–176.)

Kirjoituksissa naisten ja miesten erilaisen ruumiillisuuden nähtiin sekä määrittävän että samalla selittävän sukupuolten eroa. Naiseksi ja mieheksi synnyttään. Fyysisen (tai biologisen) ruumiin ja naisille tai miehille sopivan toiminnan välillä nähdään kausaalinen yhteys.

Kun ihminen syntyy hän syntyy joko miespuoliseksi tai naispuoliseksi. Kummallakin on maailmassa oma tehtävänsä. Miehen fyysisesti vahvempi ruumiinrakenne sopii paremmin rankkaan duuniin. Ja nainen enemmän lastenhoitamiseen. (C7xp9)

Kuten edellisessä kirjoituksessa, myös useassa muussa viitattiin siihen, miten mieheksi ja naiseksi synnyttään. Tämän synnynnäisen eron nähtiin edellisessä esimerkissä johtavan sekä naisten että miesten omiin tehtäviin. Konservatiivisen essentialismin ongelmana on se, että siinä samaan sukupuolikategoriaan kuuluville oletetaan samanlaiset kyvyt, halut, toimijuus tai ruumiillisuus. Kuten se, että naisen oletettu heikompi ruumiinrakenne johtaisi hoivaamiseen. Synnynnäisen eron nähtiin kytkeytyvän myös erilaiseen ajatusmaailmaan, kuten seuraavassa esimerkissä.

Tytöt ovat tyttöjä, pojat on poikia. Kummallakin on erilainen ajatusmaailma ja käyttäytyminen, mutta olemme kaikki ihmisiä. (G9wp4)

Synnynnäisiin eroihin viittaavien kirjoitusten joukossa oli myös useita kirjoituksia, joissa kirjoittaja viittasivat ihmisyyteen. Kirjoituksissa saatettiin aloittaa toteamalla että ensisijaisesti ”me kaikki synnymme ihmisiksi” ja sen jälkeen todeta naisten ja miesten synnynnäiset erot. Toisaalta joissakin kirjoituksissa käsiteltiin ensin naisten ja miesten välisiä eroja, ja lopuksi todettiin yhdistävänä tekijänä, että ”olemme kaikki ihmisiä”.

Sukupuolen rakentuminen

Kirjoituksissa pohdittiin myös sukupuolen rakentumista ja sitä, miten naisista ja miehistä on tullut erilaisia. Kirjoituksessa problematisoidaan sitä, miten naiseksi ja mieheksi ei vain synnytä, vaan myös kasvetaan. Erojen syitä nähtiin kasvatuksessa, piintyneissä tavoissa tai yhteiskunnassa.

Naiset ovat herkempiä. Me voimme itkeä ja haluamme, eikä kukaan kiinnitä siihen kummempaa huomiota. Miehille tämä asia on aivan erilainen. Pienille pojille opetetaan jo pienestä pitäen kuinka iso poika ei itke. (G9wt4)

Kasvatuksen nähtiin olevan erilainen tytöille ja pojille. ”Jo pienestä pitäen” tyttöjä ja poikia ohjataan erilaiseen käyttäytymiseen erilaisten sekä tiedostettujen että tiedostamattomien oletusten ja normien mukaan (vrt. Grabruker 1991). Tyttöjen ja poikien erilaiset värit, lelut ja leikit esiintyivät useammassa kirjoituksessa, kuten seuraavassa yhdeksäsluokkalaisten tytön kirjoituksessa.

Mitä eroja on eri sukupuolilla? Pohjimmiltaan ei kai niin paljon. Mutta jo kasvatettaessa lasta hänelle luodaan tietty kuva siitä, minkälainen hänen tulisi olla? Tytöille tuodaan automaattisesti nukkeja ja pieniä vaaleanpunaisia nukkekoteja. Pojat taas saavat ensimmäisenä käteensä leikkipyssyn. Sitä vastaan olen kai aina kapinoinut tavallani. Lempiväriini oli sininen. Tykkäsin leikkiä pikkuautoilla ja viihdyin poikien seurassa. Vaikka en minä nukkejakaan vastustanut... Jo tarhassa tyttöjen ja poikien välille luotiin selvä ero, meidät tytöt laitettiin leikkimään kotia ja pojat leikkivät liikennekaupungilla. Jos tyttö halusi poikien leikkiin, tai päinvastoin, tuli yleensä opettaja ajamaan tämän pois, poikia kiusaamasta. Minusta ei ole oikein että aletaan erottaa vastakkaisia sukupuolia toisistaan. Mikseivät tyttö ja poika voi olla kavereita? Tässä erottamisessa onnistuivat kasvattajat (siis opettajat) niin hyvin, etten ole sen jälkeen paljon poikien kanssa aikaani viettänyt. (C9zt3)

Myös kasvuympäristön todettiin vaikuttavan siihen, minkälaisia naisia ja miehiä meistä tulee. Useampi kirjoittaja viittasi siihen, miten poikien kanssa leikkivistä tytöistä voi tulla poikatyttöjä ja vastaavasti tyttöjen ja naisten kanssa olevasta pojasta naisellinen mies. Yhdeksäsluokkalainen tyttö oli kirjoituksessaan sitä mieltä, että naisista kasvatetaan äitejä ja miehistä sankareita. Näissä kirjoituksissa painottuivatkin ympäristön, kulttuurin ja kasvatuksen keskeisyys siinä, mitä ja miten sukupuolen mukaista käyttäytymistä opitaan ja opetetaan.

Sukupuolen sekä essentialistinen että konstruktionistinen luonne

Oppilaiden kirjoituksissa viitattiin myös sukupuolen yhtäaikaiseen sekä essentialistiseen että konstruktionistiseen luonteeseen. Kirjoituksissa nähtiin naisten ja miesten välisen eron olevan olemuksellinen, mutta sukupuoli nähtiin myös rakentuvan. Sukupuolta ei siis nähdä pelkästään ”annettuna” ja muuttumattomana, vaan sukupuoli on myös liikkeessä. Historia, yhteiskunta ja kulttuuri jäsentävät sukupuolen representaatioita, joihin peilaamme omia kokemuksiamme. Kirjoituksissa käsiteltiin sukupuolta suhteessa tunteisiin, itkemiseen, tasa-arvoon sekä jakaantuneisiin työmarkkinoihin.

Miehet esittävät kovaa ja vahvaa. He eivät saa näyttää tunteitaan, eivät saa olla heikkoja. Kieltämättä, minuakin inhottaa liian tunteelliset miehet. Miehen täytyy olla toisista välittävä ja ystävällisiä. Heidän täytyy puhua myös avoimesti tunteistaan, mutta ruikuttajamiehet ovat HIRVEITÄ. Miehen täytyy olla myös voimakas. Ja tässä oli taas sitä luokittelua. Vain miehet eivät syyllisty luokitteluun. Koko yhteiskunta luokittelee ihmistä. (G9wt8)

Edellisen lainauksen kirjoittaja viittaa toisaalta siihen, että miehet ”esittävät” vahvaa, mutta että toisaalta miehen myös ”täytyy olla” voimakas. Eli se, mikä on normi, odotettua ja mitä ”täytyy olla” vaatii myös esittämistä ja performanssia. Hierarkisoiva ja dikotomioita tuottava toiminta on yksi keskeisimpiä sukupuoli-järjestelmän tuottamisen ja ylläpitämisen mekanismeista. Yhteiskunnassa tämä jako näkyy työmarkkinoiden kahtiajakona sekä miehisyiden ja naisellisuuden esittämisenä toisilleen vastakkaisina ja täydentävinä. (Liljeström 1996, 122.)

En yleensäkään usko että erot ovat sukupuolten välillä niin suuret kuin "tehdään". Ei se ainakaan pikku lasten välillä näy. Tietysti jotkut asiat ja mielipiteet poikkeavat, mutta uskon sen olevan ihan tarpeellista. Nainen ja Mies on tasavertaisia. Miehillä on ehkä 5% enemmän lihasmassaa. Mutta naiset joutuvat kokemaan paljon tuskallisia kivunhetkiä pelkän kroppansa takia, siksi sitkeys korvaa sen prosenttimäärän. Miehet ja Naiset ovat tasa-arvoisia minusta kaikessa. Viisaus ja luonne riippuu täysin ihmisestä, ei sukupuolesta. Minusta on väärin että joku ihminen, nainen tai mies voi sanoa minulle saanko mennä armeijaan, pystynkö tappamaan ihmisiä. Jokainen ihminen tekee ratkaisunsa yksilöllisesti. Kukaan muu kuin minä itse ei voi tietää mihin kykenen mihin en pelkästään sukupuoleni perusteella. (C9zt6)

Kirjoittaja viittaa siihen, että toisaalta on eroja, ja toisaalta niitä myös tehdään. Tämä yhdeksäsluokkalainen tyttö toteaa myös, että kukaan muu kuin subjekti itse ei voi määrittää, mitä sukupuoli merkitsee tai mitä ominaisuuksia se jokaisen elämässä merkitsee. Kirjoituksessa korostuu myös (ruumiillinen) kokemus sukupuolesta ja sen tuottamista rajoituksista tai mahdollisuuksista. Ruumis on se paikka, jossa subjektin suhde sosiaaliseen materialisoituu ja todentuu (Koivunen & Liljeström 1996, 278).

Moni kirjoittajista koki naisten ja miesten olevan tasavertaisia Suomessa verrattuna muihin kulttuureihin tai uskontoihin. Suomea ja naisen asemaa Suomessa pelittiin Kiinaan, Intiaan, Saudi-Arabiaan, yleensä Arabimaihin sekä kehitysmaihin. Muissa etnisissä ryhmissä ja kulttuureissa feminiinisyttä ja maskuliinisuutta säätelevät koodit saattavat olla erilaisia ja sukupuolten erilainen asema ja tasarvon ongelmat on helpompi nähdä tätä "erilaista" taustaa vastaan (ks. Gordon 2001b, 32–33).

Sukupuolen ylittämisen teema

Sukupuolen ylittämisen teeman yhteydessä kirjoittajien henkilökohtaiset kokemukset tulivat esiin erityisesti siten, että "erilaisuuden" kohtaaminen näyttäytyi kirjoituksissa "erilaisuuden" hyväksymisenä. Yhdeksäsluokkalainen tyttö kirjoitti olleensa seurakunnan seksi- ja seurusteluleirillä, jonne tuli puhumaan kaksi transvestiittia. Tämä tapaaminen oli ollut alussa hämmäntävä ja "tunnelma vaivautunut". Kirjoittaja uskoo, että sen jälkeen kun vierailijat olivat puhuneet omasta itsestään ja taustastaan, kirjoittaja uskoo kaikki leirillä olleet suhtautuvat eri tavoin "transuihin". Myös toinen tyttö kertoi kirjoituksessaan tavanneensa transvestiitteja.

Mä olen tavannut itse pari transua, aika mielenkiintoinen kokemus sinänsä. Ne oli molemmat naisten vaatteissa ja käyttäyty muutenki ku naiset. Toinen niistä oli tuntenu olevansa nainen jo murrosiästä asti. (G9wt5)

Seitsemäsluokkalainen tyttö kirjoitti katsoneensa tehtäväpaperissa mainitun Poikakulta-dokumentin, joka oli ollut "törkeän hyvä" ja hänen mielestään valaissut hyvin transvestiittien taustaa. Yhdeksäsluokkalainen tyttö kertoi tuntevansa tehtäväpaperin kuvassa olevan Teemun, joka hänen mielestä on ajatteleva ja herttainen ihminen, ja "perillä omista haluistaan ja sukupuolisista asioistaan". Kirjoittaja ker-

toi myös, kuinka hän on lapsesta pitäen tuntenut homoja ja että tärkeintä on se että ”ihminen on löytänyt sen mitä haluaa olla ja näin myös itsensä.” Yhdeksäsluokkalainen tyttö toivoi tapaavansa joskus Teemun kaltaisen ihmisen, koska hänellä ei ole selvää mielipidettä ”hänenlaisista ihmisistä”. Näistä kirjoituksista nousi esiin sekä kiinnostus että halu tutustua erilaisiin ihmisiin, mielipiteisiin ja näkemyksiin.

Transvestiiteista kirjoittanut tyttö viittasi pelkoon, ja siitä seuraavaan ”oudoksuntaan”. Yksi tyttö ihmetteli kirjoituksessaan sitä, miten tyttöjen ja poikien pukeutumiseen suhtaudutaan niin eri tavoin, tyttö voi käyttää hametta tai housuja, mutta hameeseen pukeutuvaa poikaa pidetään kummajaisena. Onko miesten vaikeampaa leikkiä vaatteilla, ruumiillisuudella ja seksuaalisuudella homoksi leimautumisen pelosta? Poikien homoseksuaalisuuden pelon on selitetty johtavan pyrkimykseen rakentaa tietynlaista heteroseksuaalista mieheyttä tai maskuliinisuutta (Lehtonen 1999, 210; Mac an Ghail 1994). Yhdessä kirjoituksessa viitataan siihen, että tyypillisissä naisten töissä työskenteleviä miehiä kutsutaan helposti homoiksi. Kirjoittaja kysyy, miksei tyypillisillä miesten aloilla työskenteleviä naisia nimitellä? Sukupuolen ylittämisen teema aiheutti myös negatiivisia tunteita, erityisesti joissakin pojissa.

Tapaukset, joissa mies tai poika näyttää, tai pyrkii näyttämään naiselta herättävät epämiellyttäviä ajatuksia. (G9wp2)

Seitsemäsluokkalaisen pojan mielestä tehtäväpaperissa olevassa kuvassa Teemu näyttää ”pelleltä”. Näiden kirjoitusten pohjalta herää kysymys siitä, onko tyttöjen helpompi kohdata transvestiitteja kuin poikien? Eräs seitsemäsluokkalainen poika totesi olevan jokaisen oma asia jos haluaa esittää toista sukupuolta, mutta toivoi ettei dokumentin Teemu ”tuhlaisi koko elämänsä naisena olemiseen”.

Yhdeksäsluokkalainen poika yhdisti kirjoituksessaan sukupuolen ylittämisen teemaan rakkauden ja seksuaalisuuden. Kirjoitus on monella tavalla poikkeuksellinen muiden kirjoitusten joukossa ja rikkoo oletusta heteroseksuaalisuuden itsensänselvyydestä ja nostaa biseksuaalisuuden jokaisen ihmisen ominaisuudeksi. Kirjoituksissa ei muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta käsitelty rakkautta, jonka kirjoittaja nostaa keskeiseksi perusoikeudeksi.

Jokainen ihminen on biseksuaalinen. Toiset myöntävät sen auliisti, toiset taas pelkäävät jo ajatustakin. Miksi täytyisi rajoittaa omaa seksuaalisuuttaan kangistuneisiin kaavoihin? Jokainen ihminen hakee rakkautta ja löytää sitä mitä moninaisemmista paikoista. Kaikilla pitäisi olla inhimillinen perusoikeus rakastaa ja vastaanottaa rakkautta. Fyysistä, intohimoista rakkautta tai vaikka vain ystävien välistä lempeää rakkautta. (G9wp4)

Kirjoituksessa seksuaalisuus ja rakkaus on yhdistetty yksilön omaksi oikeudeksi ja tarpeeksi, joita eivät ”kangistuneet kaavat” saisi rajoittaa. Kirjoitusten puitteissa myös muutama tyttö pohti rakkautta ja sitä, minkälaisiin naisiin miehet rakastuvat ”fiksiin” vai ”filmaattiseen”. Ihmisen sisäinen ja ulkoinen kauneus ja nimenomaan sisäisen olemuksen korostaminen esiintyi muutamassa kirjoituksessa.

Tasa-arvo

Tasa-arvon käsite esiintyi useassa kirjoituksessa. Toisaalta naisten ja miesten koettiin olevan tasa-arvoisia, mutta varsinkin usean tytön kirjoituksessa todettiin tasa-arvoon olevan vielä ”pitkä matka” ja että tasa-arvo ei ole ”vielä oikein voimissaan”. Muutamassa kirjoituksessa kritisoitiin sukupuolen mukaisia kiintiöitä, kuten kahdessa seuraavassa esimerkissä. Ensimmäinen on seitsemäsluokkalaisten pojan kirjoittama ja toinen yhdeksäsluokkalaisten pojan.

Tasa-arvo tuskin tarkoittaa sitä, että naiset nostetaan miehen edelle kuten se ei ikinä ole tarkoittanut päinvastaistakaan. Ei sukupuolesta pitäisi antaa pluspistettä missään suhteessa. (G9wp4)

Maailmassahan on paljon sovinnaisia miehiä mutta ei kiihko feministikään aja täysin oikeaa asiaa esim. nais mies kiintiöt jossain esim. eduskunnassa onko se muka tasa-arvoa. (C7xp9)

Muutamassa kirjoituksessa sekä tytöt että pojat pohtivat tasa-arvoa sovinnaismin ja feminismien käsitteiden kautta ja toivoivat, että erilaisista luokitteluista ja toisen sukupuolen suosimisesta päästäisiin tulevaisuudessa eroon. Tasa-arvo nähtiin nimenomaan yhtäläisenä oikeutena ja velvollisuutena kotitöihin, työhön ja armeijaan. Moni kirjoittaja olikin optimistinen tulevaisuuden suhteen. Toisaalta eräässä kirjoituksessa viitattiin ihmisten sivistystasoon ja todettiin, että me ihmiset olemme ”vielä niin primitiivisiä” ettemme voi vaatia tasa-arvoa.

Siis sukupuoli...

Kirjoituksissa pohdittiin, sitä miten sukupuoli on itsestäänselvä ja toisaalta monimerkityksellinen. Kirjoituksissa sukupuolta tarkasteltiin myös ruumiillisuuden, yhteiskunnallisen aseman, vallan sekä muiden kulttuurien valossa.

Ruumiillisuutta kirjoituksissa tarkasteltiin voiman, koon, synnyttämisen sekä ulkoisen ja sisäisen olemuksen kautta. Naisten ja miesten fyysinen erillisyys nähtiin sekä itsestäänselvytenä että syynä erilaiseen työnjakoon. Ulkoista ja sisäistä olemusta kuvailtiin myös ulkoisena ja sisäisenä kauneutena. Myös suhtautuminen eri sukupuolien pukeutumiseen ja meikkaamiseen tuotiin esiin.

Naisten ja miesten asema yhteiskunnassa ja kotona sekä lasten kasvatus nähtiin melko stereotyyppisenä. Työnjako sekä kotona että kodin ulkopuolisissa tehtävissä nähtiin toisaalta selkeänä ja ”normaalina”, toisaalta tätä perinteistä jakoa kritisoitiin. Kirjoituksissa puututtiin lastenhoidon, palkkatyön ja kotityön jakaantumisen sekä palkkojen epätasa-arvoisuuteen.

Valtaa tarkasteltiin alistamisen ja alistetuksi tulemisen kautta, sanonnat ”nyrkin ja hellan välissä” sekä ”kaapin paikka” esiintyivät useammassa kirjoituksessa, jossa tarkasteltiin miesten ja naisten asemaa kotona. Kuka on ”perheenpää” ja kenellä on ”vapaus” olivat pohdintoja joita erityisesti sarjakuva Harald Hirmuisesta sai aikaan. Vapaus esiintyi myös kirjoituksissa, joissa armeijaa tarkasteltiin naisille vapaaehtoisena ja miehelle pakollisena – tämä koettiin epätasa-arvoisena.

Kirjoituksissa korostuivat stereotyyppiset käsitykset, mutta sukupuoli nähtiin myös joustavana. Yksi oppilas kirjoitti siitä, miten ”perinteiset sukupuoliroolit ovat katoamassa”. Seitsemäsluokkalainen poika kirjoitti että ”tulevaisuudessa sukupuoliroolien merkitys varmasti häviää ja miehet ja naiset käsitellään samanarvoisina”.

Kirjoituksissa oli viittauksia siihen, miten tulevaisuudessa sukupuolten roolit eivät ole yhtä kapeita kuin ennen, tasa-arvo lisääntyy ja palkkaerot pienenevät. Optimismia oppilaat näkivät Suomen tilanteessa verrattuna muihin kulttuureihin. Useassa kirjoituksessa sukupuolta peilattiin Suomen ja muiden maiden tai kulttuurien naisen aseman kautta. Tässä yhteydessä koulutus, avioliitto, uskonto ja eri kulttuurien tavat toimivat tarkastelupintana sille, miten Suomessa ”asiat on hyvin”. Toisaalta ”muiden” kulttuurien ongelmat tai puutteet on helpompi nähdä kuin oman kulttuurin.

Sukupuolta ei nähty vain annettuna vaan myös jonakin johon voi vaikuttaa. Eräs kirjoittaja totesi, että ”emme aina tiedä pitäisikö meidän olla miehiä, naisia vai jotakin aivan muuta”. Tämä viittaa sukupuolen kategorioiden moninaisuuteen.

Mistä on pienet tytöt tehty?

Sokerista, kukkasista, inkivääristä kanelista?!

Tähän listaan voisi lisätä vielä erinäisiä asioita esim. tupakasta, pienistä paheista...

Tytöt eivät ole mitään vaaleanpunaista hattaraa, vaan karua ja vähemmän karua todellisuutta. (C7zt2)

Esimerkin kirjoittaja, seitsemäsluokkalainen tyttö, puhuu mielikuvien tuottamasta käsityksestä tytöistä sekä ”todellisuudesta”. Mielikuvien tytöt ovat vaaleanpunaista hattaraa ja todellisuus ”karua”. Kuten de Lauretis (1994, 5–6) määrittelee ”Naisen” diskurssiivisena rakennelmana, myös kirjoittaja jakaa mielikuvat vaaleanpunaisista ”Tytöistä” ja todellisuudesta (jossa tyttöjen elämä on karua?) kahtia. Eräs kirjoittaja totesi että ”poikatytöt” eivät varmaan halua kuulla ”saarnaa” siitä, että ”tyttöjen pitää olla kilttejä” ja vastaavasti kiltit ja ystävälliset pojat voivat loukkaantua siitä, ettei heitä kehuta kiltteydestä. Yhdeksäsluokkalainen tyttö kirjoitti ”myyteistä”, jotka asettavat erilaiset vaatimukset miehille ja naisille. Kirjoituksissa esiintyivät myös ”muotit”, ”kuvat” ja ”naiskuvat”, joilla käsiteltiin median tai yhteiskunnan luomia mielikuvia ”Naisista”. Kirjoituksissa, kuten tehtäväpape-rissakin, erilaiset sukupuolen käsitteellistämistavat yhdistyivät ja limittyivät.

8.5 Sukupuoli ja koulu oppilaiden kirjoituksissa

Oppilaiden kirjoitukset ovat rikkaita ja monivivahteisia, niistä voi löytää sekä keskinäisiä yhtäläisyyksiä että eroja. Kirjoituksia voisi tarkastella monesta eri näkökulmasta. Nostan seuraavaksi esiin tarkempaan tarkasteluun ne kirjoitukset, joissa sukupuoli ja koulu kietoutuvat toisiinsa. Nämä kirjoitukset tuovat esiin näkökulmia sukupuolen merkityksestä oppilaiden arjessa. Tarkastelen kirjoituksia osana etnografiaa ja peilaan oppilaiden kokemuksia tuntimuistiinpanoihini sekä haastatteluihin.

Kirjoituksissa mainintoja koulusta on melko vähän. Yhdeksän kirjoittajaa on viitannut tekstissään kouluun. Toisaalta annetussa tehtäväpaperissa ei viitattu kouluun, ja näin ollen koulun esiintulo kirjoituksissa on merkityksellistä. Nämä viittaukset valottavat myös sitä, mitä me olemme etnografiaa tehdessämme nähneet kouluissa. Näissä koulua koskevissa kirjoituksissa sukupuoli tulee esiin seuraavien teemojen yhteydessä: arviointi, opettajien suhtautuminen oppilaisiin, liikuntatunnit, kieli, oppilaiden väliset suhteet sekä sukupuoli- ja seksuaalisuuskategorioiden rikkominen. Käsittelen seuraavassa kirjoituksia näiden teemojen mukaan jaoteltuina.

8.5.1 Arviointi

Arviointi ja opettajien erilainen suhtautuminen tyttöjen ja poikien koulutyöskentelyyn on yksi teema, joka esiintyy kirjoituksissa. Kahdessa kirjoituksessa, sekä seitsemäsluokkalaisten että yhdeksäsluokkalaisten tytön, käsitellään samoja teemoja eri tavoin ja sanoin. Seitsemäsluokkalaisten tytön kirjoitus on yhteensä kaksi lausetta ja yhdeksäsluokkalaisten kaksi sivua. Molemmissa kirjoituksissa viitataan tyttöjen ja poikien erilaiseen asemaan koulussa sekä arvioinnin epäoikeudenmukaisuuteen. Ensimmäisessä kirjoituksessa viitataan myös siihen, miten pojille ja tytöille sallitaan ja annetaan erilainen tila ja ääni (vrt. Tolonen 2001, Gordon 2001a, Lahelma 2002). Ensimmäinen kirjoitus on ohessa kokonaisuudessaan, kun taas toisesta kirjoituksesta on lainattu osa:

Poikien ja tyttöjen ero koulu arvostelussa (otsikko)

Koulussa huomaa monesti, että kun poika tekee jotain, mitä ei saisi tehdä sitä katsotaan sormien läpi, koska hän on poika. Mutta jos tyttö, joka yleensä on hiljaa tekee sellaista siitä putoaa heti numero, sen huomaa todistuksestakin. (C7xt3)

Toisaalta, tyttöjen asema on vaikeampaa koulussa. Kaikki olettavat sinun olevan kiltti ja hyväkäytöksinen. Et saa missään nimessä riehua pitkin koulua tai menestyä heikommin opinnoissa. Pojille ”kaikki” on luvattu, riehumisiin yms. suhtaudutaan paljon löysemmin, eikä kukaan katso perään, niin kuin ”vallattomia” tyttöjä. Jos poika jaksaisi kiinnostua vähäsenkin enemmän koulusta, hän mitä luultavimmin menestyisi siellä loistavasti. Pidetäänhän poikia erikoislahjakkuuksina, jos heillä on esim. hyvä keskiarvo tai jos he esim. osaavat soittaa jotain soitinta kohtalaisen hyvin. Monet tytöt joutuvat tekemään asian eteen moninkertaisen työn päästäkseen samaan lopputulokseen poikien kanssa vain sukupuolensa takia, siksi, että joku pitää poikaa, jolla on samat numerot, lahjakkaana ja sinua keskinkertaisena oppilaana. Myöskin pojilta sujuu helpommin lukioon pääsy, vaikka sukupuolten ei kuulemma pitäisi vaikuttaa asiaan.

Siispä: kouluun enemmän tasa-arvoa ja armeija vapaaehtoiseksi myös miehille! (C9zt5)

Jälkimmäinen kirjoitus viittaa myös lahjakkuuden erilaisiin määritelmiin, pojat nähdään helpommin ”erikoislahjakkuuksina” ja tytöt joutuvat tekemään enemmän töitä numeroiden eteen. Kirjoittajan mukaan pojat saavat hyvällä tai kohtuullisella suorituksella positiivista huomiota tyttöjä enemmän. Koulussa pojat saattavat jois-

sakin tilanteissa nousta helpommin esiin ja kunniaan. Äidinkielen opetuksessa tällainen alue näyttäisi olevan erityisesti kirjoittaminen (ks. luku 9.6). Myös äidinkielen valtakunnallisessa oppimistulosten arvioinnissa yhtenä tuloksena oli se, että arvosana-asteikko on sukupuolen mukaan eriytynyt niin, että pojat saavat keskimäärin samanlaisella osaamisella yhtä numeroa paremman arvosanan – erityisesti alempien arvosanojen 5–7 osalta (Lappalainen 2001, 135).

Kirjoituksessaan monia eri teemoja käsitellyt seitsemäsluokkalainen tyttö kirjoitti lyhyesti myös koulusta. Hänen mukaansa koulussa kohdellaan molempia sukupuolia melko tasavertaisesti, mutta toisaalta pojat ovat enemmän tarkkailun kohteena.

Koulussa (musta ainakin) poikia ja tyttöjä kohdellaan aika tasavertaisesti, tosin joskus poikia pidetään tarkemman luupin alla kuin muijia.
Työelämässä miehet on aina ylitse muiden. Harvoin on toisin.
Vanhukset ovat mies-nainen-suhteessa aika tasavertaisia (osa). Joillekin miehille on jäänyt nuoruudesta perheen-pää-pakkomielle. (C7zt4)

Kirjoituksessaan seitsemäsluokkalainen tyttö toteaa, että poikia pidetään tarkemmin silmällä, ”luupin alla” kuin tyttöjä. Onkin todettu, että pojat (eivät kuitenkaan kaikki pojat) saavat koulussa enemmän huomiota niin hyvässä kuin pahassa (Gordon, Holland & Lahelma 2000; Lahelma 1999, 86).

8.5.2 Pienet lauseet

Sukupuoli rakentuu tai sitä rakennetaan usein tiedostamatta. Eri sukupuolia koskevat oletukset tiivistyvät sivulauseissa tai rivien välissä esitettyinä. Puheen sisältämät eksplisiittiset ja implisiittiset käsitykset sukupuolesta vaikuttavat siihen, minkälaista toimijuutta tytöille ja pojille tarjotaan. Yhdeksäsluokkalainen tyttö totesi kirjoituksessaan sukupuolten eron tulevan koulussa esiin tyttöjä ja poikia koskevissa erilaisissa odotuksissa.

Koulussa sukupuoliset erot tulevat esille vain pienissä lauseissa ja oletamuksissa. Esim. Istun radion vieressä, opettaja ei saa radiota päälle. Opettaja ei kysy minulta tietäisinkö missä on vika, vaan viittaa luokan toisella puolella istuvalle pojalle, joka kiltisti työntää sitten töpselin seinään, tai tuoleja nostettaessa pyydetään aina pojat apuun. Ikään kuin 160cm pitkä 8. luokkalainen poika olisi vahvempi kuin 170 cm pitkä tyttö. No, toihan voi olla vaan kohteliaisuus kysymys. (C9zt6)

Kirjoittaja on huomionnut opettajien erilaisen suhtautumisen tyttöihin ja poikiin. Lopussa hän, ehkä ironisestikin, selittää tätä suhtautumista mahdollisella kohteliaalla käytöksellä tyttöjä kohtaan. Tuntimuistiinpanoissamme on esimerkkejä siitä, miten luokkahuonetilanteessa opettaja pyytää pojilta teknistä apua. Poikien oletettu fyysinen voimakkuus, maskuliinisuus ja tekninen tietämys ohjaavat tähän. Kuitenkin yläasteella oppilaiden keskinäinen ja tyttöjen ja poikien välinen kokoero saattaa olla huomattava – puoleen tai toiseen. Eräs opettaja puhui luokkansa pojista ”morula-asteisina” ja ”hirveän pieninä”. Yläasteiässä ruumiillisuus saattaa muuttua rajusti. Haastatteluissa opettajat puhuivat murrosiästä ja siihen liittyvistä ilmi-

öistä (vrt. Aapola 1999b). Sekä opettajat että oppilaat puhuivat siitä, miten tytöt ja pojat ovat kehityksessään eri vaiheissa. Samalla ruumiillisuudelle asetetaan erilaisia vaatimuksia ja ruumiin täytyy myös olla sopivan kokoinen. ”Erilainen” ruumiillisuus saattaa johtaa kiusaamiseen muiden oppilaiden taholta: pituus, silmälasit tai puberteetin aiheuttamat fyysiset muutokset voivat olla kiusaamisen aiheina. (Lahelma 1999, 89–94; Palmu 1999, 191–192). Tuntimuistiinpanoissa on esimerkkejä siitä, miten opettajat pyysivät poikia teknisiksi apulaisiksi.

Opettaja laittaa diaprojektorin paikalleen ja sanoo tarvitsevansa joskus teknisiä apulaisia /Marjaana selittää jotain Tiinalle/ ope pyytää Pasilta anteeksi kun menee tämän takaa (ahdasta!), Jyri ja Pasi juttelevat, ope pyytää Joukoa painelemaan diakaukosäädintä ja menee itse luokan eteen selittämään kuvia. (el/17/tp)

Toisaalta koulussa opettajat pyytävät myös tytöiltä apua, mutta tehtävät ovat toisenlaisia. Tyttöjä pyydetään usein ”apuopettajan” asemaan järjestyksen tai siisteyden ylläpitoon. Opettaja saattaa myös ylläpitää tai tukea nimenomaan tyttöjen auttavaisuutta (Salo 1999, 159–161). Tytöt avustavat ”kiltteinä tyttöinä” ja pojat teknisesti osaavina. Kahden ensimmäisen viikon tuntimuistiinpanoissani on esimerkkejä siitä, miten opettaja pyytää Annikkaa kastelemaan käytävässä taulusienen, ja miten opettaja pyytää edessä istuvia tyttöjä ”te kaksi tyttöä siinä” menemään kauppaan ostamaan kananmunia sekä miten opettaja pyytää eturivin Annia, Riikkaa ja Arjaa ”jos te tytöt tulisitte täältä hakemaan tavaraa”.

Opettaja ei ole luokassa ainoa, joka tuo luokan vuorovaikutukseen sukupuoliin liitettyjä oletuksia ja odotuksia. Myös oppilaat ovat kasvaneet tai kasvatetut kulttuuriseen sukupuolinormistoon. Seitsemännän luokan oppitunnilla opettaja pyytää apua kirjoja jaossa. Myös Tero pyytää Jattaa tuomaan ”kilttinä tyttöinä” kirjan.

Tyttö: Pitääks palauttaa?

Opettaja: Riippuu kunnosta.

Opettaja pyytää apua kirjojen jaossa, koska hänen kätensä on kipeä. Jatta auttaa.

Oppilaat katselevat kirjoja. Kirjoittavat nimiä vihkoon.

Tero: Jatta, tuot sä mulle kilttinä tyttöinä (kirjan). (tg/11/tp)

Toisaalta Teron kommentti saattaa olla myös ironiaa ja liioittelua, tai Tero saattaa kommentillaan tuoda esiin opettajan oletuksen. Sukupuoliin liitetyt odotukset ja ”pienet lauseet” vaikuttavat usein viattomilta, mutta toiston ja erityisesti stereotyyppisten toistojen kautta ne muuttuvat oletuksiksi ja normeiksi. Pienten lauseet saattavat sisältää oletuksia siitä mitä ja minkälaista käyttäytymistä tytöiltä tai pojilta odotetaan.

8.5.3 Tyttöjen ja naisten koulu?

Koulusta ja sukupuolesta kirjoittavien joukossa oli ainoastaan yksi poika. Tämä yhdeksäsluokkainen poika viittasi kirjoittaessaan tasa-arvovaatimuksista myös siihen, että ylioppilaisiksi valmistuu enemmän tyttöjä kuin poikia:

En väitä etteikö tasa-arvoeroja ole, mutta nyt menee jo liian pitkälle. Asiaahan on jo pohdittu vaikka kuinka kauan, mutta mitä se meidän ikäluokalle kuuluu. Sitä paitsi naiset tulevat hallitsemaan vielä lähitulevaisuudessa. Senhän todistaa jo se, että ”valkolakin” saa pojista vain murto-osa verrattuna tyttöihin. Jos tämä teksti jotenkin kuulostaa sovinistiselta niin se johtuu siitä, että olen väsynyt ja ärtynyt en ole siis sovinisti vaan kannatan tasa-arvoa yleisesti. Tämä kaikki ei liity tehtäviin mutta väliäkö sillä! (G9wp1)

Kirjoittaja viittaa siihen, että tasa-arvo vaatimukset kuuluvat historiaan, eivät heidän ikäluokalleen, vaikka toisaalta hän ilmoittaa kannattavansa tasa-arvoa ”yleisesti”. Toisaalta kirjoittaja näkee tilanteen muuttuvan tulevaisuudessa niin, että naiset tulevat hallitsemaan.

Naiset ja miehet nähdään usein vastakkaisina, tasa-arvon vaakalaudalla kamppailemassa. Jos toinen sukupuoli saa jotain etuuksia tai saavutuksia, se nähdään olevan toiselta sukupuolta pois. Tasa-arvopolitiikan lähtökohtana on sukupuolten asemien vertailu. Tasa-arvo ei ole yksiselitteinen käsite ja se on herättänyt keskustelua sekä puolesta että vastaan. Yhtenä ongelmana on pidetty sitä, että tasa-arvon normiksi nostetaan sukupuoleton (ja samalla miehinen) yksilö. (Koivunen & Liljeström, 1995, 17–19.)

Koulun naisvaltaistumisesta tai tyttöistymisestä on käyty erilaisia keskusteluja. Keskustelu koulujen ”naisistumisesta” on usein ollut epäanalyttistä ja se on jättänyt avoimeksi sen kysymyksen, mikä itse asiassa on vialla tai mikä on ongelmien alkuperä (Huttunen 1992, 8). Opettajankoulutuksen valintakriteereistä poistettiin mieskiintiöt 1980–1990-lukujen taitteessa. 1990-luvun puolivälissä asia nostettiin taas keskustelun kohteeksi, ja keväällä 2001 eduskunta päätti esittää mieskiintiöitä takaisin. Koulun naisistumista, miesopettajavaatimuksia sekä näissä keskusteluissa tehtyjä sukupuolia yksinkertaistavia kategorisointeja ja argumentteja on problematisoitu viimeaikaisissa tutkimuksissa (Lahelma et al. 2000, Hakala 2001). Miesopettajavaatimuksia esitettäessä voidaan myös kysyä ja kyseenalaistaa se, mikä on se sisäänrakennettu ”luonnollinen” maskuliinisuus, jota pojilla ja miehillä oletetaan olevan, ja mikä halutaan nostaa miesmalliksi tai miesopettajamalliksi (Huttunen 1992, 14; ks. Lahelma 2000).

Peruskoulun äidinkielen lehtoreista suurin osa on naisia, vuonna 1997 naisten osuus oli 88,5 prosenttia. Myös muiden kielten opettajista valtaosa on naisia⁴. Peruskoulu ja lukion opettajia koskevan raportin yhteenvedossa todetaan ”että koulumaailma on edelleen naisten maailma. Naiset opettavat, mutta eivät johda. Naisia rehtoreista on vajaa kolmasosa.” (*Peruskouluasteen ja lukion päätoimiset opettajat syyslukukaudella 1997*.) Opettajan ammattikunnan naisistumista on usein itsestään selvästi pidetty ongelmana ja miesten rekrytointia opettajiksi on suunniteltu toteutettavaksi erilaisen kiintiöiden avulla ja perusteltu miehen mallin tarpeella. Toisaalta tätä ajattelutapaa ja sen yhteydessä esitettyjä perusteluja on pidetty ongelmallisena (Lahelma 2000,

⁴ Peruskouluasteen päätoimisista opettajista naisten määrä oli 68,5 prosenttia vuonna 1997. Rehtoreista 30,8 prosenttia ja lehtoreista 71,6 prosenttia oli naisia (*Peruskouluasteen ja lukion päätoimiset opettajat syyslukukaudella 1997*).

Lahelma et al. 2000). Yksi tästä ajattelutavasta esiin nouseva teema on, että näin miehen malliksi ja samalla ihmisen ihanteeksi helposti asettuu keskiluokkainen, valkoihoinen ja heteroseksuaalinen mies (Hakala 2002).

Yhdeksäsluokkalainen tyttö toteaa kirjoituksessaan, että miehet ovat rakentaneet ”turvakseen sukupuolikiintiöitä”.

Itse asiassa miehet ovat huomanneet naisten innokkuuden ja myös lahjakkuuden, jonka vuoksi he rakentavat turvakseen sukupuolikiintiöitä. Naisten osuus lukioissa ja yliopistoissa on kasvanut räjähdysmäisesti, jonka vuoksi halutaan turvata miehillekin mahdollisuuksia vielä eteenpäin. (C9zt10)

Naisten prosentuaalisesti vähäisenkin osuuden kasvu koulussa tai yliopistossa nähdään helposti räjähdysmäiseksi kasvuksi, joka uhkaa miesten mahdollisuuksia. Toisaalta osuudet eivät ole nousseet 1980-luvulta lähtien. Samalla kun koulujärjestelmän on arvioitu olevan tyttöjä suosivan, niin poikien on koettu saavan enemmän huomiota ja parempia arvosanoja (Gordon, Holland & Lahelma 2000). Myös haastatteluissa tuli esiin opettajien käsitykset koulun akateemisuudesta sekä siitä, että koulun työskentelytavat ja oppimateriaalit ovat tytöille (ks. luku 6.4). Nämä koulun ristiriidat eivät ehkä olekaan suoraan kytkeytyneinä kysymykseen sukupuolesta, vaan siihen, miten oppilas, opettaja, tieto, oppiminen, opetus, aktiivisuus ja yleensä koulussa toimiminen määritellään.

8.5.4 Liikuntatunnit

Yhdeksäsluokkalainen tyttö käsittelee tasa-arvo-otsikkonsa alla liikuntatuntia ja sitä, miten luistellessa tyttöjen täytyy yhä uudestaan ja uudestaan harjoitella ja hioa taitoja, kun taas pojat pääsevät pelaamaan jääkiekkoa. Kirjoituksen opettajan perustelu kypärien käytöstä asettaa tytöt ja pojat erilaisen holhoamisen kohteeksi, pojat vahvoina ja maskuliinisina eivät tarvitse kypärää kuten heikommat tytöt.

Tasa-arvoa?

Puhutaan paljon, että onneksi maailmassa – etenkin Suomessa on tasa-arvo tärkeää. Kyllähän se niin on, mutta jokapaikasta löytyy epäkohtia. Esim. koulussa (luin monisteesta runon Mistä on pienet tytöt tehty). Olemme liikuntatunnilla. Nyt on talvi ja luistinradalla luistellaan erityyliin. Pojat pelaavat jääkiekkoa. Minäkin haluaisin, moni muukin tyttö haluaisi, mutta me harjoittelemme luistimilla jarruttamista – mitä olemme siitä asti harjoitelleet, kun ensimmäisen kerran pääsin koulun kanssa luistelemaan. Kysymme opettajaltamme, miksei mekin pelataisi. Pelataan toki, maikka sanoo, mutta ensiksi vielä eteen- ja taaksepäin sirklausta. Aina vaan taitoluistelua – siihenhän menee yli puolet koko tunnista! ”No nyt pelataan jääpalloa”, ope lupaa. Jääpalloa! Sitähän me aina pelataan! ”Me halutaan pelata jääkiekkoa!” vaadimme, mutta opettaja selittää että siihen tarvittaisiin kypärät, muuten se on liian vaarallista. Mutta onko pojilla kypärät? – Ei. Miksei niiden tarvitse luistella taitoluistelua? Onhan se miestenkin laji, ihan yhtä paljon. Se siitä. Pelaamme jääpalloa. Epäreilua! (C9et8)

Opetussuunnitelman näkymätön sukupuoli nostetaan näkyväksi käsiteltäessä teknistä työtä ja tekstiilityötä sekä tyttöjen ja poikien liikunnan opetusta. Liikunnan opetus on tytöille ja pojille erillinen sekä sisällöltään erilainen. Poikien liikunnan painottuminen pallopeleihin merkitsee kilpailullisuuden korostumista, kun taas tyttöjen liikunnassa voimistelun keskeisyys liittyy selvemmin lihasten kiinteyttämiseen (ks. Lahelma 1992). Tasa-arvon edistäminen koulussa tulisi merkitä erilaisissa valmiuksissa aikaisemmin syntyneiden erojen lieventämistä sekä niiden osa-alueiden voimistamista, jotka ovat puutteellisia, mutta liikunnan opetuksen kohdalla on päinvastoin – oppisisältöjen erot voimistavat muualla syntyneitä eroja eivätkä tasoita niitä

Youngin havaintojen mukaan oman kehon, ruumiillisuuden ja tilan välinen suhde muodostuu ja muokkautuu eri sukupuolilla erilaiseksi (Young 1989). Erojen muodostuminen ei ole näin kategorista, mutta ruumiillisuuteen ja tilan käyttöön ja haltuunottoon liittyy usein sukupuolispesifejä odotuksia ja oletuksia. Myös se, minkälaisen tilan, liikkumisen tai ruumiillisuuden toteuttamisen koulu sallii oppilaille (sekä opettajille) on sukupuolittunutta.

Liikuntatunteihin saattaa tytöillä liittyä myös esiintymisen, paljastamisen, suorittamisen ja nöyryyttämisen kokemuksia (Kosonen 1997).

8.5.5 Tyttömäinen poika ja häiritsevät lesbot

Koulussa sukupuolta tuotetaan, rakennetaan, luetaan ja tulkitaan puheessa, teksteissä, vaatteilla ja ruumiillisuutena. Sukupuolisuus ja seksuaalisuus nousevat esiin yhdeksäsluokkalaisen tytön sekä seitsemäsluokkalaisen tytön kirjoituksissa. Molemmat viittaukset käsittelevät luokkakaveria tai kavereita, jotka erottuvat ”normaalin” maskuliinisuuden tai heteroseksuaalisuuden kategorioista (vrt. Tolonen 2001). Kysyttäessä aikuisilta lesboilta, homo- ja biseksuaaleilta heidän koulukokemuksistaan, lähes kaikki kertoivat kuulleensa kouluaikanaan kielteisiä homo- ja biseksuaalisuuteen liittyviä juttuja (Lehtonen 1999, 209).

Ensimmäinen lainaus on osa pitkästä kirjoituksesta. Lainauksessa puhutaan pojasta, joka käyttäytyy ”tyttömäisesti”, mutta on ”ulkoisesti” maskuliininen. Kirjoittaja kertoo myös että koulussa poikaa ei kiusata (joka voisi olla siis oletettua?), mutta ettei hän myöskään liiku muiden poikien kanssa.

Minullakin on eräs kaveri, poika, joka on todella tyttömäinen, niin tyttömäinen, että hänen kanssa kaikki puhuvat yhtä intiimeistä jutuista kun tyttöjen kesken. Mutta minä en tiedä yhtään tyyppiä, joka olisi tämän pojan siis todella läheinen ystävä, sydänystävä. Poikakavereita hänellä ei juurikaan ole, ainakaan koulussa, mutta ei häntä tosin kukaan kiusaakaan. Hän niinkuin sulautuu tyttöihin niin hyvin (vaikka ulkoisesti onkin maskuliininen), etten usko kenenkään, kuka tuntee hänet tuntevan vetoa häneen, siis kukaan tyttö. (c7zt1)

Kirjoituksessa tulee esiin ajatus siitä, että eroottisuus tarvitsee eroa eikä voi perustua samanlaisuuteen. Seuraavassa lainauksessa kirjoittaja nostaa esiin kaksi tyttöä, jotka esiintyvät koulussa lesboina. Kirjoittaja kokee tyttöjen käyttäytymisen ”normaalista poikkeavana”, ”shown tekemisenä” sekä häiritsevänä. Kirjoittajan mu-

kaan myös 15–16-vuotias ei vielä ole kypsä tunnistamaan omaa seksuaalista suuntautumistaan.

Mielestäni sukupuolisuus on tärkeä asia. Siis siinä mielessä, että minusta on tärkeää, että jokainen hyväksyy oman alkuperäisen sukupuolensa. En paheksu ihmisiä, jotka kokevat olevansa toista sukupuolta, mutta itse pidän tärkeänä sitä, että hyväksyn olevani naispuolinen. Olen ihmetellyt aika paljon kahta koulukaveriani, jotka ovat kovaan ääneen julistaneet olevansa lesboja. Heistä kumpikaan ei yritä olla toista sukupuolta, kuin ovat, mutta heidän sukupuolinen käyttäytymisensä on normaalia poikkeavaa. Minua häiritsee heissä se, että he koulussa ”tekevät show:ta”. Mielestäni 15–16-vuotias ei ole vielä niin kypsä, että voisi olla täysin varma asiastaan. Voihan heidän mielensä varsin hyvin vielä muuttua. (C9zt9)

Kirjoituksen lopussa tuodaan esiin pukeutuminen ja tyttöjen yritys peittää naisellisuuttaan. Kirjoituksesta voi lukea sen, että vanhemmiksi tultuaan tytöt ”hyväksyisivät” naisellisuutensa ja pukeutuisivat taas mekkoihin ja hameisiin. Koulussa myös naisopettajat saattavat peittää naisellisuuttaan. Haastattelussani varsinkin nuoremmat naisopettajat kertoivat, että heidän täytyy ajatella, miten he pukeutuvat koulussa. Opettajat kertoivat välttävänsä liian lyhyitä hameita, liian avonaisia puseroita tai liian tiukkoja housuja ja välttivät näin antamasta ”eroottisia vinkkejä”. (Palmu 1999, 185–186.) Naisellisuus voi olla voimavara, mutta siihen saatetaan kytkeytyä myös kieltäytymistä. Toisaalta naisellisuus voi olla myös tekemistä tyylin ja esittämisen kautta. (Gordon 2001c, 16). Koulussa niin tytöt kuin naisopettajat tasapainoilevat erilaisten ulkonäköä ja pukeutumista kontrolloivien vaatimusten kanssa.

8.5.6 ”Muijat” ja ”jätkäät”

Koulussa käytetään erilaisia ”kieliä” – kirjakieltä harjoitellaan lukemisen ja kirjoittamisen kautta. Oppikirjoissa on esimerkkejä murteista ja puhemieheistä, ja oppilailla on omat puhutavat ja -tyylit. Seitsemäsluokkalainen tyttö viittaa kirjoituksensa negatiiviseen kouluslangiin, joka hänen mukaansa on ”rasistinen”.

Rasismia löytyy myös kouluslangissa, joskaan sitä en vielä ala-asteelta löytänyt. ”Nainen, tyttö = muija” on käytössä myös kyseisellä sukupuolella yleisesti (not me!), kun taas ”pojat, miehet = jätkiä”. Mielestäni tässä tulee esille miesten negatiivinen asenne naisiin, joka joillekin juurtuu aikuisikään asti, kun taas jotkut harvat pääsevät siitä eroon. (g7zyt5)

Rasistisella kielellä kirjoittaja viittaa todennäköisesti erotteluja tuottavaan kieleen, ehkä myös seksismiin. Rasismi on ilmeisesti kuitenkin oppilaille tutumpi termi kuin seksismi. Koulussa oppilaiden rasistisiin ilmaisuihin saatetaan puuttua, mutta usein sekä rasistiset että muut negatiiviset sosiaaliset ja kulttuuriset ilmaukset, kuten seksismi jäävät huomioimatta Oppilaat käyttävät ”rasismi” -termiä viitatessaan yleisesti diskriminaatioon, esimerkiksi pojat saattavat huudella ”rasismia” tai ”rotusyrjintää”, jos he kokevat tyttöjen saavan liikaa opettajan huomiota. Näin sekä rotu

että sukupuoli näyttäytyvät toisiinsa verrattavissa oleviin luonnollisina kategorioina. (Gordon & Lahelma 1998, 269.)

Eräässä toisessakin kirjoituksessa seitsemäsluokkalainen tyttö kirjoitti ”arvos-tavansa, kun minua puhutellaan neitinä tai tyttönä tai nuorena naisena”. Kirjoittaja piti ”muijittelua” usein loukkaavana jopa ystävien sanomina. Toisaalta hän kirjoit-ti, että riippuu siitä, millä tuulella on ja joskus ”muijittelu” on ”ok” (ystävien tahol-ta). Oppitunneillakin käytiin keskusteluja kielestä, kielenkäytöstä ja sanoista. Myös kirjoittamisen kielestä keskusteltiin kuten seuraavassa tuntimuistiinpanossa.

Opettaja puhuu aineista, kertoo, että niissä on käytetty paljon puhekieltä.

Opettaja: ”Mitä mieltä te olette asiasta?”

Janne(v): ”Eiks’ voi laittaa puhekieltä, jos on vuoropuhelua?”

Matti(v): ”Jos aineessa on sekä ajattelua, että vuoropuhelua ... et sä oo lukenut Sieppari ruispellossa?”

Opettaja: ”Joo, mutta me ei olla kirjailijoita”

Matti: ”Joo, mutta mutsi on, yhdessä [-]lehdessä”

Opettaja: ”Mutta me harjoitellaan koulussa kirjakieltä. KUUNTELEEKKS’ KAIK-KI!”

Luokan säpinä hiljenee. (tp/59)

Virallisessa koulussa opetellaan äidinkielen tunneilla kirjakielen käyttämistä, mut-ta se, minkälaista kieltä keskusteluissa ja informaaleissa tilanteissa käytettiin vaih-telee. Tutkimuskouluissa ja eri luokilla suhtauduttiin eri tavoin huoritteluun ja homotteluun (ks. Tolonen 2001, 224–231; Gordon & Lahelma 1998, 274). Äidin-kielen tunneilla näin esimerkiksi erilaisia opettajien reaktioita kiroilemiseen, anteeksipyytämisen vaatimuksista välinpitämättömyyteen.

8.6 Yhteenvetoa

Edellä esitettyjen koulua ja sukupuolta yhdistävien esimerkkien lisäksi kahdessa kirjoituksessa viitattiin yhdellä lauseella kouluun. Toisessa kirjoituksessa jääkie-kon ja itkemisen yhteydessä viitattiin kouluun ja siihen, miten miehet eivät ole oppineet purkamaan tunteita ja miten ”ylemmillä asteilla kouluissa opitaan se, että itku on nynnyjen vauvojen hommaa”. Kirjoittaja oli seitsemäsluokkalainen tyttö, kuten toisenkin kirjoituksen kirjoittaja. Tässä kirjoituksessa kirjoittaja vertaili tasa-arvoa Suomessa Arabimaiden ja Lähi-idän maiden tasa-arvoon ja totesi, että nai-sille ei jälkimmäisessä ole annettu ”mahdollisuutta sivistää itseään kouluissa”.

Myös yhdellä seuraamallani oppitunnilla käytiin vilkasta keskustelua naisen asemasta. Keskustelun kimmokkeena oli Ellan esitelmä kirjasta ”Prinsessa”, joka kertoi Saudi-Arabiassa asuneesta prinsessasta. Keskustelu eteni kirjan tapahtumis-ta naisten tasa-arvon pohtimiseen muissa maissa, siitä miten toisissa kulttuureissa ”isä on aika määräävä ja äiti on kotona” ja miten kadulla pitää kulkea hunnutettuna sen jälkeen kun tytöllä ovat kuukautiset alkaneet. Tunnilla tytöt kertoivat myös omista kokemuksistaan eri kulttuureissa, erityisesti siitä, miten he ovat törmänneet erilaisiin pukeutumisvaatimuksiin. Erilaiset pukeutumisvaatimukset (huntu, ei hou-

suissa kreikkalaiseen kirkkoon tai bikinien käyttö) tekevät sukupuolesta näkyväm-
män ja sukupuolten väliset erot tulevat helpommin esiin ja puetuiksi sanoiksi ja
tasa-arvo-ongelmiin on ehkä helpompi puuttua ”toisen” tai toisen kulttuurin kaut-
ta. Toisaalta myös toisen kulttuurin ongelmien ”näkemistä” (länsimaisesta näkö-
kulmasta) problematisoitiin keskustelussa.

Kirjoitukset, joissa oli käsitelty koulua ovat yhtä poikkeusta lukuun ottamatta
tyttöjen kirjoittamia. Mistähän tämä johtuu? Törmäävätkö tytöt selkeämmin suku-
puolen mukaan määrittymiisi tapoihin tai tilanteisiin koulussa? Näistä yhdeksäs-
tä kirjoituksesta neljä on City Parkin seitsemänneltä luokalta ja neljä saman koulun
yhdeksänneltä luokalta. Molemmissa luokissa on tyttöenemmistö. Miten se vai-
kuttaa? Tuleeko sukupuoli koulussa esiin selvemmin silloin, kun jompikumpi su-
kupuoli on selkeästi enemmistö ja toinen enemmän ”toisena” tai ”poissaolevana”.
Luokahuoneessa sukupuolten balanssi pidetään usein ideaalisena ja ”puuttuva”
sukupuoli kiinnittää huomion luokan sukupuolitasapainoon myös oppilaiden
kommenteissa (Gordon, Holland & Lahelma 2000, 114–115). Toisaalta kirjoituk-
sia oli kaiken kaikkiaan enemmän sekä tytöiltä että City Parkista. Toisaalta juuri
näiden luokkien oppilaat ovat kirjoittaneet paljon ja hyvin vaihtelevista teemoista
– koulu on vain yksi esiin noussut teema. Näiden mainittujen luokkien kirjoitusten
lisäksi molemmista kouluista on yksi seitsemäsluokkalaisen tytön kouluun liittyvä
kirjoitus. Ainoa poika, joka oli käsitelty koulu teemaa, oli Green Parkin
yhdeksänneltä luokalta.

Nämä oppilaiden kirjoitukset kertovat paitsi koulusta jota tutkimme, niin myös
sukupuolesta koulun kautta ja koulussa. Kirjoitustehtävään ei liittynyt osiota, jossa
olisi mainittu koulu, joten nämä viittaukset kouluun ovat olleet spontaaneja. Mitä
se kertoo? Tietysti kirjoitukset on laadittu koulukontekstissa, mutta ehkä ne kerto-
vat myös siitä, että sukupuoli koulussa on näkyvillä ja ainakin näiden kirjoitusten
tytöt kokevat sukupuolen mukaisen kohtelun koulussa epäoikeudenmukaisena.

Toisaalta se, ettei viittauksia kouluun ollut enemmän kertoo ehkä siitä että ”koulu
on kuin koulu” (Gordon, Lahelma & Tolonen 1995, 8), koulu ja koulun toiminnat
koetaan itsestään selvinä eikä niitä välttämättä problematisoida. Toisaalta
tehtävänantokin, jossa kannustettiin pois koulusta ja kirjoittamisen säännöistä, vai-
kuttaa. Kirjoituksissa, joissa sukupuoli ja koulu tuodaan esiin, esimerkit on kytket-
ty ”todellisuuteen” tai omaan elämään eli kirjoittaja on omien kokemustensa kaut-
ta tehnyt huomioita koulun ja sukupuolen välisestä suhteesta.

Kirjoitustehtävä herättää useita kysymyksiä. Ketkä ovat motivoituneita kirjoit-
tamaan sukupuolesta ja keitä aihe koskettaa? Kenet tehtävä haastoi kirjoittamaan?
Vaikka lähes kaikki oppilaat kirjoittivat jotakin, niin näyttäisi siltä, että kirjoitus-
tehtävä oli seitsemäsluokkalaisille vaikeampi kuin yhdeksäsluokkalaisille. Johtuu-
ko tämä ikäerosta, yleensä kirjoitustaidon kehittymisestä, vaatimustason kasvami-
sesta vai onko seitsemäsluokkalaisille sukupuolen käsite vielä abstraktimpi tai
vieraampi kuin yhdeksäsluokkalaisille?

Miten ”murrosikä” vaikuttaa? Yläasteen ensimmäisen ja viimeisen vuoden ai-
kana tapahtuu usein ruumiillisesti paljon. Seitsemännen luokan oppilaat ovat
yhdeksännelle luokalle mennessä kasvaneet lisää jalkoja, käsiä, rintoja. Tyttöillä
usein kuukautiset ovat alkaneet tänä aikana. Seksualikokemukset ja media vai-
kuttavat siihen, että itseä peilataan muihin, omaa sukupuolta toiseen. Sukupuolen

merkitys omassa elämässä ja arjessa saa uusia muotoja. Omakohtaisesti mietityistä asioista on helpompi myös kirjoittaa. Tämä ei kyllä ole kategorisesti näin, koska myös toiset seitsemäsluokkalaisten pohtivat kirjoituksissaan sukupuolta syvällisesti. Mutta yleisesti seitsemäsluokkalaisten kirjoitukset olivat lyhyempiä ja enemmän kiinnittyneitä tehtäväpaperiin kuin yhdeksäsluokkalaisten. Toisaalta myös jotkut yhdeksäsluokkalaisten kirjoittivat hyvin niukasti jos ollenkaan. Yläasteen aikana lisääntyvä oppilaan ammattitaito ja rutiini kirjoittamiseen näkyy myös näissä kirjoituksissa. Toisaalta sukupuoli on monilla seitsemäsluokkalaisilla enemmän muutoksessa, liikkeessä ja haussa ja siitä voi olla vaikea kirjoittaa. Myös erilaiset tulkinnan tavat, erilaisessa kulttuurisessa koodistossa kasvaminen, erilaiset elämäntilanteet, erilaiset kokemukset ja näkemykset sukupuolesta, tasa-arvosta ja ”erilaiset kielet” vaikuttavat tehtävän tulkintaan ja kirjoittamiseen.

Kirjoituksissa näkyvät tulkinnat sukupuolen monimuotoisuudesta ja dikotomiasta. 'Sukupuoli'-termi jo itsessään viittaa kahtiajakautuneeseen sukupuoleen, jossa suku viittaa sukulaisuuteen ja puoli(kas) kahteen erilaiseen puoleen - mieheen ja naiseen. Näin termi itsessään viittaa heteroseksuaaliseen perhejärjestykseen, jossa nainen ja mies nähdään kokonaisuuden puolikkaina. (Lempinen 2000, 97.) Kuten yhdeksäsluokkalainen tyttö totesi kirjoituksensa aluksi ”Ensimmäisenä sukupuolesta tulee mieleen mies ja nainen”.

9 EROJEN PROBLEMATIIKKA

Tollanen ope

Taas aalaiset pääsi

meitä ennen!

Mä meen kyllä valittaaan

reksille.

Pitää panna viralta

tollanen ope!

(Päivi Ala-Korpi, 14, ÄA7, 127)

Mitä eroja koulussa ja oppitunneilla tehdään? Miten erilaiset erot kietoutuvat yhteen?

Alun runo kertoo siitä, miten rinnakkaisluokkalaiset vertailevat oppituntien kestoa – pääseekö a-luokka ”meitä” aikaisemmin. Myös yksi haastattelemani opettaja kertoi paineesta samanlaiseen opetukseen: oppituntien pitäisi kestää yhtä kauan ja eri rinnakkaisluokkien tulisi lukea samat kirjat, muuten oppilaat sekä muut opettajat saattavat protestoida. Koulussa a-luokka on erilainen kuin b-luokka, seitsemäs luokka on erilainen kuin yhdeksäs luokka ja taiteellisesti painottunut luokka on eri asia kuin ”tavallinen” luokka. Toisessa tutkimuskoulussamme painotteisuuden tuomat erot näkyivät sekä joidenkin yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden haastatteluissa että opettajien haastatteluissa. Myös joillakin äidinkielen oppitunneilla opettaja viittasi eri luokkien erilaisuuteen esimerkiksi television katseluun käytetyn ajan suhteen. Koulu perustuu kronologiseen ikäjärjestykseen ja näin myös ikä on koulussa keskeinen erontekijä (Aapola 1999b). Nämä kaikki erot kietoutuvat myös sukupuoleen ja niihin oletuksiin, miten tyttöjen ja poikien oletetaan tekevän tai toimivan.

Myös etnografiani sisältää eroja, joista ikä on yksi tekijä. Oppilaat ovat syntyneet 1970- ja 80-lukujen taitteessa, minä 1960-luvulla ja opettajat 1940–1960-luvuilla. Sekä äidinkielen opettajat että minä olemme kaikki naisia ja oppilaat sekä tyttöjä että poikia (ks. luku 6). Oppilaat olivat valtaosaltaan suomalaissyntyisiä – vain muutama oppilas oli Virossa tai Venäjältä Suomeen muuttanut, tai jompikumpi vanhemmista oli maahanmuuttaja. Mitä samuuksia ja eroja, mitä yhtäläisiä tai erilaisia kokemuksia meillä oli ja on?

Käsittelen tässä luvussa erojen rakentumista ja rakentamista koulussa. Kiteytän eri aineistoista nousseita keskeisiä teemoja kuudessa eri alaluvussa. Koulussa muodostuu erilaisia ryhmittymiä. Eroja tehtäessä yksilöt jaetaan usein erilaisiin ja vastakkaisiin ryhmiin kuten aktiiviset/ passiiviset, hiljaiset/äänekkäät tai tytöt/pojat (9.1). Myös kiusaaminen on yksi erojen rakentamisen muoto, se voi olla näkymättömyyttä tai näkyvää, mutta taustalla on usein jonkinlainen ”normista” poikkeaminen, joka asettaa oppilaan kiusatun asemaan (9.2). Äidinkielen oppiaineen sisällöistä jännitys ja suomalaisuus määrittivät seuraamieni luokka-asteiden opetusta. Seitsemänsien luokkien teema ”jännitys ja dekkarit” esiintyvät oppikirjojen sisällöissä, mutta myös haastatteluissa ja havainnoissa. Jännitysteemassa yksi piirre on se, kenestä tehdään sankari ja kenestä uhri (9.3). Myös yhdeksännen luokan

suomalaisuus ja *Kalevala*-teemassa nousee esiin sankaruus ja sukupuoli. Tämä kansallisuuteen, suomalaisuuteen ja sukupuoleen kietoutunut teema liittyy myös koko äidinkielen oppiaineen historiaan ja suomen kielen kehittymiseen (9.4). Arviointia olen käsitellyt jo aiemmissa luvuissa ja tässä teen vielä katsauksen äidinkielen opettajien haastattelujen kautta arvioinnin keskeisyyteen suhteessa sukupuoleen (9.5). Lopuksi vedän yhteen ja kiteytän vielä sukupuolen merkitystä koulussa (9.6).

9.1 Yksilöitä vai ryhmiä?

Haastatteluissa kysyin opettajilta opetuksen ja sukupuolen välisestä suhteesta. Yhden opettajan mielestä erot ovat ”täysin yksilöllisiä” – eri luokissa on erilaisia tyttöjä ja erilaisia poikia ja luokkien ilmapiirit ovat erilaisia. Opettaja puhui oppilaiden yksilöllisistä eroista. Kuitenkin hänen puhuessaan luokan toiminnasta ja istumajärjestyksistä, ne rakentuivat yleensä aina jossakin suhteessa sukupuoleen: tytöt tuolla, pojat täällä, tyttöryhmät, poikaryhmät, tyttövaltaisia luokkia tai hiljaisten tyttöjen ja äänekkäiden poikien luokkia. Vaikka opettaja toteaisi erojen olevan yksilöllisiä, niin silti tyttö/poika -kategoriat ovat sekä puheen että toiminnan tasolla merkittäviä ja ne rakentavat osaltaan koulun järjestyksiä.

Poikien olemiseen liitetään usein enemmän meteliä ja ääntä. Viitteitä tähän oletukseen oli sekä opettajien että oppilaiden haastatteluissa. Myös oppitunneilla kolinaa ja erilaista melskettä pitivät useammin pojat, mutta joillakin luokilla oli myös äänekkäitä tyttöjä.

Opettaja: ”Ne on siinä mielessä erilaisia, että siellä missä on poikia, niin tota, tietysti on paljon enemmän kolinaa ja paljon enemmän melskettä ja tota riippuu siitä poika koostumuksesta siellä voi tota olla tosi hyviä keskusteluja ja tota aktiivista. Mutta jos on lapsellisia poikia, niin ihan sama, ei synny mitään. Tai sellaisia jotka ei halua, jotka ei ole kiinnostuneet, niin ei siitä mitään synny. Ja tytöillä taas niin ää... Tytöt niin kuin järjestäytyy ja organisoituu nopeammin, hirveen nopeasti ne organisoituu ja edellyttäen että on, on tällaisia voimakkaita, ja tota keskustelevia ja tekeviä, niin hirveän hyviä tuloksia tulee. Mutta sitten jos on sellaisia tylsiä, jotka lintsaa eikä ole kiinnostuneita mitään, niin sama tulos kuin pojilla sitten.” (opettajan haastattelu)

Kuten edellisen haastattelun opettaja toteaa, tyttöjen ja poikien ryhmät eivät ole liikkumattomia vaan äänekkäiden ja hiljaisten tyttöjen ja poikien tavat ottaa osaa keskusteluihin ja organisoitua vaihtelevat eri tilanteissa muodostaen erilaisia ryhmittymiä (ks. myös Tolonen 2001).

Yhdellä seuraamallani yhdeksännen luokan kaksoistunnilla käsiteltiin kielioppia. Tuntimuistiinpanoissani kiire, eteenpäin meneminen ja yhä uudet monisteet korostuvat. Opettaja kysyee oppilailta oikeita vastauksia vuorotellen – ja haluaa selvästi kaikki oppilaat mukaan, myös ne, jotka eivät ole kiinnostuneita. Oppilaat jaksavat ihmeteltävän hyvin. Muutaman kerran opettaja kehottaa oppilaita:

Opettaja kyselee tehtävästä: Jone (k). Opettaja: tytöt ... lopetetaan nyt ne ompeluseurat! Tytöt juttelivat melko hiljaa keskenään. Joku tytöistä: mitkä ompeluseurat? (tp/62a)

Opettaja jakaa uudet tehtävät ja sanoo: Pojat ... rakas kielioppimme jatkuu. Jone ja Juha nyrkkeilevät ikkunan vieressä. (Luokka oli pitänyt viiden minuutin tuuletus- ja jaloittelutauon). (tp/62a)

Opettaja selittää paperista, joka on myös kalvolla. Opettaja istuu piirtoheittimen vieressä. Opettaja: Tytöt! Nyt on saatava tää käytyä! ("Tytttöjen puolelta" kuuluu keskustelua). (tp/62a)

Tämän oppitunnin aikana opettaja puhuttelee useamman kerran "tyttöjä" ja "poikia" sukupuolen mukaisina ryhminä, vaikka puheen kohteena on muutama oppilas. Näin opettaja niputtaa yhteen sukupuolitettuun ryhmään kaikki luokan pojat tai luokan tytöt, vaikka luokassa on sekä passiivisia että aktiivisia, äänekkäitä ja hiljaisia, nyrkkeileviä tai paikallaan istuvia tyttöjä ja poikia.¹ Ensimmäisessä lainauksessa yksi tytöistä kyseenalaistaa kysymyksellään opettajan viittauksen tyttöjen keskustelusta naisten perinteisenä "juorukerhona", ompeluseuroina. Myös muilla oppitunneilla tapahtui sukupuolen mukaista "nipputtamista".

Eräällä äidinkielen tunnilla oppilaat kirjoittivat ainetta. Useat pojat viittasivat, kyselivät opettajalta neuvoja tai huutelivat "mä oon valmis". Opettaja meni aina kysyjän, Markun, Lassen tai Oton, luo lukemaan poikien kirjoittamia tekstejä sekä antamaan neuvoja. Seuraavassa esimerkissä Marjaana kertoo opettajalle olevansa valmis:

Marjaana (ei-v): Mä oon tehnyt.

Opettaja: Tarkastakaa virheet.

Marjaana: Mä oon tarkastanut.

Opettaja: Sitten voitte tuoda tänne ja ottaa kirjan.

Marjaana vie paperin eteen ja ottaa opettajanpöydältä kirjan. (tp48a)

Edellisen oppitunnin muistiinpanoja lukiessani mietin opettajan erilaista suhtautumista poikien ja Marjaanan puheenvuoroihin. Opettaja saattoi tietysti luottaa että Marjaana hyvänä kirjoittajana ei tarvitse apua, eikä sen vuoksi mennyt tämän luokse. Toisaalta opettajan sananmuoto ihmetyttää. Marjaanan esittämiin kommentteihin

¹ "Lontoon tutkimuskoulun tasa-arvosuunnitelmassa todetaan, että opettajien ei pitäisi puhutella oppilaita sosiaalisia ryhmiä nimeämällä, täten niputtaen heidät yhteen. Havaitimme Suomen kouluissa lukuisia tilanteita, joissa opettaja puhuttelee 'tyttöjä' tai 'poikia'. Tätä ei lontoolaisissa kouluissa tapahdu samassa mittakaavassa. Korostimme aiemmin, että erot on syytä huomioida, jotta niitä voitaisiin purkaa. Mutta jos opettaja sanoo, että 'poikien' tulisi olla hiljaa, hän rakentaa luokan erilaisista pojista sosiaalisen, sukupuolitetun ryhmän – usein huomaamatta jossain reunalla istuvaa hiljaista poikaa." (Gordon & Lahelma 2001.)

opettaja vastaa koko luokalle, ei suoraan Marjaanalle. On väitetty, että poikia kohdellaan enemmän yksilöinä kuin tyttöjä ja että esimerkiksi poikien nimet muistetaan paremmin kuin tyttöjen. Onko myös koulussa poikien helpompi päästä yksilöinä esiin, ei vain poikaryhmän edustajana?

9.2 Kiusaaminen

Kiusaaminen kietoutuu koulussa erilaisuuden ja ”normaalin” väliseen rajankäyntiin. Se, mitä nostetaan kiusaamisen aiheeksi voi näkyvä tai näkymätön (vrt. Lahelma 1999). Toista voidaan kiusata ulkoisen seikan (”punapää”), jonkun tavan (”räpyttelee silmiään”), erilaisen ajattelutavan (”tyhmä”), ruumiillisuuden (”laihduuttaja”) tai vain erilaisen olemisen (”outo”) takia, kuten toisessa koulussa luetun kirjan eräässä kirjallainauksessa päähenkilöä nimitellään. Myös sukupuoli saattaa olla kiusaamisen peruste. Kenway ja Willis erottavat sukupuoleen perustuvan kiusaamisen seksuaalisesta häirinnästä. Sukupuoleen perustuvan kiusaamisen kohteeksi joutumiseen voi riittää se, että on tyttö. Poikien tyttöihin kohdistama kiusaaminen voidaan nähdä osittain ”asiaankuuluvana” ja ”tyttöjen ongelmana”, jolloin sitä ei huomioida eikä siihen puututa. (Kenway & Willis 1998, 18–19; 101–129.)

Äidinkielen oppikirjan (ÄA7) ensimmäinen luku ”Meidän luokka” päättyy katkelmaan Tuula Kallioniemen kirjasta *Salaperäinen punatukka*. Tämä katkelma on samalla oppikirjan ensimmäinen pidempi lainaus (yhteensä kaksi sivua). Katkelma on nimetty ”Eräässä luokassa”. Päähenkilönä on Varpu, joka on uusi oppilas ja jota kiusataan ”muotinuekeksi joka räpyttelee silmiään” kun häntä itkettää, punapääksi, rähmäkäpäläksi, tyhmäksi, nynnyksi, oudoksi sekä laihduuttajaksi joka luulee olevansa muita parempi, kuin ”Euroopan omistaja”. Kertomus sijoittuu kouluun ja siinä liikutaan oppitunnilla ja välitunnilla. Varpu kokee erilaisia nimittelyjä ja kiusaamista sekä poikien että tyttöjen taholta. Varpu pakenee ahdistusta mielikuvissaan jonnekin kauas ja koulun aidalle jäävät vain takki ja kengät. Myöhemmin tarinassa Varpu kuvittelee, miten hän voisi muuttua kesken tunnin näkymättömäksi ja hävitä juuri silloin, kun opettaja kysyy. Tarinassa kiusattu Varpu pakenee mielentilaan ja omiin kuvitelmiinsa.

Olin läsnä oppitunnilla, jolla opettaja pyysi oppilaita vuoron perään lukemaan katkelman tästä novellista. Lukemisvuoro eteni riveittäin. Lukemisen päätyttyä opettaja teki kysymyksiä novellin asetelmasta. Opettaja joutui pyytämään vastauksia, koska viittaajia ei ollut. Kysyttäessäkin monikaan oppilaista ei osannut sanoa mitään. Esimerkiksi kysymykseen siitä, miksi Varpu tuntee itsensä yksinäiseksi, kellekään ei tuntunut olevan mitään mielipidettä. Opettajan kysyessä millaiset asiat luokassa voivat tehdä viittaamisen epämieluisaksi, Saija vastasi että nauraminen.

Opettaja perää taas omia mielipiteitä.

Opettaja: ”Pitäisi osata sanoa oma mielipide ... eikä vain sanoa ’oikeita’ vastauksia.”

Kukaan ei luokassa viittaa. (el/26/tp)

Luokassa oppilaat voivat kokea olonsa vaivautuneeksi ja kiusaamisesta puhuminen voi olla liian herkkä asia. Ne, jotka kokevat kiusaamista, eivät siitä halua tai

pysty puhumaan. Koulussa ei kiusaamiseen aina puututa. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että opettajien ja oppilaiden saattaa olla vaikea nähdä kiusaamisen ja leikillisen nahistelun välistä eroa. Kiusaaminen saattaa perustua ”erilaiseksi” määrittelyyn, eikä kiusaamisen kohde koe kiusaamista leikinä. (Lahelma 1999, 89–94.) Myös oman mielipiteen kertominen voi olla vaikeaa. ”Koulutieto” perustuu usein asiatietoihin, oikeisiin tai väärin vastauksiin. Eri tilanteissa ja eri luokkien keskustelukulttuureissa oman mielipiteen kertominen saa enemmän tai vähemmän tilaa. Seuraamillamme oppitunneilla myös luokassa saattoi tapahtua sanallista kiusaamista, nälvimistä tai huutelua ilman että opettaja puuttui siihen. Kiusaamisen kohteeksi joutuneista työistä äänen kontrollointi matkimalla ja liioittelemalla sekä poikien huutelu saattavat tuntua ikäviltä niiden arvaamattomuuden ja toistuvuuden takia (Gordon 2001a, 98–99, Tolonen 2001). Myös pojat saattavat joutua kiusaamisen kohteeksi. Naurun alaiseksi joutumisen pelko voi vaikuttaa siihen, ettei halua jakaa omia tuntemuksiaan muiden kanssa.

Tammikuun alussa seitsemännen luokan oppilaat kirjoittivat aineita opettajan antamista aineista ”Tuttavuus toiselta planeetalta”, ”Läheltä piti”, ”Pyörremyrskyn jälkeen”, ”Lento-onnettomuus”, ”Kolme toivettani” sekä ”Koulukiusaajan muotokuva”. Pete ja Manu kirjoittivat tästä viimeistä, kiusaamista käsittelevästä aiheesta. Kumpikin kirjoitti aineessaan äidinkielen opettajasta. Pete kertoi aineessaan hirveästä äidinkielen opettajasta, joka on ”tiukkapipo” ja joka antaa helposti jälki-istuntoa. Aineessa esitely luokka kirjoitti yhdessä opettajalle kirjeen, jonka jälkeen opettaja on kaksi viikkoa poissa. Tultuaan takaisin kouluun opettaja sai selville käsialan perusteella kirjeen ”puhtaaksikirjoittajan”, jota rangaistiin.

Manun aine kertoi opettajasta, joka kiusasi Samia ja Mikaa ja antoi heille jälki-istuntoa ja luunappeja huvikseen. Kirjoituksen pojat kirjoittivat tappouhkauksia sisältävän kirjeen opettajalle, joka näytti sen rehtorille. Kirjoituksen rehtori teetti kaikille oppilaille käsialatekstin ja pojat jäivät kiinni. Mutta kun pojat kertoivat että opettaja oli kiusannut heitä, niin opettaja erotettiin. Aineessaan Manu käsitteli koulun järjestykseen liittyviä kysymyksiä, opettajan valtaa, kiusaamista ja rankaisemista. Fiktio avulla voidaan tuoda esiin koulun arjessa usein puhumattomiksi jääviä asioita, kuten valtaa tai kiusaamista, karrikoidusti tai huumorin avulla.

9.3 ”Unissakävelijä” – episodi esitelmästä

Yläasteen seitsemännellä luokalla jännitys on yksi äidinkielen teema. Lukiessani opettajien ja oppilaiden haastatteluja sekä omia tuntimuistiinpanojani esiintyi yksi oppitunnilla pidetty esitelmä useissa yhteyksissä. En kysynyt haastattelussa tästä esitelmästä ja mielenkiintoista onkin, miten tämä yksittäinen tunti on tuotu kolmessa eri haastattelussa esiin. Kyseessä on äidinkielen tunnilla kahden seitsemäsluokkalaisen pojan pitämä esitelmä. Tarkastelen tätä yhtä tapahtumaa opettajan, toisen esitelmää pitäneen pojan ja esitelmää kuunnelleen pojan haastatteluviittausten ja omien havaintojeni ja muistiinpanojeni sekä päiväkirjan valossa. Kutsun näitä tilanteen eri kuvauksia episodeiksi (vrt. Salo 1999, 66–70). Coffeyn ja Atkinsonin (1996) laadullisen aineiston analyysissä narratiivit muodostuivat keskeisiksi. Heidän mukaansa pohtiminen, perusteleminen, kirjoittaminen ja esittäminen ylipään-

sä ovat kertomuksellisia. Aineiston mieltäminen narratiivina saattaa kuljettaa analyysejä moneen suuntaan, yllätyksiin ja oivalluksiin. (Salo 1999, 208.) Seuraavat episodit ovat tarinallisia kuvauksia yhdestä äidinkielen oppitunnista. Episodit ovat melko pitkiä, mutta olen halunnut säilyttää puhujan tai kirjoittajan kuvailun esitelmistä mahdollisimman kokonaisena.

Episodi muistiinpanoissa:

”Manu ja Pete menevät laittamaan videon ja menevät sitten luokan eteen seisomaan. Poikien aiheena on *Stephen Kingin* elokuva *Unissakävelijä*. Manu aloittaa ja selittää elokuvan juonta. Pete jatkaa ja Manu ojentaa Petelle paperin. Elokuvassa metsästetään ja syödään ’nuoria neitsyitä’, joiden energia imetään. Pojat kertovat kaikkia hirveitä juttuja elokuvasta. Ope: varmaan alle 18-vuotiailta kielletty. Manu ja Pete jatkavat, miten äiti ja poika yrittävät raahata nuorta tyttöä ruuakseen. Keskustelua elokuvasta. Ope kysyy, ketkä muut ovat lukeneet tai katsoneet, mistä pojat ovat saaneet videon. Ope: mikä jännäreissä viehättää? Pete ja Manu: kun se ei oo kuitenkaan totta. Pojat laittavat videon pyörimään. Ope: kivasti pojat kerroitte. Pojat näyttävät videolta tosi hurjia pätkiä. Elokuvassa tyttö joutuu kokemaan kaikenlaisia hirveitä juttuja, tosi hirvee elokuva. Ope: mitäs sanotte tällästä elokuvasta? Milla(k): joskus voi katsoa, mutta ei yleensä. Sonja(k): aina välillä katsoo, ei joka viikonloppu, mutta joskus. Jukka(k): jos katsoo on vähän jännitystä ja voi jo arvata mitä tapahtuu. Pete(k): eka lastenmusikkia ja joku kylä ja sitten se alkaa muuttua, lopuksi paha kuolee. Ismo(k), Heikki(v), Eetu(v): yleensä loppuu kesken. Tommi(ei-v): Psycho. Pete(ei-v): Uinu, uinu lemmikki. Ismo(ei-v): ne myy hyvin. Ope pyynnöstä taputuksia esitykselle. Välitunti alkaa. Opehuoneessa opettaja sanoo, että seuraavalla tunnilla on sitten Hillen perinteinen esitys miekkavalaista.” (tp/103)

Opettaja viittaa Hillen perinteiseen eläinaiheiseen ja asettaa näin Pete ja Mikon pitämän esitelmän eri asemaan kuin ”perinteiset” esitelmät. Tyttöjen usein oletetaan tekevän ohjeiden mukaisesti (perinteisesti?). Tyttöjen täyttäessä nämä vaatimukset heidän tekemistään ei kuitenkaan välttämättä arvosteta. Jos samalla pojille annetaan enemmän ”vapauksia” ja niiden käyttämisestä palkitaan, niin samalla asetetaan sukupuoli-eriarvoiseen asemaan. Myöhemmin haastattelussa opettaja tarkastelee poikien esitelmää suhteessa medioihin ja viestintäkasvatukseen.

Episodi opettajan haastattelussa:

”TP: Oliko teillä käytännössä minkäänlaista yhteistyötä näiden äidinkielten opettajien kanssa? Oliko yhteistä suunnittelua tai mitään?”

Opettaja: [...] Ja musta äidinkielen opettajan pitäis hyvin tarkkaan seurata niin kuin medioita, eikä tää ole mikään viestintäkasvatuksen puolustuspuhe, vaan nimenomaan medioita, joita oppilaat käyttää niin paljon. Mikä siinä on siinä videossa ja telkkarissa että se vetää niin hirveesti. Miksi mun pitäisi heittää tunnilta pois joku Manun ja Peten joku aivan hirveä video. Miksi me ei voitaisi käydä ja käsitellä sitä, jos vaan suinkin voidaan, siinä tulee pojille esiintymistottumusta ja se on heille semmoinen niin kuin, he muistaa varmaan, on saanut itse valita. Eikä se ole aina se opettaja, joka valitsee, miksei voitaisi joskus valita yhdessä oppilaiden kanssa, tai antaa oppilaiden valita, että siellä ne tehtävät ja didaktiset ja pedagogiset puolet niin kuin sitä kautta.”

Haastattelussa opettaja toteaa, että poikien esittämä video oli ”hirveä”, mutta toisaalta näkee sen tärkeänä että pojat saavat esiintymistottumusta ja saavat itse valita esitelmän aiheen. Myöhemmin samassa haastattelussa opettaja kertoo esitelmän pitäneistä pojista, Petesta ja Manusta. Opettaja kertoo heidän suhteestaan ja arjesta koulussa, jossa he pystyivät yhteisellä huumorilla saamaan muutakin kuin ”sitä vakavaa esille”.

”Me opittiin toinen toisiamme arvostamaan ja tota ehkä mä vähän liikaakin niitä pompotin, mutta kuitenkin musta lopputulos näytti että ei se nyt ihan hukkaan mennyt että. Että se meillä oli aika huumorilinjat sitten, että me osattiin ottaa niin kuin siitä arjesta jotakin muutakin kuin sitä vakavaa esille. Ja ne on kivasti toinen toistaan nää pojat myös tukenut ja heidän kummankin niin kuin tää rakkain puolensa on ollut sit tää esiintyminen muussa, muissakin kuin tässä tunnilla, että ihan tällaisia suullisia esityksiä ja muuta mitä he on. Että se oli, olitko sinä silloin kun ne piti sitä elokuvasta, joo. Että hyvänä esimerkkinä näin, ihan tämmöisenä puheviestinnän tehtävänä että kun luetaan paperista vaan molotetaan ja näin kukaan ei kuuntele mitään, että miten vaan jääkin tommonen puheviestinnän tilanne jossa pojat laittaa niin kuin itsensä likoon ja kertoo ja näin niin, aivan upea. Aivan upea, joka sitten poiki taas kaikennäköistä keskustelua muuta ja näin että. Usein mä näiden poikien ansiostakin ja näitten tyttöjen ansiosta ja kaikkien jotka teki erilaisia juttuja siellä tunnilla niin usein ne tunnit niin kuin loppu ihan kesken.”

Haastattelussa opettaja vielä kehuu poikien esitelmää, jossa ei vain luettu suoraan paperista kirjoitettua tekstiä, vaan jossa pojat laittoivat upeasti ”itsensä likoon”. Myös erään oppilaan, Heikin haastattelussa tuli tämä sama esitelmätilanne esiin. Heikki oli omassa esityksessään etsinyt kirjoista tietoa avaruudesta ja kirjoittanut monta sivua esitelmää, joista sitten luki ääneen tunnilla.

Episodi Heikin haastattelussa:

”TP: No tota, jos sä ajattelet noita esitelmiä joita teidän luokalla on pidetty, ni osaatsä sanoa, pitääks pojat ja tytöt erilaisista aiheista? Tai onks sil mitään välii?

Heikki: On sil nyt jonkun verran. Tai kyl tytöt pitää nyt enemmän eläimistä ja tämmöisistä. Vähän niinku pojatki, mut vaan sen takia, kun ne ei muuta jaksa. Et eläimistä kattoo joku kirjasta jotain tai jos on joku koira, ni koira on koira ja ihmisen paras ystävä. (—). Tai sitte niinku nytte, no ei kauheen viisast, ne teki jostain leffast esitelmä, kaks tuntii katottiin jotain leffaa, sit ne sano, et tällanen tää oli. Sit ne sai hyvät numerot. Ni mä en tajuu, sinänsä se on vähän väärin, niitten ei ite tartte tehdä mitään. Vähän kelailla ja näyttellä, et joo, täs on tämmönen leffa. Et toiset kirjottanu hiki päässä ja sit koettaa höpistä jotain siellä edessä ja muut vaan, no onpas toi. Et. Mut kyl se opettaja huomaa sen, et jos on sinne on paljon tehny sen eteen. Kyl se niinku antaa taas hyvän numeron.” (g6/tp)

Haastattelussa Heikki kritisoi sitä, että esitelmän pitäjät saivat hyvät arvioinnit siitä, että näyttivät tunnilla elokuvaa ja toiset joutuvat ”hiki päässä” kirjoittamaan esitelmän. Toisaalta Heikki toteaa senkin, että opettaja kyllä huomaa sen, kuka on tehnyt esitelmän eteen töitä, ja ottaa sen arvioinnissa huomioon. Myös toinen esitelmän pitäjistä, Pete, viittasi haastattelussaan tähän samaan esitelmään.

Episodi Peten haastattelussa:

”TP: No tota, mites sit kun te teette esitelmiä siellä äidinkielentunneilla, muistat sä mistä sä olet pitäny, mistä aiheista?

Pete: Me pidettiin Manun kaa leffasta. Sit mä pidin tosta, mä pidin käärmeistä ja sitten leffasta.

TP: Miten sä oot ne aiheet valinnu?

Pete: No se oli helppo tehdä siit leffasta, kun on nähny sen mont kertaa. Ei me mitään kirjoitettu paperille, me katottiin se samana aamuna se leffa ja sitte kerrottiin siitä. Lintsattiin muutama tunti ja katottiin se leffa. Sit samantien oli äikkän tunti ja sit me kerrottiin se leffan juoni ja kaikkii semmosta.” (g8/tp)

Haastattelussaan Pete kertoo siitä, miten elokuvasta oli helppo tehdä esitelmä kun oli jo katsonut sen moneen kertaan eikä tarvinnut edes kirjoittaa mitään paperille. Ja elokuvan he olivat katselleet ennen kouluun lähtöä ja ”lintsanneet” muutaman tunnin.

Manun ja Peten esitelmästä oli myös päiväkirjassani, johon olin kirjannut opettajien huoneessa käymääni keskustelua äidinkielen opettajien kanssa.

Episodi tutkijan päiväkirjassa:

”Kaksoistunnin välillä ehdin juoda opehuoneessa kahvia lievästi järkyttyneenä. Edellisellä tunnilla oli esitelmä Stephen Kingin elokuvasta *Unissakävelijä* ja Manu ja Pete näyttivät pitkiä pätkiä videolta – juuri ne kauheimmat kohdat! Elokuva on niin hurja, etten ikinä uskaltaisi sitä katsoa yksin illalla kotona, enkä varmaan muutenkaan. (En nytkään pystynyt katsomaan kaikkia kohtia...) Opehuoneessa opettaja tulee ja sanoo: eiks’ ne ollut ihania? Opettaja muistelee sitä, miten pojat olivat niin tosissaan ja vaihtoivat esitelmäpaperia keskenään ja hermostuksissaan kiersivät sitä rullalle. Täytyy sanoa, että pojat olivat kyllä selvästi innostuneita kertomaan elokuvasta luokalle. Kaksoistunnin jälkeen ehdin vaihtaa muutaman sanan vielä toisen opettajan kanssa. 7Z oli pitänyt elokuvasta [*Stand by me*] ja jaksanut katsoa sen. Opettaja sanoo, että alussa oli pitänyt kyllä vähän selitellä tapahtumia. Päätän katsoa itse *Stand by me* elokuvan kunhan ehdin. Mietin, että 7Z:n tunnilla olisin varmaan selvinnyt vähemmän järkyttävällä elokuva-kokemuksella.” (2.3.–95, tp:n päiväkirja)

Oppitunnilla pidetty esitelmä oli selvästi jäänyt sekä oppilaiden, opettajan että minun mieleen: jopa niin että se muistui mieleen haastatteluissa, jotka pidettiin muutama kuukauden jälkeen esityksestä. Jokainen meistä tulkitsi tilannetta eri tavoin. Opettaja poikien ”hirveänä”, mutta upeana ja uskallusta vaativana esityksenä. Heikki näki esitelmän lähes pelkästään elokuvan kelaamisen edestakaisin. Pete tulkitsi tilanteen helppona tapana tehdä esitelmä. Minulle esitys jäi pitkäksi aikaa mieleen esimerkkinä kauhuelokuvasta, joka todella kauhistutti. Sen lisäksi, että nämä tarinat äidinkielen esitelmästä tulivat ylipäänsä kerrotuiksi ja siten merkityksellisiksi, niin monen kertojan ja toiston kautta, ne kiteyttävät yhden tapahtuman erilaiset tulkinnat.

Elokuviin roolivalinnoilla tai kerronnalla rakennetaan sukupuolten välille eroja. *Unissakävelijä* -elokuvan uhreina olivat nuoret tytöt ja miehet tai pojat esiintyvät joko ahdistelijoina tai sankareina.

Jännitys ja kauhu tulivat esiin myös oppikirjoissa. *Kielen tiet 7–9* kirjassa käsiteltiin jännitystä ja J. R. R. Tolkienin *Tarun Sormusten herrasta*, Stephen Kingin *Carrien* ja William Gibsonin *Neurovelhon* lisäksi Mary Shelley'n *Frankenstein, uusi Prometheus* esitettiin kauhu- ja tieteiskirjallisuuden edustajana. Kuten Anna-Leena Härkösen haastattelussa mainitaan hänen nuori ikänsä (16 vuotta) *Häräntappoasetta* kirjoittaessaan, myös Mary Shelley mainitaan poikkeukseksi sekä iältään että sukupuoleltaan.

Kirja oli Mary Shelley'n (1797-1851) romaani *Frankenstein, uusi Prometheus*. Teos ilmestyi aluksi anonymyminä, ja yleisö oli hyvin hämmästyntynyt huomattaessaan myöhemmin, että sen kirjoittaja oli vasta 20-vuotias nuori tyttö. (KT7-9, 140)

Frankensteinin juonikuvailun ja lainauksen jälkeen esiteltiin kirjan kahdella sivulla Stephen King sekä hänen läpimurtoromaaninsa *Carrie*, joka kertoo 16-vuotiaasta ujosta ja kömpelöstä Carrie Whitesta, jota koulutoverit kiusaavat. Myös äidinkielen oppitunneilla Stephen Kingin kirjalliset teokset sekä niiden pohjalta tehdyt elokuvat olivat läsnä. Haastatteluissa sekä pojat että tytöt kertoivat lukevansa dekkareita ja katsovansa silloin tällöin kauhuelokuvia. Myös opettajan haastattelussa tuli esiin jännitysteema ja elokuvat. Opettaja pohtii haastattelussaan mediasivistystä, joka on tulossa yhä tärkeämmäksi koulussa.

Opettaja: ”Kyllä se elokuva ehdottomasti niin tulee yhä tärkeämmäksi, tai ainakin mulle se on tullut tärkeämmäksi ja tv-ohjelmat sun muuta. Sitten ysluokalla me katottiin Carrie-niminen kauhufilmi, Stephen Kingin kirjaanhan sitten tää pohjautuu ja tuota, sitten tunnin varasin keskusteluun kaikille kolmelle yleiselle, ei se meinannu riittää, mutta kun ei auttanut, siinä hirveesti oli keskustelemista. Sekin kertoo työstä joka yrittää irrottautua, siis äitinsä napanuorasta joka on höyrähtänyt oikein uskoon pahalla tavalla ja tästä kehityksestä tai siitä yrityksestä. Eli hyvin kolahti kyllä nuoriin aika tavalla.” (opettajan haastattelu)

Myöhemmin haastattelussaan opettaja kertoi laittaneensa elokuvan jälkeen ”pienet gallupit”, joissa oppilaat saivat kirjoittaa oman mielipiteensä elokuvasta. Opettaja kertoi miten yksi tyttö oli kertonut menettäneensä yön elokuvan takia.

Opettaja: ”Se oli kammottava, ei semmoista olisi saanut näyttää koulussa hän sanoi. Mutta tuota ainahan tämmöistä tapahtuu, ei aina vaan, siis sanotaan kerran kahdessa vuodessa, tai jotain, että on tämmöinen yliherkkä tai hyvin uskonnollinen tai en minä tiedä onko hän sitä, mutta kuitenkin. Niin jo senkin takia mä halusin nää gallupit. Kyllä siellä ne hirveen moni, lähes kaikki kirjoitti kahta lukuun ottamatta, että oli valtavasti auttoi se keskustelu ymmärtämään ja ehdottomasti kannattaa näyttää jo mallina kauhuelokuvasta, kun se oli niin tasokas. Ja ihan pari ei tykännyt, mä ymmärrän sen toisen kyllä, se saattoi oma tausta vähän liittyä, mutta silti kaikkihan olivat sitä mieltä että ehdottomasti kannattaa näyttää jo mallina kauhuelokuvasta, vaikka eivät olis itse tykänneetkään, ne pari jotka ei tykännyt.” (opettajan haastattelu)

Haastattelussa opettaja painotti, että elokuva oli ollut mallina kauhuelokuvasta. Opettaja korosti elokuvan jälkeisen keskustelun tärkeyttä. Luokkahuonekeskustelussa katselukokemuksia jaetaan ja tulkitaan yhdessä ja yksityistä kokemusta peilataan yhteisen, intersubjektiviivisen, tulkinnan kehikossa. Toisaalta elokuvan katselulla voidaan tukea joidenkin poikien kauhu- tai jännityskokemusten tarvetta ja samalla mitätöidä joidenkin tyttöjen kokemuksia. Haastattelussaan opettaja vähätteli elokuvan nähneen tytön yöunien menetystä ja viittasi tytön ”taustaan” selittävänä tekijänä. Oppilaiden erilaiset taustat, tarpeet ja toiveet vaativat opettajalta tasapainottelua erilaisuuksien huomioonottamisessa.

9.4 Kansallisuus ja suomalaisuus²

Koulujärjestelmää voidaan pitää eräänlaisena valmistavana instituutiona kansalliselle kokemukselle (Paasi 1998, 216). Kansallinen, yhtenäinen opetussuunnitelma on osaltaan pyrkinyt yhtenäistämään kansakuntaa ja neutralisoimaan kulttuurisia ja sosiaalisia eroja (Tolonen 1999, 10; ks. myös Lappalainen 2002). Suomessa 1990-luvun koulutuspolitiikan seurauksena keskitetty opetussuunnitelma hajautettiin paikallisiksi ja koulukohtaisiksi opetussuunnitelmiksi. Kansallinen opetussuunnitelma sisältää ohjesääntöjä ja varsinaiset opetussuunnitelmat laaditaan kunnan ja koulun tasolla.

Kansallisen omakuvan ”meitä” luonnehtivien stereotyyppisten määritysten ja ideaalien voidaan nähdä välittyvän myös koulutuksen ja median kautta (Paasi 1998, 217). Erityisesti maantiedon, historian ja äidinkielen oppikirjat ovat tällaisia kansakunnan peilejä, ja oppikirjoja tarkastelemalla voidaan nähdä niiden tuottama ”omakuva” kansasta (Paasi 1998, 217, 219). Äidinkielen oppikirjat ovat olleet ja ovat edelleen keskeisellä tavalla mukana tässä kansan omakuvan tuottamisessa ja ylläpitämisessä suomen kielen ja kulttuurin vaalijoina. Oppikirjojenkin sisällössä, erotteluissa, kielessä, Toisen määrittelyissä, on kysymys maailman esittämisen tavoista (Paasi 1998, 245–246).

Oppimateriaalin ohella opettajan puhe on merkittävä luokan ”teksti”. Suomessa opetus on vielä pitkälti opettajajohtoista ja opettaja on luokassa se henkilö, joka on kaikkein eniten äänessä. Näin ollen se, mitä opettaja sanoo tai jättää sanomatta on merkityksellistä. Opettaja välittää paitsi omaa tietämystään myös omia arvojaan ja arvostuksiaan. Tarkastellessaan 1930-luvun kansallista pedagogiikkaa Katri Komulainen toteaa koulun opettaneen oppilaita ”ihmisten tavoille” ja että tapakasvatuksen normina oli ryhdikäs suomalaisuus (Komulainen 2001, 51). Nykypäivän koulun käytännöissä konstruoidaan keskiluokkaiset käytöstavat omaavaa hyvätapaista eurokansalaista (Gordon & Lahelma 1998, 270-275). Äidinkielen opettajien haastatteluissa tulivat myös hyvät tavat, kotikasvatus ja ”Eurooppaan meneminen” esille.

² Tämä alaluku pohjautuu artikkeliini Palmu (2002): Suomalaisuus, isänmaa ja äidinkieli.

Opettaja: ”Mä sanoin, että Suomi ei ole ainoa maa, jolla on kansalliseepos, se vaan todistaa pitkistä sivistyksen juurista ja hyvästä kotikasvatuksesta, toisen ihmisen huomioon ottamisesta ja sitten se että ollaan menossa Eurooppaan niin meidän täytyy tuntea sukujuuremme ja perinteemme ja arvostaa niitä, ja sitten me voidaan ottaa mitä tahansa vaan, niin meillä on tää ikioma kulttuurimme, että me ollaan me.” (opettajan haastattelu)

Äidinkielen opetuksen kontekstissa kansalliseepos, sukujuuret ja oma kulttuuri liittyvät suomalaisten oman arvon tuntemiseen ”me ollaan me”. Toisaalta hyvien käytöstapojen oppimista pidettiin tärkeänä. Käytöstapojen oppimisen tärkeyttä lisäävät koetut suomalaiseen käyttäytymiseen liittyvät ongelmat. Oppikirjassa verataan suomalaisia ja ”muuta” seuraavasti:

Kulttuuritausta ja kansanluonne näkyvät tavoissa. Suomalainen vaikennee mielellään, hän kestää hiljaisuutta, eivätkä pitkätkään tauot keskustelun aikana saa häntä kiusantumaan. Monissa muissa kulttuureissa hiljaisuus taas koetaan piinaavaksi. (KT7-9, 183)

Suomalaisuus näyttäytyy oppituntien sisällöissä ja oppituntipuheessa myös itsetuottamuksen puutteena, puhumattomuutena ja ujoutena. Suomalaisuutta määritellään suhteessa toiseen, jolloin tämä poissaoleva toinen määrittyy toisaalta sosiaalisesti taitavampana ja puhuvaisempana ja toisaalta köyhempänä ja oppimattomampana. (Gordon & Lahelma 1998, 267.)

Opettaja: ”Tai siis se on minusta suomalaisen identiteetin vahvistaminen on tärkeätä, eikä tommonen hölmö asenne hartioiden kyykyssä, anteeksi olemassaolomme kun olemme niin pieni maa. Meillä on sen verran sekä taiteen että tieteen alana korkea taso muihin maihin verrattuna, meillä ei ole mitään häpeämistä.” (opettajan haastattelu)

Myös opettajien puheessa ”me” ja ”toiset” rinnastuu suhteessa ”omaan” kieleen ja ”vieraisiin” kieliin. Representaatioiden kautta tuotetaan ja rakennetaan erotteluja, joissa tuotetaan ”meidät” ja näiden kautta rakennetaan myös ”heidät” (Paasi 1998, 223). Myös oppikirjoissa äidinkieltä tarkastellaan ”heidän”, ”toisten” kautta. Oppikirjan (ÄA9) suomalaisuutta käsittelevä luku päättyy ”Me fennit ja naapurimme” nimiseen kahden sivun mittaiseen osioon, jossa tarkastellaan ”meidän” kieltä ja naapurien kieltä, niiden eroja ja samuuksia. Myös Kielen tiet 7–9:n tekstissä tuodaan Ivar Ivaskin runon muodossa esiin balttien ja suomensukuisten naapurisuus. Runossa baltit ja suomensukuiset elivät rauhaiseloa ”lainaten sanoja” ja ”naisia”.

”Baltit elivät vuosisatoja
rauhassa suomensukuisten kanssa –
lainaten sanoja, lainaten naisia,
kampa- ja nuorakeramiikkaa.
Kenen luita kukin löytää,
kenen ruukunsirpaleita?
Minun kampani, sinun nuorasi –
niinhän mekin elämme.”(KT7-9, 35)

Mies määrittynyt usein normiksi itsestään selvästi ja huomaamatta. Kuten tässä lainauksessa ”baltit” määrittyvät naisten ”lainaamisen” kautta heteroseksuaalisissa tulkinnoissa miehiksi. Samoin sukupuolineutraali ”suomalainen” saattaa kategorisoida ja normittaa sivulauseiden ja konnotaatioiden kautta valkoihoiseksi, heteroseksuaaliksi keski-ikäiseksi mieheksi. Suomalaista miestä määriteltiin myös oppitunnilla, jossa käsiteltiin *Kalevalaa* ja Ilmarisen kosiomatkaa Pohjolaan. Opettaja kyseli oppilailta millainen Ilmarinen on. Oppilaiden kuvailivat vastauksissaan Ilmarista: ”kova tekemään töitä”, ”jääräpäinen”, ”vähän ressurkka” ja ”hyvä uskonen”. Opettaja teki puheessaan Ilmarisesta suomalaisen miehen kuvan.

Opettaja: ”Mun mielestä tää Ilmarinen on aika miehekäs tyyppi ... ja jos suomalaisesta miestä jotenkin kuvaillaan niin se on usein näin.”

Aake viittaa ja jatkaa: ”Sulkeutunut ... yksioikoinen... mutta hyvä työmies.” (tp/77)

Kalevalaa ja *Kalevalan* hahmoja voidaan lukea erilaista näkökulmista ja lähtökohdista ja löytää erilaisia tulkintoja ja ristiriitoja³. Seuraamillani äidinkielen oppitunneilla *Kalevalaa* esiteltiin pitkälti eri miessankareiden kuvailun kautta.

Suomalaisen naisen kuvailua oli oppikirjojen tekstissä huomattavasti vähemmän. Suurin osa oppikirjojen kirjallisuuslainauksista on mieskirjailijoiden teoksista, joissa päähenkilönä tai minäkertojana on mies (vrt. Kivimäki 2002). Artikkelissaan *Kansallisen identiteetin analyysi* Viikari kysyy puuttuuko vanhemman kirjallisuutemme naishahmoista kenties se mieshahmoin rakennettu edustavuus, joka takaa heille roolin suurten kansallisten kertomusten voittajina ja häviäjinä (Viikari 1994, 95). Kirjallisuuden naishahmoja ei ehkä ole kirjoitettu ”suuriksi”, mutta toisaalta naishahmoja – kuten *Kalevalan* Louhi – ei ole haluttukaan tulkita ”suuriksi” tai vahvoiksi (ks. Kupiainen 1999). Opettajan haastattelussa suomalainen nainen määrittyy hyväksi työntekijäksi.

Opettaja: ”Kyllä niitä joitakin tulee tässä näin nimenomaan, että tulee tää naisen asema, niin kuin sehän nousee sieltä aina ja sitten kun *Kalevala* on luettu, niin nehän toteaa, olitko sä silloin kun tästä naisen asemasta pidettiin tätä esitelmää, että suomalaisen naisen, sä olit just silloin poissa, on kautta aikojen on ollut parempi kuin muualla maailmassa, että ne on tasaveroisina tehneet miesten kanssa töitä, ja sitten ne miitti tätä sota-aikaa, kun miehet, miehet joutui sellaiseen asemaan, että naiset oppi kaikki työt. Ne teki pellolla hommat, kylvi ja kitki, miehillä ei ollut mitään tekemistä kun ne tuli sodasta. Naiset oli hoitanut hommat tasan tarkasti.” (opettajan haastattelu)

³ Jokinen on lukenut *Kalevalaa* kriittisen miestutkijan positiosta ja tuonut uusia tulkintoja *Kalevalan* Lemminkäisen ja Kullervon hahmoille ja luennoille (Jokinen 2000, 51–103). Patricia E. Sawin on feministisessä *Kalevala*-tulkinnessaan todennut *Kalevalan* mieshahmojen ruumiillistavan suomalaisia perushyveitä (Jokinen 2000, 102–103). Sawin näkee itsenäisten ja voimakkaiden naisten kohtalona olevan tuhoutumisen (Molarius 1999, 140) ja kielteisten naiskuvien oikeuttavan miesten väärät teot (Jokinen 2000, 102–103).

Opettaja luo puheessaan kuvaa suomalaisesta naisesta, joka on parempi (tai on ainakin ollut) kuin ”muut” sekä tasaveroinen miehen kanssa. Puheessaan opettaja luo kuvaa vahvasta suomalaisesta naisesta (ks. vahvan suomalaisen naisen diskurssista Markkola 2002). Itsenäisyyden alkuaikojen kristilliss-siveellisten ja isänmaallisten oppikirjojen, ja erityisesti aapisten, nainen kuvattiin kotona olevaksi äidiksi (ks. Koski 1999, 23, 32, 40–43). 1900-luvun alkupuolen suomalaiskansallinen pedagoginen diskurssi saikin ilmenemismuotonsa oppimateriaaleissa, joihin sovellettiin Topeliuksen *Maamme-kirjan* kuvaa ja Topeliuksen tulkintaa kodista, kotiseudusta, isänmaasta ja ”oikeasta historiallisesta suomalaisuudesta” (Tuomala, 2001.)

Anssi Paasi tuo esiin 1800-luvun Suomen allegoriseksi tunnuskuvaiksi muodostuneen Suomi-neidon ja samaan aikaan Runebergin ja muiden suurmiesten maalaaman metsien miehen, suomalaisuuden perustyyppin (Paasi 1998, 220). Äidinkielen oppikirjoissa nämä arkkityypit elävät edelleen ainakin *Kalevalan* mieshahmoissa ja niiden kuvauksissa. Arkkityyppeihin liittyy pysyvyys ja myyttisyys. Päivi Harisen mukaan Topeliuksen *Maamme-kirjassa* kansallista me-subjektia rakentaneet retoriset elementit ovat löydettävissä tämän päivän uusista käsitteistä. ”Maamme-kirjan utteruus on nyt aktiivisuutta, karaistuneisuus ja voima itse-tuntoisuutta ja identiteetin vahvuutta, urhoollisuus ja sotakuntoisuus kilpailukykyä ja puolustusvalmiutta sekä tiedonhalu ja opinrakentaminen nyt sivistystä ja koulutusta” (Harinen 2000, 10; vrt. Vehviläinen 2002).

Suomen kansakouluissa ja äidinkielen opetuksessa on 1800-luvun loppupuolella Topeliuksen *Maamme-kirja* ja sen ihanteellis-kansallinen henki vaikuttanut oppikirjojen sisällön muotoutumiseen. *Maamme-kirjan* ohella tärkeitä perusteoksia olivat Topeliuksen *Luonnon-kirja* sekä *Vänrikki Stoolin tarinat*. (Kivinen ym. 1989, 30.) Myös 1990-luvulla käytetyissä äidinkielen oppikirjoissa on viittauksia sekä Topeliukseen että *Vänrikki Stoolin tarinoihin*. Yhdeksännen luokka-asteen kirjallisuuden teemana on kansanrunous ja *Kalevala*, ja näin ollen kirjallisuuden historiasta esitellään erityisesti Elias Lönnrot sekä muita suomalaisen kirjallisuuden ja kielen ”isiä” kuten Aleksis Kivi, J.L. Runeberg sekä Väinö Linna.

Viittaukset *Kalevalaan* toistuvat sekä oppitunneilla, oppikirjoissa että opettajien haastatteluissa. *Kalevala* viittaa kansalliseen perinteeseen, kirjoittamisen traditioon sekä muiden maiden kansalliseepoksiin. Oppitunneilla esiin tulivat myös *Kalevala*-korut sekä nykypäivänä erilaisissa yhteyksissä näkyvät *Kalevalassa* esiintyvät nimet kuten Sampo, Pohjola tai Ainontie. *Kalevalan* merkitys linkittyy myös äidinkielen oppiaineen historiaan sekä äidinkielen oppikirjan sisältöihin (ks. Palmu 2002). Yhdessä oppikirjan (KT7-9) jaksossa tuodaan esiin myös mielenkiintoisia uusia näkökulmia *Kalevalaan*, ja sen hahmojen yhteydessä nousee sukupuoli eksplisiittisesti tarkastelun kohteeksi. *Kalevalan* tulkintaosuudessa esitetään se, että miehet ovat sankarihahmoja ja että huippusankareiden joukkoon nousee naisista vain Louhi, Pohjolan emäntä. Samalla todetaan, että miesten seikkailujen takana on kuitenkin tavallisesti nainen, jonka kosinta aiheuttaa konflikteja. Seuraavassa lainaus oppikirjan uudesta *Kalevala*-luennasta.

Kalevalassa johtaja on mies, Väinämöinen, Pohjolassa taas nainen, Louhi. Valtaistelussa Louhi kuvataan rumaksi ja ilkeäksi sekä hänen sotatoimensa luonnotto-

miksi ja pahoiksi. Kalevalan sotatoimet vaikuttavat luonnollisilta ja hyväksyttäviltä jopa niin, että lukija lopussa huokaisee helpotuksesta, kun Kalevalan miehet selviävät taistelusta ehjin nahoin. Joidenkin nykytutkijoiden mukaan Kalevalan ja Pohjolan välisessä mittelössä on kyse hyvän ja pahan taistelusta, jossa nainen edustaa pahaa ja mies hyvää. (KT7-9, 107)

Oppikirja lainaus päättyy tähän, eikä esitettyä hyvän ja pahan problematiikkaa pohdita tekstissä pidempään. Lainaus tuo kuitenkin esiin *Kalevalan* sisältämän naisia ja miehiä koskevan tematiikan. Perinteisen *Kalevala*-tutkimuksen lisäksi on uusissa tutkimuksissa luettu ja tulkittu *Kalevalaa* eri näkökulmista. Tulkinnoissa on pohdittu Lönnrotin osuutta sankarihahmojen synnylle, eri hahmojen ristiriitaisuuksia sekä tarkasteltu hahmojen maskuliinisuuksia ja nostettu esiin *Kalevalan* naistoimijoita (ks. Jokinen 2000, *Kalevalan hyvät ja hävyttömät* 1999). Sinikka Vakimo sitoo ”me” ja ”toiset” -erottelun *Kalevalan* hahmoihin. Hänen mukaansa hyvän ja pahan välinen taistelu symboloituu *Kalevalan* eri sukupuolia edustavissa hahmoissa; hyvää, ”meitä” edustaa vaka vanha Väinämöinen ja pahaa, pimeää ja vierasta ”toista maata” Pohjolan emäntä Louhi. (Vakimo 1999, 56.)

Aikaisemmin tarkastelemissani (ks. Palmu 1991, 1992a) aapisissa kirjojen päätteeksi oli koottu juhlapäiviä ja historiallisia henkilöitä esittelevä luku. Historiallisia suurmiehiä aapisissa olivat muun muassa Aleksis Kivi, Sakari Topelius ja Mikael Agricola. Näin aapisten loppu sai hyvin maskuliinisen painotuksen ja päälimmäiseksi aapisen lukijalle saattoi jäädä ajatus siitä, että ”vain miehet tekevät urotekoja” (Palmu 1992b). Kuten aapisissa myös ylempien asteiden äidinkielen oppikirjoissa nimetään kansallisia suurmiehiä. Näiden miesten elämänhistoriaa sekä kirjoituksia esitellään myös yläasteen äidinkielen oppikirjoissa. Paitsi oppikirjoilla ja muulla kaunokirjallisuudella, niin myös kansa- ja oppikouluilla on ollut merkittävä osa luotaessa suurmieskulttia kansallismielisissä juhlissa tai tehtäessä Jukolan veljeksistä tai vänrikki Stoolista koko kansan edustajia (Komulainen 2001, 44, 46).

Oppikirjoissa suomalaisuutta määriteltiin myös yksittäisinä ja hajanaisina huomautuksina. Näissä yksittäisissä lauseissa annettiin usein lähes huomaamatta erilaisia määritelmiä, tulkintoja tai kuvauksia siitä, mitä on olla suomalainen. Auli Viikarin (1994, 92) mukaan kirjallisuus voi tuottaa kansallisen omakuvan aineksia kuin sattumalta, esittämällä tapahtumakulkuja, kohtauksia, paikallisuuksia tai metaforia, jotka lukijan mielestä ovat tutusti ja tyypillisesti suomalaisia.

Suomalaiselle epäsuoruus on usein kohteliaisuutta. (KT7-9, 48)

Suomalainen ei huomaa ulkomaalaisen kulmakarvojen kohoamista aloittaessaan ruokailun toivottomatta hyvää ruokahalua. (KT7-9, 78)

Suomalaisuus voi tiivistyä oletukseen ”suomalaisesta luonteesta”; edellisten esimerkkien epäkohteliaisuuteen ja huonoihin tapoihin. Näin poissaolevat ”muut” määrittyvät paremmin etiketti säännöt osaavina ja käyttäytyvinä (vrt. Gordon ja Lahelma 1998, 267, 274–275). Tällaiset suomalaisuutta ”tyypittelevät” metaforat voivat muuttua kansallista identiteettiä yleisesti luonnehtiviksi ”tunnussanoiksi”

(Viikari 1994, 92). Näistä metaforista ja tunnussanoista usein nainen rajautuu pois, jolloin kansallinen identiteetti määrittyy maskuliiniseksi. Seuraavassa yksittäisessä lauseessa ”tavallinen suomalainen” määrittyy tietynlaiseksi:

”Tavallinen suomalainen joutuukin helposti vaikeuksiin jo tutkiessaan mopo-kauppoihin liittyviä osamaksusopimuksia. (KT7-9, 23)

Katri Komulainen (2002) toteaa, miten kansallisuuden konstruktioissa naiset kerrotaan pikemminkin toiminnan kohteiksi kuin toimijoiksi. Myös oppikirjojen tekstissä naiset esitetään usein kulisseinä tai taustoina miesten tai poikien ollessa toimijoita. Suomalaisuuden ja isänmaan kerronnassa naisen kokemukset näyttävät jäävän marginaaliin. Seuraavassa oppikirjan (KT7-9) esimerkissä suomalaisen (miehen) ajankäsitys rinnastetaan paimentolaisnaisen ajankäsitykseen. Suomalainen vertautuu kaksinkertaiseen ”toiseen” – naiseen ja ”muu”maalaiseen.

”Suomalaisella on tarve asettaa tapahtumat johonkin ajankohtaan, mikä on mahdollista tarkentavien pikkusanojen avulla: Se on joskus **tuhat vuotta sitten** ollut poika: Se oli **vielä** vuonna 1965 poika; **Tänään** isä on mies. Kenialaiselle paimentolaisnaiselle taas riittää kysymys ”Kuinka kuu on silloin?, kun hän haluaa tietää, koska ystävä palaa takaisin.”(KT7-9, 42)

Edellä esitetty lainaus liittyy oppikirjassa (KT7-9) esitettyyn laajempaan tarkasteluun ajasta ja sen erilaisista käsityksistä. Esimerkin suomalaisen ajattelua kuvaavat lauseet ovat Timo Parvelan tekstistä ”*Poika*”. Ajantajua käsitellään länsimaisen ja afrikkalaisen ajattelun erona, jolloin länsimaisen pojan monimerkitykselliseen ajankäsitykseen rinnastetaan afrikkalaisen paimentolaisnaisen yksinkertainen ajankäsitys. Esimerkissä asetetaan vastakkain sekä länsimainen että afrikkalainen ajattelu että sukupuolet. Anssi Paasin mukaan kouluissa käytettävät oppikirjat ovat nationalismiin ja kansallisen identiteetin tuottamisen ja uusintamisen yksi keskeinen väline. Erilaisia toisia kuvataan oppikirjoissa binaaristen vastakohtien kautta, jolloin länsi-eurooppalainen toinen rakentuu viisaaksi, ahkeraksi ja puhtaaksi ja itä- ja etelä-eurooppalainen toinen määrittyy negatiivisesti. Erityisesti maantiedon oppikirjojen tuottaman rasismien ja erottelun kieli ja käytäntö on syvästi juurtunut suomalaiseen kulttuuriin ja eri sukupolvien kollektiiviseen muistiin (Paasi 1998, 243-244). Äidinkielen oppikirjojen erottelun kieli jättää naisten kokemukset ja toiminnan isänmaan kerronnassa taustalle. Kuten kansallisissa kertomuksissa myös oppikirjoissa miesten kieli, kokemukset ja toiminta nousevat kansallista identiteettiä luonnehtiviksi ”tunnussanoiksi”.

Äidinkieli ja äidinkielen opetus liittyvät kansakunnan historiaan, erityisesti Suomen itsenäistymiseen ja kansallisen identiteetin luomiseen (ks. luku 4.3.1). Äidinkielen oppikirjat ovat omalta osaltaan olleet ja ovat edelleen mukana kansan ”omakuvan” tuottamisessa. Äidinkielen oppikirjojen välittämä kansan ”omakuva” on toisaalta ylevä sankaruuden, topeliaanisen kerronnan (Tuomaala 2003), *Kalevalan* ja kirjallisuuden ”isien” sävyttämä. Toisaalta suomalaisuus vertautuu itseltään selvänä suomalaisena mentaliteettina, ”meinä” suhteessa ”muihin”. Suomalaisuus peilautuu maskuliinisena konstruktiona ja kokemuksena. Harisen mukaan ”isänmaahan juurruttaessa kasvetaan yhteiseen (äidin!)kieleen, historiaan ja

symboleihin, rakenteisiin ja interaktioon” (Harinen 2000, 133). Äidinkielen opetus ylläpitää ja rakentaa yhteistä kansallisuuden ja suomalaisuuden tekstuaalista kenttää. Oppikirjassa suomalaisuuden ja kansallisuuden teemat näkyvät erityisesti kirjallisuuslainauksissa – siinä, ketä (kenen kieltä) on lainattu ja mitä on tuotu tarkasteluun. Kansallisen identiteetin voidaan nähdä muodostuvan ja muuttavan muotoaan kansakunnan tavoissa puhua itsestään ja toisista (Tainio 2001, 65, Hall 1999). Myös se, miten yhteisön jäsenet puhuvat sukupuolesta, muotouttaa paitsi vallitsevaa sukupuolidiskurssia, niin myös sitä, minkälaiseksi itse kunkin käsitykset sukupuolesta on mahdollista rakentua (Tainio 2001, 65–66).

9.5 Arvioinnista: Milla ja Juha

Pojat saattavat joissakin tilanteissa nousta helpommin esiin ja kunniaan. Äidinkielen opetuksessa tällainen alue näyttäisi olevan erityisesti kirjoittaminen. Myös arviointiin ja numeroiden antamiseen sukupuolella voi olla vaikutusta. Yhden opettajan haastattelussa oppilaista puhuttaessa hän kahden oppilaan kohdalla puhui huippulahjakkuudesta (lahjakkuuden teoriasta ks. Raehalme 1996). Seuraavassa katkelmat opettajan haastattelusta, ensimmäisessä katkelmassa opettaja puhuu lahjakkaasta pojasta ja toisessa lahjakkaasta tytöstä, molemmista puhuessaan hän käyttää termiä ”huippulahjakas”.

Opettaja: ”Mä olen varmaan tehnyt Juhan kohdalla sen virheen, että mä olen sitä kehunut liikaa. Mun ei ois pitänyt sitä tehdä. Hän tuota niin on huippulahjakas kirjoittaja esimerkiksi. Siis todella lahjakas, yks mun lahjakkaimpia kirjoittajia, mitä mulla on koskaan ollut, älykäs kaveri. Mutta tota ja antoi mulle aika tiukkaa palautetta. Ei, ei oikein sopeudu tähän niin kuin tähän koulusysteemiin [] pitkästy tomosessa koulusysteemissä. [] joka paikkaan, mihin mä lähetin niin aina se pärjäs kaikissa kilpailuissa. Että se on niin kuin hirveesti saanut semmoista palautetta, hyvää, [] Tosi fiksu tyyppi.” (opettajan haastattelu)

Opettaja: ”Milla on kanssa semmoinen huippulahjakas tyyppi ja ihan niin kuin taidoiltansa ihan väärässä porukassa, vois olla ihan hyvin nää Sonjat ja Millat ja tällaiset vaikka jo niin kuin pitemmällekin jos pystyis eriyttämään, tekis kaiken näköistä, niin kykenis kyllä ja hyvin lahjakas tyttö. Vähän semmonen estynyt, hiljainen []. Että nämä vaan ei pääse, ne joutuu niin varjoon siinä tässä systeemissä. Heidän taidot ei niin kuin läheskään pääse siihen käyttöön mihin ne vois päästä, joo.” (opettajan haastattelu)

Samana opettajan haastattelussa huippulahjakkuus ja sen merkitys saa erilaisia vaihteita puhuttaessa tytöstä tai pojasta. Opettajan mielestä koulusysteemissä lahjakas poika pitkästy ja lahjakas tyttö jää varjoon. Toisaalta haastattelussa tulee esiin se, miten opettaja on nostanut huippulahjasta poikaa myös esiin ja tukenut samalla kun huippulahjakas tyttö on jäänyt varjoon – yhdessä muiden tyttöjen kanssa. Myös oppilaiden kirjoituksissa muutama tyttö kirjoitti poikien saavan enemmän huomiota sekä helpommin arvosanoja (ks. 8.5.1).

Muutaman opettajan haastattelussa nousi selkeästi esiin tyttöjen ja poikien erilaiset taidot ja niiden erilainen arvottaminen. Salo viittaa opettajien kehityspsykologisiin tulkintoihin ja stereotyyppisiin tulkinta kategorioihin. Salo puhuu oppimisesta, jossa usein kulkee myös sukupuolen raja. Pojissa nähdään potentiaalia ja piilevää kykyä, kun taas tyttöjen tulkitaan osaavan seurata sääntöjä ja pitää järjestystä yllä (Salo 1999, 183). Kehityspsykologisiin tulkintoihin oli viitteitä myös haastateltujen opettajien puheessa erityisesti tyttöjen ja poikien välisen eron selittämisessä. Kehityspsykologisiin tulkintoihin viitattiin sekä seksuaalisuuden ja rumiillisuuden että tiedollisen tason erojen selittäjinä.

Opettaja: ”Ei ne erilaista opetusta tarvis, mutta kun ne on niin erivaiheissa, tossa yläaste iässä. Kun tytöt on aika hiljaisia, mulla on nyt just molemmat seiskaluokat sellaisia että siellä pojat mesoo aivan hurjasti. Ne on niin kuin aktiivisia hyvässä ja pahassa, ja tytöt ei uskalla niin kuin nousta ja, se sillä tavalla tarvitsee tytöt hurjasti rohkaisua, että ne olis äänessä. Melkein kyllä, että sama asia, mutta tota niin, tytöt on kovin rauhallisia, suurimmaksi osaksi, sitten joitakin semmoisia aktiivisia tyttöjä, poikamaisia tyttöjä, mutta että ne on hurjan hiljaisia vielä, toss iässä.” (opettajan haastattelu)

Sekä opettajien että tyttöjen haastatteluissa nousi esiin se, miten pojat ovat vielä ”lapsellisia”, painivat ja myöhästyvät. Myös yhdeksäsluokkalainen Marko haastattelussaan totesi että ”tytöthän kehittyä aikasemmin, niin ku sanotaan.” Näin Marko eksplikoi sen, miten yleinen diskurssi tulee puheeseen ja miten asiat selittää sillä, mitä kollektiivisesti ”tiedetään”. Hänen mielestä ero näkyy kirjoittamisessa, esimerkiksi siinä, että tytöt kirjoittaa eduskunnasta tai poliittisista jutuista ja pojat seikkailuista. Opettajan mielestä siinä vaiheessa kun pojat vielä ”koheltaa” ja on lapsia, niin tytöt olisivat kiinnostuneita – heteroseksuaalisista suhteistako?

Opettaja: ”Ja tota noin niin ja sitten toinen on niin kuin ihan lapsi vielä ja sitten vielä tytöt ja pojat on keskenään eri vaiheessa, että sehän ärsyttää niitä tyttöjä, kun ne pojat on ihan lapsia, että kun niistä ei ole vielä välttämättä mihinkään ja sitten ne vaan niin kuin sitä omaa maailmaansa niin kuin koheltaa, ja tytöt olis hirveenkin kiinnostuneita.” (opettajan haastattelu)

Toisaalta se, mitä opettaja tulkitsee ei välttämättä ole se, mitä oppilaat käyttäytymisellään tarkoittava (ks. Lahelma 1999). Yksi opettajista kertoi murrosikään ”pamahtaneista” muutamasta pojasta, joista yksi ”hyvä ja rauhallinen” poika oli saanut ”kummallisia murrosiän oikkuja” sijaisen tunnilla ja repinyt äidinkielen oppikirjan (vrt. Aapola 1999a). Koulu saattaakin asettaa myös erilaisia vaatimuksia tytöille ja pojille itsensä kehittämisessä ja itsehallinnan säätelyssä (Salo 1999, 237, ks. Näre 1995, 111–113). Tytöt myös saattavat olla poikia tietoisempia ei-sallittavan ja sallittavan rajoista (Salo 1999, 237). Tai heidän oletetaan tuntevan tai heidät on kasvatettu tuntemaan nämä rajat. Opettajat saattavat ottaa tytöt mukaan koulun järjestyksenpitoon ja pyytää tyttöjä apuopettajiksi. Tämä kunnollisuuden ja järjestyksen tavoittelu näyttää olevan hyvin hienovaraista ja vastavuoroista toimintaa (Salo 1999, 237).

Arvioinnit tai käsitykset siitä kuka on huippulahjakas, halukas auttamaan tai ”koheltaja” kietoutuvat sukupuoleen. Diskurssiivisesti rakennetaan taitojen, toiminnan tai halujen suhteen tietynlaista universaalia ”Tyttöä” tai ”Poikaa”, johon sitten yksittäisiä tyttöjä tai poikia peilataan.

9.6 Sukupuoli

Kouluissa maskuliinisuus on usein rakentunut niin, että poikien on vaikea poiketa normista. Vaikka kaikki pojat eivät ole aggressiivisia, tarkkaamattomia ja ongelmallisia, niin koulukeskusteluissa usein kategorisoidaan ja asetetaan vastakkain huonosti menestyvät pojat ja hyvin menestyvät tytöt. Todellisuudessa sekä poikien että tyttöjen joukosta löytyy hyvin ja huonosti menestyviä, koulusta kiinnostuneita ja kiinnostumattomia sekä aktiivisia ja passiivisia. (Epstein, Elwood, Hey & Maw 1998, 4–12.) Tyttöjen ja poikien erilaista oppimis- ja koulumenestystä on selitetty ja perusteltu eri tavoin. Poikien menestystä on usein selitetty sisäisillä tekijöillä, kuten älykkyys tai lahjakkuus, kun taas huonoa menestystä on selitetty ulkoisilla tekijöillä, kuten testien, materiaalien ja metodien rakenteella. Toisaalta taas tyttöjen menestystä on selitetty päinvastoin ulkoisilla tekijöillä (kuten että koulu suosii tyttöjä) ja epäonnistumista älykkyuden laadulla. (Cohen 1998, 20.) Poikien huonoa menestymistä on selitetty myös opettajien naisvaltaisuudella, oppiaineiden ”tyttömäisyydellä” tai oppikirjojen sisällöillä (Cohen 1998, 20–22; ks. luku 6.4). Poikien ja tyttöjen erilaisen koulu menestymisen pohdinta ei ole vain 1990-luvun ilmiö. Nykyisestä keskustelusta voidaan nähdä viitteitä Englannissa jo 1700-luvulla käytyyn keskusteluun (Cohen 1998, 22–23) ja erityisesti Locken 1693 julkaistuun kirjaan kasvatuksen ja sukupuolen kysymyksistä (Locke 1989). Paitsi kasvatustilafilosofian, myös psykologian alalla on otettu kantaa koulutuksen ja sukupuolen välisiin kysymyksiin sekä naisen ja miehen luonteen erilaisuuksiin jo 1800-luvulla. Keskustelu kasvatuksen ja koulutuksen suhteesta eri sukupuoliin sijoittuu siis historialliseen jatkumoon. Cohen haluaakin nostaa esiin kysymyksen siitä, miksi poikien koulumenestys on nostettu uudelleen esiin juuri 1990-luvulla. Hänen mukaansa esiin tulisi nostaa paitsi keskustelu niistä erilaisista perusteluista joita argumentoinnissa on esitetty, niin myös tarkastella maskuliinisuuden rakentumista. (Cohen 1998, 26–27, 30.) Maskuliinisuutta ja sen rakentumista sekä maskuliinisuuden historiaa ja uudelleenrakentumista yhteydessä koulutukseen ja koulumaailmaan onkin käsitelty 1990-luvulla eri tutkijoiden teksteissä (ks. Connell 1995, Mac an Ghail 1994, Mahony 1998).

Yksi opettajista kertoi haastattelussa, miten Shakespearen näytelmistä löytyy neuvoja myös nykypäivään sovellettaviksi:

Opettaja: ”Mutta toisaalta sitten että tää oikeus kuitenkin voittaa ja että tässä on niin kuin paljon sellaista ihan, ihan yksittäistä kansanviisautta, niin kuin jossain Shakespearin näytelmissä, vaikka olis kuinka huikea komedia, niin sieltä löytää niin kuin hirveen syvällisiä ajatuksia, niin kuin tässäkin, että neuvoja morsiamille. [] Että siellä on niin kuin, ja kuinka miehen täytyy neuvoa näitesti vaimoansa ja vaimo puolestaan tota noin suhtautuu mieheensä tota asiallisesti. Musta ne on kaik-

ki sellaisia korrekteja asioista, mitä nykyään niin kuin musta niin itsestään selvää ollenkaa.” (opettajan haastattelu).

Kuten Shakespearen näytelmän neuvot morsiamille, niin myös *Seitsemän Veljeksen* Venlan kosinta ja monet muut oppikirjojen tai opettajan esittämät olettamukset liittyvät heteroseksuaaliseen perheen, jossa on vaimo ja mies. Edellisessä esimerkissä opettajan mielestä hyviä tapoja, ”korrekteja asioita”, ei pidetä nykyään itsestään selvinä. Toisaalta usein itsestään selvänä pidetään heteronormatiivisuutta (Leh-tonen 1999) ja hegemonista maskuliinisuutta.

Äidinkielen opetuksessa sukupuoli kietoutui oppilaiden kirjoittamiseen ja sen arvioimiseen. Seuraavassa lainauksessa opettaja kertoo pojasta, joka kirjoitti vihreästä traktorista aineen, ja josta opettaja oli antanut parhaan arvosanan.

Opettaja: ”Muistan viime vuonna, kun yksi kasiluokan poika kysy, että voinko mä kirjoittaa vihreästä traktorista, mä katoin vähän aikaa pitkään ja sitten mä tajusin, että aha mitä se tarkoittaa mä sanoin, että tietysti voit. Mä tietysti ajattelin, että se oli sen rakas leikkikalua niinhän se oli, neljän sivun hieno aine sai 10. Oli hyvä poika muutekin kirjoittamaan, mutta se oli ensimmäinen 10 hänelle. Se oli niin hellyttävä ja liikuttava että siis kun mä luin sen ääneen niin siis oppilaat oli niin, siis niillä oli niin muikea hymy huulillaan, että (naurahtaa) ei koskaan, että se oli jotenkin niin hellyttävä ja ihana aine vihreästä traktorista (nauraa).” (opettajan haastattelu)

Pojat ”hellyttävät” opettajan kirjoittamalla tunteista, liikuttavista asioista tai osoittamalla empaattisuutta. Näitä seikkoja pidetään tyttöjen kirjoittamiselle luonteenomaisina, ja niitä ei ehkä arvosteta niin paljon tyttöjen kirjoituksissa. Pojille tunteiden ilmaiseminen sekä puheessa että kirjoittamisessa on ”ekstraa”, eli poikia tavallaan palkitaan sukupuolirajan ylittämisestä. Jos poika uskaltaa astua tyttöjen reviirille, empatian ja tunteiden ja kuvailun alueelle, myös opettaja kiinnittää tähän huomiota. Yksi opettajista kehui poikaa hyväksi kirjoittajaksi ”kirjoittaa kuin nainen”. Poikien kirjallista ilmaisua on tyypillisesti pidetty heikompana kuin tyttöjen, ja hyvin kirjoitettava poika saattaa saada enemmän kannustusta kuin hyvin kirjoittava tyttö. Eräs opettaja pohtii omaa viehätymistään poikien suorituksista.

Opettaja: ”Mutta sitten siellä on aina niitä poi.. joukossa niitä poikia, jotka sitten ja sitten ne usein just menee niin kuin niiden tyttöjen ohi. Sitten nää tämmöiset pojat.”

TP: ”Mistähän se johtuu?”

Opettaja: ”No, sekin voi, se voi myös johtua siitä että opettaja kannustaa niitä enemmän, kun on joku yksi poika sitten tai kaksi tai kolme, niin sitten jotenkin niin kuin kun on tottunut, että ne tytöt on joka tapauksessa, niin sitten jotenkin rupee niin kuin. Mä olen huomannut jostain ihan näistä ala-asteen luokistakin, että mä olen selvästi niin kuin sitten niin kuin viehätynyt tai innostunut jotenkin niistä pojista, jotka on sitten kiinnostunut niistä asioista mitä siellä tehdään ja kuitenkin mulla on niin kuin liuta tyttöjä jotka on ollut.”

TP: (haastattelija puhuu päälle) ”Jotka on ollut kanssa kiinnostuneita”.

Opettaja: ”Ihan yhtä kiinnostuneita niin ja tehnyt ihan yhtä hyvin, mutta kun yleensä on tottunut siihen että enemmän niin ne pojat painii ja tota myöhästyy ja niin edelleen.”

Poikien arvioinnissa ”akateemisuus” ja sukupuoli-erityyden ylittäminen (tunteiden ja empatian kuvailu) ovat poikien kannalta niitä ominaisuuksia joiden avulla koulu- ja opiskelun menestys äidinkieli- ja toisikielissä saa positiivista palautetta opettajilta. Toisaalta myös poikien maskuliininen käytös tai ”ylilyönnit” voivat myös saada positiivista palautetta opettajalta. Miten tyttöjen osalta? Äidinkieltä, kuten yleensäkin lukemista ja kirjoittamista, pidetään ”tyttöjen lajina” ja niissä pärjäämistä enemmän itsestään selvytensä. Opettajat eivät kuitenkaan nosta vain poikien suorituksia esiin, vaan he tuovat haastatteluissa esiin myös tyttöjen taitoja.

Opettaja: ”Ne jotka on sen kärkeä niin kuin saaneet tekee ihan kymppin esityksiä ja ne hakee niin kuin videot, pätkät. Nyt oli esimerkiksi ihana Kaarin Utrion, yksi tyttö oli tehnyt ja se oli sattunut huomaamaan, että telkkarissa Kaarin Utrio puhuu keskiajan elämästä ja miten se heijastuu kirjoissaan, se tuli ja se oli ihan meikäläisenkin ihan että aah, ihanaa ja että kaikki naistenlehdissä mitä on, että se sai täällästään mikä ei vielä ole tietosanakirjoissa ja sillä lailla kanonisoitua, niin ne jaksaa haravoida.” (opettajan haastattelu)

Opettaja arvosti tytön tekemää esitelmää, jossa hän oli käyttänyt Kaari Utrion teoksia sekä naistenlehtiä aineistona. Opettaja mainitsee, että tämä tieto ei ole ”kanonisoitua”. Toisaalta voitaisiin sanoa, että tämä on myös tietoa, jota ei ole valittu koulun virallisiin teksteihin. *Kielen tiet 7–9* esittelee yhdellä aukeamalla Suomen kirjallisuuden vaiheita alkaen 1500-luvulta ja päättyen 1980-luvulle. Aukeamalla on lueteltu eri aikakausien merkittäviä kirjailijoita. Kaari Utrio on mainittu yhtenä 1960-luvun keskeisenä kirjailijana. Kuitenkaan äidinkielen oppikirjoissa ei ole kirjailijaesittelyä tai lainauksia Utrion teksteistä. Samaten tällä aukeamalla luetelluista kirjailijoista esimerkiksi Anni Swanin, Edith Södergranin, Aila Meriluodon, Eeva Joenpellon, Tove Janssonin tai Kirsi Kunnaksen teoksia ei esiinny oppikirjoissa, eikä niitä käsitelty seuraamillani oppitunneilla. Naiskirjailijat mainitaan, mutta sivuutetaan.

Edellisessä esimerkissä opettaja nosti esiin tytön pitämän esitelmän. Opettajat antavat myös tytöille tunnustusta ja kannustavat myös hiljaisia ja sivuun jääviä tyttöjä osallistumaan. Tosin eri luokissa on hyvin erilaiset sosiaaliset suhteet, opettajien ja oppilaiden välillä, eivätkä opettajat aina huomaa syrjään jääviä tyttöjä. Usein äänekkäät pojat tai äänekkäät tytöt vievät opettajan huomion. Yhdeksäsluokkalainen Maiju totesi haastattelussa, että Armi on alkanut käymään ja tekemään juttuja äidinkielen tunnilla, vaikka onkin paljon poissa muilta tunneilta. Myös tuntimuistiinpanoissani löytyy useita merkintöjä siitä, miten opettaja menee Armin luo, kysyy Armilta tai muuten huomioi hänet tunnilla. Haastattelussa opettaja kertoi Armin kohtuuttoman vaikeasta elämästä ja siitä, miten hän opettajana on yrittänyt kolmen tunnin puitteissa ja käytävillä olla koulunkäynnin tueksi.

Opettajan suhtautuminen tyttöihin ja poikiin on merkittävää, koska se liittyy arvioinnin ja arvostuksen lisäksi kannustamiseen, vaatimiseen, kysymiseen, odotuksiin ja tehtävien antamiseen. Kokenut opettaja joka ”tuntee” oppilaansa tietää jo keneltä kannattaa kysyä mitään ja minkälaisia kysymyksiä. Opettaja omalla ”tietämisellään” jäsentää tuntia ja tunnin kulkua. Sukupuoli vaikuttaa paitsi oppimateriaalien valintaa, myös niiden käsittelemiseen ja arvosteluun. Opettajan puhe

on merkittävä luokan ”teksti”, suurin osa seuraamastani äidinkielen opetuksesta oli opettajajohtoista ja opettaja on luokassa se henkilö, joka on kaikkein eniten äänessä. Näin ollen myös se, mitä opettaja sanoo tai jättää sanomatta on merkityksellistä. Opettaja toimii organisaattorina, tehtävien jakajana ja puheenvuorojen antajana. Se, miten opettaja (usein alitajuisesti) määrittää pojan tai tytön kyvyt, näkyy oppitunnin eri prosesseissa. Määrittely voi olla näkyvää tai näkymätöntä. Opettaja itse voi tiedostaa tai olla tiedostamatta omia sukupuoleen liittyviä oletuksiaan. Myös oppilaat voivat tiedostaa tai olla tiedostamatta opettajan erilaisen suhtautumisen tyttöihin ja poikiin. Sukupuolen määrittely puheen sisällöissä on usein hienovaraista ja rivien välissä tai sivulauseissa tapahtuvaa – usein myös vuorovaikutussuhteessa tapahtuvaa. Kuitenkin jos se on toistuvaa ja kategorista, niin se vaikuttaa oppituntien kulkuun ja prosesseihin. Toisaalta opettajan erilainen suhtautuminen tyttöihin ja poikiin voi olla hyvinkin näkyvää ja selkeästi julkituotua, artikuloitua ja perusteltua. Eri tilanteissa ja eri asioiden tai oppisisältöjen yhteydessä kannanotot sukupuolen merkittävyyteen vaihtelevat: opettaja, joka näkee jossain yhteydessä sukupuolen perustavaksi, voi toisessa yhteydessä sivuuttaa sen merkityksen.

Pojan kehityskertomus nousee esiin ja tärkeäksi oppikirjan (KT7-9) elokuvaosiossa, jossa käsitellään Kari Paljakan elokuvaa *Veturimiehet heiluttaa*. Viidellä sivulla kerrotaan elokuvan päähenkilöiden Vähyn ja Hapan tarinaa juonilyhennelmän, elokuvan still-kuvien, kohtauskuvituksen sekä ohjaajan kertomana. Elokuva kertoo kahdesta pikkupoikina verivalan tehneestä ystävästä, jotka kehittyvät eri suuntiin. Heidän ystävyytensä säilyy, mutta katkeaa myöhemmin ja pojat vieraantuvat toisistaan. Kuten Anna-Leena Härkösen romaani *Häräntappoase* on yhden pojan kehitystarina, niin samoin tätä elokuvaa voitaisiin kuvata kahden erilaisen pojan kehitystarinoina. Kirjassa elokuvan kuvailussa esiintyy yksi tyttö, Sari. Tytöt mainitaan myös yhdessä lauseessa oppikirjassa olevassa Kari Paljakan haastattelussa, jossa todetaan, että joistakin amerikkalaisista tyylikeinoista huolimatta elokuva on suomalainen: ”Tyttöjä ei kuljeteta amerikanraudoissa vaan apinadatsuneissa, ja muutenkin elokuva on kuin puhdasta suomirockia: arkipäivästä hieman kohotettua realismia.”

Elokuva *Veturimiehet heiluttaa* katsottiin myös toisessa tutkimuskoulussa yhdeksännen luokan viestinnän tunnilla ja siitä kirjoitettiin elokuva-arvostelut. Yksi opettajista mainitsee Anna-Leena Härkösen romaanin *Häräntappoase* ”pojan kertomuksena”, jonka he olivat luokan kanssa aikaisemmin lukeneet. Tyttöjen kehityskertomuksia ei oppitunneilla tai oppimateriaaleissa käsitelty. Kuten Paljakka haastattelussaan mainitsee, miten tyttöjä ”kuljetaan”, niin myös muissa teksteissä tytöt usein jäävät ”kuljetettaviksi”. Tyttöjen oma mieli, halu, tahto ja kokemukset jäävät kertomatta, eikä heille tarjota toimijuutta.

Koulun kulttuurisissa teksteissä sukupuolten väliset erot tulevat esiin stereotyyppisen esittämisen ja toistojen kautta. Erityisesti kirjallisuuslainausten mies- ja naiskuvat ovat kapeat ja maskuliinisesti painottuneet. Oppituntidiskurssit ja tekstien esittäminen voivat lisätä tätä painotusta. Esimerkiksi tekstistä voidaan tehdä miehinen korostamalla sen mieshenkilöitä, jolloin luokahuoneessa pojat pääsevät (tai joutuvat) esittämään miesroolihenkilöiden tekstiä kuten seuraavassa esimerkissä.

Opettaja: Tällä tunnilla aloitetaan Aleksis Kiveä..tää on kyllä tällainen miesten rooli...laitetaan pojat töihin...lukemaan.

Opettaja jakaa monistepaperit Aleksis Kiven *Kihlaus*.

Opettaja: Tässä ei noudateta mitään demokratiaa...mä sanon kuka lukee minkäkin roolin...Marko oppipoika, Topi Eenokki, Veikka Aapeli ja Mirja lukija ja Eeva.

Opettaja pyytää pojat eteen lukemaan.

Pojat tulevat eteen lukemaan. Naureskelua. Marko istuu opettajantuolissa ja Topi ja Veikka seisovat molemmin puolin. Pojat lukevat.

Marko: Mä en enää jaksaa!

Opettaja: Täytyy jaksaa!

Pojat jatkavat. Mirja istuu omassa pulpetissaan lukemassa.

Opettaja sanoo "Eevalle" (Mirja): Pane nyt matalaksi noi miehet!

Luokassa on hiljaista, muut seuraavat monisteesta vuoropuhelua. (tp/69)

Eriyisesti katseeni kohdistuu siihen, mitä tekstejä ja millä perusteilla oppikirjoihin valitaan eri kirjallisuudenlajeja esittelemään. Toiseksi myös opettajan kommentit ja se, mitä opettaja nostaa tekstistä keskeiseksi määrittää sitä, minkälaisia diskursseja ja toimintoja teksti synnyttää. Myös oppilaiden kommentit ja kyseenalaistamiset herättävät erilaisia keskusteluja, mutta opettajajohtoisessa opetuksessa opettajalla on suurempi valta vaikuttaa luokkahuoneen keskustelujen suuntaan.

Erilaisuudet nostavat esiin eron. Miksi tehdä eroja sukupuolten välille, jos esimerkiksi tytöt haluavat pelata jääkiekkoa siinä missä pojatkin (8.5.4). Miksi nostaa väkisin elokuvan miessankarit esiin, jos oppilaat ovat kotona elokuvan merkitystä miettiessään löytäneet elokuvasta vahvoja naissankareita (5.4.6). On todettu, että tytöt joutuvat opettelemaan kaksoisstrategian lukemisen ja kirjoittamisen suhteen. Omat etnografiset havaintoni vahvistavat tätä väitettä. Koulussa tytöt lukevat poikien kasvukertomuksia ja kertomuksia, joissa poika tai mies on päähenkilönä tai minä-kertojana. Harvemmin toisin päin. Näin tyttöjen oletettu empaattisuus ja toisen sukupuolen ymmärtäminen saa vahvistusta ja vahvistaa samalla oletuksia tästä ymmärtämisestä. Haastattelemistani opettajista yksi otti esiin sen vaatimuksen, että pojatkin voisivat lukea tyttöjen maailmasta ja näin oppia ymmärtämään vastakkaista sukupuolta. Hän laajensi tämän teeman koskemaan myös yleensä miehiä, jotka katsomalla naisten elämästä kertovaa näytelmää voisivat oppia myös jotain naisten maailmasta. Toisaalta nämä poikien ja tyttöjen ja miesten ja naisten maailmat eivät ole erillisiä, pysyviä ja liikkumattomia. Kuitenkin kulttuurin ja historian vaikutuksesta meille on syntynyt kuvat erillisistä ja erilaisista maailmoista. Stereotyyppisiä oletuksia voitaisiin välttää nostamalla nämä erilaiset maailmat, erilaiset tavat tehdä ja toimia, erilaiset puhutavat ja erilaiset positiot yhtäläisen tarkastelun ja tutkimisen kohteeksi sekä arvostamalla näitä erilaisuuksia – niin miesten ja naisten välillä, kuin naisten välillä keskenään sekä naisten sisäisinä ja miesten sisäisinä erilaisuuksina.

10 LOPUKSI

*Jos osaisit kieltäni
kietoisin sinut sanojen silkkiin
sekoittaisin hiuksiisi kuiskauksia.
Seisoisimme sakenevassa sumussa.
Kuuta ympäröivä kehä
ennustaa lumipyryä.
Emme ehdi oppia yhteistä kieltä.
(Riitta Larsson, KT7-9, 19)*

Etnografian voidaan nähdä alkavan kirjoittamisella ja tekstin tuottamisella (Clifford 1986). Väittäisin, että se alkaa myös ihmettelyllä ja ruumiillisella läsnäololla (vrt. Heinämaa 1996). Ihmettely saa aikaan kysymykset, ja kysymykset johdattavat kentälle ja kirjoittamiseen. Etnografia saa muotonsa kirjoituksena, mutta se ei pääty kirjoittamiseen, vaan etnografian voi nähdä jatkuvan uusien kysymysten ja ihmettelysten muodossa. Etnografisesta aineistosta voi poimia lukemattomia episodeja ja kirjoittaa uusia tarinoita. Väitöskirjaani voi luonnehtia etnografisena tekstinä tai tekstuaalisena kenttänä, joka on avoin myös toisille lukutavoille, joiden mukana kirjoitukseni saa uusia tulkintoja.

Vaikka etnografia on aikaan, paikkaan, toimijoihin ja tilanteisiin sitoutunutta tutkimusta, sen kautta voidaan tuoda esiin myös yleisiä kulttuurisia uskomuksia, käsityksiä ja toimintoja. Työni etnografinen konteksti oli koulu – siellä toimivat oppilaat ja opettajat sekä tekstit, joita luokkahuoneessa käytettiin. Koulun arjen kuvauksissa tarkoitukseni ei ollut kuvailla tiettyjä kouluja vaan yleisemmin niitä prosesseja, joita koulun käytännöt ja järjestykset tuottavat. Sukupuoli on yksi niistä eronteon muodoista, joka tulee tuotetuksi koulussa – niin puhutussa kuin kirjoitetussa tekstissä.

Yhdistämällä feministinen ja etnografinen tutkimusote päädytään kriittiseen ja refleksiiviseen lähestymistapaan. Yksi tapa määritellä tutkimusta feministisessä epistemologiassa on nähdä se sitoutumisena kriittiseen sukupuolen, ”rodun” tai yhteiskuntaluokan tarkasteluun, jossa refleksiivisyys, tunteet ja käytännöt ovat merkityksellisiä. (Ks. esim. Skeggs 1995.) Tällöin kirjoittaminen, tarinat ja kokemuksellisuus ovat tutkimuksessa keskeisiä. Nämä piirteet ovat luonteenomaisia myös etnografiselle tutkimukselle. (Denzin ja Lincoln 1994, 13.) Etnografiassa teoria, metodi ja analyysi kietoutuvat yhteen, ja ruumiillisen läsnäolon ja kirjoittamisen prosessin tuloksena syntyy tarina – kirjoitus. Myös etnografian ”tulokset” ovat kietoutuneina tarinan osaksi. Edellinen luku ”Erojen problematiikkaa” oli aineistoa kokoava. Nyt käsillä olevassa loppuluvussa teen siirtymän aineistojen yli. Tarkastelen seuraavaksi äidinkieltä metaforana. Sen jälkeen hahmotan sukupuolen rakentumista kumulatiivisena kulttuurisena tekstinä.

Äidinkieli metaforana

Tutkimukseni keskiössä olivat äidinkielen opetus ja oppimateriaalit. Äidinkielen opetuksessa kieli on paitsi opetuksen ja oppimisen väline myös opetuksen kohde ja

tavoite. Kieli on perustava kulttuurin, ajattelun, kommunikaation ja merkitysten edeltäjä ja seuraus. Historian tasolla tarkasteltaessa äidinkieli ja äidinkielen opetus liittyvät myös kansakunnan historiaan. Subjektin tasolla voidaan esittää, että äidinkieli on ensimmäinen (verbaalinen) kieli, jonka kautta pääsee osalliseksi maailmaan ja jonka kautta voi ilmaista itseään.

”Äidinkieli” -termiin liittyy useita konnotaatioita. Kotimaa vai isänmaa, kotikieli vai äidinkieli? Maahan ja kieleen liittyvä termistö linkittyy kotiin ja perheeseen sekä erityisesti heteroseksuaaliseen ydinperheeseen, jossa on isä ja äiti. Maa on isän ja kielen äidin. Äidinkielen opetuksen historiassa isänmaallisuus ja snellmanilais-hegeliläinen ajattelu ovat olleet opetussuunnitelmien taustalla. Snellmanin opissa perhe, kansalaisyhteiskunta ja valtio muodostavat kiinteän järjestelmän, jossa nainen määriteltiin kotiin kuuluvaksi – kansalaisyhteiskunnan ja valtion ulkopuolelle (Ollila 1990, 26–31). Kansallisessa ikonografiassa voidaan ”äiti” nähdä keskeisenä kuvana, joka liittyy ideologiaan kunniallisuudesta ja sen kautta keskeiseen metaforaan kansakunnasta perheenä (Koivunen 1995, 240). Äiteinä naiset myös ruumiillistivat sen isänmaan, jota miehet sodassa puolustivat (Koivunen 1995, 84).

Äidinkieli on sanakirjan määrittelyn mukaan: ”s. kieli, jonka ihminen (tav. äitinsä, kotinsa välityksellä) ensimmäiseksi oppii ja jota hän joko yksinomaisesti tai tav. parhaiten taitaa; sen kansan kieli, johon ao. henkilö kuuluu; vrt. kansalliskieli, opetuskieli, vieras kieli” (*Nykysuomen sanakirja* 1970b, 749). Vastaavasti sanakirjamäärittely isänmaalle on: ”s. maa tai valtio, jossa joku on syntynyt, synnyinmaa, (esi-)isien maa; maa t. valtio, jonka kansalainen joku on t. johon hän tuntee kuuluvansa; kotimaa, oma maa” (*Nykysuomen sanakirja* 1970a, 682).

Sanakirjamäärittelyissä äidinkielen käsitteeseen liittyvät äiti, koti, kansa ja opetus. Vastaavasti isänmaahan kuuluvat syntymä, (esi-)isät, valtio, kansalaiset sekä ”oma” maa. Sana koti linkittyy äidinkieleen paikkana, jossa lapsi oppii ensimmäisen kielen sekä isänmaahan maan kautta – kotimaana. Tarkasteltaessa metaforisesti äidinkieltä ja isänmaata erilaiset sanoihin liitetyt konnotaatiot ja määrittelyt menevät mielenkiintoisesti ristiin ja päällekkäin. Termi äidinkieli yhdistää naisen kieleen, toisaalta psykoanalyttisessä lähestymistavassa kuvitteellinen isä tarjoaa pääsyn symboliseen ja kieleen, äidin jäädessä kielen ulkopuolelle, kulttuurin ääri-laidoille (Lappalainen 1996, 93–95, 102–107). Useissa kuvailuissa naiseen rinnastetaan symbolit luonto tai maa (”äiti maa”). Toisaalta syntymä koetaan äidin ja vastasyntyneen kohtaamisena, kuitenkin synnyinmaata kutsutaan isänmaaksi. Harisen mukaan ”isänmaahan juurruttaessa kasvetaan yhteiseen (äidin!)kieleen, historiaan ja symboleihin, rakenteisiin ja interaktioon” (Harinen 2000, 133). Äidinkielen opetus ylläpitää ja rakentaa yhteistä kansallisuuden ja suomalaisuuden tekstuaalista kenttää. Äidinkielen oppikirjoissa suomalaisuuden ja kansallisuuden teemat näkyvät erityisesti kirjallisuuslainauksissa – siinä, ketä (kenen kieltä) on lainattu ja tarkasteltu. (Palmu 2002.)

Koulussa äidinkielen opetus liittyy paitsi yhteisen kielen, myös yhteisen kulttuurin ylläpitämiseen. Äidinkielen opetuksessa kielen merkitykset ovat keskeisessä roolissa – mitä sanotaan ja miten. Omassa opetuksessaan opettajat kertoivat kokevansa tärkeinä ”kirjoittamisen”, ”ilmaisun”, ”monenlaisen ilmaisun”, ”kielen” ja ”kielen maistelun”. Ei olekaan yhdentekevää, mitä se kieli on – ja kenen se

kieli on – jota koulussa maistellaan. Kieli sekä yhdistää että tuottaa toiseuksia. Oppikirjojen tai puheen tuottamat ”me” ja ”muut” -rinnastukset tai toisen sukupuolen nostaminen keskiöön tuottaa ”toisia”, joiden toimijuutta, kokemusta tai kieltä ei nähdä yhtä arvokkaaksi kuin ”omaa”.

Sukupuolen kumuloituminen

Monet tarinat ja muistot liittyvät kouluun. Opettajilla on omat kouluaikaiset muistonsa oppikirjoista ja opettajista, opettajankoulutuksen käsitykset koulutuksesta, tiedosta ja opettamisesta sekä kokemukset omasta opettajuudestaan. Oppilaat keräävät ja rakentavat koulumuistojaan oppikirjoista ja opettajista oppilaskokemustensa kautta. Erilaisten muistojen, kokemusten ja tiedon kautta rakentuu käsityksiä sukupuolesta. Kulttuurin ja tekstien tuottamia käsityksiä vahvistetaan ja rikotetaan oppitunneilla. Koulun kulttuurisissa teksteissä rakentuu moninainen kuva sukupuolista. Puhuttu ja kirjoitettu kieli käyvät vuoropuhelua. Tekstien tuottamia sukupuolia Tyttöjä, Poikia, Naisia ja Miehiä luetaan ja tulkitaan luokkahuoneessa.

Sukupuolen kuvauksia olen tarkastellut de Lauretiksen esittämän sukupuolen diskursiivisen rakentumisen viitekehelyksessä. Tämän jaottelun historialliset sukupuolistetut subjektit (tytöt, pojat, naiset, miehet) ja mielikuvan tasolla olevat ideat sukupuolista (Tytöt, Pojat, Naiset, Miehet) ovat vuorovaikutteisessa suhteessa. (de Lauretis 1994.) Yhdistän tähän tarkasteluun Weberin ja Mitchellin (1995) käyttämän kumulatiivisen kulttuurisen tekstin käsitteen. Analysoidessaan erilaisen tekstien (muun muassa tv-sarjat, elokuvat, kirjat) yhdessä muodostamaa käsitystä opettajasta Weber ja Mitchell kutsuivat teksteistä muodostuvaa mielikuvaa opettajasta kumulatiiviseksi kulttuuriseksi tekstiksi. Voisiko koulun teksteistä hahmottaa sukupuolta kumuloituvana kulttuurisena tekstinä?

Esitän kolme erilaista käsitystä sukupuolen kumuloitumisesta koulun teksteissä. Nämä käsitykset eivät ole toisensa poissulkevia vaan liikkuvia ja limittäisiä. Ensinnäkin sukupuoli kumuloituu maskuliinisena konstruktiona. Koulun tekstit ovat moninaisia. Sukupuolen osalta yhteinen piirre on kuitenkin se, että eri teksteissä – niin oppikirjoissa, luetussa kaunokirjallisuudessa kuin luokkahuone-diskurssissa – ylläpidetään toistojen kautta kuvaa sukupuolesta, jossa miesten toimijuus tai maskuliininen kieli asettuu etusijalle, naisten jäädessä taka-alalle. Opettajista osa totesi tämän myös haastatteluissaan: tyttöjen toimijuuden, kokemusten ja minä-kertomusten nähdään jäävän pienemmälle arvostukselle kuin poikien. Kun nostetaan joidenkin poikien erityistarpeet, menestyminen tai ongelmat ensisijaisina esiin, mitätöidään muiden poikien sekä tyttöjen kokemuksia. Oppikirjat näyttävät seuraavan kulttuurin miehistä traditiota, jossa miesten kirjoittamat tekstit ja miestoimijuus näyttäytyvät arvokkaampina kuin naisten.

Toiseksi sukupuoli kumuloituu selkeänä kahtiajakona. Kirjoitetun tekstin tuottamien arvojen on todettu olevan luonteeltaan monologisempia, jyrkempiä ja pysyvämpiä kuin puheessa tuotettavien näkemysten (Tainio 2001, 49). Myös analysoimani kirjoitetut tekstit – erityisesti oppikirjat ja koulussa luettu kaunokirjallisuus – tuottivat jäykkiä kuvauksia sukupuolista. Vaikka näitä kuvauksia rikottiin, niin tekstin sisällä toiston kautta Tytöt, Pojat, Naiset ja Miehet muodostivat ryhmät, joiden toimijuus ilmeni eri tavoin.

Koulussa arjessa ja käytännöissä sukupuoli näyttäytyi usein dikotomisena. Äidinkielen opetuksessa esimerkiksi kirjoittaminen ja lukeminen nähtiin usein sukupuolen mukaan määrittävinä toimintoina. Kun opettaja totesi pojan aineesta, että tämä kirjoittaa kuin nainen, hän asetti samalla sukupuolten välille rajan ja oletuksen siitä, miten sukupuoli ilmenee kirjoittamisessa. Lähtökohtana on, että Tytöt kirjoittavat eri tavalla tai eri aiheista kuin Pojat. Haastateltujen opettajien mielestä Tytöt ovat myös kiinnostuneempia erilaisista kirjoista kuin Pojat. Tämä tyttöjen ja poikien lukemista ja kirjoittamista koskeva sukupuolen mukainen kahtiajako näyttäytyi usein itsestään selvyyttenä. Sukupuolen esittämiseen liittyy kiinteästi toimijuus: minkälaisen toimijuuden teksti tarjoaa eri sukupuolille sekä minkälainen toimijuus tytöille ja pojille luokkahuoneessa mahdollistuu?

Kolmanneksi, sukupuolen kumuloitumista myös kyseenalaistettiin. Maskuliinisesti painottunutta tai kahtia jakautunutta kumuloitumista rikkoivat erilaiset tekstin sisäiset tai luokkahuonediskurssissa esitetyt kommentit, joissa kysytään tai kyseenalaistetaan tuotettuja sukupuolen kuvauksia. Oppilaiden haastatteluissa mielikuvan Tyttö ja Poika elivät niissä episodeissa, joissa oppilaat kertoivat siitä, miten tytöt ja pojat kirjoittavat eri tavoin. Kuitenkin samalla he totesivat että eivät itse kirjoita kuten ”muut” samaa sukupuolta edustavat. Vaikka sukupuolten välille tehdyt rajat ja rajaukset huomataan, niiden ei välttämättä ajatella vaikuttavan omaan toimijuuteen.

Sukupuolten rajoja kyseenalaistettiin oppilaiden kirjoituksissa. Näissä kumuloitui dikotomia Naisten ja Miesten välille, mutta tätä myös rikottiin. Erityisesti tyttöjen kirjoituksissa kritisoitiin rajoja, jotka asettuvat koulussa sukupuolten välille. Kysyttiin esimerkiksi sitä, miksi kaunoluistelu ja sirklaaminen on koulussa Tyttöjen toimintaa vaikka ainakin jotkut tytöt haluaisivat pelata jääkiekkoa.

Opettajat kävivät haastatteluissaan myös keskustelua siitä, miten Tytöt yleensä ja miten joku tietty tyttö toimii. Mielikuvatason Tytöt ja Pojat toimivat peilauspintana ja vertailukohteena sille, miten yksittäisten subjektien nähdään koulussa toimivan.

* * *

Tämän luvun alussa oleva runo väitti että emme ehdi oppia yhteistä kieltä. Mutta mikä on yhteinen kieli? Mitä ilmaisuja kieli tuottaa ja kenen ilmaisuja. Kenen kieltä ja kenen ilmaisuja valikoituu koulun teksteiksi? Etnografisessa tutkimuksen ruumiillisten kokemusten muuttaminen kirjoitetuiksi vertautuu filosofiseen ongelmaan ruumiin ja mielen sekä kielen ja maailman välisestä suhteesta. Miten tuottaa kokemuksia ja erityisesti ruumiinkokemuksia kielellisesti? Feministinen näkökulma tuo ohteen myös toisen ongelman: kääntyykö kieli kuvaamaan myös erityisesti naissubjektin ja naisruumiin kokemuksia.

Eräs keskeinen kysymys on erojen ja yhtäläisyyden suhde. Irigaray asettaa naisen ja miehen erilaisiin asemiin paitsi fyysisinä olioina, myös toimijoina, aistijoina tai kielenkäyttäjinä (Irigaray 1996, 134–135, 153–161). Hän herättää samalla kysymyksen siitä, miten nainen ja mies voivat olla keskenään vuorovaikutuksessa ja tulla ymmärretyiksi. Näin asetetussa kahtiajaossa sukupuolten välinen essentiaalinen ero korostuu. Keskeistä onkin kysyä, tuottaako tämä kahtiajako ja toisen erilaisuus lisää kahtiajakoa vai tarjoaako se mahdollisuuden ihmettelyyn? Käytetäänkö

sukupuolieroa eroja syventäen ja säilyttäen vai samalla eroja ja erilaisuuksia purkaen ja ihmetellen.

Erojen purkamisessa keskeistä on vuorovaikutus. Vuorovaikutus on merkityksellistä sekä mielikuvien ja historiallisten subjektien välillä että miesten ja naisten kesken. Tämä vuorovaikutus edellyttää yhdessä, toisten – erilaisten – kanssa näkemistä ja käsittämistä (Heinämaa 2000, 157). Myös koulussa.

Äidinkielen opetus tarjoaa mahdollisuuden valita perinteisten tekstien rinnalle uudempaa, monipuolisempaa ja erilaisista näkökulmista kirjoitettua materiaalia. Seikkailujen ja ”suurten kertomusten” oheen voidaan nostaa erilaisia arjen tarinoita, esimerkiksi tyttöjen fantasiakirjoja tai viihdekirjoja, jotka antavat aineksia peilata omia kokemuksia, rakentaa omia käsityksiä sekä toteuttaa kriittistä lukemista eri näkökulmista. Vuorovaikutuksessa voidaan pyrkiä vinoutumien, dikotomioiden ja rajausten purkamiseen – ja samalla mahdollistaa toive itsen ja toisen kohtaamisesta yli erilaisten sukupuoli-, ikä-, kulttuuri- tai valtarajojen ja rajausten.

LÄHTEET

Analysoidut oppikirjat

- Ahonen, Kaarina – Harjunen, Elina – Lange, Kaisa – Liuskari, Heleena – Saarinen, Erja – Sirviö, Teija: Kielen tiet 7–9. Kuvitus Timo Lotsari. 6.painos. 1998.
- Koskipää, Ritva – Nallikari, Pirjo – Parko, Kaija – Pöntinen, Aulikki: Äidinkielen avain 7. Kuvitus Jukka Lemmetty. 1.–8. painos.1993.
- Koskipää, Ritva – Nallikari, Pirjo – Parko, Kaija – Pöntinen, Aulikki: Äidinkielen avain 9. Kuvitus Jukka Lemmetty. 4–5. painos.1992.

Kirjallisuus

- Aaltonen, Sanna (2001): Tutkimuksen sensitiivisyys. Koulutehtävän aiheena sukupuolinen häirintä. Nuorisotutkimus 2/2001.
- Aapola, Sinikka (1993): Turha kiire aikui-seksi – nuorille tytöille suunnattujen opaskirjojen kuva seksuaalisuudesta. Nuorisotutkimus 4/93.
- Aapola, Sinikka (1998): ”Olen aina joko liian pieni tai liian iso” – Ikäsiirtymät yhdeksäsluokkalaisten kirjoituksissa. Alustus seminaarissa. Julkaisematon.
- Aapola, Sinikka (1999a): Murrosikä ja sukupuoli. Julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt. Vaasa: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Vaasa.
- Aapola, Sinikka (1999b): Ikä, koulu ja sukupuoli: peruskoulun kulttuuriset ikäjärjestykset. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Vastapaino. Tampere.
- Aapola, Sinikka & Kangas, Ilka (1994): Väistelyä ja vastarintaa. Tarinoita naisten selviytymisestä. Gaudeamus. Tampere
- Alasuutari, Pertti (1994): Laadullinen tutkimus. 2 painos. Vastapaino. Jyväskylä.
- Althusser, Louis (1984): Ideologiset valtiokoneistot. Vastapaino. Jyväskylä.
- Apo, Satu (1986): Ihmesadun rakenne. Juonien tyypit, pääjaksot ja henkilöasetelmat satakuntalaisessa kansansatuaineistossa. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Apo, Satu (1990): Kertomusten sisällönanalyysi. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Gaudeamus. Helsinki.
- Apple, Michael W. (1979): Ideology and Curriculum. Routledge & Kegan Paul Ltd. London.
- Apple, Michael W. (1989): Teachers & Texts. A Political Economy of Class & Gender Relations in Education. Routledge. New York & London.
- Apple, Michael W. & Christian-Smith, Linda (1991): The Politics of the Textbook. Teoksessa Michael W. Apple & Linda Christian-Smith (toim) The Politics of the Textbook. Routledge. London & New York.
- Aro, Jari (2001): Retoriikka, refleksiivisyys ja sosiologia. Sosiologia 1/2001.
- Atkinson, Paul (1990): The Ethnographic Imagination. Textual Constructions of Reality. Routledge. London & New York.
- Atkinson, Paul (1992): Understanding Ethnographic Texts. Qualitative Research Methods, vol. 25. Sage. Newbury Park.
- Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Anu Koivunen ja Marianne Liljeström (toim.). Vastapaino. Tampere.
- Biklen, Sari Knopp (1995): School Work. Gender and the Cultural Construction of Teaching. Teachers College Press. New York & London.
- Björn, Christina (1998): Barn skapar text: om kulturdialog i skolan. Doktorsavhandlingar från pedagogiska institution, Stockholm universitet Nr 82.

- Bloor, Michael (2001): *The Ethnography of Health and Medicine*. Teoksessa Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland and Lyn Lofland (ed.) *Handbook of Ethnography*. SAGE, Wiltshire.
- Braidotti, Rosi (1994): *Nomadic Subjects. Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. Columbia University Press. New York.
- Brophy, Jere (1985): *Interactions of male and female students with male and female teachers*. Teoksessa L. C. Wilkinson & C. Marret (toim.) *Gender influences in classroom interaction*. Academic Press. New York.
- Butler, Judith (1990): *Gender Trouble. Feminism and The Subversion on Identity*. New Your & London: Routledge.
- Cameron, Deborah (1985): *Feminism & Linguistic Theory*. The Macmillan Press Ltd.
- Christian-Smith, Linda K. (1991): *Readers, Texts, and Contexts: Adolescent Romance Fiction in Schools*. Teoksessa Michael W. Apple & Linda Christian-Smith (toim) *The Politics of the Textbook*. Routledge. London & New York.
- Clifford, James (1986): *Introduction: Partial Truths*. Teoksessa James Clifford & George E. Marcus (eds.) *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press. Berkeley.
- Coffey, Amanda (1999): *The Ethnographic Self. Fieldwork and the Representation of Identity*. SAGE. London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Coffey, Amanda (2001): *(Re)Imaginating Other Selves: From Over-Rapport to Intimacy and Autoethnography*. *Julkaisematon käsikirjoitus*.
- Coffey, Amanda & Atkinson, Paul (1996): *Making Sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategies*. SAGE. Thousand oaks, London & New Delhi.
- Cohen, Michele (1998): *'A habit of healthy idleness': boys' underachievement in historical perspective*. Teoksessa Deppie Epstein, Jannette Elwood, Valerie Hay and Janet Maw (eds.) *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Open University Press. Buckingham.
- Connell, R. W. (1985): *Teachers' Work*. Allen & Unwin. Sydney, London & Boston.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*. Polity Press. Norwich.
- Connell, R. W. (1995): *Masculinities*. Allen and Unwin. Sydney.
- Cortazzi, Martin (2001): *Narrative Analysis in Ethnography*. Teoksessa Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. SAGE. Wiltshire.
- Crawford, June; Kippax, Susan; Onyx, Jenny; Gault, Una & Benton, Pam (1992): *Emotion and Gender. Constructing Meaning from Memory*. Sage. London.
- Cunnison, Sheila (1989): *Gender Joking in the Staffroom*. Teoksessa Sandra Acker (ed.) *Teachers, Gender and Careers*. The Falmer Press. Basingstoke.
- Davies, Bronwyn (1989): *Frogs and Snails and Feminist Tales. Preschool Children and Gender*. Allen and Unwin. Sydney.
- Davies, Bronwyn (1993): *Shards of Glass. Children reading and writing beyond gendered identities*. Hampton Press. Cresskill.
- Davies, Bronwyn (1994): *Postructuralist theory and classroom practice*. Deakin University.
- Davies, Bronwyn (2000): *A Body of Writing 1990–1999*. AltaMira Press. A Division of Rowman & Littlefield Publishers, Inc. Walnut Creek, Lanham, New York & Oxford.
- Davies, Bronwyn & Hunt, Robyn (1994): *Classroom competencies and Marginal Positioning*. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 15, No. 3.
- Delamont, Sara (1987): *The Primary Teacher 1945–1990: Myths and Realities*. Teoksessa Sara Delamont (ed.) *The Primary School Teacher*. The Falmer Press. Basingstoke.

- Delamont, Sara & Atkinson Paul (1995): *The Rapist with a Helicopter*. Teoksessa Sara Delamont & Paul Atkinson (ed.) *Fighting Familiarity. Essays on Education and Ethnography*. Hampton Press. Cresskill, NJ.
- De Lauretis, Teresa (1984): *Alice Doesn't. Feminism, Semiotics, Cinema*. Macmillan. London.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (1994): Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications. Thousand Oaks, London & New Delhi.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (1994): The Fifth Moment. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications. Thousand Oaks, London & New Delhi.
- Eagleton, Terry (1983): *Literary Theory. An Introduction*. Basil Blackwell. London.
- Edwards, Rosalind & Ribbens, Jane (1998): *Living on the Edges: Public Knowledge, Private Lives, Personal Experience*. Teoksessa Jane Ribbens and Rosalind Edwards (ed) *Feminist Dilemmas in Qualitative Research*. Sage. Wiltshire.
- Engelberg, Mila (2001): Ihminen ja naisihminen: suomen kielen piilomaskuliinisuus. *Naistutkimus* 4/2001.
- Englantilais-suomalainen suursanakirja (1981). Porvoo: WSOY.
- Epstein, Deppie – Elwood, Jannette – Hey, Valerie & Maw, Janet (1998): *Schoolboy fictions: feminism and 'failing' boys*. Teoksessa Deppie Epstein, Jannette Elwood, Valerie Hay and Janet Maw (eds.) *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Open University Press. Buckingham.
- Eräsaari, Leena (1995): *Kohtaamisia byrokraattisilla näyttämöillä*. Gaudeamus. Tampere.
- Fish, Stanley (1980): *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretative Communities*. Harvard University Press. Cambridge.
- Geertz, Clifford (1973): *The Interpretation of Cultures. Selected Essays by Clifford Geertz*. Basic Books. New York.
- Giddens, Anthony (1985): *Time, Space and Regionalisation*. Teoksessa Gregory, Derek & Urry, John (toim) *Social Relations and Spatial Structures*. MacMillan. London.
- Gilbert, Pam & Taylor, Sandra (1992) *Fashioning the feminine. Girls, popular culture and schooling*. Allen & Unwin. Sydney.
- Gordon, Tuula (1986): *Democracy in One School? Progressive Education and Restructuring*. Falmer Press. London.
- Gordon, Tuula (1992): *Citizens and Others: gender, democracy and education*. *International Studies in Sociology of Education*, Volume 2, No.1, 43–56.
- Gordon, Tuula (1993): *Citizenship, difference and marginality in school – with special reference to gender*. Research proposal. Julkaisematon.
- Gordon, Tuula (1996): *Citizenship, Difference and Marginality in Schools. Spatial and Embodied Aspects of Gender Differentiation*. Teoksessa P.F. Murphy & C.V. Gipps (toim.) *Equity in the Classroom. Towards Effective Pedagogy for Girls and Boys*. London & New York: Falmer Press (UNESCO Publishing).
- Gordon, Tuula (1999): *Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa*. Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino. Tampere.
- Gordon, Tuula (2000): *Tears and laughter in the margins*. Nora, *Nordic Journal of Women's Studies* 3, vol. 8., 149–159.
- Gordon, Tuula (2001a): *Hiljaiset tytöt ja suulaat "mujjat": naisen ääntä oppimassa*. Teoksessa Minna Nikunen, Tuula Gordon, Sanna Kivimäki ja Riitta Pirinen (toim.) *Nainen / naisuus / naisellisuus*. Tampere University Press. Tampere.

- Gordon, Tuula (2001b): Kuka voi olla suomalainen? – erot ja yhteisyys ”muihin” nuorten naisten ja miesten rakentamina. Nuorisotutkimus 1/2001.
- Gordon, Tuula (2001c): Johdanto. Teoksessa Minna Nikunen, Tuula Gordon, Sanna Kivimäki & Riitta Pirinen (toim.) Nainen / naiseus / naisellisuus. Tampere University Press. Tampere.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (1995): Being, having and doing gender in schools. Teoksessa Gender, Modernity, Postmodernity – New Perspectives on Development/ Construction of Gender. Arbeitsnotat 2/95. Papers from a Seminar in Oslo, April 1994. Universitetet i Oslo.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (1996): ‘School is Like an Ant’s Nest’: Spatiality and Embodiment in Schools. Gender and Education, Vol. 8, No. 3.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (1998): Kansalaisuus, kansallisuus ja sukupuoli. Teoksessa Pertti Alasuutari ja Petri Ruuska (toim.) Elävänä Euroopassa. Muuttuva suomalainen identiteetti. Vastapaino. Tampere.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (2001): Koulun arki: tutkijat yläasteella. Käsikirjoitus.
- Gordon, Tuula – Holland, Janet – Lahelma, Elina (2000a): Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools. MacMillan. Wiltshire.
- Gordon, Tuula – Holland, Janet – Lahelma, Elina (2000b): ‘Moving Bodies/Still Bodies: Embodiment and Agency in Schools’, in Linda McKie and Nick Watson (eds) Organising Bodies. Macmillan. Basingstoke.
- Gordon, Tuula – Holland, Janet – Lahelma, Elina (2000c): From pupil to citizen: a gendered route. Teoksessa madeleine Arnot & Jo-Anne Dillabough (ed.) Challenging Democracy. International Perspectives on Gender, Education and Citizenship. RoutledgeFalmer. London & New York.
- Gordon, Tuula – Holland, Janet – Lahelma, Elina (2001): Ethnographic Research in Educational Settings. Teoksessa Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland and Lyn Lofland (ed.) Handbook of Ethnography. SAGE, Wiltshire.
- Gordon, Tuula; Hynninen, Pirkko; Lahelma, Elina; Metso, Tuija; Palmu, Tarja ja Tolonen, Tarja (2000): Koulun arkea tutkimassa – kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Naistutkimus 1/2000.
- Gordon, Tuula; Lahelma, Elina; Hynninen, Pirkko; Metso, Tuija; Palmu, Tarja ja Tolonen, Tarja (1999): Learning the Routines: Professionalisation of Newcomers to Secondary School’. Qualitative Studies in Education. vol. 12, no. 6.
- Gordon, Tuula; Lahelma, Elina ja Tolonen, Tarja (1995): ”Koulu on kuin...” metaforat fyysisen koulun analysoinnin välineenä. Nuorisotutkimus, vol. 3, no. 3.
- Grabrucker, Marianne (1991): Siinäpä vasta kiltti tyttö. Kääntöpiiri. Helsinki.
- Haapamäki, Reetta & Kuukka, Katri (1996): Maahanmuuttajat helsinkiläisessä peruskoulussa. Teoksessa Moneja baareja: tiellä toimivaan kaksikielisyyteen. Toim. Helena Ruuska ja Sanna-Marja Tuomi. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLII. Paino- rauma Oy. Helsinki.
- Haataja, Anita; Lahelma, Elina & Saarnivaara, Marjatta (1989): Se pieni ero – Kirja tasa- arvokasvatuksesta. Kouluhallitus ja Valtion painatuskeskus. Helsinki.
- Hakala, Katariina (2002): Varmuuksia ja epäröintejä. Puhetapoja opettajan sukupuolesta. Kasvatus 1/2002.
- Hakulinen, Auli (1997): Vuorottelujäsennys. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) Keskustelun analyysin perusteet. Vastapaino. Tampere.
- Hakulinen, Auli (2001): Lukemisto. Kirjoituksia kolmelta vuosikymmeneltä. Lea Laitinen, Pirkko Nuolijärvi, Marja-Leena Sorjonen ja Maria Vilkuna (toim.). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.

- Hall, Stuart (1999): *Identiteetti. Suom. ja toim.* Mikko Lehtonen & Juha Herkman. Vastapaino, Tampere.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1995): *Ethnography. Principles in Practice.* Routledge. London.
- Hannus, Matti (1996): *Oppikirjan kuvitus. Koriste vai ymmärtämisen apu.* Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 122. Painosalama Oy. Turku.
- Hansen, Sven-Erik (1991): *Tradition och Reform. Urval och konstruktion av modersmålämnets läroplanstexter från 20-tal till 80-tal.* Åbo Akademis Förlag. Åbo.
- Happonen, Sirke (2000): *Kertomisen ja metaforan hurma – kasvatustieteellisen tutkimuksen uudet puhunnat.* Teoksessa Irina Buchberger (toim.) *Opettaja ja aine 2000.* Ainedidaktiikan symposiumi 4.2.2000. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 225. Hakapaino. Helsinki.
- Harinen, Päivi (2000): *Valmiiseen tulleet: tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta.* Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 11/2000. Helsinki.
- Haug, Frigga & others (1987): *Female Sexualization. The Collective Work of Memory.* Virago. London.
- Heinämaa, Sara (1996): *Ele, tyyli ja sukupuoli. Merleau-Pntyn ja Beauvoirin ruumiinfenomenologia ja sen merkitys sukupuoliyksymykselle.* Gaudeamus. Helsinki.
- Heinämaa, Sara (2000): *Ihmetys ja rakkaus: esseitä ruumiin ja sukupuolen fenomenologiasta.* Nemo. Helsinki.
- Hey, Valerie (1997): *The Company She Keeps. An ethnography of girls' friendship.* Open University Press. Suffolk.
- Heyl, Barbara Sherman (2001): *Ethnographic Interviewing.* Teoksessa Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography.* Sage Publications. London, Thousand Oaks & New Delhi.
- Hinkkanen, Terhi (1994): *Sukupuolten tasa-arvo kotitalouden oppikirjoissa.* Pro gradu. Kasvatustieteidenlaitos. Helsingin yliopisto.
- Honkasalo, Marja-Liisa (1994): *Etnografia ja tutkiva subjekti – kertomuksia tiedonkeruumatkalta ja kenttätyöstä.* Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 1994:31.
- Honkatukia, Päivi (1998): *Sopeutuvatko tytöt? Sukupuoli, sosiaalinen kontrolli ja rikokset.* Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisuja 152. Hakapaino Oy. Helsinki.
- Hurme, Anna & Rahkiola, Hanna (1988): *Sukupuoliroolit aapisissa 1950–1980-luvuilla.* Pro gradu. Kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto.
- Husu, Liisa (2001): *Sexism, support and survival in academia. Academid women and hidden discrimination in Finland.* Sosiaalipsykologisia tutkimuksia; 6. Helsingin yliopisto.
- Huttunen, Jouko (1992): *Isän mallit ja opettaja – mihin miehiä koulussa tarvitaan.* Nuorisotutkimus1/1992.
- Hynninen, Pirkko (1998): *'Juicy Henna' and a boy in a "dress". Sexuality Lurking in School Counseling. A paper present at the NFPF Congress in Lahti, 12.–15.3.1998.* Julkaisematon.
- Hynninen, Pirkko (1987): *Sukupuolten tasa-arvotavoite ja koulu. Esimerkkinä todellisuudesta sukupuolten työnjako äidinkielen oppikirjassa.* Pro gradu. Kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto.
- Hyvärinen, Matti (1998): *Lukemisen neljä käännettä.* Teoksessa Matti Hyvärinen, Eeva Peltonen, Anni Vilkkö (toim.) *Liikkuvat erot. Sukupuoli elämäkertatutkimuksessa.* Vastapaino. Tampere.
- Irigaray, Lucy (1996): *Sukupuolieron etiikka.* Gaudeamus. Helsinki.
- Itävuori, Ulla (1983): *Aapisten välittämät asenteet sukupuolirooleihin.* Pro gradu. Kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto.

- Jokinen, Arja (1999): Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa Arto Jokinen, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen Diskurssianalyysi liikkeessä. Vuorovaikutus, toimijuus ja kulttuuri empiirisen tutkimuksen haasteina. Vastapaino. Tampere.
- Jokinen, Arja ja Juhila, Kirsi (1999): Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa Arto Jokinen, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen Diskurssianalyysi liikkeessä. Vuorovaikutus, toimijuus ja kulttuuri empiirisen tutkimuksen haasteina. Vastapaino. Tampere.
- Jokinen, Arto (2000): Panssaroitu maskuliinisuus. Mies, väkivalta ja kulttuuri. Tampere University Press. Vammala.
- Juhila, Kirsi (1999): Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Teoksessa Arto Jokinen, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen Diskurssianalyysi liikkeessä. Vuorovaikutus, toimijuus ja kulttuuri empiirisen tutkimuksen haasteina. Vastapaino. Tampere.
- Jussila, Juhani – Montonen, Kaisu – Nurmi, Kari (1990): Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Terttu Gröhn ja Juhani Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 123. Helsingin yliopisto.
- Kaipainen, Risto; Lonka, Irma ja Rikama, Juha (1998): Siitäpä nyt tie menevi. Äidinkielen opettajain liiton viisi vuosikymmentä 1948–1998. Painorama Oy.
- Kairavuori, Seija (1996): Hauki on kala. Asiatekstistä oppiminen peruskoulun seitsemännellä luokalla. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 166. Hakapaino Oy. Helsinki.
- Kalevala, perinne ja koulu (1985). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXII. Toim. Kirsti Mäkinen. Helsinki.
- Kalevalan hyvät ja hävyttömät. 1999. Ulla Piela, Seppo Knuutila ja Tarja Kupiainen (toim.). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Kalliokoski, Jyrki (1996): Johdanto. Teoksessa Jyrki Kalliokoski (toim.) Teksti ja ideologia. Kieli ja valta julkisessa kielenkäytössä. Kieli 9. Helsingin yliopiston suomenkielen laitos. Hakapaino Oy. Helsinki.
- Karvonen, Pirjo (1995): Oppikirjateksti toimintana. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Kehily, Mary Jane & Nayak, Anoop (1996): 'The Christmas Kiss': sexuality, story-telling and schooling. Curriculum Studies, vol. 4, no. 2.
- Kenway, Jane & Sue Willis (with Jill Blackmore and Leonie Rennie). 1998. Answering Back. Girls, boys and feminism in schools. Routledge. New York & London.
- Kielen vallassa. Näkökulmia politiikan, uskonnon ja julkishallinnon kieleen. 1997. Matti Mälkiä & Jari Stenvall (toim.). Tampere University Press.
- Kivimäki, Sanna (2002): Kirjallisuuden järjestykset, suomalaisuus ja tunteet. Teoksessa Tuula Gordon, Katri Komulainen ja Kirsti Lempiäinen (toim.) Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli. Vastapaino. Tampere.
- Kivinen, Osmo – Kinos, Sirpa – Rahkonen, Pekka 1989: Ajan henki ja lukukirjat suomalaisessa peruskoulutuksessa 1870-luvulta 1980-luvulle. Turun yliopiston sosiologisia tutkimuksia 121, Turku.
- Kivivuori, Janne (1998): Opettajiin kohdistuva häirintä ja väkivalta suurten yläasteiden ongelma. Opettaja 11/98.
- Koivunen, Anu (1995): Isänmaan moninaiset äidinkasvat. Sotavuosien suomalainen naisten elokuva sukupuoliteknologiana. Suomen elokuvatutkimuksen seura. Turku.
- Koivunen, Anu (1996)a: Sorto. Teoksessa Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Toim. Anu Koivunen ja Marianne Liljeström. Vastapaino. Tampere.
- Koivunen, Anu (1996)b: Emansipaatio. Teoksessa Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Toim. Anu Koivunen ja Marianne Liljeström. Vastapaino. Tampere.

- Koivunen, Anu & Liljeström, Marianne (1996): Kritiikki, visiot, muutos. Teoksessa Avain-sanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Toim. Anu Koivunen ja Marianne Liljeström. Vastapaino. Tampere.
- Koivunen, Hannele (1995): Madonna ja huora. Otava. Helsinki.
- Koli, Marja Leena (1992): Äidinkieli on viestintää. Teoksessa Luokanopettaja äidinkielen opettajana. Toim. Terttu Orpana, Marja-Liisa Pynnönen ja Marja Leena Koli. Opetusmoniste n:o 1. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Komulainen, Katri (1998): Kotihiiriä ja ihmisiä. Retorinen minä naisten koulutusta koskevissa elämäkertomuksissa. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 35. Joensuun yliopistopaino. Joensuu.
- Komulainen, Katri(2001): 1930-luvun suomalainen oppikoulu kansallisuuden näyttämönä. Nuorisotutkimus 1/2001.
- Komulainen, Katri (2002): Kansallisen ajan esitykset oppikoulun juhlissa. Teoksessa Tuula Gordon, Katri Komulainen ja Kirsti Lempiäinen (toim.) Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli. Vastapaino. Tampere.
- Korpela, Helena (1996): Suomi toisena kielenä peruskoulun opetussuunnitelmassa. Teoksessa Moneja baareja: tiellä toimivaan kaksikielisyteen. Toim. Helena Ruuska ja Sanna-Marja Tuomi. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLII. Painorauma Oy. Helsinki.
- Koskela, Hille (1994): ”Tila on kuin tuhat lävistävää silmää”: ajatuksia tilakäsityksistä, kaupunkipeloista ja tilan kokemisesta. Naistutkimus 4/1994, vol 7.
- Koskela, Hille (1999): Fear, Control and Space. Geografies of Gender, Fear of Violence and Video Surveillance. Maantieteen laitoksen julkaisusarja A 137. Helsingin yliopisto.
- Koski, Leena (1999): Hyvä tyttö ja hyvä poika. Ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisisissa kertomuksissa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Vastapaino. Tampere.
- Kosonen, Ulla (1997): Nähdynsi tulemisen kaipuu ja häpeä. Teoksessa Eeva Jokinen (toim.) Ruumiin siteet. Tekstejä eroista, järjestyksistä ja sukupuolesta. Vastapaino. Tampere.
- Kosonen, Ulla (1998): Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. Yhteiskuntatieteiden, valtiopin ja filosofian julkaisuja 21. SoPhi, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Kouki, Elina (1994): Kirjallisuuden opetus peruskoulussa ja lukiossa. Teoksessa Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan. Toim. Pirjo Sinko. Opetushallitus. Hakapaino. Helsinki.
- Kristeva, Julia (1993): Stabat Mater. Teoksessa Pia Sivenius (toim.) Julia Kristeva. Puhuva subjekti. Tekstejä 1967–1993. Gaudeamus, Helsinki.
- Kuiri, Kaija (1994): Puhekieli on ihmisessä kiinni. Teoksessa Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan. Toim. Pirjo Sinko. Opetushallitus. Hakapaino. Helsinki.
- Kulttuurin tuulia ja teitä (1992). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXIX. Toim. Leena Blom ja Mirja Leminen. Painorauha Oy. Helsinki.
- Kunnari, Anja & Siponen, Kristiina (1989): Den agerande pojken och åskådande flickan. Bilden av könsroller och jämställdhet i några svenska läroböcker under åren 1963-1986. Meddelanden från Institutionen för nordiska språk vid Uleåborgs universitet. Serie c Nr 5.
- Kupiainen, Tarja (1999): Kyllikki – moderni nainen. Teoksessa Ulla Piela, Seppo Knuutila ja Tarja Kupiainen (toim.): Kalevalan hyvät ja hävyttömät. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Laajasalo, Teemu (2001): Seksuaalisuus lukion oppikirjoissa. Systemaattinen analyysi lukion uskonnon, elämäntutkimustiedon, filosofian, psykologian, terveystiedon ja biologian oppikirjojen seksuaalisuusteeman käsittelystä kuuden seksuaaliteorian ja lukion 1994 opetussuunnitelman perusteiden valossa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 231. Yliopistopaino. Helsinki.

- Lahelma, Elina (1992): Sukupuolen eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Tutkimuksia 132. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Lahelma, Elina (1996): Vallan haastamista? Opettajien kokemuksia oppilaiden sukupuolista häirinnästä. *Kasvatus* 5/96.
- Lahelma, Elina (1999): Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino. Tampere.
- Lahelma, Elina (2000): Lack of male teachers – a problem for students or teachers? Teoksessa *Pedagogy, culture & society: a journal of educational discussion and debate* 8 (2000): 2.
- Lahelma, Elina (2002): Gendered conflicts in secondary school: fun or enactment of power? *Gender and Education* 14:3.
- Lahelma, Elina (2002): Isänmaa, armeija ja tasa-arvo. Teoksessa Tuula Gordon, Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (toim.) *Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Vastapaino. Jyväskylä.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula (1997): 'First Day in Secondary School: Learning to be a "Professional Pupil"'. *Educational Research and Evaluation*, vol. 3, no. 2.
- Lahelma, Elina; Palmu, Tarja ja Gordon, Tuula (2000): Intersecting Power Relations in Teachers' Experiences of Being Sexualized or Harassed by Students. *Sexualities*, vol 3(4).
- Lahelma, Elina – Hakala, Katariina – Hynninen, Pirkko – Lappalainen, Sirpa (2000): Too few men? analysing the discussion on the need for more male teachers. Teoksessa *Nordisk pedagogik* 20 (2000): 3, 129–138.
- Laine, Kaarlo (1997): Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. *SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja* 13. Jyväskylän yliopisto.
- Lampela, Kristiina & Lahelma, Elina (1996): Tytöt ja pojat peruskoulussa – kouluhenkilöstön näkemyksiä tasa-arvosta. Teoksessa Ritva Jaku-Sihvonen, Aslak Lindström ja Sinikka Lipsanen (toim.) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Opetushallitus*. Yliopistopaino. Helsinki.
- Lappalainen, Päivi (1996): Rakkaudella. Julia Kristeva ja maternaalinen subjekti. Teoksessa Päivi Kosonen (toim.) *Naissubjekti ja postmoderni*. Gaudeamus. Tampere.
- Lappalainen, Hannu-Pekka (2001): Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla vuonna 2001. *Oppimistulosten arviointi 6/2001*. Opetushallitus. Helsinki.
- Lappalainen, Sirpa (2002): "Eskarissa eurokuntoon" – esiopetus (suomalais)kansallisena projektina. Teoksessa Tuula Gordon, Katri Komulainen ja Kirsti Lempiäinen (toim.) *Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Vastapaino. Tampere.
- Latomaa, Sirkku (1996): Matkalla uuteen kieleen. Teoksessa Moneja baareja: tiellä toimivaan kaksikielisyteen. Toim. Helena Ruuska ja Sanna-Marja Tuomi. *Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLII*. Painorauma Oy. Helsinki.
- LeCompte, Margaret D. & Preissle, Judith (1993) *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Second Edition. Academic Press, Inc. London.
- Lehtonen, Jukka (1995): Nuoret suomalaiset heterokoulussa. *Nuorisotutkimus* 4/1995.
- Lehtonen, Jukka (1998): Heteroseksuaalisuus oppikirjoissa – lähtökohtana ei-heteroseksuaalisten nuorten kokemukset. Teoksessa Päivi Harinen, Jukka Lehtonen, Anne Soinen & Olli Vesivalo: *Nuorten arki ja muuttuvat rakenteet*. Toim. Helena Helve. *Nuorisotutkimus* 2000 5/98. Nuorisotutkimusseura ry.
- Lehtonen, Jukka (1999): Piilossa ja näkyvissä. Seksuaalisuuden kirjo koulussa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino. Tampere.
- Lehtonen, Mikko (1996): Merkitysten maailma. Vastapaino. Tampere.

- Lempiäinen, Kirsti (2000): Being finnish as a context for gender. A case study on sociological texts. Teoksessa *Inescapable Horizon. Culture and Context*. Sirpa Leppänen ja Joel Kuortti (toim). *Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 64*. Jyväskylän yliopisto. Saarijärvi.
- Lempiäinen, Kirsti (2001): Sosiologian sukupuoliset jaot. *Sosiologia* 1/2001
- Lempiäinen, Kirsti (2002): Kansallisuuden tekeminen ja toisto. Teoksessa Tuula Gordon, Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (toim.) *Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Vastapaino. Jyväskylä.
- Leraillez, Laura (1995): Tekstin kohdussa – Julia Kristeva. Teoksessa Mervi Kantokorpi (toim.) *Kuin avointa kirjaa. Leikkivä teksti ja sen lukija*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja 48*. Helsingin yliopiston Kotimaisen kirjallisuuden laitoksen julkaisuja 6. Painotalo Miktor. Helsinki.
- Lesko, Nancy (1988): *Curriculum of the Body: Lessons from a Catholic High School*. Teoksessa Roman, Leslie G., Christian-Smith, Linda & Ellsworth, Elizabeth (eds), *Becoming Feminine: The Politics of Popular Culture*. London: Falmer Press.
- Licht, Barbara & Dweck, Carol (1985): Sex differences in achievement orientations: consequences for academic choices and attainments. Teoksessa m. Marland (toim.) *Sex differentiation and schooling*. Heinemann Educational Books. London.
- Lindroos, Maarit (1997): Opetusdiskurssiin piirretty viiva. Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 153. Hakapaino. Helsinki.
- Liljeström, Marianne (1996): Sukupuolijärjestelmä. Teoksessa *Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen*. Anu Koivunen ja Marianne Liljeström (toim.). Vastapaino. Tampere.
- Linnakylä, Pirjo (1993): Haasteita ja mahdollisuuksia äidinkielen opetuksen suunnitteluun. Teoksessa Lue, etsi, tutki – tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Toim. Erkki Kangasniemi ja Raimo Konttinen. *Opetus 2000*. Juva: WSOY.
- Lonka, Irma (1998): ÄOL ja opetussuunnitelmien kehittäminen. Teoksessa Risto Kaipainen, Irma Lonka ja Juha Rikama (toim.) *Siitäpä nyt tie menevi. Äidinkielen opettajain liiton viisi vuosikymmentä 1948–1998*. Painorauma Oy.
- Locke, John (1989): *Some Thoughts Concerning Education*, J.S. Yolton & W. Yolton (toim.) Clarendon Press. Oxford. (ensimmäinen painos 1693)
- Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925. Komiteamietintö. Valtioneuvoston kirjapaino. Helsinki.
- Mac an Ghaill, Mairtin (1994): *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*. Open University Press. Buckingham & Philadelphia.
- Mahony, Pat (1998): *Girls will be girls and boys will be first*. Teoksessa Deppie Epstein, Jannette Elwood, Valerie Hay and Janet Maw (eds.) *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Open University Press. Buckingham.
- Markkola, Pirjo (2002): Vahva nainen ja kansallinen historia. Teoksessa Tuula Gordon, Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (toim.) *Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Vastapaino. Jyväskylä.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning lessons: social organization in the classroom*. Harvard University Press. Cambridge.
- Mehtäläinen, Jouko (1994): *Elämää akvaariossa: kokemuksia koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön ensivaiheista*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä.
- Metso, Tuija (1999): *Erilaista ja tuttua. Koulu vanhempien koulumuistoissa*. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino. Tampere.
- Mietola, Reetta (2001): *Itseä ja erilaista oppimaan – erilaisuus peruskoulun oppikirjoissa*. Nuorisotutkimuslehti 2/2001.

- Mieskolainen, Heikki (1996): Suomi toisena kielenä – ylioppilastutkinnon ensiaskeleet. Teoksessa Moneja baareja: tiellä toimivaan kaksikielisyteen. Toim. Helena Ruuska ja Sanna-Marja Tuomi. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLII. Painorauma Oy. Helsinki.
- Mills, Sara (1994a): Introduction. Teoksessa Sara Mills (ed.) *Gendering the Reader*. Harvester Wheatsheaf. Exeter.
- Mills, Sara (1994b): Reading as/like a Feminist. Teoksessa Sara Mills (ed.) *Gendering the Reader*. Harvester Wheatsheaf. Exeter.
- Moi, Toril (1985): Sukupuoli/teksti/valta. Feministinen kirjallisuusteoria. Alkuteos *Sexual/Textual Politics: Feminist Literary Theory*. Suom. Raija Koli. Vastapaino. Tampere.
- Murto, Mervi (1988): Virke on kasvanut, kinastellut ja kukoistanut. *Virke* 5/1988.
- Mäenpää, Anna-Liisa (1974): Kirjoittamaton historia. Teoksessa *Äidinkieli 1974. Tavoitteet ja päämäärät*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. ÄOL. Helsinki.
- Nainen, mies ja fileerausveitsi. Miten Rosa Liksomia luetaan? 1996. Katarina Eskola (toim.). *Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja* 49. Jyväskylän yliopisto.
- Nainen / naisuus / naisellisuus (2001). Minna Nikunen, Tuula Gordon, Sanna Kivimäki ja Riitta Pirinen (toim.). Tampere University Press. Tampere.
- Naskali, Päivi (1998): Tyttö, äiti, kasvatus. Kohti feminiinistä kasvatusfilosofiaa. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Norris, Nigel – Aspland, Roger – MacDonald, Barry – Shostak, John – Zamorski, Barbara (1996): *An Independent Evaluation of Comprehensive Curriculum Reform in Finland*. National Board of Education. Yliopistopaino. Helsinki.
- Nurmi, Timo; Rekiaro, Ilkka & Rekiaro, Päivi (1993): *Suomea suomeksi. Suomen kielen sanakirja*. Gummerus. Jyväskylä.
- Nyfors, Ritva (1994): Puhe- ja ilmaisukasvatuksen tavoitteet peruskoulussa ja lukiossa. Teoksessa *Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan*. Toim. Pirjo Sinko. Opetushallitus. Hakapaino. Helsinki.
- Nykysuomen sanakirja 1970a. Lyhentämätön kansanpainos. Osat I ja II A–K. 3 painos. WSOY. Porvoo.
- Nykysuomen sanakirja 1970b. Lyhentämätön kansanpainos. Osat V ja VI S–Ö. 3 painos. WSOY. Porvoo.
- Näre, Sari (1995): Etnopsykoanalyttisiä näkökulmia sukupuolikulttuuriin. Sosiologian laitoksen tutkimusraportteja 229. Helsingin yliopisto.
- Ojala, Jorma (1997): Kirjoittamaton kirja, kirjoitettu kirja ja luonnonkirja: planetaariset ilmiöt teksteinä ja kuvina peruskoulun ja lukion oppikirjoissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Ollila, Anne 1990. *Politikoiva vaimo on miehelle kauhistus*. J. V. Snellmanin perhekäsitys. Naistutkimus 4/1990.
- Oppilaitostilastot (1997): Tilastokeskus. Koulutus 1997:5. Helsinki.
- Paasi, Anssi (1998): Koulutus kansallisena projektina. ”Me” ja ”muut” suomalaisissa maantiedon oppikirjoissa. Teoksessa Pertti Alasuutari ja Petri Ruuska (toim.) *Elävänä Euroopassa*. Muuttuva suomalainen identiteetti. Vastapaino. Tampere.
- Pajunen, Pirjo (1990): Tekstin sukupuoli. Tutkielma journalistisista teksteistä ja ”naisen” asemasta journalistisessa diskurssissa. Sarja A 64. Tampereen yliopisto. Tiedotusopinlaitos.
- Palin, Tutta (1996): Ruumis. Teoksessa Anu Koivunen & Marianne Liljeström (toim.) *Avainsanat*. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Vastapaino. Jyväskylä.
- Palmu, Tarja (1991): Aapisten sukupuoli ideologia – kolmen 1990-luvun alussa käytetyn aapisen sisällönanalyysi. Pro gradu. Helsingin yliopisto.

- Palmu, Tarja (1992a): Nimetön hiiri ja Simo Siili. Aapisten sukupuoli-ideologia. Teoksessa Sari Näre ja Jaana Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. SKS. Helsinki.
- Palmu, Tarja (1992b): Vain miehet tekevät urotekoja? Huomioita aapisten sukupuoli-ideologiasta. *Tasa-arvo* 2/1992.
- Palmu, Tarja (1995): Kulttuuriset tekstit koulussa – sukupuolien tuottaminen äidinkielen oppitunneilla. *Palmu, Tarja (1998): Koulun salin monet kasvot. Nuorisotutkimus* 1/1998.
- Palmu, Tarja (1999): Kosketuspintoja sukupuoleen: opettajat, ruumiillisuus ja seksuaalisuus. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri. Vastapaino*. Tampere.
- Palmu, Tarja (2002): Suomalaisuus, isänmaa ja äidinkieli. Teoksessa Tuula Gordon, Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (toim.) *Suomineiton hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Vastapaino. Jyväskylä.
- Penttinen, Antti (1984): *Sotilaslangin sanakirja*. Wsoy, Porvoo.
- Peruskouluasteen ja lukion päätoimiset opettajat syyslukukaudella 1997. Ulla Rönberg ja Timo Valtonen. *Opetushallitus. Moniste* 32/1998.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. Valtionpainatuskeskus. Helsinki.
- Peruskoulun opetussuunnitelma 1994 (2000). 4 korjattu painos. Opetushallitus. Edita Oy. Helsinki.
- Peräkylä, Anssi (1997): Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Keskustelunalyysin perusteet*. Tampere. Vastapaino.
- Poynton, Cate (1989): *Language and gender: making the difference*. Oxford University Press. Hong Kong.
- Purra Pia (1998): ”Eikö se ennen vanhaan tämä homma mennyt jotenkin toisin päin?”. Heteroseksuaalisia kohtaamisia naisten ja miesten omaelämäkertoissa. Teoksessa Matti Hyvärinen, Eeva Peltonen, Anni Vilkkonen (toim.) *Liikkuvat erot. Sukupuoli elämäkertatutkimuksessa*. Vastapaino. Tampere.
- Pynnönen, Marja-Liisa (1992): Kirjallisuuden lukeminen – osa äidinkielen oppimista. Teoksessa Luokanopettaja äidinkielen opettajana. Toim. Terttu Orpana, Marja-Liisa Pynnönen ja Marja Leena Koli. *Opetusmoniste n:o 1*. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Pösö, Tarja (1993): Kolme koulukotia. Tutkimus tyttöjen ja poikien poikkeavuuden määrittelykäytännöistä koulukotihoidossa. *Acta Universitatis Tamperensis ser A* vol 388. Tampereen yliopisto.
- Raehalme, Outi (1996): Lahjakas nainen tohtoriopiskelijana. *Acta Universitatis Tamperensis. Ser A, vol. 509*. Tampereen yliopisto.
- Reuter, Martina (2000): Questions of the body, sexual difference and equality in Cartesian philosophy. *Helsingin yliopisto*.
- Rhedding-Jones, Jeanette (1996): Researching Early Schooling: poststructural practices and academic writing in an ethnography. *British Journal of Education*, vol 17, no. 1.
- Rhedding-Jones, Jeanette (1997): The Writing on the Wall: doing a feminist post-structural doctorate. *Gender and Education*, vol. 9, no. 2.
- Reinharz, Shulamit (1992): *Feminist Methods in Social Research*. Oxford University Press. New York & Oxford.
- Rojola, Lea (1996): Ero. Teoksessa *Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen*. Anu Koivunen ja Marianne Liljeström (toim.). Vastapaino. Tampere.
- Ronkainen, Suvi (1999): Ajan ja paikan merkitsemät. *Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Gaudeamus. Helsinki.

- Ruuska, Helena (1996): Missä mennään Opetushallitus? Ylitarkastaja Nina Rekolan haastattelu. Teoksessa Moneja baareja: tiellä toimivaan kaksikielisyteen. Toim. Helena Ruuska ja Sanna-Marja Tuomi. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLII. Paino-
rauma Oy. Helsinki.
- Saarinen, Pirkko & Korhokangas, Mikko (1998): Ihanaa vai pitkäveteistä. Lukeminen nuorten harrastuksena. Saarijärvi. BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Saarinen, Jaana (1996): Feministisestä pedagogiikasta feminiiniseen pedagogiikkaan. Teoksessa Päivi Naskali (toim.) Pulpetti ja karttakeppi. Feministisen pedagogiikan kysymyksenasetteluja. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 14.
- Salo, Ulla-Maija (1999): Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. Acta Universitatis Lapponiensis 24. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi.
- Salminen, Anri (1992): ”Hikinen, nörtti, tiukkaperse ja jämäkkäelli”. Ammattikoululaispoikien käsityksiä opettajista, miehistä ja naisista. Nuorisotutkimus 10(1992:)
- Saraste, Markku (2000): Ihmisoikeudet ala-asteen historian oppikirjoissa ihmisoikeuskasvatuksen näkökulmasta. Pro gradu. Helsingin yliopisto.
- Sarmavuori, Katri (1981): Äidinkielen opetuksen perusteita. Johdatus peruskoulun yläasteen ja lukion äidinkielen didaktiikkaan. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A:7.
- Sarmavuori, Katri (1984a): Äidinkielen opetuksen tavoitteiden tärkeys, niiden saavutusaste ja oppilaiden persoonallisuus peruskoulun 7.luokalla. AO-projektin raportti 4. Tuturun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B 9.
- Sarmavuori, Katri (1984b): Aineenopettajan äidinkielen opetusoppi. Kirjapaino Oy Merkur. Helsinki.
- Sarmavuori, Katri (1985): Äidinkielen taidot ja tavoitteiden saavuttaminen peruskoulun päättövaiheessa. ABC-projektin raportti 10. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 39.
- Sarmavuori, Katri (1993): Äidinkielen opetustieteen perusteet. Äidinkielen Opetustieteen Seuran tutkimuksia 8. Yliopistopaino. Helsinki.
- Sarmavuori, Katri & Rauramo, Sirkka-Liisa (1984): Luokanopettajan äidinkielen opetusoppi. Koulun Erityispalvelu oy. Yliopiston monistuspalvelu. Helsinki.
- Seiter, Ellen (1995): Mothers watching children watching television. Teoksessa Beverly Skeggs (toim.): Feminist cultural theory. process and production. Manchester University Press. Manchester and New York.
- Selander, Staffan (1991): Pedagogic Text Analysis. Teoksessa Marja-Liisa Julkunen, Staffan Selander & Mauri Åhlberg (toim) Research on Texts at School. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia no. 37. Joensuun yliopiston monistuskeskus.
- Siikala, Anna-Leena (1984): Tarina ja tulkinta. Tutkimus kansankertojista. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 404. SKS. Helsinki.
- Simola, Hannu (1995): Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137. Yliopistopaino. Helsinki.
- Simola, Hannu (1999): Hienotunteisuuden dilemma. Käyttäytymisen arvostelu suomalaisessa kansanopetuksessa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Vastapaino. Tampere.
- Sinko, Pirjo (1994): Millainen oppiaine äidinkieli on opetussuunnitelman perusteissa 1994? Teoksessa Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan. Toim. Pirjo Sinko. Opetushallitus. Hakapaino. Helsinki.
- Skeggs, Beverly (1992): Maskuliinisuuden kyseenalaistaminen ja seksuaalisuuden käyttö. Nuorisotutkimus 10(1992:) 1. Challenging Masculinity and Using Sexuality. British Journal of Sociology of Education -lehdessä. Vol. 12, 2/1991.

- Skeggs, Beverly (1995)a: Introduction. Teoksessa Beverly Skeggs (toim.) *Feminist cultural theory. Process and production*. Manchester University Press. Manchester & New York.
- Skeggs, Beverly (1995)b: *Theorising, ethics and representation in feminist ethnography*. Teoksessa Beverly Skeggs (toim.) *Feminist cultural theory. Process and production*. Manchester University Press. Manchester & New York.
- Skeggs, Beverly (2000): *The Transfer of Property authority: reflexivity and positioning*. Paper presented in "Theorising Difference & Diversities in Ethnographic Research" seminar. November 10–12.2000. Helsinki. Julkaisematon.
- Skeggs, Beverly (2001): *Feminist Ethnography*. Teoksessa Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland and Lyn Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. SAGE. Wiltshire.
- Smith, Dorothy (1990): *Texts, facts, and femininity: Exploring the relations of ruling*. Routledge. London.
- Spender, Dale (1982): *Invisible women. The schooling scandal*. A. Wheaton & Co. Exeter.
- Stacey, Judith (1988): *Can there be a feminist ethnography?* *Women's Studies International Forum* 11:1.
- Strandell, Harriet (1995): *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä*. Gaudeamus. Helsinki.
- Sumu, Ritva-Liisa (1968): *Sukupuoliroolit oppikirjoissa*. *Kasvatus ja koulu* (4).
- Syrjäläinen, Eija (1990): *Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä*. *Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 78.
- Tainio, Liisa (toim.)(1997): *Keskusteluanalyysin perusteet*. Vastapaino. Helsinki.
- Tainio, Liisa (2001): *Puhuvan naisen paikka. Sukupuoli kulttuurisena kategoriana kielenkäytössä*. SKS, Helsinki.
- Tapaninen, Anna-Maria (1996): *Kansan kodit ja kaupungin kadut. Etnografinen tutkimus etelätalialaisesta kaupungista*. Suomen Antropologinen seura. Helsinki.
- Tarasti, Eero (1990): *Johdatusta semiotiikkaan. Esseitä taiteen ja kulttuurin merkkijärjestelmistä*. Gaudeamus. Helsinki.
- Tarmo, Marjatta (1991): *Opettajan sukupuolilinssit*. *Kasvatus* 22(3).
- Thorne, Barrie (1993): *Gender Play. Girls and Boys in School*. Open University Press. Buckingham.
- Tolonen, Tarja (1999): *Hiljainen poika ja äänekas tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa*. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino. Tampere.
- Tolonen, Tarja (2001): *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Gaudeamus, Helsinki.
- Tuohimaa, Sinikka (1989): *Nainen, kieli ja kirjallisuus*. Gaudeamus, Helsinki.
- Tuomaala, Saara (2000): *Muisteltu lapsuus – suullisen historian näkökulma lapsuuteen*. *Nuorisotutkimus* 18:3.
- Tuomaala, Saara (2003): *Punaiset posket ja suorat polvet. Kansakoulun terveyden ihanteita ja käytäntöjä 1920- ja 30-luvulla*. Teoksessa Ilpo Helén ja Mikko Jauho (toim.) *Kansalaisuus ja kansanterveys*. Gaudeamus. Helsinki.
- Utriainen, Terhi (1999): *Läsnä, riisuttu, puhdas. Uskontoantropologinen tutkimus naisista kuolevan vierellä*. SKS. Helsinki.
- Vahala-Virkkala, Leena (1997): *Miten äidinkielenopettajat ovat vastaanottaneet vuoden 1994 opetussuunnitelman? Lisensiaatintutkimus*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

- Vakimo, Sinikka 1999: Louhi – sopimaton nainen? Teoksessa Ulla Piela, Seppo Knuuttila ja Tarja Kupiainen (toim.): Kalevalan hyvät ja hävyttömät. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Van Loon, Joost (2001): *Ethnography: A Critical Turn in Cultural Studies*. Teoksessa Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland and Lyn Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. SAGE. Wiltshire.
- Vehviläinen, Marja (2002): Teknologinen nationalismi. Teoksessa Tuula Gordon, Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (toim.) *Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Vastapaino. Jyväskylä.
- Veivo, Harri (1995): Roland Barthes – tutkijan vallattomuus. Teoksessa Mervi Kantokorpi (toim.) *Kuin avointa kirjaa. Leikkivä teksti ja sen lukija*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 48. Helsingin yliopiston Kotimaisen kirjallisuuden laitoksen julkaisuja 6. Painotalo Miktor. Helsinki.
- Viikari, Auli (1994): Kansallisen identiteetin analyysistä. Teoksessa Pirjo Sinko (toim.) *Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan*. Hakapaino. Helsinki.
- Walford, Geoffrey & Hudson, Caroline (2000) toim: *Genders and Sexualities in Educational Ethnography*. *Studien in Educational Ethnography*. Volume 3. Elsevier Science. New York.
- Walkerdine, Valerie (1985): *On the Regulation of Speaking and Silence: subjectivity, class and gender in contemporary schooling*. Teoksessa Carolyn Steedman, Cathy Urwin & Valerie Walkerdine (toim.) *Language, Gender and Childhood*. Boston & Henley, Routledge & Kegan Paul. London.
- Walkerdine, Valerie (1990): *Schoolgirl Fictions*. London & New York: Verso.
- Weber, Sandra & Mitchell, Claudia (1995): 'That's Funny, You Don't Look Like A Teacher'. *Interrogating Images and Identity in Popular Culture*. Hong Kong: The Falmer Press.
- Woitsch, Erwin (1995): *Latinalaisen Amerikan kehityskysymykset peruskoulun seitsemännen luokan maantieteen oppikirjoissa*. Pro gradu. Helsingin yliopisto.
- Young, Irish Marion (1989): *Throwing like a Girl. A Phenomenology of Feminine Body Comportment, Motility, and Spatiality*. Teoksessa Jeffner Allen & Irish Marion Young (ed.) *The Thinking Muse. Feminism and Modern French Philosophy*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Ålander, Märta (1982): *Konsrollerna i grundskolans textböcker i engelska*. Pro gradu. Kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto.
- Äidinkieli, koulu ja kulttuuri (1981). Leena Kirstinä (toim.). *Äidinkielen opettajain liitto*, Helsinki.

LIITTEET

Liite 1.

TUNTIHAVAINTOLOMAKE 1995

PÄIVÄ _____ KOULU _____ NRO _____ MUUT _____

TUNTI _____ AINE _____ LUOKKA _____ OPE _____

OPPILAAT: LÄSNÄ _____ POISSA _____ MYÖHÄSSÄ _____

AIKA: OPE SAAPUU _____ OPETUS ALKAA _____ LOPPUU _____

PIKAKOMMENTIT

Liite 2.

POST-INTERVIEW SHEET

Haastattelun koodi: _____

Nimi: _____ Luokka: _____

Haastattelun päivämäärä: _____

Haastattelija: _____

Pseudonyymi: _____

Haastattelun pituus: _____

Haastattelupaikka: _____

Ensivaikutelmat haastattelusta:

Ensivaikutelmat haastateltavasta:

Haastattelijan tunnelmat:

