Vammaisuus yläkoulun ja lukion oppikirjoissa

Anna Tausta

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2015
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tausta, Anna. 2015. Vammaisuus yläkoulun ja lukion oppikirjoissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 53 sivua.

Oppikirjat ovat tärkeässä roolissa suomalaisessa koulussa. Niitä käytetään paljon osana opetusta ja ne sosiaalistavat oppilaita osaksi vallitsevaa kulttuuria. Aikaisemmissa tutkimuksissa oppikirjojen on havaittu kuvaavan yhteiskunnan erilaisia marginaalisia ryhmiä vähän ja yksipuolisesti. Erityisen vähän oppikirjoissa on käsitelty vammaisia henkilöitä.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vammaisuudelle rakennettuja merkityksiä ja vammaisten henkilöiden asemointia oppikirjoissa. Tutkimuksen aineisto koostui yläkoulun ja lukion biologian, terveystiedon, historian, yhteiskuntaopin, uskonnon ja elämänkatsomustiedon oppikirjoista. Analyysimenetelmänä käytettiin diskurssianalyysia.

Tutkimusaineistosta nimettiin viisi erilaista vammaisuuden diskurssia: Medikaalinen diskurssi, ongelmadiskurssi, eksistentiaalinen diskurssi, oikeusdiskurssi ja normaalisuusdiskurssi. Tulokset osoittivat, että vammaisuutta käsiteltiin oppikirjoissa vähän ja kuvaus oli pitkälti kategorisoivaa sekä kielteisiä stereotypioita toistavaa. Osa diskursseista tuotti kuitenkin vastapuhetta perinteiselle vammaiskuvaukselle ja toi esille vammaisten henkilöiden tavallisuutta ja oikeuksia. Diskursseissa tuli esille sekä vammaisuuden yksilöllinen että yhteiskunnallisen mallin oletuksia.

Hakusanat: vammaisuus, oppikirja, diskurssianalyysi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO ... 1

1 VAMMAISUUS JA VAMMAISUUDEN TUTKIMUS ... 3

1.1 Vammaisuuden yksilöllinen ja yhteiskunnallinen malli ... 3

1.2 Sosiokonstruktionistinen näkemys vammaisuudesta ... 6

2 OPPIKIRJATUTKIMUS ... 8

2.1 Oppikirjat tekstilajina ... 8

2.2 Vähemmistöt oppikirjoissa ... 10

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN ... 13

3.1 Aineiston valinta ... 13

3.2 Aineiston rajaaminen ... 15

3.3 Diskurssianalyysi tutkimusmenetelmänä ... 16

3.4 Analyysin kulku ... 17

3.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys ... 20

4 OPPIKIRJOISSA TUOTETUT VAMMAISUUDEN DISKURSSIT ... 22

4.1 Medikaalinen diskurssi ... 22

4.2 Eksistentiaalinen diskurssi ... 25

4.3 Ongelmadiskurssi ... 26

4.4 Oikeusdiskurssi ... 28

4.5 Normaalisuusdiskurssi ... 31

5 POHDINTA ... 34

LÄHTEET ... 41

LIITTEET ... 45

1 JOHDANTO

Suomalaisen koulun parhaina puolina on pidetty tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta. Opetuksen lähtökohdat ovat oppijalähtöisyydessä ja pyrkimys on tarjota oppilaille kokonaisvaltaista opetusta (Suortamo 2010, 9). Oppijalähtöisyyden korostamisesta huolimatta on hyvä esittää kysymys siitä, ohjaako opetusta tästä huolimatta erilaiset stereotypiat ja ovatko jotkut väestöryhmät heikommin edustettuina opetuksessa ja opetusmateriaaleissa.

Suomessa on tehty runsaasti tutkimusta oppikirjoista. Esimerkiksi oppikirjatutkimusta sukupuolinäkökulmasta ja seksuaalivähemmistöjen kannalta selvittänyt TASUKO-hanke (2012) kartoitti 22 tutkimusta ja 20 pro gradu työtä. Oppikirjatutkimuksessa on analysoitu muun muassa oppikirjoissa esiintyvien mies- ja naishahmojen lukumäärää, annettuja sukupuolirooleja, seksuaalivähemmistöjä sekä parisuhde- ja perhemalleja. Sen sijaan tutkimusta vammaisista ja etnisistä vähemmistöistä on tuotettu vähän (Renko & Larja & Liebkind & Solare 2012, 39).

Tässä tutkielmassa keskityn koulun välittämiin käsityksiin vammaisuudesta. Erityisesti kiinnostuksen kohteena on vammaisuuden kulttuuristen merkitysten välittyminen peruskoulun yläkoulun ja lukion oppikirjoissa, joiden rooli kulttuuristen käsitysten välittäjänä on merkittävä. Oppikirjat tutustuttavat oppilasta opetettavan oppiaineen asiasisältöihin, kieleen ja käsitteisiin. Oppikirjoihin kuuluu vahvasti opetuksellisuus. Niiden yksi tehtävä on auttaa oppilasta myös sosiaalistumaan osaksi valtavirtakulttuuria. Oppikirjojen teksteihin ja kuviin sisältyy siis paljon kuvauksia vallitsevan kulttuurin arvoista ja ihanteista (Sleeter & Grant 1997, 281).

Vammaisuuden kuvaamisella ja esittämistavalla on yhteiskunnallisesti suuri merkitys. Merkitys on ennen kaikkea symbolinen, koska esittämisen tavat viestittävät laajempia asenteita vammaisuutta kohtaan (Wendell 1996, 65). Vammaisuutta on aina kuvattu kulttuurissa vähemmän kuin vammattomuutta (Cheng & Beigi 2011; Sleeter & Grant

1997, 281). Väitetään jopa, ettei mikään muu ihmisryhmä ole joutunut niin marginaaliseen asemaan historiallisissa ja kulttuurisissa kuvauksissa kuin vammaiset henkilöt (Blaska 2004; Daniels 2004). Vammaiset henkilöt ovat saaneet kuvauksissa usein välineellisen roolin ja tällainen esittämistapa luo vammaisista ihmisistä ja heidän elämästään yksipuolista ja rajoittunutta kuvaa. Kielteiset käsitykset hankaloittavat vammaisten henkilöiden elämää yhteiskunnan tasavertaisina jäseninä (Shakespeare 2000, 1–3).

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys perustuu sosiaaliseen konstruktionismiin. Sosiaalisessa konstruktionismissa painotetaan kielen tärkeyttä sosiaalisen todellisuuden muodostumisessa (Burr 2004, 30). Oppikirjojen ajatellaan tuottavan teksteillään merkityksiä vammaisuudesta ja välittävän niitä oppilaille. Tästä viitekehyksestä käsin analysoin oppikirjojen kielenkäyttöä diskurssianalyyttisellä tutkimusmenetelmällä. Tutkimuksessa pyrin vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia diskursseja yläkoulun ja lukion oppikirjoissa rakentuu vammaisuudesta?
2. Miten vammaiset ihmiset asemoidaan yläkoulun ja lukion oppikirjojen teksteissä?
3. Millaisia funktioita oppikirjoissa tuotetuilla vammaiskuvilla on?

1 VAMMAISUUS JA VAMMAISUUDEN TUTKIMUS

1.1 Vammaisuuden yksilöllinen ja yhteiskunnallinen malli

Vammaisuuden käsitteen yksiselitteinen ja kattava määrittely on haastavaa. Käsite on erilainen eri kulttuureissa ja ympäristöissä (Priestley 2003, 1, 13; Vehmas 2005, 21; Vehmas 2006, 212–213). Lisäksi käsitteen tausta ja sisältö rakentuvat erilaisista elementeistä. Yhtäältä sen taustalla on yksilön psyykkinen tai fyysinen erilaisuus, joka voi tuoda yksilön elämään eritasoisia haasteita ja toimintamahdollisuuksien vajavaisuutta. Toisaalta käsitteen sisältö eli vammaisuuden merkitys ja kokemus määräytyvät sosiaalisessa kontekstissa. Tällä tarkoitetaan sitä, että yhteiskunta ja ympäristö määrittävät vammaisiksi sellaiset henkilöt, joiden on hankala selviytyä toimintaympäristönsä asettamista vaatimuksista (Priestley 2003, 10–13; Vehmas & Mäkelä 2009, 42).

Vammaisuuden käsitteen kompleksisuus osoittaa, että vammaisuus on aina vuorovaikutusta yksilön ominaisuuksien ja ympäristön rakenteiden sekä kanssaihmisten kanssa (Shakespeare 2006, 54–58). Vammaisuuden käsite voidaan ymmärtää hyvinkin yksilöllisellä tai sosiaalisella tavalla. Vammaisuutta määriteltäessä tulisi huomioida vammaisuus sekä yksilön tilana ja kokemuksena että yhteiskunnallisena, eettisenä, esteettisenä, lääketieteellisenä ja sosiaalipoliittisena kysymyksenä. Vammaisuuden lähestymistavat on jaettu tutkimuksessa *vammaisuuden yksilölliseen* ja *yhteiskunnalliseen malliin* (Edwards 2009, 30–31; Wendell 1996, 11–13, 22–23).

Perinteisesti vammaisuus on totuttu ymmärtämään yksilöllisen mallin mukaan (Hammel 2006, 58). Mallilla on pitkät historialliset perinteet ja sitä on sovellettu esimerkiksi erityispedagogiikassa, lääketieteessä ja sosiaalihuollossa (Gabel 2005, 2–3). Vammaisuus nähdään yksilön ominaisuutena ja yksilöä kohdanneena tragediana. Tällöin vammaisuus on nähty kärsimystä aiheuttavana tilana, joka syntyy aina silloin, kun yksilö eroaa henkiseltä tai fyysisiltä ominaisuuksiltaan muista ihmisistä (Edwards 2009, 31–33; Smith 2009, 15;Vehmas ym. 2009, 42–43).

Yksilöllisessä mallissa vammaisuuden koetaan aiheuttavan yksilölle ongelmia ja näiden ongelmien nähdään nousevan yksilön vammasta sekä erityisistä tarpeista. Yksilöllisessä mallissa korostuu siis vammakeskeisyys ja vammaisuus on medikalisoitu lääketieteestä omaksutuilla termeillä sekä diagnoosimäärityksillä (Oliver 1996, 32–34). Vammaisuuden ongelmaan yksilöllinen malli vastaa yksilöön kohdistuvilla toimenpiteillä, kuten vammaisen henkilön kuntoutuksella, hoidolla, kontrollilla ja sopeuttamisella osaksi yhteiskuntaa. Yksilö pyritään siis kuntoutuksella muokkaamaan yhteiskuntaan soveltuvaksi ja normaaliksi (Hammel 2009, 59–60; Oliver 1996, 35–37; Reinikainen 2007, 29–30).

Tarkasteltaessa vammaisuuden käsitettä toisesta näkökulmasta käsin vammaisuus ei enää näyttäydykään yksilön ominaisuutena vaan yhteiskunnan ja yhteisön rakenteisiin liittyvänä epäkohtana (Hammel 2009, 60–61; Oliver 1996, 32,34,76; Priestley 2003, 13; Reinikainen 2007, 29; Wendel 1996, 36). Tätä näkökulmaa korostaa vammaisuuden yhteiskunnallinen malli. Vammaisuus ei ole yhteiskunnallisen mallin mukaan yksilön ominaisuus, vaan se kuvaa yksilön kannalta haitallisia yhteiskunnallisia ja sosiaalisia haasteita, joihin vammaiset henkilöt törmäävät ei-vammaisille henkilöille suunnitellussa elinympäristössään. Vamma tai vammaisuus on siis tapa, jolla yhteiskunta kohtelee kansalaisiaan, joilla on vammoja (Reinikainen 2007, 30).

Vammaisuus nousee yhteiskunnallisen mallin mukaan aina yhteiskunnan kyvyttömyydestä ja haluttomuudesta ottaa huomioon kaikki kansalaiset tasavertaisesti (Reinikainen 2007, 30.) Englantilainen vammaisjärjestö Union of Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) määritteli vuonna 1975 vammaisuuden vammasta erillisenä tilana, joka syntyy yhteiskunnallisten toimien myötävaikutuksesta, ei suoraan vammasta johtuen. (Barnes ym.2005, 27–28; Oliver 1996, 20; Priestley 2003, 12–14; Thomas 2007, 51.) UPIASin määritelmässä korostuu se, että vamma ja vammaisuus eivät ole sama asia, vaan vammaisuus syntyy, kun yhteiskunta ei kykene vastaamaan yksilön tarpeisiin ja siten vie yksilöltä mahdollisuuden yhteiskunnan jäsenyyteen. Vammaiset henkilöt ovat siis yhteiskunnallisesti sorrettuja, eivät yksilöllisen vammansa uhreja. Yhteiskunta ja sen sosiaaliset konstruktiot ovat syy haasteisiin, joita vammasta tai vammaisuudesta aiheutuu. (Barnes & Mercer & Shakespear 2005, 31; Oliver 1996, 30–42; Priestley 2003, 14; Reinikainen 2007, 29–30).

Yhteiskunnallinen malli pitää ratkaisuna yhteiskunnan tuottamaan ongelmaan yhteiskunnallista toimintaa. Tällä tarkoitetaan yhteiskunnallista muutosta ja poliittisia toimenpiteitä sekä kolmannen sektorin aktiivista mukaantuloa päätöksentekoon. Vammaisten henkilöiden syrjinnän ja ulossulkemisen poistamiseksi tarvitaan niin yksilön kuin yhteisön vastuuta ja konkreettisia toimia. Vammaisten henkilöiden omat kokemukset ja asiantuntijuus tulisi nostaa keskiöön, kun heille suunnitellaan esimerkiksi palveluita (Reinikainen 2007, 30). Vammaisten henkilöiden ajatellaan kokevan syrjintää ja institutionalisoitunutta diskriminointia. Tällä tarkoitetaan sitä, että vammaiset ovat syrjittyinä kaikilla yhteiskunnan tasoilla ja osa-alueilla. Institutionaalinen syrjintä näkyy esimerkiksi esteellisessä joukkoliikenteessä, julkisessa rakentamisessa, asenteissa ja ajatusmalleissa suhteessa vammaisuuteen sekä työn ja koulutuksen erillisjärjestelyissä (Oliver 1996, 32–33, 76; Reinikainen 2007, 29).

Yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen taustalla on 1970-luvulla poliittisesti aktivoitunut brittiläinen vammaisliike ja vammaisaktivismi. Poliittisen vammaisliikkeen ja vammaisaktivismin yhteistyön tuloksena hahmottui 1980-luvulla vammaisuuden yhteiskunnallinen malli, joka pyrki aktiivisesti näkemään olemassa olevat ongelmat ja ilmiöt yhteiskunnallisessa kontekstissa sekä yhteiskunnan ja kulttuurin synnyttäminä (Barnes ym. 2005, 27–28; Oliver 1996, 19–20; Reinikainen 2007, 31). Vammaisuuden yhteiskunnallinen malli henkilöityy Michael Oliveriin, joka on nimennyt mallin (Thomas 2007, 13). Yhteiskunnallisen mallin taustalla on kuitenkin poliittinen vammaisliike sekä akateemisesti suuntautuneet vammaisaktivistit, jotka antoivat mallille teoreettisesti perustellun taustan ja muodon.

Vammaisuuden yhteiskunnallinen malli syntyi vastareaktiona vammaisuuden yksilömallille ja medikaaliselle määrittelylle (Reinikainen 2007, 30.) Yhteiskunnallinen malli ei kuitenkaan vastusta vammojen ja sairauksien lääketieteellistä hoitoa. Yhteiskunnallisen mallin kritiikki kohdistuu ennen kaikkea lääketieteen valtaan määritellä vammaisuutta ja kontrolloida yksilön asioita (Reinikainen 2007, 30–31; Oliver 1996, 36; Shakespeare 2006).

1.2 Sosiokonstruktionistinen näkemys vammaisuudesta

Tässä tutkielmassa käsitys vammaisuudesta ja vammaisuuden synnystä perustuu sosiaaliseen konstruktionismiin. Sosiaalinen konstruktionismi korostaa tiedon sosiaalista rakentumista. Tieto on aina yksilöiden tai yhteisöjen itsensä rakentamaa. Lisäksi painotetaan, että ei ole olemassa universaaleja, oikeita ja stabiileja arvoja, vaan arvot muodostuvat dynaamisesti ihmisten rakentaessa niitä. Todellisuus, sen arvot ja tieto ovat jatkuvasti muuttuvia konstruktioita (Burr 1995, 7; Tynjälä 2004, 25–27, 28).

Konstruktionistinen tietokäsitys heijastuu siihen, miten vammaisuus määritellään. Sosiokonstruktionistinen ajattelutapa näkee vammaisuuden synnyn taustalla kulttuurisia tekijöitä, jotka toistavat ja luovat sekä muuttavat käsitystä vammaisuudesta. Näitä tekijöitä ovat kulttuuriset representaatiot sekä arvot ja sosiaaliset käytännöt. Representaatiolla tarkoitetaan asian tai ilmiön esittämisen tapaa. Se on sanallisesti, visuaalisesti ja kirjoitetun kielen tavoin tai jotenkin muuten rakennettu kuvaus tarkastelun kohteena olevasta asiasta. Kulttuuristen representaatioiden luomat asenteet, mielikuvat ja stereotyyppiset käsitykset vammaisista ihmisistä rakentavat vammaisuutta ja luovat itsessään vammaisuutta. Rakentaessamme todellisuutta meillä on taipumus muokata sitä. Esittäessämme tai kuvatessamme asioita tai ilmiöitä sisältyy niihin siis aina valintaa. Tekemämme valinnat kuvaustavan suhteen heijastelevat aina kulttuurin jaettuja käsityksiä ja normeja esittää asiat tietyllä tavalla (Sleeter & Grant 1997, 279–281). Konstruktionismi korostaa sitä, että vammaisuutta ei voi määritellä vain elimellisen vamman kautta. Mikäli näin tehdään, sillä voi olla kielteisiä seurauksia sekä yksilölle että yhteisölle (Burr 2003, 1–2; Priestley 2003, 68,74–75; Wendell 1996, 51–55).

Vuorovaikutuksen rakentaminen ja ylläpitäminen luo representaatioita ja representaatiot ovat mukana viestien välittymisessä. Tällä tarkoitetaan sitä, että tietyssä kulttuurissa on merkityksellistä käyttää jaettuja ja totuttuja asioiden esittämisen tapoja, jotta viestin välittyminen ja vuorovaikutus olisi mahdollista. Kaikki kulttuurin tuotteet siis perustuvat kulttuurissa jaetuille representaatioille, jotka kuvaavat siis aina kulttuurin vallitsevia arvoja. Niihin liittyy myös sosiaalinen valta. Valta keskittyy yleensä aina sosiaalisissa rakennelmissa valtaväestölle, joten ne ilmaisevat väistämättä heidän arvojaan ja käsityksiään (Burr 1998, 114; Fairclough 1992, 62–64; Fairclough 2004, 134–135; Sleeter & Grant 1997, 279–281).

Osasta kulttuurin tuottamista representaatioista tulee vallitsevia ja normatiivisia asioiden esittämisen tapoja. Niiden taustalla olevien ajattelutapojen nähdään usein olevan tiedostamattomia ja niihin vaikuttaa historia, kulttuuri, arvot ja perinteet sekä yksilölliset kokemukset. Tällaisia kulttuurissa vallitsevia representaatioita nimitetään hegemonisiksi representaatioiksi. Hegemoniset representaatiot voivat olla muiden representaatioiden tapaan stereotyyppisiä, vääristyneitä ja vastakkaisia todellisuuden kanssa. Tyypillistä representaatioille onkin niiden kaventuminen ja yksipuolistuminen, kun ne välittyvät eteenpäin erilaisissa kulttuurisissa ja sosiaalisissa tilanteissa (Fairclough 2004, 44–47).

Vammaisia henkilöitä on havaittu kuvattavan länsimaalaisessa kulttuurissa selvästi vähemmän kuin ei-vammaisia ihmisiä (Barnes ym. 2005, 192; Priestley 2003, 12). Kuvaus, jota vammaisuudesta tuotetaan, on usein stereotyyppistä ja asenteista. Lisäksi tyypillistä on, että kuvaukset vammaisuudesta pitävät sisällään kaikki vammaiset henkilöt homogeenisenä ryhmänä, eikä eroja vammaisuuden ja vammaisten ihmisten välillä tehdä. Yleisin tapa kuvata vammaisuutta on vammaisuuden näkeminen yksilöä kohdanneena tragediana ja siten, että vammaisuudesta tulee hallitseva yksilöä määrittävä ominaisuus (Oliver 1996, 32–33).

2 OPPIKIRJATUTKIMUS

Oppikirja on tärkeä tutkimuksen kohde monesta eri syystä. Oppikirjalla tarkoitetaan teosta, joka on valmistettu opetustarkoitukseen. Yleistä ja yleispätevää oppikirjaa ei ole olemassa, vaan on eri oppiaineiden oppikirjoja ja perusesityksiä. Oppikirja jäsentää sitä oppiaineista, jonka ajatellaan olevan kussakin oppiaineessa tärkeää (Lappalainen 1992, 11; Heinonen 2005, 29). Tässä luvussa tarkastelen oppikirjoja tekstilajina, oppikirjojen historiaa Suomessa sekä aikaisempaa tutkimusta eri vähemmistöjen sekä vammaisten henkilöiden esittämisestä oppikirjoissa.

2.1 Oppikirjat tekstilajina

Oppikirjat ovat näkyvästi esillä suomalaisessa koulumaailmassa. Oppikirja on Suomessa opetusmateriaalina usein itsestäänselvyys ja käytetyin oppimateriaali. Voidaan todeta, että oppikirja on kiinteä osa koulujärjestelmää edelleen ja sen perimmäinen tarkoitus on tiedon välittäminen oppilaille. Oppikirjat pohjautuvat Suomessa aina opetussuunnitelmiin ja opetussuunnitelmien perusteisiin (Heinonen 2005, 29; 34–35).

Oppikirjassa käytetään kirjoitettua kieltä, jonka tyypillinen ominaisuus on lineaarinen eteneminen ja riippumattomuus ajasta ja paikasta. Oppikirjojen ominaisuutena pidetään neutraalisuutta ja objektiivisuutta. Tämä tarkoittaa, että kirjoittajan tai kirjoittajien ääntä ei kuule ja tieto tuodaan oppilaalle esiin neutraalisti. Oppikirja pyrkii kertomaan lukijalleen sen, mitä on tärkeä oppia. Oppikirjoja on totuttu pitämään tiedonvälittäjinä ja antavan lukijalleen ymmärrystä opittavasta asiasta. (Heinonen 2005, 29.) Oppikirjojen tavoitteena on saada oppilaassa aikaan pysyviä ja tavoitteiden mukaisia oppimiskokemuksia sekä parantaa lukijansa tietoja ja taitoja kyseisessä oppiaineessa (Lappalainen 1992, 11; Heinonen 2005, 29).

Oppikirjoihin pyritään ottamaan yhä enemmän ja yhä kattavammin erilaisia käsitteitä ja ilmiöitä. Tiedon määrä ei voi kuitenkaan kasvaa loputtomiin, sillä oppikirja ei saisi kuitenkaan merkittävästi paksuuntua (Karvonen 1995, 11–12).

Oppikirjoja on monenlaisia ja ne voidaan jakaa kolmella eri tavalla: 1) oppikursseittain koostetut, 2) aiheiden mukaan koostetut sekä 3) käsikirjan tyylisiksi laaditut oppikirjat. Oppikirja voi olla yksi kirja tai laaja oppikirjasarja, johon usein kuuluu vielä tehtävä- ja harjoituskirjoja sekä opettajan oppaita (Karvonen 1995, 12). Oppikirjojen tyypillisinä piirteinä voidaan pitää sitä, että ne ovat yleensä tekijäryhmien tekemiä, niiden tekemiseen osallistuu kustantamoiden kautta teksti- ja kuvatoimittajia ja ennen kirjan käyttöönottoa niitä kokeillaan yhdessä tai useammassa koulussa (Karvonen 1995, 12). Oppikirjojen oppisisältöjä on pyrittävä pilkkomaan ja jakamaan, koska opinalat ovat laajoja. Niitä ei voi tarjoilla oppilaalle yhtenä suurena kokonaisuutena vaan ne on rakennettava oppijoiden iän, tavoitteiden ja tason mukaan. Oppikirjan aineisto on siis jo tekovaiheessa tietoisesti valittu ja rajattu (Lappalainen 1992, 11).

On luonnollista, että edellä esitetyt piirteet kollektiivistavat tekstiä ja ovat kompromissien tuloksia. Oppikirjan tekijä voi valita useista esittämisen tavoista sen, miten oppikirjassa käsitellään tai kuvataan esimerkiksi vammaisuutta. Käytännön syistä valintaa on tehtävä, jotta oppikirja saadaan kompaktin kokoiseksi ja hallittavaksi kokonaisuudeksi. Oppikirjojen tekijöiden ja opettajien valinnat pohjautuvat opetussuunnitelman lisäksi tiedostamattomiin kulttuurisiin asenteisiin ja arvoihin. Oppikirjat saattavat välittää oppilaille opettajien kautta hyvin valikoituja ja normatiivisia todellisuuksia esimerkiksi vammaisista, etnisistä ryhmistä ja sukupuolesta. (Sleeter & Grant 1997, 279–281.)

Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että oppikirjoista tulee opetuksessa usein toiminnan kohde. Oppikirja ohjaa opetusta ja kotitehtävien tekemistä sekä oppilaiden ja opettajien ajankäyttöä (Karvonen 1995, 12–13). Usein oppikirjat toimivat myös yhteiskunnan sosiaalisen kontrollin osana (Apple 1988, 81). Oppikirjat sosiaalistavat oppilaita ja opettajia tiettyihin kulttuurille tyypillisiin kielenkäytön tapoihin. Ne välittävät ja edustavat yhteiskunnassa vallalla olevia arvoja, mutta ovat myös kaupallisia tuotteita. Oppikirjojen avulla kustantajat pyrkivät saamaan mahdollisimman suuren taloudellisen hyödyn ja tuottavuuden. (Heinonen 2005, 34.) Erilaisten oppikirjatekstien avulla olemme myös oppineet normittamaan tekstejä ja erilaisia tilanteita. Tekstit institutionaalisoituvat siten, että ne mukautuvat odotuksiin, joita kulttuurisesti välittyy kirjojen tekijöille. Odotuksille ja kulttuurisille normeille ei aina edes ole löydettävissä järkevää tai perusteltua selitystä. Oppikirjat ja opetus ovat instituutioita ja saavat oikeutuksensa yhteiskunnassa vallalla olevista käsityksistä. (Karvonen 1995, 16.) Oppikirjoissa on aina mu-

kana myös pedagogisia heikkouksia, joita opettajien, oppilaiden ja vanhempien on hankala tunnistaa. Tutkimukseni näkökulmasta tällainen pedagoginen heikkous voisi olla oppilaiden sosiaalistaminen oppikirjojen taholta stereotyyppisiin käsityksiin vammaisuudesta ja näiden käsitysten ylläpitäminen sekä kyseenalaistamattomuus.

2.2 Vähemmistöt oppikirjoissa

Suomessa eniten tutkitut vähemmistöt ovat olleet saamelaiset, romaanit, seksuaalivähemmistöt, naiset ja maahanmuuttajat tai yksittäiset etniset ryhmät. Kuitenkaan kattavaa tutkimusta vähemmistöjen esittämisestä oppikirjoista ei ole tehty. Vähemmistöjä on lähinnä tutkittu pro gradu -tutkielmissa. (Ks. Rinne, E 2011.) (Lampinen 2013, 5.) Oppikirjatutkimuksessa vammaisuuden tarkastelu on jäänyt monikulttuurisuuden ja muun vähemmistötutkimuksen jalkoihin. Tämä johtuu todennäköisesti siitä, että vammaisia ei esiinny oppikirjoissa juuri lainkaan, joten tutkimusmateriaalia ja aineistoa on saatavilla vähäisesti (Renko & Larja & Liebkind & Solare 2012, 39). Tutkimuksessani taustalla vaikuttava aiempi tutkimus vammaisuuden esiintymisestä ja kuvaamisesta oppikirjoissa rakentuu yksinomaan kansainvälisen tutkimuksen pohjalle. Näissä tutkimuksissa vammaisuutta on tarkasteltu oppikirjojen kuvissa, yksittäisen vammaisuuden muodon kautta ja yleisesti siten, että vammaisuuden muotoa ei ole eritelty.

Aikaisempien tutkimusten tulokset vähemmistöjen ja vammaisten henkilöiden kuvaamisesta ja esiintyvyydestä oppikirjoissa ovat hyvin samansuuntaisia. Oppikirjojen kuvituksessa erilaiset vähemmistöt kuten naiset, seksuaalivähemmistöt ja vammaiset olivat selvästi aliedustettuina. Lisäksi tutkimuksissa havaittiin, että mikäli kuvia oppikirjoista löytyi, ne olivat yleensä hyvin stereotyyppisiä. Kuvaukset esimerkiksi vammaisista henkilöistä olivat usein maneerisia ja yksipuolisia. Kuvat antoivat myös hyvin kielteisen ja persoonattoman kuvan vammaisista sekä loivat epärealistisia mielikuvia vammaisista henkilöistä. Aikaisempien tutkimusten valossa voitiin todeta, että vammaisten ja eivammaisten henkilöiden kuvaaminen oppikirjoissa oli epätasapainossa. Sukupuolten havaittiin myös esiintyvän kuvissa epätasaisesti: pojat ja miehet saivat huomattavasti enemmän kuvatilaa oppikirjoissa kuin tytöt ja naiset. Vähemmistöistä vammaiset olivat marginaalisin vähemmistöryhmä ja heidän esiintyminen kuvissa oli olematonta. (Hardin & Hardin 2004, 408–411; Hodgen & Waterman 1997, 98; Taboas-Pais & Rey-Cao

2012, 310;323; Renko & Larja & Liebkind & Solare 2012, 39; Tainio & Teräs 2010, 5,7.)

Tarkastelemissani tutkimuksissa havaittiin, että oppilaille vähemmistöistä välittyvä tieto oli kielteistä, stereotyyppistä sekä syrjivää. Tutkimukset osoittivat, että oppikirjojen rakentama vammaiskuvaus ei ollut tekstien tasolla monikulttuurisuuskasvatusta tukevaa tai puolueetonta tietoa eteenpäin välittävää. Positiivista ja neutraalia tietoa erilaisista vähemmistöryhmistä annettiin niukalti ja usein vammaiset henkilöt unohdettiin tyystin mainita yhtenä vähemmistönä. Vähemmistöt eivät näin ollen saaneet niille kuuluvaa tilaa oppikirjojen teksteissä. Valtaväestön ja vähemmistöjen kulttuurit esiintyivät oppikirjoissa erillisinä, eivät rinnakkain kulkien ja monikulttuurista maailmankuvaa luoden. Vähemmistöjen kulttuurisia erityispiirteitä ei tuotu esiin, vaan vähemmistöjä käsiteltiin yhtenä joukkona ja heille tarjotut identiteetit olivat myös usein kaventuneita. (Cheng & Beigi 2010, 239; 241–242; Hardin & Preston 2001, 50–51; Johnson & Nieto 2007; Kowalski 2008, 376; Larsson 2015; Ruskus & Poceviciene 2006, 448; 453-–54; Shardakova & Pavlenko 2004; Wardle 2007; Weninger & Williams 2005, 176–177; Ylikiiskilä 2006, 43–46.)

Vammaisuuden esittämisessä korostui vammaisuuden yksilöllinen malli ja lääketieteellinen selitystapa. Vammaisuuden sosiaalinen ulottuvuus jäi hyvin vähäiseksi. Vammaisia henkilöitä kuvattiin menestyksen ja saavutusten kautta, mutta unohtaen tuoda realistisesti esiin se, että vammaiset henkilöt tarvitsevat usein monella eri osa-alueella apua ja tukea. Niin ikään vammaisten henkilöiden osallisuuden mahdollisuuksia oli kuvattu rajoittuneesti esimerkiksi suhteessa kilpailukykyyn ja ammattiurheiluun. (Goldstein & Siegel & Seaman 2010, 21; 25–26.Taboas-Pais & Rey-cao 2012, 310; 323.)

Taulukko 1. Aikaisempi tutkimus vähemmistöryhmistä

Sukupuoli-/seksuaalivähemmistöt	**Etniset ryhmät/monikulttuurisuus**	**Vammaiset**
- Tainio,L. & Teräs, T. 2010. Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa. - Renko, E., Larja, L., Liebkind, K. & Solares, E.2012. Selvitys syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoista ja käytännöistä.	- Lampinen, J. 2013. Vähemmistöt oppikirjoissa – erilaisuutta etäältä tarkasteltuna. - Ylikiiskilä, A. 2006. Bilden av sverigefinländare, finländare, finska i sverige, finska och Finland i läroböcker i svenska och historia samt i dagstidningar. - Larsson, A. 2015. Nationella minoriteter i ett urvalhistorieläroböcker: Om anpassning till läroplan, författarresonemangoch faktorer som påverkar författarprocesser. - Wardle, F. 2007. Multiracial children in child development textbooks. - Shardova, M. & Pavlenko, A. 2004. Identity options in Russian textbooks. - Kowalski, E. 2008. Representations of linguistic and ethnocultural diversity in Poland's education policy, national school curricula and textbooks. - Weninger, C. 2005. Cultural representations of minorities in Hungarian textbooks. - Rinne, E. 2011, Spatiaalinen maailmankuva ja kansallinen identiteetti suomalaisissa maantiedon, historian, yhteiskuntaopin ja kotitalouden oppikirjoissa.	- Hardin, M. & Preston, A. 2001. Inclusion of disability issues in news reporting textbooks. - Hogben, M., & Waterman, C. K. 1997. Are all of your students represented in their textbooks? A content analysis of coverage of diversity issues in introductory psychology textbooks. - Cheng, K. & Beigi, A. 2011. Addressing students with disabilities in school textbooks. - Ruskus, J. & Poceviciene, R. 2006. What Lithuanian pupils learn about disability: analysis of attitudes and content of textbooks. - Goldstein, S. B. ym. 2010. Limited access: The status of disability in introductory psychology textbooks. - Johnson, J.R., & Nieto, J. (2007a). Towards a cultural understanding of the disability and deaf experience: A content analysis of introductory multicultural education textbooks. - Hardin, B., & Hardin, M. (2004) Distorted pictures: Images of disability in physical education textbooks. - Táboas-Pais MI & Rey-Cao A. 2012. Disability in physical education textbooks: an analysis of image content.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

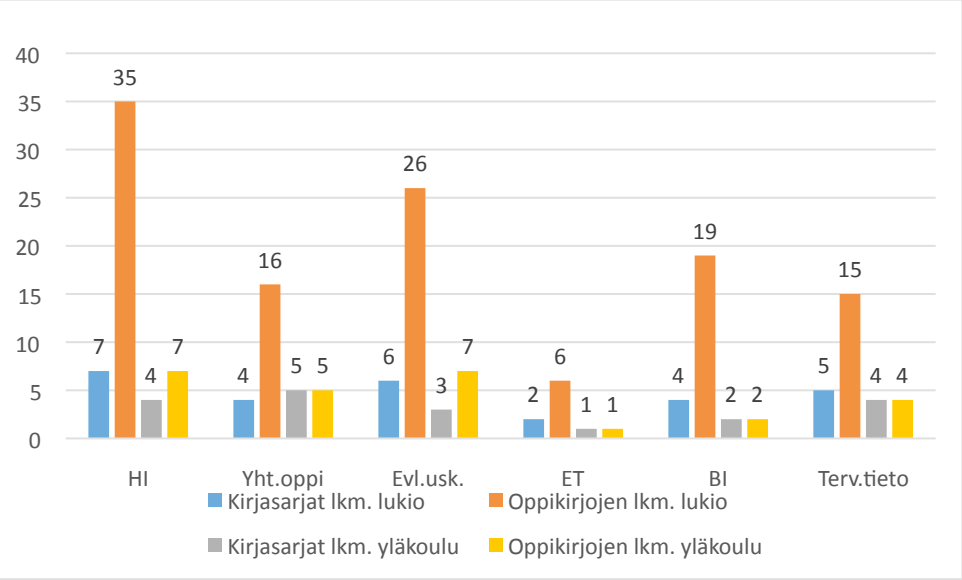
Tässä luvussa esittelen tutkimukseni aineiston sekä sen analyysissa käytetyn diskurssianalyyttisen tutkimusmenetelmän. Lisäksi kuvaan tutkimukseni kulkua ja tarkastelen tutkimukseni eettisyyttä sekä luotettavuutta. Käyttämäni diskurssianalyyttinen tutkimusmenetelmä oli laadullinen eli kvalitatiivinen.

3.1 Aineiston valinta

Tutkimusaineistoksi valitsin yläkoulun ja lukion oppikirjat seuraavasta kuudesta eri oppiaineesta: historia, yhteiskuntaoppi, biologia, terveystieto, evankelis-luterilainen uskonto ja elämänkatsomustieto. Oppiaineet valikoituivat sen perusteella, että niitä opetetaan sekä yläkoulussa että lukiossa. Tutkimusaineistoni keräsin kevään ja kesän 2015 aikana Jyväskylän yliopiston ja kaupungin kirjastoista sekä lukion oppikirjoja myyvästä kirjakaupasta.

Oppikirjasarjoja valikoitui tutkimukseen yhteensä 47 ja niissä oli yhteensä 143 oppikirjaa. Lukion oppikirjasarjoja tutkimuksessani oli mukana yhteensä 28 ja peruskoulun oppikirjasarjoja 19. Oppikirjasarjojen tuli olla julkaistu vuoden 2000 jälkeen ja niiden tuli olla edelleen käytössä koulujen opetuksessa. Käytännössä aineistooni kuuluvat oppikirjat on julkaistu vuosien 2004 ja 2014 välillä. Rajasin tutkimuksestani pois oppikirjasarjojen tehtäväkirjat ja lukion kurssien kertauskirjat. Kuviossa 1 esitellään lukion ja yläkoulun oppikirjojen ja -kirjasarjojen lukumäärät oppiaineittain.

Kuvio 1. Oppikirjojen ja oppikirjakirjasarjojen lukumäärät oppiaineittain



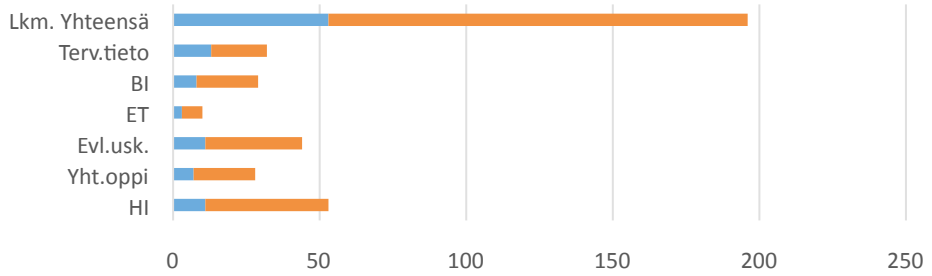
Kuviossa 1 tulee selkeästi esiin, että lukion oppikirjat ovat tutkimuksessa suuremmin edustettuina kuin yläkoulun. Tämä johtuu siitä, että lukion oppiaineisiin on lähtökohtaisesti saatavilla useampia kirjasarjoja kuin peruskoulun yläluokkien opetukseen. Saatavuutta selittää mahdollisesti se, että lukiossa opiskelevien tulee itse kustantaa omat oppimateriaalinsa, jolloin kirjakustantamoiden kannattaa keskittyä luomaan markkinoille mahdollisimman suuri oppikirjavalikoima.

Aineistoni valikoitui edellä esitetyllä tavalla, koska tarkoituksena oli tutkia niitä oppikirjojen sisältämiä käsityksiä, jotka välittyvät tällä hetkellä yläkoulussa ja lukiossa opiskelevalle oppilaalle. Valitsemalla kuusi eri opetettavaa oppiainetta pystyin tarkastelemaan monipuolisesti oppikirjoista välittyvää vammaiskuvaa. Oli myös ensiarvoisen tärkeää saada tutkimukseen mukaan mahdollisimman paljon oppikirjatekstiä, jossa kuvataan vammaisuutta. Tämä tuli mahdolliseksi oppikirjojen suuren määrän ansiosta (ks. liitteet 1 ja 2). Aikaisemman tutkimustiedon perusteella lähtöoletus oli, että vammaisuudesta kirjoitetaan ja sitä kuvataan oppikirjoissa niukasti.

3.2 Aineiston rajaaminen

Aineiston rajaamisen aloitin läpikäymällä järjestelmällisesti oppiaineittain kaikki saatavillani olevat 143 oppikirjaa (ks. liite 2). Tarkempaan tarkasteluun valikoituivat ne oppikirjat joissa mainittiin sana *vammaisuus, Downin syndrooma, invalidi* tai *kehitysvamma*. Pidin siis oppikirjoissa suoraan osoitettavissa olevaa mainintaa vammaisuudesta merkittävänä valintaperusteena. Tämän prosessin aikana tarkempaan tarkasteluun valikoitui 53 oppikirjaa eri oppiaineista (ks. liite 1). Kirjoitetun tekstin tarkastelun lisäksi huomioin myös kuvat, joissa esiintyy vammainen henkilö. Tässä vaiheessa päädyin siihen, että tarkastelen kaikkia oppikirjoja kokonaisuutena, enkä rajannut analyysiani erikseen yläkoulun ja lukion oppikirjojen välille. Tutkimukseni lähtöoletus siitä, että vammaisuutta käsitellään oppikirjoissa vähän tai ei lainkaan tuli esille jo heti aineiston rajaamisen ja analyysin esivaiheissa. Tämä huomioni käy havainnollisesti esille myös kuviossa 2.

Kuvio 2. Oppikirjojen vammaisuusmainintojen lukumäärät



	HI	Yht.oppi	Evl.usk.	ET	BI	Terv.tieto	Lkm. Yhteensä
Oppikirjojen lkm jossa maininta vammaisuudesta	11	7	11	3	8	13	53
Oppikirjoja yhteensä	42	21	33	7	21	19	143

Oppikirjojen lkm jossa maininta vammaisuudesta Oppikirjoja yhteensä

3.3 Diskurssianalyysi tutkimusmenetelmänä

Analysoin oppikirjoja diskurssianalyyttisesti eli menetelmällä, joka pohjautuu sosiaalisen konstruktionismin käsitykseen tiedon luonteesta. Diskurssianalyysilla tarkoitetaan kielen käytön ja erilaisten merkitysjärjestelmien välitteisen toiminnan tutkimusta. Diskurssianalyysin avulla analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä (Fairclough 2004, 2–3; Jokinen & Juhila & Suoninen 1993, 9–10). Diskurssianalyyttisen tutkimuksen ydin muodostuu kolmesta käsitteestä: *merkitykset, kommunikatiivisuus* ja *kulttuurisuus* (Jokinen & Juhila 2002, 54). Näiden kolmen käsitteen ajatellaan olevan kietoutuneita toisiinsa siten, että analyysissa kaikki kolme käsitettä otetaan huomioon. Erityisesti ollaan kiinnostuneita kulttuurisista merkityksistä, yhteisen sosiaalisen todellisuuden rakentumisesta (Jokinen & Juhila 2002, 54).

Tutkimusmetodina diskurssianalyysi ei ole selvärajainen analyysimenetelmä. Voidaan puhua teoreettisesti viitekehyksestä, joka pitää sisällään erilaisia metodologisia lähestymistapoja, mistä syystä tutkimuksena olevaa kohdetta voidaan lähestyä monelta eri suunnalta. Diskurssianalyysin sisällä esiintyy useita erilaisia käsitejärjestelmiä, jotka voivat olla sekä rinnakkaisia että päällekkäisiä. Analyysissa on vahvasti läsnä ajatus kielenkäytön sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta ja kielenkäytön kontekstisidonnaisuudesta (Jokinen ym. 1993, 17–19; Suoninen 2002, 19).

Kielenkäyttö luo aina välittömien seurausten lisäksi myös yhteiskunnallisia, sosiaalisia ja kulttuurisia ulottuvuuksia. Kielenkäyttöön liittyy siis aina valtaa, koska sillä on välitöntä vaikutusta myös kuvauksen kohteena oleviin ihmisiin ja asioihin. Diskurssianalyysi nostaa esiin myös kielenkäyttötapojen taustalla olevia ideologioita, asenteita, arvoja ja vallankäyttöä (Jokinen ym. 1993, 17–19; Pietikäinen & Mäntynen 2014, 13). Diskurssianalyysille on tyypillistä ymmärtää kieli dynaamisena ja uusiutuvana, jossa erilaiset sosiaaliset vuorovaikutustilanteet muovaavat sitä (Jokinen ym. 1993, 22). Diskurssianalyysi on siis kielenkäytön tarkastelua käytännössä. Sen avulla tarkastellaan sitä, kuinka asiat on sanottu ja kirjoitettu, miten asiat voitaisiin mahdollisesti sanoa tai kertoa eri tavalla sekä millä tavoin kuvattu asia muuttuu kielenkäytön erilaisissa ja tietoisesti vaihdetuissa kuvauksissa (Gee 2015, 36–37; Suoninen 2002, 17).

Kielen avulla tuotetaan sosiaalisissa yhteisöissä erilaisia funktioita eli kielenkäytön tehtäviä ja seurauksia. Nämä seuraukset voivat olla huomaamattomia, tilannekohtaisia tai jopa tarkoituksella ilmaistuja. Kielenkäytön moninaisuutta voidaan tutkia diskurssien eli eri merkityssysteemien ja muuttuvien vuorovaikutustilanteiden kautta, joissa muodostetaan kielen käytön funktioita (Jokinen ym. 1993, 18–19 ; Suoninen 1993, 48–49).

Diskurssilla tarkoitetaan merkityssuhteiden järjestelmää. Jokaiseen tilanteeseen ja aiheeseen omaksutaan puhuttaessa ja kirjoittaessa aina jokin diskurssi. Ihmiset tuottavat merkityksiä eli diskursseja, jolloin kirjoitetaan tekstejä, joissa diskurssin oletukset korostuvat ja vahvistuvat (Burr 2003, 73). Tuotettu teksti koostuu aina erilaisista valinnoista ja kieliopillisista rakenteista. Valinnat sisältävät usein myös aatteellisia ja arvottavia merkityksiä. Kielenkäyttö on aina kuitenkin moninaista ja osittain ristiriitaista. Diskurssianalyysissä pyritään kiinnittämään huomiota juuri tähän ristiriitaisuuteen. On suuri merkitys sillä, kuka puhuu, kenelle puhutaan ja mitä puhutaan sekä mikä on konteksti, jossa puhutaan. Tällöin kielenkäytön funktiot eli seuraukset tuotetaan aina jonkun tai jonkin toimesta. (Burr 2003, 74–76; Fairclough 1997, 40; Johnstone 2002, 2–3; Jokinen ym. 1993, 24; Pietikäinen & Mäntynen 2014; 27, 77.)

Diskurssianalyysissä *subjektipositio* on käsite, joka kuvaa toimijan aseman ja identiteetin vaihtelua. Subjektipositiot tuotetaan sosiaalisissa tilanteissa, jolloin yksilöt saavat positioita ja lokeroituvat. (Jokinen ym. 1993, 27–28; 39; Jokinen & Juhila 2002, 68; Suoninen 1993, 48–49.) Diskurssianalyysissa painotetaan tulkintojen sosiaalisesti rakentuvaa luonnetta. Tällä tarkoitetaan sitä, että tulokset ovat aina tutkijan tekemiä tilannesidonnaisia tulkintoja. Tulosten tulee kuitenkin olla erittäin hyvin perusteltuja (Jokinen 2002, 45).

3.4 Analyysin kulku

Tutkimukseni keskeinen tavoite oli selvittää, millaista oppikirjoissa rakentuva vammaiskuvaus on, miten oppikirjatekstit asemoivat vammaisia ihmisiä sekä millaisia funktioita tuotetuilla vammaiskuvilla on. Aloitin aineistoni analysoinnin teemoittelemalla oppikirjoissa esiintyvää kielenkäyttöä niissä esiintyvien sisältöjen mukaisesti. Näitä sisältöjä olivat lääketieteellinen diagnoosi, ongelmakeskeisyys, syrjintä/sorto, eettisyys, selviytyminen ja arvokkuus. Huomioin myös kielenkäyttöön liittyviä ratkaisuja. Tässä

tarkastelussa keskeiseksi nousi oppikirjatekstin vaikuttavuus eli pyrkikö analyysin kohteena oleva oppikirjateksti vaikuttamaan, ohjaamaan vai tarjoamaan neutraalia sopimustietoa oppilaalle puhuessaan vammaisuudesta. Alustavan analysoinnin jälkeen aloin rakentaa mahdollisia diskursseja. Diskurssien rakentaminen tapahtui jaottelemalla aineistostani löytämäni yhtäläisyydet viiteen erilaiseen havaintoryhmään. Tämän jälkeen tarkastelin jokaisen havaintoryhmän aineistoa erikseen ja yritin hahmottaa yläkäsitettä niissä ilmeneville asioille. Yläkäsitteen nimeämisestä hahmottui diskurssi. Diskurssien nimeäminen ei ollut jokaisen rakentamani diskurssin kohdalla suoraviivaista, vaan jouduin pohtimaan ja muotoilemaan diskurssin nimeä useaan otteeseen. Tästä hyvänä esimerkkinä on eksistentiaalinen diskurssi, jonka nimeäminen tapahtui pidemmän pohdinnan tuloksena. Lääketieteellistä puhetapaa ja diagnosoivaa kieltä korostava medikaalinen diskurssi nousi koko aineiston hallitsevaksi näkökulmaksi. Diskurssien rakentumisen lisäksi tutkimuksessa etsittiin myös oppikirjatekstien vammaisuuden esittämisen funktioita. Funktioilla tarkoitetaan vammaisuuden kuvaamisen perimmäisiä tarkoituksia teksteissä. Funktioiden nimeäminen rakentui myös puhtaasti aineistolähtöisesti. Aineistoa tarkastelemalla ja analysoimalla huomasin oppikirjojen teksteissä vivahde-eroja siinä, miten lukijaan pyritään vaikuttamaan oppikirjatekstillä. Analyysia tehdessä havaitsin nopeasti, että osa teksteistä pyrki tarjoamaan vammaisista hyvin neutraalia kuvaa, mutta osassa teksteistä lukijan ajattelua suhteessa vammaisiin henkilöihin pyrittiin ohjaamaan.

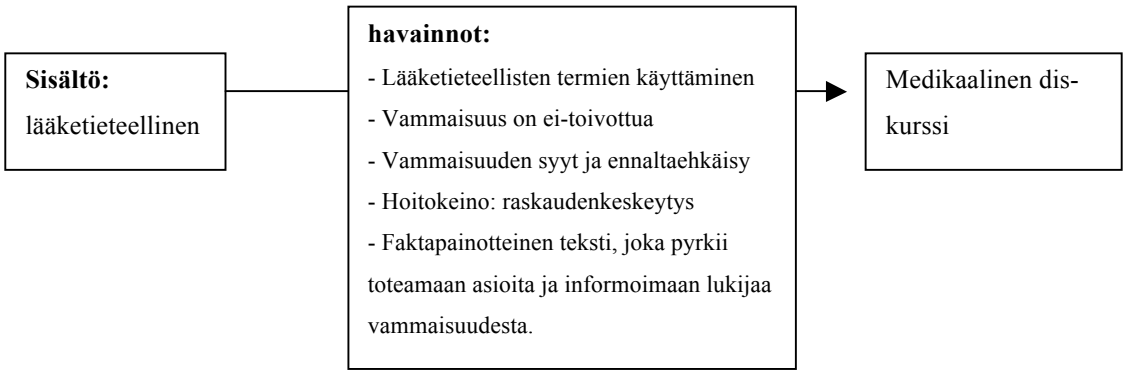
Tutkimusta tehdessäni luin oppikirjatekstejä tarkasti ja pyrin lisäämään asiantuntemustani oppikirjatekstien luonteesta ja merkityksestä aikaisempaan tutkimukseen nojautuen. Analyysini oli kuitenkin puhtaasti aineistolähtöinen. Analyysin ollessa aineistolähtöinen tulokset rakentuvat analyysissa induktiivisesti.

Analyysin edetessä ja tarkentuessa muodostamani diskurssit muuttuivat, täydentyivät, yhdistyivät ja lisääntyivät. Kyseessä oli siis hyvin dynaaminen prosessi. Ongelmadiskurssi oli aluksi elämänhallintadiskurssi ja normaalisuusdiskurssi rakentui ihmisarvodiskurssin pohjalta. Selkeästi hahmottuvia diskursseja oppikirjateksteissä olivat lopulta medikaalinen diskurssi, ongelmadiskurssi, oikeusdiskurssi ja menestysdiskurssi. Näiden rinnalle identifioitui hitaammin eksistentiaalinen diskurssi ja normaalisuusdiskurssi.

Esitellessäni tutkimustuloksia valitsin aineistosta esimerkkikatkelmiksi sellaisia aineistoesimerkkejä, jotka olivat helposti ymmärrettävissä ja yhdistettävissä diskurssiin. Tarkoituksenani oli havainnollistaa mahdollisimman tarkasti diskurssia ja sen rakentumista. Valitut aineistoesimerkit ovat suhteellisen lyhyitä johtuen aineiston luonteesta, mutta mukana on myös kuvia ja pidempiä tekstikappaleita.

Seuraavaksi esittelen kuviossa 3 medikaalisen diskurssin päättelyketjun etenemisen oppikirjatekstien pohjalta. Aineiston analyysi eteni esimerkissä sisällöllisen teeman nimeämisestä sen alakohtiin ja havaintoihin tekstin ominaisuuksista sekä lopulta diskurssin muodostumiseen. Kuviossa 3 esitetty medikaalinen diskurssi on luettavissa kokonaisuudessaan luvussa 5.

Kuvio 3. Esimerkki aineiston analyysistä



3.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuudelle asettaa haasteita sekä aineisto että tutkijan subjektiivinen asema. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Tutkimuksessani päätin keskittyä vain julkaistuun, saatavilla ja käytössä oleviin oppikirjoihin. Julkaistut oppikirjat rajasivat luonnollisesti tutkimustani ja ohjasivat tutkimuksen laajemman kontekstin muodostumisessa. Laajalla julkaistulla materiaalilla pyrin estämään myös sen, että aineiston ulkopuolelle jäisi tutkimukselle merkityksellisiä kuvaustapoja. Julkaistu materiaali sopi hyvin pro gradu -tutkielman kaltaisen opinnäytetyön aineistoksi, sillä julkaistu materiaali toimi hyvänä ja luonnollisena kriteerinä aineistoni rajaamisessa laajuudeltaan sopivan kokoiseksi.

Valitsin aineistooni kaikki käytössä olevat lukiokirjasarjat sekä saatavillani olevat yläkoulun kirjasarjat, joiden oppikirjoista aineistoni muovautui. Tällä pyrin takaamaan aineistoni kattavuuden. Alusta asti oli myös pohdittava sitä, löytyykö oppikirjoista riittävästi materiaalia, jota voisin käyttää analyysissani. Aineistoa tarkastellessa tämä huoli väistyi, kun aineisto alkoi kylläänty. On kuitenkin mahdollista, että aineistoni ulkopuolelle on laajuudestaan huolimatta jäänyt opetusmateriaalia. Kouluissa voidaan mahdollisesti käyttää materiaalia, joita ei luokitella oppikirjoiksi, mutta joissa esiintyy vammaisuuden kuvausta.

Kuten jo aikaisemmin totesin, rajasin aineistoni vain niihin oppikirjoihin, joissa käytettiin selvästi *vammaisuus, kehitysvamma, invalidi ja Downin syndrooma* sanaa. Jätin aineistoni ulkopuolelle ne epäselvät tekstikohdat, joissa ei selvästi eroteltu vammaisuutta ja sairautta. Tämän rajauksen tein siitä huolimatta, vaikka minulle tekstin lukijana olisikin jäänyt käsitys, että tekstissä puhutaan vammaisuudesta, eikä lääketieteellisesti hoidettavasta sairaudesta. Sairaus-sanan tarkastelematta jättäminen on mahdollisesti karsinut aineistosta pois vammaisuuden kuvausta, mitä ei ilmene valitsemieni sanojen yhteydessä. En myöskään halunnut lähteä tulkitsemaan aineistoa omien tuntemusteni mukaisesti, vaan halusin sen perustuvan puhtaasti aineistolähtöisyyteen.

Aineiston rajaamiseen ja analyysiin liittyy aina riski analyysin kaventumisesta, joten on hyvä huomioida tutkijan subjektiivinen vaikutus analyysin rakentumiseen ja tulosten muovautumiseen. Analyysiin liittyvät riskit olen pyrkinyt häivyttämään kuvaamalla tarkasti luvussa neljä analyysini vaiheita ja perustelemaan tulosluvussa luomani diskurssit tarkoilla aineistoesimerkeillä. Hyvin rajattu aineisto mahdollisti tarkan ja huolellisen analyysin, johon oli helppo tukeutua tulosten esittelyssä. Olen myös pyrkinyt tuloslukua kirjoittaessani reflektoimaan omaa suhdettani aineistoon ja käyttämääni valtaan muodostaessani vammaisista erilaisia diskursseja. (Jokinen ym. 1993, 45; Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2014, 232–233.)

Minulle on ollut tärkeää ymmärtää, että diskurssianalyyttisessa tutkimuksessa tuotan tutkijana tiettyä todellisuutta. Tässä tutkimuksessa se tarkoittaa tietynlaisten diskurssien luomista vammaisuudesta ja yleisesti käytössä olevien termien käyttämistä. (Jokinen ym. 1993, 23–24.) Tutkimuksessa olen tarkastellut vammaisten henkilöiden kuvausta oppikirjateksteissä. Tutkittaessa marginaaliryhmään kuuluvia ihmisryhmiä tutkijan on hyvä olla tietoinen omasta asemastaan uuden tai aikaisemman tiedon lisääjänä. Tässä tutkimuksessa vammaisuudesta on luotu diskursseja, ja on hyvin mahdollista, että niiden sisältö ja nimet voivat itsessään toisintaa stereotyyppistä kuvaa vammaisuudesta. Lisäksi jo vammaisuus-sanan käyttö tuo tutkimuksen toteutuksessa esiin eettisiä kysymyksiä. Sanojen vammainen henkilö ja ei-vammainen henkilö käyttö luo jo sellaisenaan raja-aitaa vammaisten ja vammattomien henkilöiden välille. Tutkimuksen toteutumisen ja lukijaystävällisyyden kannalta on kuitenkin ollut merkityksellistä käyttää yhteiskunnassa vakiintuneita ja yleisesti hyväksyttyjä ilmaisuntapoja.

Toinen eettistä pohdintaa aiheuttava kysymys on oppikirjojen tekijöiden ja kustantamoiden asettaminen tutkimustulosten valossa epäedulliseen asemaan. On kuitenkin hyvä muistaa, että tässä tutkimuksessa ei ole ollut tarkoitus päästä käsiksi oppikirjojen tekijöiden tai kustantamoiden tarkoitusperiin. Lisäksi ei ole tiedossa, onko oppikirjojen tekijöiden joukossa eri tavoin vammaisia henkilöitä. Tutkimukseni eettisyyttä olen pyrkinyt vahvistamaan sillä, että olen ottanut huomioon eettisyyteen vaikuttavia elementtejä, ja lisäämään täten tutkimukseni luotettavuutta yllä esitellyillä tavoilla. Olen aineistooni tukeutuen pyrkinyt tuomaan esiin oppikirjojen vammaisuuden stereotyyppistä kuvausta ja tällä tavoin tekemään tilaa oikeudenmukaisemmalle ja myönteisemmälle vammaiskuvalle (Jokinen & Juhila 1993, 96).

4 OPPIKIRJOISSA TUOTETUT VAMMAISUUDEN DISKURSSIT

Tässä luvussa esittelen, millaisia merkityksiä ja kuvia vammaisista henkilöistä luodaan yläkoulun ja lukion oppikirjoissa. Pyrin vastaamaan tutkimustehtäviin jokaisen diskurssin esittelyn yhteydessä tuoden esiin kunkin diskurssin funktion, sisällön ja subjektipositiot, joita diskurssi luo vammaiselle henkilölle. Oppikirjoissa mainittiin vammaisuus hyvin erilaisissa tekstiosioissa johtuen oppiainekohtaisista eroista. Olen tunnistanut ja nimennyt oppikirjoista viisi erilaista diskurssia: medikaalinen diskurssi (potilas-positio), eksistentiaalinen diskurssi (odottamaton ongelma -positio), ongelmadiskurssi (huolenpito-positio ja taakka-positio), oikeusdiskurssi (vähemmistö-positio ja uhri-positio), normaalisuusdiskurssi (tavallisen ihmisen positio ja selviytyjä-positio). Diskurssit rakentavat vammaisuudesta erilaisia representaatioita sekä asemoivat vammaiset henkilöt erilaisiin asemiin.

4.1 Medikaalinen diskurssi

Medikaalinen diskurssi identifioituu analyysin perusteella pääsääntöisesti yläkoulun ja lukion biologian oppikirjoista, joissa vammaisuus rakentuu lääketieteen näkökulmasta. Vammaisuus asetetaan vastakohdaksi normaalille ja se tuodaan esiin lisääntymistä, sukusoluja, geenejä ja kromosomimutaatioita käsittelevissä luvuissa. Vammainen henkilö asemoidaan objektiksi, johon kohdistuvat toimenpiteet, kuten sikiöseulonnat, mahdollistavat vamman diagnosoimisen jo varhaisessa vaiheessa.

> Pienetkin häviämät ja siirtymät pystytään nykyisin tunnistamaan sikiön solunäytteistä, joten lapsen perinnöllinen poikkeavuus ja siitä mahdollisesti aiheutuva sairaus voidaan havaita jo melko varhaisessa raskauden vaiheessa (Koulun biologia lukio 1–2 2007, 104).

> Tunnetuin esimerkki kromosomimutaatiosta on ihmisellä esiintyvä Downin oireyhtymä eli Downin syndrooma. Siinä henkilöllä on yhteensä 47 kromosomia, koska 21. kromosomi on kolmena kappaleena (trisomia) (Bios 2 2008, 94).

> Downin syndroomaa sairastava on elinkykyinen, mutta poikkeavuuden vaikutukset ovat selvät. Se vaikuttaa niin yksilön ulkonäköön, älykkyyteen kuin elinikäänkin (Luonnonkirja 7–9 ihminen 2013, 156).

> Downin syndroomalle on tyypillistä henkinen jälkeenjääneisyys, pienikasvuisuus, pyöreäkasvoisuus sekä vinot silmät (Lukion biologia 2014, 84).

Aineistoesimerkeissä 1–4 medikaalinen diskurssi ilmenee siinä, miten vammaisen henkilön poikkeavuus pyritään selittämään lääketieteellisin termein (esimerkiksi *sairaus* ja *Downin syndrooma*). Yleisimmin biologian oppikirjoissa kromosomimutaatioista kirjoitettaessa esitellään tunnetuimpana mutaationa Downin syndrooma, johon usein liitetään sana *sairastaa*. Sairas-sanan käyttäminen luo voimakkaasti mielikuvaa siitä, että vammaiset, joilla on Downin oireyhtymä, tarvitsevat sairauteensa lääketieteellistä hoitoa. Lisäksi Down-sanan liittäminen suoraan yksilöön korostaa ilmaisutapaa, jossa vammaisuus nähdään yksilön ominaisuutena ja häntä määrittävänä tekijänä.

Vammaisuudesta annettaan biologian oppikirjoissa myös medikaalisesta diskurssista käsin hyvin kapea ja yksipuolinen kuva. Vammaisuus on yhtä kuin Downin syndrooma, eikä muunlaisia vammaisuuden muotoja esitellä. Downin syndroomaan liitetään ulkonäköä kuvaavia adjektiiveja ja stereotyyppisiä luonnehdintoja siitä, millaisia luonteenpiirteitä Down-lapsella on. Tällainen kirjallinen ilmaisutapa estää pahimmillaan oppilaita omaksumasta tietoa siitä, että jokainen vammainen henkilö on diagnoosistaan huolimatta ainutlaatuinen yksilö, jolla on omat ajatukset, tunteet ja tahtotila.

> Downlasten älykkyysosamäärä on normaalia alhaisempi, mutta he oppivat hyvällä ohjauksella perustaidot. He ovat yleensä luonteeltaan iloisia (Koulun biologia lukio 1–2 2007, 105).

> He ovat luonteeltaan yleensä iloisia ja lämpimiä (Koulun biologia 2006, 111).

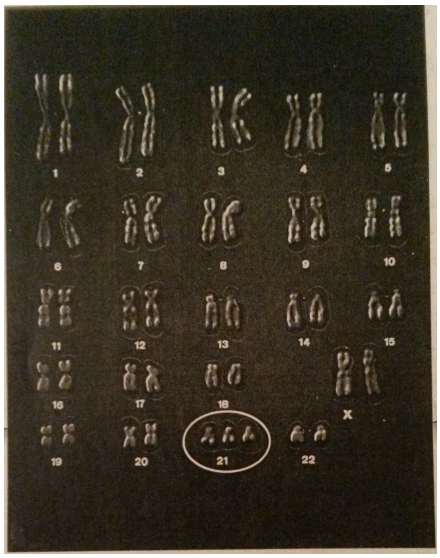
Medikaaliseen diskurssiin liittyy myös tapa hakea syitä vammaisuuden taustalta. Raskaana olevan naisen korkea ikä aiheuttavana tekijänä liitetään kielteisenä ominaisuutena vammaisuuteen ja Downin oireyhtymään. Ikä esitetään tekijänä, joka lisää riskiä saada poikkeava ja vammainen lapsi. Vammaisuus esitetään myös epätoivottuna, mikä ilmenee oppikirjojen tavassa tuoda esiin raskaudenkeskeytyksen mahdollisuus, mikäli syntyvässä lapsessa on jotain poikkeavaa tai epänormaalia. Raskaudenkeskeytys esitetään hoitokeinona ja ratkaisuna vanhempien vaikeaan tilanteeseen, mikäli lapsessa todetaan olevan jotain poikkeavaa.

> On kuitenkin ilmeistä, että riski saada Downin oireyhtymää sairastava lapsi kasvaa huomattavasti, jos nainen tulee raskaaksi myöhemmällä iällään (Luonnonkirja 7–9 ihminen 2013, 156).

> Riski saada kromosomiluvultaan poikkeava lapsi kasvaa äidin iän myötä (Bios 2 2008, 94).
>
> Tällaisia lapsia syntyy eniten iäkkäille vanhemmille, sillä Downin oireyhtymän riski lisääntyy synnyttäjän iän kasvaessa. Siksi yli 35-vuotiaille äideille suoritetaan lapsivesi- tai istukkanäytetutkimus (Koulun biologia 2007, 111).
>
> Jos kromosomien lukumäärä on poikkeava, vanhemmat voivat tehdä päätöksen raskauden keskeyttämisestä (Koulun biologia 2007, 111).
>
> Mahdollisen poikkeavuuden löytyessä useimmiten ainoa ”hoitokeino” on raskauden keskeyttäminen (Vaeltaja matkalla elämään 2011, 82).

Medikaalisen diskurssin luotettavuutta ja tiedon uskottavuutta korostetaan biologian oppikirjoissa erilaisilla tieteellisillä piirroksilla ja kuvilla. Kuvat esittävät ihmisen geenejä, kromosomeja ja perimää eli DNA:ta. Näin vahvistetaan mielikuvaa luotettavasta argumentoinnista ja biologisista todisteista. Oppikirjan esitellessä Downin oireyhtymää on tekstin yhteyteen yhtä poikkeusta lukuun ottamatta liitetty kuva. Kuva esittää yleensä aina lasta tai lapsen kromosomistoa, jolla on Downin oireyhtymä.

(Lukion biologia B12 2014, 84.)



(Luonnonkirja 7–9 ihminen 2012, 156.)

Medikaalisen diskurssin taustalla on vammaisuuden yksilöllinen malli. Mallissa painotetaan vammaa yksilön ominaisuutena ja sairautena. Oppikirjoissa esiintyvän medikaalisen diskurssin funktiona on antaa oppilaille asiatietoa vammaisuuden synnystä, ilmenemistavoista ja vammaisista henkilöistä. Diskurssissa vammaisuus ilmenee kuitenkin kielteisenä asiana ja vammainen henkilö objektina subjektin sijaan, joten medikaalisen diskurssin tavoitteet ja saavutettu lopputulos ei ole välttämättä ainoastaan neutraali. Vammaisten henkilöiden potilaan positio vahvistuu esimerkiksi hoidon tarpeen esiintuonnilla ja lääketieteellisillä kuvauksilla vammaisten henkilöiden luonteenlaadusta.

4.2 Eksistentiaalinen diskurssi

Tutkimuksessani eksistentiaalinen diskurssi rakentuu useassa oppiaineessa hyvin samansuuntaisesti. Tällöin vammaisuutta käsitellään oppikirjoissa eettisen ongelmanasettelun kautta. Vammaisuus kuvataan ongelmana, joka vaatii erityistä eettistä pohdintaa, kuten seuraavissa esimerkeissä ilmenee.

> Ajattele itsesi vanhemman asemaan, joka tietää odottavansa vammaista lasta (Hyvä elämä 2009, 32).
>
> Sikiöseulontoihin liittyy eettisiä kysymyksiä, ja asiat on syytä miettiä etukäteen valmiiksi ennen tutkimuksiin lähtöä: onko valmis kestämään tutkimusten mahdollisesti aiheuttaman epävarmuuden ja onko valmis keskeyttämään raskauden, jos sikiöllä todetaan jokin vaikea sairaus tai vamma (Dynamo TE 2 2010, 94).
>
> Positiivisen testituloksen saaneet vanhemmat joutuvat vaikean päätöksen eteen: onko lapsen sairauden tai vammaisuuden kohonnut riski syy keskeyttää raskaus? Merkittävä päätökseen vaikuttava tekijä on mahdollisen sairauden tai vamman lapselle aiheuttama kärsimys (Uskonnon matkakirja Hyvää etsimässä 2010, 123).

Oppilasta ohjataan teksteissä eettisten ongelmien pohdintaan ilmaisuilla *ajattele*, *joutuvat vaikean päätöksen eteen* ja suoraan toteamalla, että *sikiöseulontoihin liittyy eettisiä kysymyksiä*. Toinen tapa on herätellä oppilasta miettimään, mitä on hyvä elämä. Oppilaita ohjataan hyvän elämän kysymyksiin seuraavilla tavoilla.

> Vammaisuus saa kysymään, onko kaikki elämä yhtä arvokasta (Uusi arkki 3 2011, 135).
>
> Vammaisuus saa kysymään ihmisen elämän arvoa (Uusi arkki 3 2011, 136).
>
> Kristinuskon ajatusta ruumiina lahjana, voi olla vaikea hyväksyä: miksi jotkin lahjat ovat niin huonoja? osa ihmisistä on jo syntymästään vakavasti vammaisia tai sairaita (Uusi arkki 3 2011, 110).
>
> Sairauden tai vammaisuuden kohtaaminen haastaa käsityksemme hyvästä elämästä (Uskonnon matkakirja Hyvää etsimässä 2010, 122).
>
> Esimerkiksi vaikea kehitysvammaisuus voi johtaa holhouksenalaisuuteen. Tällöin henkilö ei saa itse päättää kaikista asioistaan, kuten rahankäytöstään (Kronikka 9 2010, 26).

Aineistoesimerkeissä hyvän elämän lähtökohdaksi otetaan vammattoman ihmisen elämä. Vammaisuus kuvataan kysymysten ja personifikaatioiden kautta. Pohtivat kysymyksen aloitukset, kuten *miksi jotkin lahjat ovat niin huonoja?*, identifioivat vammaisuuden yhtäältä normaalista poikkeavaksi. Toisaalta ilmaisuissa *vammaisuus saa kysy-*

mään ja *vammaisuuden kohtaaminen haastaa* vammaisuus esitetään toimijana, joka *saa kysymään* tai jonka kohtaaminen *haastaa* ihmisen. Vammaisuuden herättämät kysymykset antavat ymmärtää sen ilmiönä, joka ei sovi yleiseen käsitykseen hyvästä ja arvokkaasta elämästä.

Tutkimukseni eksistentiaalisessa diskurssissa lähestytään siis ongelmalähtöisesti vammaisuutta yksilön mahdollisen kärsimyksen herättämien eettisten kysymysten kautta. Diskurssin funktiona on vedota oppilaan tunteisiin ja herätellä oppilasta käsittelemään eettisiä kysymyksiä. Vammaisuudesta tuotetaan tässä diskurssissa poikkeavuus, mutta samalla vammaisuus nousee aktiiviseksi ihmisten ajatusten muokkaajaksi. Parhaimmillaan vammaisuus saa ihmisen ajattelemaan elämästä monimuotoisemmin kuin aikaisemmin. Pahimmillaan taas kielteinen käsitys vammaisuudesta estää monipuolisemman tavan hahmottaa vammaisuutta ja hyvän elämän kysymyksiä sekä yksinkertaistaa eettisiä pohdintoja. Vammaisuudelle muodostuu tässä diskurssissa odottamattoman ongelman positio niin vammaiselle henkilölle kuin ylipäätään vammaisuuden kohtaaville ihmisille.

4.3 Ongelmadiskurssi

Vammaisuus näyttäytyy ongelmadiskurssissa ongelmana, joka saattaa heikentää lähiihmisten hyvinvointia, vaatii huolenpitoa ja rajoittaa toimintakykyä. Vammaisuuteen liitetään teksteissä poikkeava toimintakyky seuraavalla tavoilla.

> Vammaisuus on toiminnallinen käsite, ja sillä tarkoitetaan, että ihmisen toimintakyky on joiltain osin rajoittunut (Elämän virta 3 2010, 105).
>
> Liikuntakykyyn vaikuttavat haittatekijät, vaikkapa vamma, kipu tai kipsi, voivat estää pääsyn bussiin tai junaan, vaikeuttaa pukeutumista tai hidastaa kulkua (Uusi lukion Dynamo TE 3 2010, 9).
>
> Suomen evankelis-luterilainen kirkon nykyinen diakoniatyö pyrkii tukemaan erityisesti niitä, joille yhteiskunnan tukijärjestelmät eivät riitä. Diakoniatyöhön kuuluvat muun muassa sielunhoito, kriisiapu, mielenterveys- ja vammaistyö (Portti III 2012, 159).

Vammaisuuden määrittely *rajoittuneen* toimintakyvyn kautta kääntää vammaisuuden yksilön ongelmaksi eikä ota huomioon yhteiskunnan rakenteista johtuvia syitä. Toisin sanoen määritelmä ei ota huomioon sitä, että toimintakyvyn rajoittuneisuus ei välttämät-

tä heikennä ihmisen elämänlaatua tai mahdollisuutta osallistua itsenäisesti oman elämänsä päätöksiin. Monille vammaisille rajoittunut toimintakyky tai *haittatekijä*, kuten aineistoesimerkissä tuodaan esiin, tarkoittaa heikentynyttä itsenäisyyttä elämän perustoiminnoissa. Aineistoesimerkissä käytetään verbiä *voida* ja partikkelia *joltain osin*, jotka lieventävät viestiä toimintarajoitteiden vaikutuksesta vammaisen henkilön elämään. On kuitenkin huomioitava, että oppikirjateksteissä ei tuoda esiin esimerkiksi esteettömän ympäristön helpottavaa merkitystä tai muita yhteiskunnan rakenteista johtuvia toimintakyvyn heikentymiseen vaikuttavia näkökulmia. Edellisissä tekstiotteissa oletetaan, että vammaiset henkilöt tarvitsevat yhteiskunnassa usein enemmän huolenpitoa kuin ei-vammaiset henkilöt. Viimeisessä esimerkistä taas käy ilmi, että seurakunnilla on erityisiä työmuotoja, joiden avulla vammaisista voidaan huolehtia paremmin. Tällaiset ilmaisut ja puhetapa oppikirjateksteissä luo vastakkainasettelua vammaisen ja muiden ihmisten välille yhteiskunnassa. Vammaisten nähdään tarvitsevan erityispalveluita, joita heille tuotetaan ja järjestetään julkisen sektorin ulkopuolella.

Lähi-ihmisten kokema taakka ja kärsimys vammaisen lapsen syntymästä tuodaan oppikirjateksteissä ja kirjan otsikoissa esiin seuraavalla tavoilla.

> Abortti voi olla perusteltu myös, jos sikiö on vakavasti vammainen. Piispat nostavat esille sen, että on myös vanhempia, jotka haluavat synnyttää vammaisen lapsen. Kirkko tarjoaa heille tukea ja ohjausta (Portti lukion uskonto III 2012, 80).
>
> Vanhemmuus: Särkyviä suunnitelmia (Lukion terveystieto Terve 2 2011, 4).
>
> Vammaisen lapsen syntymä on vanhemmille aina kova isku ja todellinen kasvunpaikka. Se herättää huolen lapsen pärjäämisestä elämässä sekä omasta jaksamisesta (Lukion terveystieto Terve 2 2011, 58).
>
> Miltä uutinen näkövammasta tuntui? Aluksi sairastuminen järkytti erityisesti vanhempiani (Terveydeksi 1–3 2011, 417).
>
> Vanhempien mahdollisuudeksi jää joko valmistautua vammaisen lapsen syntymään tai antaa keskeyttää raskaus (Uusi arkki 3 2011, 135).

Vammaisuus näyttäytyy teksteissä ongelmana, jonka vanhemmat joutuvat vastoin tahtoaan kohtaamaan. Vammainen lapsi kuvataan tragediaksi ja vanhemmat erityistä tukea ja ohjausta tarvitseviksi. Teksteissä käytetään kielteisiä sanavalintoja kuten *särkyviä suunnitelmia*, *todellinen kasvunpaikka*, *joko valmistautua tai keskeyttää raskaus* ja *kova isku*. Sanavalinnoilla korostetaan vammaisuuden kielteistä subjektipositiota ja vahvistetaan mielikuvia vammaisuudesta tragediana.

Ongelmadiskurssin funktiona oppikirjateksteissä on korostaa vammaisen henkilön elämänhallinnallisia toimintarajoitteita ja herättää myötätuntoa. Vammainen henkilö ei pysty näiden toimintakykyä rajoittavien ominaisuuksien kautta huolehtimaan itsestään täysin vaan tarvitsee erilaisia auttajia, jotta selviäisi arjesta. Vammaiselle henkilölle muodostuu oppikirjatekstien ongelmadiskurssissa huolenpidon positio ja taakka-positio. Vammaisuus nähdään ongelmana, joka tuo haasteita niin vammaiselle henkilölle itselleen kuin hänen lähi-ihmisilleen.

4.4 Oikeusdiskurssi

Oikeusdiskurssin perustana on vammaisten henkilöiden yhtäläiset oikeudet vammattomien henkilöiden kanssa. Diskurssi ottaa kantaa vammaisten henkilöiden asemaan yhteiskunnassa ja yhteisön jäseninä. Oikeusdiskurssi tuo esiin vammaisuutta ominaisuutena, joka ei saa estää ihmisoikeuksien toteutumista yhteiskunnassa.

> Lähtökohtana on kansalaisten yhdenvertaisuus ja syrjintäkielto. Ketään ei saa asettaa eriarvoiseen asemaan tai syrjiä henkilöön liittyvän syyn perusteella. Tällaisia syitä ovat sukupuoli, ikä, uskonto, vakaumus, sukupuolinen suuntautuneisuus, vamma tai jokin muu seikka (Aikalainen 9 2013, 11).

> Viranomaisten kohdeltava kansalaisia yhdenvertaisesti sukupuolesta, iästä, alkuperästä, kielestä, vakaumuksesta, mielipiteestä, terveydentilasta tai vammasta riippumatta (Kansalainen ja yhteiskunta 2013, 15).

> Ihmisoikeuksien julistusta täydennettiin vuonna 1966 muotoillulla yleissopimuksilla, jotka tosin astuivat voimaan vasta vuosikymmen myöhemmin. Lisäksi YK:n johdolla on tehty lukuisia täydentäviä sopimuksia, kuten naisten syrjinnän kieltävä sopimus, lasten oikeuksien sopimus ja sopimus vammaisten oikeuksista (CORPUS III 2008, 99).

Oppikirjatekstien valistava ote tuo oppilaalle oikeusdiskurssissa esiin vammaisten yhdenvertaista asemaa vammattomien kansalaisten kanssa. Tekstiotteet avaavat lukijalle sen, että vammaisten perusoikeudet on kirjattu sekä suomalaiseen perustuslakiin että kansainvälisellä tasolla YK:n ihmisoikeuksiin täydentävän sopimuksen avulla.

Oikeusdiskurssi tuo näkyväksi myös sen, että vammaisten henkilöiden oikeudet eivät toteudu yhteiskunnassa eivätkä he ole samanarvoisessa asemassa vammattomien kanssa. Oikeusdiskurssiin identifioituu myös oppikirjatekstien tapa käsitellä vammaisten henkilöiden tasa-arvoon ja oikeuksiin liittyviä haasteita. Seuraavissa aineistoesimerkeissä keskitytään vammaisten tasa-arvon toteutumiseen.

> Vähemmistöjen asemassa on yhä korjattavaa. syrjintää esiintyy arjessa ainakin peitellyssä muodossa, eivätkä kaikki palvelut ole esimerkiksi kaikkien vammaisten saatavilla (Yhteiskunta NYT 9 2008, 51).
>
> Urheilun varjoon voivat kuitenkin jäädä vammaisten arjen ongelmat. Työnsaanti voi olla hankalaa; esimerkiksi pyörätuolilla liikkuva voidaan leimata työhön kelpaamattomaksi, vaikka on paljon ammatteja ja työtehtäviä, joita voi tehdä pyörätuolista käsin (Yhteiskunta NYT 9 2008, 51).
>
> Eri vammaisryhmien yhteinen hankaluus liittyy työnsaantiin. Ihmisten ennakkoluulot ja tietämättömyys voivat estää korkeastikin koulutetun vammaisen työllistymisen, vaikka esimerkiksi pyörätuolista käsin voi hoitaa monia työtehtäviä (Aikalainen 9 2013, 19).
>
> Pohdi, miten epätasa-arvo näkyy vammaisten elämässä (FORUM 1 2014, 59).
>
> Pohtikaa vammaisten asemaa nyky-yhteiskunnassa. Millaisia parannusehdotuksia voisitte tehdä? (Katse 2013, 94).

Teksteissä tuodaan esiin se, että vammaiset henkilöt kohtaavat jokapäiväisessä elämässä haasteita. Vammaisilla on vaikeuksia saada heille kuuluvia palveluita ja erilaiset arjen ongelmat, kuten työnsaanti, aiheuttavat epäoikeudenmukaista kohtelua. Epätasa-arvo nähdään ympäristön olosuhteiden tai vammaisen henkilön elämää rajoittavien tekijöiden aiheuttamana. Oppikirjatekstien kirjoittajat pyrkivät diskurssia käyttämällä luomaan tasa-arvoa vammaisille ja ajamaan vammaisten henkilöiden oikeuksia esimerkiksi oppilaan ajattelua ohjaavilla kysymyksillä, kuten *Millaisia parannusehdotuksia voisitte tehdä?*.

Oikeusdiskurssin yhtenä lähtökohtana on vammaisten henkilöiden kokema historiallinen syrjintä ja sorto. Niitä kuvataan historian oppikirjoissa seuraavilla tavoilla.

> Saksan sisäisenä uhkana pidettiin homoseksuaaleja, vammaisia ja epäsosiaalisiksi luokiteltuja ihmisiä, ja myös heitä tuhottiin järjestelmällisesti (Lukion uskonto VIRTA 2 2007, 133).
>
> Toisen maailmansodan sytyttyä vuonna 1939 keskitysleireillä tapettiin miljoonien juutalaisten, romanien ja muiden epätoivottujen ohella myös satoja tuhansia kehitysvammaisia, kuuroja, rampoja ja muita vammaisia (Corpus III 2008, 162).
>
> Osa vainoista kohdistui vammaisiin ja mielisairaisiin. Rotuopin mukaan kansakunnan tuli koostua vain vahvoista ja terveistä ihmisistä (Linkki 3 2010, 72).
>
> 1933 natsit säätivät lain, joka antoi lääkäreille oikeuden steriloida ei tehdä hedelmättömäksi perinnöllisesti sairaan tai vammaisen henkilön (Kaleidoskooppi 8 2008, 39).
>
> Pohjanmaalla Kruunupyyssä toimi vuodesta 1631 hospitaali mielisairaita, spitaalisia ja vaikeasti kehitysvammaisia varten. Hospitaaliin sijoitettiin yleensä vain sellaiset sairaat, joiden oli mahdotonta elää muun väestön keskuudessa (Eepos 2005, 186).

Aineistossa tuodaan esille vammaisten kokema syrjintä erityisesti toisen maailmansodan aikana. Vammaisista ja muista vähemmistöistä puhuttaessa käytetään seuraavanlaisia ilmaisuja *uhkana pidettiin*, *tapettiin*, *kansakunnan tuli koostua vain vahvoista ja terveistä* ja *mahdotonta elää muun väestön keskuudessa*. Vammaisten historia näyttäytyy oppikirjateksteissä lukijalleen sorron historiana ja vammaiset henkilöt yhtenä ryhmänä, jotka olivat koko yhteiskunnan taholta epätoivottuja. Toisin kuin edellisissä esimerkeissä historiallinen tosiasiakuvaus vammaisten kohtelusta ei sisällä kantaaottavaa tai moraalisen näkökulman esiin tuomista. Ilmaisu teksteissä on hyvin neutraalia ja asiapitoista.

Vammaisten henkilöiden yhteiskunnallinen asema identifioituu oikeusdiskurssissa vahvasti yhdeksi yhteiskunnan vähemmistöryhmäksi. Oppikirjateksteissä tuodaan esiin myös etujärjestöt samassa yhteydessä vähemmistöaseman kanssa.

> Muita vähemmistöjä Suomessa ovat esimerkiksi uskonnolliset ja seksuaaliset vähemmistöt ja eri vammaisryhmät (Linkki 1 2010, 34–35).
>
> Huomattavan vähemmistön muodostavat erilaiset vammaisryhmät (Aikalainen 2014, 19).
>
> Erilaiset vammaisjärjestöt ajavat omien jäseniensä etuja [--] (Yhteiskunnan tuulet 9 2007, 33).
>
> Heillä on omat etujärjestönsä ajamassa ryhmään kuuluvien etuja yhteiskunnassa. Tällaisia etujärjestöjä ovat esimerkiksi eri vammaisjärjestöt (Linkki 1 2010, 35).
>
> Erilaiset vammaisryhmät, kuten liikunta-, näkö-, ja kuulovammaiset, pyrkivät järjestötoiminnan kautta parantamaan vammaisten palveluita ja muuttamaan yleistä vammaisiin kohdistuvia asenteita positiivisemmaksi (Yhteiskunta Nyt 9 2008, 51).

Vähemmistöryhmänä vammaiset tarvitsevat omia etujärjestöjään, jotka ajavat heidän oikeuksiaan, jotka heille kansalaisina kuuluvat. Järjestöillä on olennainen tehtävä ja tavoite parantaa vammaisten henkilöiden asemaa yhteiskunnassa. Ne *ajavat* jäseniensä etuja ja pyrkivät *parantamaan* palveluita ja *muuttamaan* vammaisiin kohdistuvia kielteisiä stereotypioita yhteiskunnassa. Osassa teksteistä vammaisjärjestöjä käsiteltäessä ei tuoda selkeästi esiin, ketkä vammaisjärjestöissä toimivat etujen ja oikeuksien ajajina. Toisissa tekstissä taas luodaan kuva vammaisista henkilöistä aktiivisina toimijoina, jotka ajavat etujaan ja pyrkivät muuttamaan itseensä kohdistuvia asenteita.

Oikeusdiskurssin funktiona on tuoda oppilaan tietoisuuteen vammaisten eriarvoinen asema yhteiskunnassa. Vammaisia tarkastellaan tällöin vahvasti uhri-position ja vähemmistö-position kautta. Vammaisten henkilöiden syrjiminen ja sorto johtuvat ympäröivän yhteiskunnan epäoikeudenmukaisuudesta ja perusoikeuksien, kuten työnsaannin, laiminlyömisestä. Vammainen henkilö on arvostettu vähemmistön edustaja, mutta samalla epäoikeudenmukaisten olosuhteiden vanki, joka tuodaan oppikirjateksteissä esiin tämän diskurssin kautta.

4.5 Normaalisuusdiskurssi

Normaalisuusdiskurssi nostaa esiin vammaisten henkilöiden keskinäisen moninaisuuden sekä ainutlaatuisuuden ihmisenä. Normaaliutta korostavan diskurssin kautta tuodaan esille tavallisuus – se, ettei vamma välttämättä rajoita ihmisen elämää ja täysivaltaista osallistumista yhteiskuntaan. Seuraavissa aineistoesimerkeissä lähestymistapa vammaiseen lapseen perheenjäsenenä on myönteinen.

> Vammainenkin lapsi on rakas (Terve 2 2011, 58).
>
> Vanhemmilla on oikeus lapseensa myös silloin, kun lapsi ei ole täysin terve (Vaeltaja matkalla elämään 2011, 82).
>
> Seulontoja kritisoidaan esimerkiksi siitä, että ne viestittävät vain terveiden ja normaalien lasten olevan tervetulleita yhteiskuntaamme. Tutkimusten mukaan Down-lasten vanhempien ilot ja huolet ovat samoja kuin muissakin lapsiperheissä (Uskonnon matkakirja hyvää etsimässä 2010, 122).
>
> Pikkusiskoni Elina on kehitysvammainen, hänellä on Downin syndrooma. Kaverini ovat sanoneet, että Elinaan tutustumisen myötä he ovat tajunneet, että vammaisten kanssa ollaan ja eletään kuten muidenkin (Syke 7–9 2013,384)
>
> Perustarpeet, hellyyden ja läheisyyden kokeminen sekä fyysisen ja psyykkisen tyydytyksen tarpeet eivät häviä, vaikka ihmisellä olisi jokin sairaus tai vamma (Ote TE1 2011, 75).
>
> Jokainen ihminen, riippumatta hänen kyvyistään ja ominaisuuksistaan, on Jumalan kuva ja sen vuoksi arvokas (Uusi Arkki 3 2011, 26).
>
> Fyysinen vamma saattaa asettaa ihmiselle rajoituksia, mutta ei estä monipuolista ja rikasta elämää. Riippuu ihmisestä ja ympäristöstä, miten elämä sujuu (Vaeltaja matkalla elämään 2011, 82).
>
> Lähiympäristön merkitys korostuu, ja jos vammainen hyväksytään yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi, se yleensä helpottaa myös perheen tilannetta. Mikäli vammainen lapsi torjutaan, esimerkiksi yhteisissä leikeissä, koko yhteisö kärsii (Katse 2009, 95).

> Pertun perheessä on totuttu pyörätuolin aiheuttamiin arjen ongelmiin ja Perttu tuntuu pärjäävän oikein hyvin. Murrosiän kolhutkin alkavat olla jo takana päin (Dynamo TE 1 2011, 7).
>
> Hyvin suunniteltu esteetön ympäristö ja avustavan teknologian käyttö tukevat vanhusten ja vammaisten omatoimisuutta, itsenäistä asumista ja kontaktien ylläpitoa (TERVE ! 3 2012, 88).

Diskurssissa korostetaan vammaisen lapsen ja perheenjäsenen olevan rakas ja tuovan mukanaan iloa. Huoletkaan eivät eroa perheessä, jossa on vammainen lapsi. Diskurssi ei pyri rakentamaan eroa vammaisen ja vammattoman henkilön välille. Vammaisuus näyttäytyy osana perheiden elämää, mutta ei sen määrittäjänä. Normaalisuusdiskurssissa korostuu humanistinen ihmiskäsitys ja tästä syystä oppikirjatekstissä korostetaan vammaisen henkilön yhtäläistä ihmisarvoa ja oikeutta toimia ja tuntea samoin kuin vammattomat henkilöt. Diskurssissa tulee esiin yksilön oikeus tehdä itseään koskevia päätöksiä ja osoittaa tunteitaan sekä tyydyttää tarpeitaan kuten edellisissä tekstiotteissa tulee esiin. Tekstiotteissa ei tehdä eroa vammaisten ja vammattomien henkilöiden perustarpeiden välille, vaan kaikilla ihmisillä todetaan olevan samanlaiset perustarpeet ja tunteet. Diskurssissa tuodaan esiin myös yhteisön merkitys sille, miten itsenäistä ja rikasta elämää vammainen ihminen voi elää.

Osassa aineistoesimerkeistä vammaisuus näyttäytyy myönteisesti korostaen vammaisen henkilön erityisyyttä ja taitavuutta. Tämän selviytyjä-position rakentumisessa terveystiedon oppikirjat ovat avainasemassa.

> Sitkeät selviytyjät elävät normaalia elämää vakavasta vammasta huolimatta tai taudin jälkitilasta huolimatta (VIRTAA terveyden perusteet 2010, 22).
>
> Suomalainen sisu merkitsee paljolti toimintakyvyn täyttä käyttämistä ja jopa puutteellisten ominaisuuksien täydentämistä sitkeällä yrittämisellä (Dynamo TE 1 2011, 61).
>
> Tosielämän sankaruutta (Terveydeksi 1–3 2011, 23).
>
> On olemassa toisenlaistakin selviytymistä. Joillakin on poikkeuksellinen kyky pärjätä vaikeuksista huolimatta. [--] Stephen Hawking on englantilainen fyysikko, joka on vaikeasta sairaudestaan huolimatta kyennyt kirjoittamaan avaruustutkimuksistaan maailmanmaineeseen nousseita kirjoja, kuten Ajan lyhyen historian (Terveydeksi 1–3 2011, 23).
>
> Osalla ihmisistä mahdollisuus liikuntaan on rajallinen sairauden, tapaturman tai kehitysvamman vuoksi. Silti liikunta on tärkeää terveyden kannalta, ja lisäksi se voi olla suuri nautinnon lähde. Vammainenkin voi olla huippu-urheilija (Syke 7–9 2013, 374).

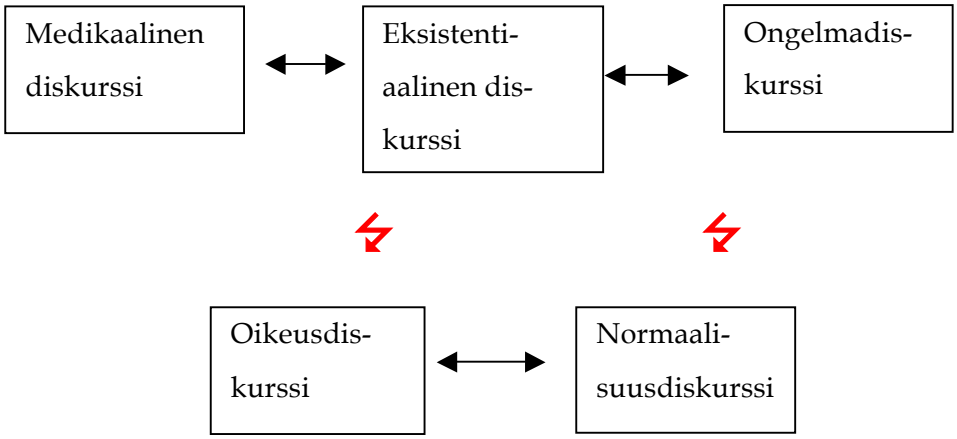
Vammaisuuden kuvauksen yhteydessä käytettään sanoja *sitkeät selviytyjät, sitkeät yrittäjät, poikkeuksellinen kyky pärjätä, tosielämän sankaruutta* ja *huippu-urheilija*. Myön-

teisen yleistämisen kautta selviytyjiksi esitetään suuri joukko vammaisia. Vammaisen henkilön asettaminen selviytyjän positioon tuottaa omalla tavallaan eroja vammaisuuden ja vammattomuuden välille. Eroja syntyy, vaikka kirjoittajat ovat mahdollisesti tavoitelleet myönteistä tapaa kuvata vammainen henkilö. Vammaisuuteen liitetään silti osittain tragedia ja epätäydellisyys ihmisenä.

Normaalisuusdiskurssin funktio on tuoda oppilaalle esiin vammaisen ihmisen ainutlaatuisuus ja rakentaa joko tavallisen ihmisen tai selviytyjän positio. Vammainen on rakastettu, arvokas ja toivottu, mutta hän tuntee ja toimii myös itse. Osa vammaisista henkilöistä pystyy myös erilaisiin huippusuorituksiin. Vammaisuus nähdään tässä diskurssissa myönteisenä ja vammaisuudesta luodaan vastakkainen mielikuva ongelmakeskeisen ajattelun rinnalle. Vammaisuutta kuvataan rakentavasti ja myönteisin sanakääntein eikä huomio kiinnity ainoastaan yhteisölle ja ympäristölle syntyviin kielteisiin seurauksiin. Normaalisuusdiskurssi tuo esiin vammaisen ja ympäristön vuorovaikutuksellisen näkökulman ja merkityksen sekä vammaisen että koko yhteisön elämään. Oppikirjoissa esiintyvä normaalisuusdiskurssi luo vammaisuudesta vastapuhetta, jolla haastetaan vammaisuuteen liitettyjä kielteisiä kulttuurisia ominaisuuksia ja merkityksiä.

5 POHDINTA

Tulosten tarkastelu. Tässä tutkimuksessa tarkastelin yläkoulun ja lukion eri oppiaineiden oppikirjoja ja muodostin viisi erilaista diskurssia vammaisuudesta. Kuviossa 4 on esitetty graafisesti diskurssien suhde toisiinsa. Kuviosta ilmenee, että osa diskursseista rakentui horisontaalisesti yhdessä toimiviksi sekä toisiaan täydentäviksi, kun taas osa loi vastakkaisia mielikuvia vammaisuudesta.



Kuvio 4. Esimerkki diskurssien rakentumisesta suhteessa toisiinsa

Kielteistä vammaiskuvaa horisontaalisesti rakensivat medikaalinen, eksistentiaalinen-, ja ongelmadiskurssi. Vammaisuutta kuvattiin näissä diskursseissa ongelmana tai poikkeavana ja ei-toivottuna ilmiönä sekä yksilölle että yhteisölle. Henkilö asemoitiin potilaaksi, kuvauksen kohteeksi, rasitteeksi tai haasteeksi lähi-ihmisille sekä sille ympäristölle, jossa vammainen henkilö elää. Kielteistä vammaiskuvaa oppikirjoissa haastoivat oikeus- ja normaalisuusdiskurssit. Ne pyrkivät vastapuheen kautta vahvistamaan vammaisten henkilöiden oikeuksia ja ihmisarvoa sekä vahvistivat tavallisuuden positiota.

Taulukossa 2 tuodaan esiin diskurssien vaihtelevuus oppikirjoissa. Voidaan havaita, että diskursseilla on erilaisia funktioita suhteessa oppilaaseen eli tekstin lukijaan. Diskurs-

seilla oli kuitenkin pääsääntöisesti objektiivista faktatietoa jakava merkitys. Lisäksi diskursseilla pyrittiin vaikuttamaan oppilaaseen ja herättämään tunteita, mikä tuli esiin erityisesti eksistentiaalisen diskurssin yhteydessä.

Taulukko 2. Yläkoulun ja lukion oppikirjojen tuottamat vammaisdiskurssit

	Sisältö	**Vammaisen henkilön positio**	**Tekstin funktio**
Medikaalinen diskurssi	Sairauden ja diagnoosiajattelun korostuminen. Lääketieteellinen sanasto. Vammaisuuden yksilömallia korostava.	objekti, potilas	Faktatietoinen teksti. Tavoitteena tiedonvälitys oppilaalle. Vahvistaa perinteistä vammaisuuskuvaa.
Ongelmadiskurssi	Kielteiset ilmaukset. Vammaisuuden yksilömallia korostava.	huolenpitoa tarvitseva, taakka.	Vahvistaa traagista kuvaa vammaisuudesta. Vahvistaa stereotypioita.
Eksistentiaalinen diskurssi	Eettisiä kysymyksiä esiintuovat tekstit. Kysyminen ja pohtiminen keskiössä. Ei selvästi kumpaakaan vammaisuusmallia korostava.	odottamaton, yllättävä.	Pyrkii vaikuttamaan affektiivisesti lukijaan ja herättämään oppilaan ajattelua.
Oikeusdiskurssi	Vammaisuus kuvataan yhtenä vähemmistönä. Vammaisuuskuvaus osana ihmisoikeusopetusta. Vammaisuuden yhteiskunnallista mallia korostava.	uhri, vähemmistö	Neutraalia tekstiä, joka ei ota kantaa moraalisiin kysymyksiin. Mukana myös lukijaa valistavaa ja ohjaavaa tekstiä.
Normaalisuusdiskurssi	Myönteiset sanavalinnat ja rakentavat ilmaukset. Vammaisuuden normaalisuutta/tavallisuutta korostava.	tavallinen ihminen, selviytyjä	Myönteinen näkökulma. Luo valoisaa kuvaa vammaisuudesta. Korostaa tavallisuutta ja tasoittaa kuilua vammaisten ja vammattomien välillä.

Tutkimuksen kohteena oleva aineisto osoittaa, että vammaisuudesta kirjoitettiin eri oppiaineiden oppikirjoissa vähän. Oppikirjoista muotoutuneet vammaisuuden diskurssit edustivat hyvin perinteistä tapaa kuvata vammaisuus. Vammaisuutta käsiteltiin stereo-

tyyppisesti ja osittain hyvin yksipuolisesti. Tämän tutkimuksen tulokset tukevatkin aikaisempia tutkimustuloksia vammaisten henkilöiden esiintymisestä oppikirjoissa. (Ks. Hardin & Hardin 2004; Taboas-Pais & Rey-Cao 2012; Hodgen & Waterman 1997; Nieto & Johnson 2015; Cheng & Beigi 2010; Ruskus & Poceviciene 2006; Hardin & Preston 2001; Goldstein & Siegel & Seaman 2010.)

Vammaisuutta käsiteltiin eri oppiaineiden oppikirjoissa erilaisten teemojen ja ilmiöiden alla. Aineistosta nousi esiin, että historian oppikirjoissa vammaisuutta käsiteltiin aina toisen maailman sodan yhteydessä tapahtuneissa vähemmistöjen joukkotuhoissa. Vammaiset olivat yksi systemaattisen tuhoamisen kohteeksi joutuneista väestöryhmistä Saksassa toisen maailman sodan aikana. Uskonnossa vammaisuuden käsittely tapahtui niissä oppikirjoissa, joissa opiskeltiin etiikkaa ja etiikkaan liittyviä ihmiselämän kysymyksiä. Yhteiskuntaopissa vammaisuutta tarkasteltiin lähinnä käsiteltäessä suomalaista yhteiskuntaa ja kansalaisia. Valtaväestön rinnalla esiteltiin elävän erilaisia vähemmistöjä, joista vammaiset muodostavat yhden ryhmän. Elämänkatsomustiedon oppikirjoissa vammaisuuden käsittely puolestaan tapahtui joko erilaisuuden, etiikan tai yhteiskuntaa käsittelevien kappaleiden sisällä. Biologian oppikirjatekstit esittelevät vammaisuuden erilaisten geenejä ja kromosomimutaatioita käsittelevien kappaleiden yhteydessä. Terveystiedon oppikirjojen tapa tuoda esiin vammaisuus oli kaikista pirstaleisin. Oppikirjoissa vammaisuus tuotiin esiin esimerkiksi ehkäisyä käsittelevissä kappaleissa ja terveyteen liittyvissä teksteissä.

On mahdollista, että oppikirjojen tiedonvälityksen objektiivinen luonne kaventaa vammaisuuden kuvaamista ja luo stereotyyppiset raamit oppikirjojen vammaiskuville. Toisaalta oppikirjojen virallinen ja julkinen luonne todennäköisesti karsii niistä tietoisesti syrjivän vammaispuheen pois. Huolimatta siitä, että vammaisuuden diskursseja löytyi aineistosta viisi erilaista voidaan oppikirjojen vammaiskuvausta pitää rajoittuneena. Oppikirjojen kuvamateriaali oli myös yksipuolista. Kuvamateriaali vammaisista henkilöistä keskittyi lähes poikkeuksetta kuvaamaan Downin syndroomaa. Huomiota herättävää oli myös se, että valokuvissa ei esiintynyt lainkaan aikuisia henkilöitä, joilla on Downin oireyhtymä. Näin ollen vammaisuus nivottiin vahvasti yhteen sen mielikuvan kanssa, että vammainen henkilö tarvitsee huolenpitoa samoin kuin lapsi, eikä ole samalla tavoin itsenäinen ja täysivaltainen kuin vammaton aikuinen.

Mielenkiintoista on havaita, että eri oppiaineiden oppikirjat loivat erilaisia vammaiskuvia ja oppikirjatekstit vaihtelivat neutraalista ilmaisusta affektiiviseen tekstiin jopa saman diskurssin sisällä. Hyvä esimerkki tekstin neutraalisuudesta oli historian oppikirjojen tapa kuvata toisen maailman sodan tapahtumia ilman, että niissä otettiin millään tavalla kantaa vähemmistöjen joukkotuhoon. Tähän vaikuttaa mahdollisesti se, että historian oppikirjojen tieto kuvataan usein sopimustiedoksi. Tällä tarkoitetaan sitä, että historiallinen tieto mielletään faktatiedoksi, vaikka se on aina jollain tasolla arvolatautunutta ja mielipiteitä jakavaa. (Rautiainen 2005, 186–188.) Historian oppikirjojen vammaiskuvaus ei tutkimuksen aineiston perusteella tukenut oppilaan mahdollisuutta ymmärtää historiallisen tiedon arvoperusteisuutta.

Tekstin affektiivisuus tuli esiin erityisesti uskonnon ja elämänkatsomustiedon oppikirjoissa. Niiden teksteissä oppilasta haastettiin pohtimaan eettisiä kysymyksiä vammaisuuden kautta. Oppilaita ohjattiin käsittelemään vammaisuutta ilmiönä, joka voi koskettaa ketä tahansa. Vaikka vammaisuuden käsitteleminen eksistentiaalisen kysymyksenasettelun kautta herättääkin miettimään lähestymistavan eettisyyttä, ei vammaisuus jäänyt oppilaalle tätä kautta oman elämänpiirin ulkopuolella olevaksi ilmiöksi. Oppilaalla on tällaisen lähestymistavan kautta mahdollisuus ymmärtää, että vammaisuus voi koskettaa ketä tahansa elämän eri vaiheissa.

Neutraalin ja affektiivisen tekstin väliin jäi oppikirjatekstien tapa käsitellä vammaisuutta ongelmana. Biologian oppikirjat tarjosivat kautta linjan vammaisuudelle medikaalista diskurssia. Erityisesti vammaisuuden problematisoiminen näkyi käsiteltäessä raskaudenkeskeytystä ja vammaisen lapsen syntymää. Vammaisen henkilön syntymää kuvattiin oppikirjoissa hyvin kielteisesti. Vammainen lapsi asemoitiin vanhempien kohtaamana tragediana ja huolenpitoa tarvitsevana. Tällainen lähestymistapa saa kysymään, millaisen viestin oppikirjat välittävät oppilaille siitä, kenellä on oikeus syntyä ja millainen elämä on arvokasta.

Tulosten käytännöllinen merkitys. Kokonaiskuvaa tarkasteltaessa tutkimuksen aineisto välitti oppilaille erilaisia vammaiskuvia. Vammaiskuvissa oli sekä stereotyyppistä vammaiskuvaa ylläpitävää vammaiskuvausta, mutta myös stereotypioita haastavaa ja vastapuhetta tuottavaa kuvausta. Oppilaille välittynyt arvopohja ja kulttuurinen näkökulma käsitellä vammaisuutta heijastuu väistämättä heidän toimintaansa tulevaisuudes-

sa. Siksi olisikin tärkeää, että vammaiskuvaus olisi oppikirjoissa myönteistä ja monipuolista. Tällä tavoin oppilaiden ymmärrys vammaisuudesta kasvaa ja heidän on mahdollisesti helpompi kohdata arjessa eri tavoin vammaisia henkilöitä.

Tutkimuksen tuloksista käy ilmi myös se, että oppikirjat ovat pääosin suunnattu vammattomille oppilaille. Tätä voidaan pitää ongelmallisena havaintona, koska suomalaisessa peruskoulussa ja lukiossa opiskelee eri tavoin vammaisia oppilaita. Vammaisten oppilaiden osallisuuden kokemus kouluyhteisössä on edelleen haaste suomalaisessa koulussa. Inkluusion esteenä on sekä toiminnallisia että kulttuurisia esteitä. Inkluusiossa ei ole koskaan kyse vain siitä, että pieni joukko vammaisia oppilaita halutaan tuoda osaksi koulutusjärjestelmää, vaan se koskee kaikkien oppilaiden osallisuuden kehittämistä ja parantamista. (Väyrynen 2001, 15–16.) Inkluusion yhtenä esteenä voidaan pitää oppikirjojen yksipuolista ja pintapuolista tapaa käsitellä erilaisuutta. Oppikirjat ovat omalta osaltaan mukana siinä prosessissa, joka joko vahvistaa tai heikentää vammaisten oppilaiden osallisuuden kokemusta. Oppikirjojen integroiva merkitys johtuu siitä, että oppilaat viettävät niiden parissa paljon aikaa sekä koulussa että kotona. Koulutusjärjestelmässä tuleekin tehdä monia mikro- ja makrotason muutoksia, jotta vammaiset ja vammattomat oppilaat saavat kokemuksia toisistaan sekä oppivat toimivaan luontevasti keskenään.

Oppikirjojen rooli inkluusion lisääjänä on vammaisille ja vammattomille oppilaille erilainen. Vammattomille oppilaille on tärkeää lukea, kuulla ja nähdä erilaisuutta monipuolisesti myös opetusmateriaaleista. Opetusmateriaalien monikulttuurinen ja monipuolinen tapa käsitellä elämän moninaisuutta antaa oppilaille mahdollisuuden ymmärtää ja käsitellä erilaisuutta itsessään sekä toisissa ihmisissä. Teoreettisen tiedon voidaan ajatella auttavan oppilasta hyväksymään erilaisuutta koulun sosiaalisissa kontekstissa (Cheng & Beigi 2011, 239–240). Vammaisille oppilaille oppikirjojen rooli on merkittävä identiteetin rakentamisessa sekä osallisuuden kokemuksen vahvistamisessa. On tärkeää pohtia sitä, miten koulu voi tarjota hyvät ainekset identiteetin rakentamiseen myös vammaiselle oppilaalle. Oppikirjat voisivat parhaimmillaan olla yksi väline, jolla taisteltaisiin vammaisten henkilöiden näkymättömyyttä vastaan koulutusjärjestelmässä, mutta myös koko yhteiskunnassa.

Oppikirjakuvausten seurauksia voidaan tarkastella myös sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta. Sosiaalisessa konstruktionismissa tieto nähdään dynaamisena ja vuorovaikutuksessa rakentuvaksi. Oppikirjat rakentavat yhdenlaista todellisuutta yhteiskunnasta ja sen arvoista sekä kulttuurissa vallalla olevista käytänteistä. Jotta oppilaille muodostuva tieto olisi mahdollisimman monipuolista, tulisi opettajien tietoisesti tulla monikulttuurisuuskasvattajiksi sekä ymmärtää oppikirjojen rajoittunut tapa ilmaista ja jakaa tietoa oppilaille. On myös hyvä ymmärtää, että tieto ei ole koskaan objektiivista, vaan rakentuu aina ihmisten arvojen ja oletusten pohjalle. Diskurssit, joilla vammaisuutta kategorisoidaan aineiston oppikirjoissa, kertovat paljon siitä ajasta, jossa elämme kuin myös siitä, mitä pidämme arvokkaana, ongelmallisena ja poikkeavana. (Jokinen & Juhila & Suoninen 2012, 10.)

Jatkotutkimushaasteet. Huolimatta siitä, että tässä tutkimuksessa on keskitytty tiettyihin oppiaineisiin ja niiden oppikirjoihin, on tutkimuksen tuloksista mahdollisuus vetää yleisempiä johtopäätöksiä. Tutkimus antaa välineitä tarkastella kriittisesti oppikirjoja ja niiden tapaa käsitellä vammaisuutta. Tulosten avulla voidaan pohtia sitä, miten oppikirjoja tulisi kehittää ja mikä on niiden merkitys koulussa ja yhteiskunnassa. Tutkimus antaa myös välineitä tarkastella laajemmin suomalaisen yhteiskunnan tapaa käsitellä vammaisuutta. Voidaan olettaa, että oppikirjoista nousevat vammaisuuden diskurssit kuvastavat laajemmin yhteiskunnassa vallalla olevia käsityksiä vammaisuudesta. Tämä siksi, että oppikirjat ja koulu heijastelevat aina jossain määrin yhteiskunnan arvoja ja todelisuutta (Beigi & Cheng 2011, 239).

Jatkossa olisi mielenkiintoista tarkastella yksittäisten oppiaineiden vammaiskuvia ja vertailla niitä keskenään. Toisaalta myös alakoulun oppikirjojen kartoitus olisi merkityksellistä. Tutkimusta vaatisi lisäksi se, kuinka oppikirjojen antama kuva vammaisista tukee vammaisen oppilaan identiteetin rakentumista. Toisaalta oppikirjojen merkitys vähemmistö- ja valtakulttuurin hyvien suhteiden kehittymiselle olisi haastava, mutta antoisa tutkimuskohde. Mielenkiintoista olisi myös vertailla ja tarkastella sanojen *sairas* ja *sairaus* käyttöä oppikirjoissa sekä hahmottaa niiden diskursseja ja sitä, millaisia funktioita ne saavat oppikirjateksteissä.

Oppikirjojen tapa stereotypisoida vammaisuus on yksi keino helpottaa ja auttaa oppilaita jäsentämään maailmaa. On kuitenkin muistettava, että yksipuolinen

vammaiskuvaus on aina erottelevaa ja raja-aitoja rakentavaa. Mielestäni tähän tulisi kiinnittää entistä tarkempaa huomiota tulevaisuudessa, kun kirjoitetaan oppikirjoja. Objektiivinen tiedon jakaminen ei saisi tarkoittaa stereotyyppisten arvojen ja rakenteiden uusintamista tai eteenpäin siirtämistä. Tulokset haastavat arvioimaan ja kysymään, miten koulun arjessa ja opetusmateriaaleissa otetaan tulevaisuudessa huomioon oppilaiden erilaisuus. Tulosten valossa voidaan varovaisesti päätellä, että monipuolinen vammaiskuvaus oppikirjoissa antaisi niin vammattomalle kuin vammaiselle oppilaille todellisemman kuvan yhteiskunnasta sekä itsestään subjektina.

LÄHTEET

Apple, M. 1988. Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Ducation. New York: Routledge & Paul Kegan.

Barners, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. 2005. Exploring disability: A sociological introduction. 5.painos. Cambridge: Polity Press.

Blaska, J. K. 2004. Children's literature that includes characters with disability or illnesses. Disability Studies Quarterly 24 (1).

Burr, V. 1995. An introduction to social constructionism. Lontoo: Routledge.

Burr, V. 1998. Gender and Social Psychology. Lontoo: Routledge.

Burr, V. 2003. Social constructionism. Second edition. Lontoo: Routledge.

Burr, V. 2004. Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Cheng, K. & Beigi, A. 2011. Addressing students with disabilities in school textbooks. Disability & Society 26 (2), 239–242.

Daniels, K. 2004. What teachers never taught and writers feared to write: disability in african american children's literature. Disability Studies Quarterly 24 (1).

Edwards, S., D. 2009. Definitions of disability: ethical and other values. Teoksessa K. Kristiansen, S. Vehmas & T. Shakespeare (toim.) 2009. Arguing about disability, philosophical perspectives.Rotledge: New York, 30–42.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Fairclough, N. 1992. Discourse and social change. Cambridge: Polity.

Fairclough, N. 2004. Analysing discourse. Textual analysis for social research. New York: Routledge.

Gabel, S.L. 2005. Disability Studies in Education. Reading in theory and method. New York : P. Lang.

Goldstein, S. B. ym. 2010. Limited access: The status of disability in introductory psychology textbooks. Teaching of Psychology 37 (1), 21–27.

Gee, J.P. 2015 Unified discourse analysis. Language, reality, virtual worlds, and video games. New York: Routledge.

Hammel, K. 2006. Perspectives on Disability & Rehabilitation: Contesting assumptions challenging practise. Edinburgh : Churchill Livingstone, 2006.

Hardin, B., & Hardin, M. (2004) Distorted pictures: Images of disability in physical education textbooks. Adapted Physical Activity Quarterly, 21(4), 399–413.

Hardin, M. & Preston, A. 2001. Inclusion of disability issues in news reporting textbooks. Journalism & Mass Communication Educator 56 (2), 43–54.

Heinonen, J.P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit? Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa.

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20002/opetussu.pdf?sequence=1. Viitattu 20.10.2015.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2014. Tutki ja kirjoita. Porvoo: Bookwell Oy.

Hogben, M., & Waterman, C. K. 1997. Are all of your students represented in their textbooks? A content analysis of coverage of diversity issues in introductory psychology textbooks. Teaching of Psychology 24 (2), 95–100.

Häkkinen, K. 2002. Suomalaisen oppikirjan vaiheita. Helsinki: Suomen tietokirjailijat..

Johnstone, B. 2002. Discourse Analysis. Australia: Blackwell Publishing.

Johnson, J.R., & Nieto, J. (2007a). Towards a cultural understanding of the disability and deaf experience: A content analysis of introductory multicultural education textbooks. Multicultural Perspectives, 9(3), 33–44.

Jokinen, A. 2002. Diskurssianalyysi liikkeessä. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen 2002. Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Gummerus.

Jokinen, A. & Juhila, K. 1993. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen 1993. diskurssianalyysin aakkoset. Jyväskylä: Gummerus.

Jokinen, A. & Juhila, K. 2002.Diskurssianalyyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen 2002. Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Gummerus.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Jyväskylä: Gummerus.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2002. Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Gummerus.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2012. Kategoriat, kulttuuri & moraali. Tampere: Vastapaino.

Karvonen, P. 1995. Oppikirjateksti toimintana. Jyväskylä: Gummerus.

Kowalski, E. 2008. Representations of linguistic and ethnocultural diversity in Poland's education policy, national school curricula and textbooks. Journal of Multilingual and Multicultural Development 29 (5), 364–379.

Lampinen, J. 2013. Vähemmistöt oppikirjoissa – erilaisuutta etäältä tarkasteltuna. Etnisten ja kansallisten vähemmistöjen sekä alkuperäiskansojen huomioiminen peruskoulun 5., 6. ja 7. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden, historian, maantiedon, uskonnon ja elämänkatsomustiedon oppikirjoissa 2000-luvulla. http://ihmisoikeusliitto.fi/wp-content/uploads/2014/10/Oppikirjaselvitys_Ihmisoikeusliitto_2013.pdf. Viitattu 18.10.2015.

Larsson, A. 2015. Nationella minoriteter i ett urvalhistorieläroböcker: Om anpassning till läroplan, författarresonemangoch faktorer som påverkar författarprocesser. http://hh.diva-portal.org/smash/get/diva2:840813/FULLTEXT01.pdf. Viitattu 21.10.2015.

Lappalainen, A. 1992. Oppikirjan historia. Kehitys sumerilaisista suomalaisiin. Porvoo: WSOY.

Oliver, M. 1996. Understanding disability. From theory to practice. Basingstoke: MacMillan.

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2014. Kurssi kohti diskurssia. Tampere:Vastapaino.

Priestley, M. 2003. Disability. A life course approach. Cambridge: Polity Press.

Rautiainen, M. & Saukkonen, S. 2005. Kulttuurisen tiedon ymmärtäminen historian opiskelussa. Teoksessa A. Virta, K. Merenluoto & P. Pöyhönen. 2005. Ainedidaktiikan ja oppimistutkimuksen haasteet opettajankoulutukselle. Turku: Turun yliopisto.

Reinikainen, M., R. 2007. Vammaisuuden sukupuolittuneet ja sortavat diskurssit. Yhteiskunnallis-diskursiivinen näkökulma vammaisuuteen. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Renko, E., Larja, L., Liebkind, K. & Solares, E.2012. Selvitys syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoista ja käytännöistä. Helsinki: Sisäministeriön julkaisut 50.

Rinne, E. 2011, Spatiaalinen maailmankuva ja kansallinen identiteetti suomalaisissa maantiedon, historian, yhteiskuntaopin ja kotitalouden oppikirjoissa. Tampereen yliopisto, pro-gradu tutkielma. https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/82821/gradu05299.pdf?sequence=1. Viitattu 20.10.2015.

Ruskus, J. & Poceviciene, R. 2006. What Lithuanian pupils learn about disability: analysis of attitudes and content of textbooks. Teoksessa E. Bruillard, M.Horsley, B. Aamotsbakken & S.V.Knudsen 2006. Caught in the Web or Lost in the Textbook? Eighth International Conference on Learning and Educational Media. Utrecht, The Netherlands : International Association for Research on Textbooks and Educational Media, 447–455.

Saunders, K. 2004. What disability studies can do for children's literature. Disability Studies Quarterly 24 (1).

Shakespeare, T. 2006. Disability rights and wrongs. New York: Routledge.

Shardova, M. & Pavlenko, A. 2004. Identity options in Russian textbooks. Journal of Language, Identity and Education 3 (1), 25–46.

Smith, S.R 2009. Social justice and disability: competing interpretations of the medical and social models. Teoksessa K. Kristiansen, S. Vehmas & T. Shakespeare (toim.) 2009. Arguing about disability, philosophical perspectives.Rotledge: New York, 15–30.

Sleeter, C. E. & Grant, C.A. 1997. Race, class, gender and disability in current textbooks. Teoksessa D.J. Flinders & S.J. Thonton (toim.) 1997. The curriculum studies reader. Routledge: New York, 279–305.

Suoninen, E. 1993. Kielen käytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen 1993. diskurssianalysin aakkoset. Gummerus. Jyväskylä, 48–74.

Suoninen, E. 2002. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, & E. Suoninen 2002. Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Gummerus.

Suortamo, M. 2010. Esipuhe. Teoksessa Tani, S. (Toim.) 2010. Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Juva: WS Bookwell Oy.

Schwartz, Karen D. 2013. Conceptualizing students with “significant intellectual disabilities”: Uncovering the discourse in special education textbooks. Youth: Responding to Lives, 277–291.

Tainio,L. & Teräs, T. 2010. Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa. http://www.oph.fi/download/126079_Sukupuolijasennys_perusopetuksen_oppikirjoissa.pdf. Viitattu 20.10.2015.

Táboas-Pais MI & Rey-Cao A. 2012. Disability in physical education textbooks: an analysis of image content. Adapt Phys Activ Q. 2012 Oct;29 (4):310–328.

Teittinen, A, 2006. Merkintöjä vammaisuuden tutkimuksen itseymmärryksestä. Teoksessa A. Teittinen, (toim.) 2006. Vammaisuuden tutkimus. Yliopistopaino: Helsinki, 15–45.

Thomas, C. 2007. Sociologies of disability and illness. New York: Macmillan.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Latvia: Livonia Print.

Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. 4.painos. Helsinki: Tammi.

Vehmas, S. 2005. Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.

Vehmas, S. 2006. Kehitysvammaisuus, etiikka ja sosiaalinen vammaistutkimus. Teoksessa A. Teittinen. (toim.) 2006. Vammaisuuden tutkimus. Yliopistopaino: Helsinki, 211–236.

Vehmas, S. & Mäkelä, P. 2009. The ontology of disablity and impairment. A discussion of the natural and social features. Teoksessa K. Kristiansen, S. Vehmas & T. Shakespeare (toim.) 2009. Arguing about disability. Philosophical perspectives. Routledge: New York, 42–56.

Wardle, F. 2007. Multiracial children in child development textbooks. Early Childhood Education Journal 35 (3), 253–259.

Wendell, S. 1996. The rejected body. Feminist philosophical reflections on disability. New York: Routledge.

Weninger, C. 2005. Cultural representations of minorities in Hungarian textbooks. Pedagogy, Culture and Society 13 (2), 159–180.

Worotynec, Z. S. 2004. Contrived or inspired: Ability/disability in the children's picturebooks. Disability Studies Quarterly 24 (1).

Ylikiiskilä, A. 2006. Bilden av sverigefinländare, finländare, finska i sverige, finska och Finland i läroböcker i svenska och historia samt i dagstidningar. Teoksessa J. Lainio (toim.) 2006. Utbildningsval, sociala karriärer, språkliga kompetenser och identiteter. Del II Pilotstudiefasen Eskilstuna: Mälardalens högskola , 2006, Vol. 6.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuksessa tarkempaan aineiston analyysiin valikoitunut aineisto

Lukion oppikirjat

Terveystieto

Fogelholm, M. & Huuhka, H. & Reinikkala, P. & Sundman, T.
2012 Lukion terveystieto Terve!1 Terveyden perusteet. Helsinki: SanomaPro.

Fogelholm, M. & Huuhka, H. & Reinikkala, P. & Sundman, T.
2011 Lukion terveystieto Terve!2 Nuoret, terveys ja arkielämä. Helsinki: Wsoy.

Fogelholm, M. & Huuhka, H. & Reinikkala, P. & Sundman, T.
2012 Lukion terveystieto Terve! 3. Terveys ja tutkimus. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Kalaja, S. & Länsikallio, R. & Piesanen, T. & Porevirta, J. & Tanhuanpää, S. & Välimaa, R.
2011 Lukion terveystieto Ote. Terveyden perusteet TE1. Keuruu: Otava

Kannas, L. & Eskola, K. & Välimaa, P. & Mustajoki, P.
2010 Virtaa. Terveyden perusteet. Keuruu: Otava.

Lehtinen, S. & Lehtinen, T. & Paakkari, O.
2014 Lukion Syke 1. Terveyden perusteet. Keuruu: Otava.

Lehtinen, S. & Lehtinen, T. & Paakkari, O.
2012 Lukion Syke 2 Nuoret, terveys ja arkielämä. Helsinki: Edita.

Orkovaara, P & Taskinen, H.
2011 Uusi lukion Dynamo. TE1 Terveyden perusteet. Helsinki: Tammi.

Orkovaara, P & Taskinen, H.
2010 Uusi lukion Dynamo. TE2. Nuoret, terveys ja arkielämä. Helsinki: Tammi.

Orkovaara, P & Taskinen, H.
2010 Uusi lukion Dynamo. TE3 Terveys ja tutkimus. Helsinki: Tammi.

Yläkoulun oppikirjat

Terveystieto

Eloranta, T. & Kalaja, S. & Korhonen, J. & Nykänen, M. & Välimaa, R.
2008 Terveyden portaat. Terveystietoa luokille 7–9. Helsinki: Otava.

Lehtinen, I. & Lehtinen, T. & Lukkari, T. & Soisalo, S.
2013 Terveystiedon Syke 7–9.Helsinki: Edita.

Reinikkala, P. & Ryhänen, E-L. & Penttinen, H. & Fenttilä, S. & Pesonen, J. & Vertio, H.
2011 Terveydeksi. Terveystietoa luokille 7–9. Porvoo: Wsoy.

Lukion oppikirjat

Historia

Aalto, J. & Aromaa, V. & Hentilä, s. & Nieminen, J.
2009 Kaikkien aikojen Historia 3. Kansainväiset suhteet. Helsinki: Edita.

Aunesluoma, J. & Lehtonen, U. & Putus-Hilasvuori, T. & Ukkonen, J. & Vuorela, L.
2010 Linkki 3. Kansainväliset suhteet. Helsinki: Wsoy.

Arola, P. & Aromaa, V. & Henttilä, S. & Kauppinen, S.
2012 Kansalainen ja Eurooppa. Helsinki: Edita.

Edgren, T. & Manninen, M.
2005 Eepos 5. Suomen vaiheet esihistoriasta autonomian aikaan. Helsinki: Wsoy.
Heikkonen, E. & Ojakoski, M. & Väisänen, J.
2004 Muutosten maailma. Kansainväliset suhteet. Porvoo: Wsoy.

Jussila, M. & Marjomaa, R. & Nurmiainen, J. & Väntänen, N. & West, P.
2008 Corpus II. Eurooppalainen ihminen. Helsinki: Tammi.

Jussila, M. & Marjomaa, R. & Nurmiainen, J. & Väntänen, N. & West, P.
2008 Corpus III. Kansainväliset suhteet. Helsinki: Tammi.

Jussila, M. & Marjomaa, R. & Nurmiainen, J. & Väntänen, N. & West, P.
2009 Corpus IV. Suomen historian käännekohtia. Keuruu: Tammi.

Kohl, A. & Palo, H. & Päivärinta, K. & Vihervaara, V.
2013 Forum IV.Keuruu: Otava.

Yläkoulun oppikirjat

Historia

Halavaara, S. & Lehtonen, J-P. & West, P.
2008 Kaleidoskooppi 8. Helsinki: Tammi.

Lähteenmäki, M. & Troberg, M.
2010 Kronikka 8. Helsinki: Edita.

Rinta-Aho, H. & Niemi, M. & Siltala-Keinänen, P. & Lehtonen, O.
2007 Historian tuulet 8. Helsinki: Otava.

Lukion oppikirjat

Uskonto

Airaksinen, T. & Honkaheimo, M. & Luodeslampi, J. & Mikkola, K. & Repo, H.
2012 Portti. Lukion uskoton III kurssi. Keuruu: Otava.

Hallamaa, J. & Ikkala, J. & Jämsä, J. & Samaeh, M-S. & Vappula, K.
2011 uusi Arkki 3. Helsinki: Edita.

Hanki,K. & Könni, O. & Lehtonen, U. & Manninen, P. & Nyyssönen, S.
2010 Silta, Etiikka ja kirkon oppi. Helsinki: Wsoy.

Hanki,K. & Könni, O. & Manninen, P. & Nyyssönen, S.
2007 Ajan virta. Lukion uskonto 2. Helsinki: Wsoy.

Hanki,K. & Könni, O. & Manninen, P. & Nyyssönen, S.
2010 Elämän virta. Lukion uskonto 3. Helsinki: Wsoy.

Hanki,K. & Könni, O. & Manninen, P. & Nyyssönen, S.
2005 Suomalaisen uskon virta. Lukion uskonto 5. Helsinki: Wsoy.

Laine, E. & Heinimäki, J. & Dunderberg, I. & Suokko, E, Tuovinen, R.
2006 Theo, Betlehemistä Brysseliin. Keuruu: Otava.

Nurmi, s. & Lehtipuu, O. & Mäkinen, V. & Oinonen, J. & Sarlin, T.
2010 Uskonnon matkakirja. Hyvää etsimässä. Helsinki: Kirjapaja.

Yläkoulun oppikirjat

Uskonto

Heininen, S. & Jolkkonen, J. & Ketola, K. & Merenlahti, P. & Junnonen, A. & Jussila, P. & Laturi, K. & Stenius, M.
2011 Eeden 7–9. Helsinki: Edita.

Käpysalo, K. & Helström, S. & Laine, M.
2011 Vaeltaja. Matkalla elämään. Helsinki: Kirjapaja.

Lukion oppikirjat

Biologia

Leinonen, M. & Nowak, A. & Tast, J. & Veistola, S.
2006 Koulun biologia. Lukio 1–2. Elinympäristö. Solut ja perinnöllisyys. Keuruu: Otava.

Leinonen, M. & Nowak, A. & Tast, J. & Veistola, S.
2008 Koulun biologia. Lukio 4. Ihmisen biologia. Keuruu: Otava.

Leinonen, M. & Nowak, A. & Tast, J. & Veistola, S.
2007 Koulun biologia. Lukio 5. Bioteknologia. Keuruu: Otava.

Happonen, P. & Holopainen, M. & Sotkas, P. & Tenhunen, A. & Tihtarinen-Ulmanen, M. & Venäläinen, J.
2008 Bios 2. Solu ja perinnöllisyys. Helsinki: Wsoy.

Kokkonen, S. & Veistola, S. & Viikki, J. & Novak, A.
2014 Lukion biologia. Solu ja perinnöllisyys. Keuruu: Otava.

Tenhunen, J. & Uimanen, I. & Ylänne, J.
2009 Biologia. Geeni ja biotekniikka. Porvoo: Wsoy.

Yläkoulun oppikirjat

Biologia

Holopainen, M. & Raekunnas, M. & Reinikkala, P. & Ryhänen, E-L. & Saarivuori, M. & Tenhunen, A.
2012 Luonnonkirja 7–9. Ihminen. Helsinki: SanomaPro.

Leinonen, M. & Nyberg, T. & Vestelin, M.
2006 Koulun biologia. Ihminen. Helsinki: Otava.

Lukion oppikirjat

Yhteiskuntaoppi

Arola, P. & Aromaa, V. & Haapala, P. & Hentilä, s. & Kauppinen, S. & Kähkönen, P.
2013 Kansalainen ja Yhteiskunta. Porvoo: Edita.

Aunesluoma, J. & Putus-Hilasvuori, T. & Ukkonen, J. & Vuorela, L.
2010 Linkki 1. Yhteiskuntatieto. Helsinki. Wsoy.

Hänninen, K.
2014 Forum 1. Uusi yhteiskuntatieto. Keuruu: Otava.

Yläkoulun oppikirjat

Yhteiskuntaoppi

Ahonen, T. & Hieta, P. & Putus-Hilasvuori, T. & Ukkonen, J.
2013 Aikalainen. Yhteiskuntaoppi 9. Helsinki: SanomaPro.

Honkan, T. & Marjomäki, H. & Pakola, E. & Rajala, K.
2007 Yhteiskunnan tuulet 9. Helsinki: Otava.

Hämäläinen, L. & Hämäläinen, U. & Tikkanen, E. & Troberg, M.
2010 Kronikka 9. Yhteiskuntaoppi ja taloustieto. Helsinki: Edita.

Putus-Hilasvuori, T. & Ukkonen, J. & ojakoski, M.
2008 Yhteiskunta NYT 9. Helsinki: Wsoy.

Lukion oppikirjat

Elämänkatsomustieto

Vihmanen, L. & Airakisnen, T. & Kuusela, A.
2008 Hyvä yhteiskunta. Lukion elämänkatsomustieto. Helsinki: Edita.

Vihmanen, L. & Airakisnen, T. & Kuusela, A.
2009 Hyvä elämä. Lukion elämänkatsomustieto. Helsinki: Edita.

Yläkoulun oppikirjat

Elämänkatsomustieto

Honkanen, A. & Huotari, E. & Salmenkivi, E. & Tirkkonen, J.
2013 Katse. Kulttuuri, Etiikka ja hyvä elämä, tulevaisuus. Helsinki: Edita.

Liite 2. Tutkimuksen kokonaisaineisto

Aineistona käytetyt lukion kirjasarjat

Historia

Corpus I, Tammi.
Corpus II, Tammi.
Corpus III, Tammi.
Corpus IV, Tammi.

Eepos I , Wsoy.
Eepos II, Wsoy.
Eepos III, Wsoy.
Eepos IV, Wsoy.
Eepos V, Wsoy.

Aikakirja 1, Edita.
Aikakirja 2, Edita.
Aikakirja 3, Edita.
Aikakirja 4, Edita.
Aikakirja 5, Edita.
Aikakirja 6, Edita.

Muutosten maailma 1, Wsoy.
Muutosten maailma 2, wsoy.
Muutosten maailma 3, Wsoy.
Muutosten maailma 4, Wsoy.
Muutosten maailma 5, Wsoy.

Forum 1, Otava.
Forum 2, Otava.
Forum 3, Otava.
Forum 4, Otava.
Forum 5, Otava.
Forum 6, Otava.

Kaikkien aikojen historia 1, Eidta.
Kaikkien aikojen historia 2, Edita.
Kaikkien aikojen historia 3, Edita.
Kaikkien aikojen historia 4, edita.
Kaikkien aikojen historia 5, Edita.
Kaikkien aikojen historia 6, edita.

Linkki 1, Wsoypro.
Linkki 2, Wsoypro.
Linkki 3, Wsoypro.
Linkki 4, Wsoypro.
Linkki 5, Wsoypro.
Linkki 6, Wsoypro.

Yhteiskuntaoppi

Forum 1, Otava.
Forum 2, Otava.
Forum 3, Otava.
Forum 4, Otava.

Linkki 1, Wsoypro.
Linkki 2, Wsoypro.
Linkki 3, Wsoypro.
Linkki 4, wsoypro.

Kansalainen ja talous, Edita.
Kansalainen ja yhteiskunta, Edita.
Kansalainen ja oikeus, Edita.
Kansalainen ja Eurooppa, Edita.

Lukiolaisen yhteiskuntatieto, Wsoy.
Lukiolaisen taloustieto, Wsoy.
Lukiolaisen lakitieto, Wsoy.
Lukiolaisen EU-kurssi, Wsoy.

Uskonto

THEO, pyhän piirit, Otava.
THEO, Betlehemistä Brysseliin, Otava.
THEO, Oikein väärin, Otava.

Pyhän virta, Wsoy.
Ajan virta, Wsoy.
Elämän virta, Wsoy.
Uskontojen virta, Wsoy.
Suomalaisen uskonnon virta, Wsoy.

Uusi Arkki 1, Edita.
Uusi Arkki 2, Edita.
Uusi Arkki 3, Edita.
Uusi Arkki 4, Edita.
Uusi Arkki 5, Edita.

Portti I, Otava.
Portti II, Otava.
Portti III, Otava.
Portti IV, Otava.
Portti V, Otava.

Uskonnon matkakirja, hyvää etsimässä, Kirjapaja.
Uskonnon matkakirja, totuutta etsimässä, Kirjapaja.
Uskonnon matkakirja, kristinuskon jäljillä, Kirjapaja.
Uskonnon matkakirja, suomalainen uskonto, Kirjapaja.
Uskonnon matkakirja, uskonnot tänään, Kirjapaja.

Silta 1–3, Wsoy.
Silta 4, Wsoy.
Silta 5, Wsoy.

Elämänkatsomustieto

Dialogi, hyvästä elämästä, Tammi.
Dialogi, tiedosta ja maailmankuvasta, Tammi.
Dialogi, yksilöstä ja yhteisöstä, Tammi.

Lukion elämänkatsomustieto, hyvä yhteiskunta, Edita.
Lukion elämänkatsomustieto, ihminen totuuden etsijänä, Edita.
Lukion elämänkatsomustieto, hyvä elämä, Edita.

Biologia

BIOS 1, Wsoy.
BIOS 2, Wsoy.
BIOS 3, Wsoy.
BIOS 4, Wsoy.
BIOS 5, Wsoy.

Biologia 1, Wsoy.
Biologia 2, Wsoy.
Biologia 3, Wsoy.
Biologia 4, wsoy.
Biologia 5, Wsoy.

Lukion Biologia 1, Otava.
Lukion Biologia 2, Otava.
Lukion Biologia 3, Otava.
Lukion Biologia 4, Otava.
Lukion Biologia 5, Otava.

Koulun Biologia 1–2, Otava.
Koulun Biologia 3, Otava.
Koulun Biologia 4, Otava.
Koulun Biologia 5, Otava.

Terveystieto

Uusi lukion Dynamo TE1, Tammi.
Uusi lukion Dynamo TE2, Tammi.
Uusi lukion Dynamo TE3, Tammi.

Lukion Syke 1, Edita.
Lukion Syke 2, Edita.
Lukion Syke 3, Edita.

Lukion terveystieto Terve! 1, Sanoma Pro.
Lukion terveystieto Terve! 2, SanomaPro.
Lukion terveystieto Terve! 3, SanomaPro.

Virtaa, terveyden perusteet, Atena.
Virtaa, nuoret, terveys ja arkielämä, Atena.
Virtaa, terveys ja tutkimus, atena.

Lukion terveystieto OTE 1, Otava.
Lukion terveystieto OTE 2, Otava.
Lukion terveystieto OTE 3, Otava.

Aineistona käytetyt yläkoulun kirjasarjat

Historia ja yhteiskuntaoppi

Aikalainen 9 , SanomaPro.
Horisontti 7–8, Otava.
Horisontti 9 , Otava.
Kaleidoskooppi 7, Tammi.
Kaleidoskooppi 8, Tammi.
Kronikka 7, Edita.
Kronikka 8, Edita.
Kronikka 9, Edita.
Historian tuulet 7, Otava.
Historian tuulet 8, Otava.
Yhteiskunnan tuulet 9, Otava.
Yhteiskunta Nyt 9, Wsoy.

Uskonto ja elämänkatsomustieto

Eeden 7–9, Edita.
Lipas 7, Wsoy.
Lipas 8, Wsoy.
Lipas 9, Wsoy.
Vaeltaja, matkalla elämään, Kirjapaja.
Vaeltaja, matkalla kristinuskoon, Kirjapaja.
Vaeltaja, matkalla uskontojen maailmaan, kirjapaja.
Katse 7–9, Edita.

Biologia

Luonnonkirja 7–9, SanomaPro.
Koulun biologia, Otava.

Terveystieto

Syke 7–9, Edita.
Terveydeksi 7–9, Wsoy.
Dynamo 7–9, Tammi.
Terveyden portaat 7–9, Otava.