

**Sukupuolten representaatiot *Valoa – S2 ja kirjallisuus*
-oppimateriaalissa**

Maisterintutkielma

Noora Nurminen

Suomen kieli

**Kieli- ja viestintätieteiden lai-
tos, Jyväskylän yliopisto**

2020

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Noora Nurminen	
Työn nimi – Title Sukupuolten representaatiot <i>Valoa – S2 ja kirjallisuus</i> -oppimateriaalissa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Joulukuu 2020	Sivumäärä – Number of pages 62
Tiivistelmä – Abstract Tässä tutkielmassa tarkastellaan sukupuolten representaatioita sähköisessä, yläkouluikäisille maahanmuuttajanuorille suunnatussa <i>Valoa – S2 ja kirjallisuus</i> -oppimateriaalissa (Mustonen & Reiman 2018). Tutkimuskysymykset ovat seuraavat: <ol style="list-style-type: none"> 1) Millaisina sukupuolet esitetään <i>Valoa – S2 ja kirjallisuus</i> -oppimateriaalissa? Millaista kuvaa sukupuolista rakennetaan? 2) Millaisilla kielen ja kuvien keinoilla representaatioita muodostetaan? Aiempaa tutkimusta aiheesta on tehty oppikirjoista sekä S2-alalla että muissa oppiaineissa, mutta sähköisiä oppimateriaaleja on tutkittu vielä verrattain vähän. Sähköisyys tarjoaa uudenlaisia mahdollisuuksia esimerkiksi liikkuvan kuvan hyödyntämiseen oppimateriaalissa, minkä vuoksi niitä on hedelmällistä tarkastella. Aiempi oppikirjatutkimus on myös osoittanut sukupuolia representoitavan oppikirjoissa edelleen stereotyyppisesti. Siksi on perusteltua tarkastella, millainen kuva sukupuolista rakennetaan uudessa sähköisessä oppimateriaalissa, ja näkyvätkö esimerkiksi opetussuunnitelmassa mainitut tasa-arvopyrkimykset jollakin tavoin oppimateriaalin sukupuolten representaatioissa. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu diskurssintutkimuksesta ja siinä käytettävästä representaation käsitteestä, systeemifunktionaalista kieliteoriasta sekä visuaalisesta kieliopista, joista kaksi viimeiseksi mainittua toimivat tutkimuksessa myös analyysimenetelminä. Tutkimuksen aineisto koostuu kaikkiaan neljästä <i>Valoa – S2 ja kirjallisuus</i> -oppimateriaaliin kuuluvasta tilannevideosta, joista on otettu kuvakaappauksia ja joiden repliikit on litteroitu karkeasti sanatasolla. Analyysimenetelminä on hyödynnetty kielen osalta systeemifunktionaalisen kieliteorian ideationaalista metafunktiota, jonka avulla on tarkasteltu sukupuolten käyttämiä ja sukupuoliin viittaavia sisältöanoja, nimeämisiä ja ilmauksia. Kuvan osalta analyysimenetelmänä on hyödynnetty visuaalista kielioppia, jonka avulla on tarkasteltu kuvien rajauksia, sommittelua, vektoreita sekä henkilöhahmojen ulkonäköä. Oppimateriaalista havaittiin sekä perinteisiä sukupuolistereotypioita noudattavia että niitä rikkovia piirteitä. Nais- ja tyttöhahmoja representoidaan aktiivisina toimijoina, reippaina ja empaattisina, mutta myös epävarman ja uhmakkaan puolen omaavina. Mies- ja poikahahmoja representoidaan erilaisten tunteiden kokijoina, avuliaina, empaattisina ja perinteisestä poikkeavassa ammatissa, mutta hetkittäin myös nais- ja tyttöhahmoihin ylemmässä asemassa sekä omiin tunteisiinsa liittyen sulkeutuneena. Kielellisesti representaatioita rakennetaan hyödyntämällä modaaliverbejä, konditionaalimuotoja sekä erilaisia nimeämisiä ja niiden merkityksiä liittyen toisiin ihmisiin viittamiseen, tunteisiin ja ammatteihin. Kuvallisesti representaatioita rakennetaan kuvan toimijan ja kohteen roolien, vektoreiden sekä kuvan rajauksen ja sommittelun avulla. Kokonaisuutena oppimateriaali on sukupuolisensitiivinen. 	
Asiasanat – Keywords: representaatio, sukupuoli, suomi toisena kielenä, oppimateriaali	
Säilytyspaikka – Depository: Jyväskylän yliopisto, suomen kielen oppiaine	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 AIEMPI TUTKIMUS JA TUTKIMUKSEN TAUSTA	3
3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS	6
3.1 Diskurssin käsite ja diskurssintutkimus	6
3.2 Representaatiot	7
3.3 Systeemis-funktionaalinen kieliteoria	9
3.3.1 Kielen peruselementit ja tilannekontekstitekijät	9
3.3.2 Kielen metafunktiot	10
3.4 Visuaalinen kielioppi	12
3.4.1 Narratiiviset ja käsitteelliset representaatiot	12
3.4.2 Kuvien vuorovaikutus, etäisyydet ja sommittelu	15
4 AINEISTO JA MENETELMÄT	18
4.1 Aineistona <i>Valoa – S2 ja kirjallisuus</i> -oppimateriaali	18
4.2 Analyysimenetelminä SF-teoria ja visuaalinen kielioppi	19
5 ANALYYSI	21
5.1 Video 1: Moi! Kuka sä oot?	21
5.1.1 Visuaalinen analyysi	21
5.1.2 Kielellinen analyysi	27
5.2 Video 2: Miten menee?	28
5.2.1 Visuaalinen analyysi	29
5.2.2 Kielellinen analyysi	34
5.3 Video 3: Kaverin kanssa	36
5.3.1 Visuaalinen analyysi	36
5.3.2 Kielellinen analyysi	40
5.4 Video 4: Mitä opin tänään?	43

5.4.1 Visuaalinen analyysi	43
5.4.2 Kielellinen analyysi	47
6 PÄÄTÄNTÖ	51
6.1 Tutkimustulosten yhteenveto, pohdinta ja tutkimuksen arviointi	51
6.2 Jatkotutkimusideat ja tulevaisuuden oppimateriaalit	57
LÄHTEET	61
Aineistolähde	62

1 JOHDANTO

Tässä maisterintutkielmassa tarkastelen sukupuolten representaatioita uudessa yläkoulun valmistavaan opetukseen suunnatussa verkko-oppimateriaalissa *Valoa - S2 ja kirjallisuus* (Mustonen & Reiman 2018). Tutkimuksen motivaattorina toimii henkilökohtainen kiinnostukseni suomi toisena kielenä (S2) -oppimateriaaleja kohtaan sekä aiempi tutkimus, jonka pohjalta on todettu oppimateriaalien olevan helposti sukupuolten stereotyyppointia tukevia ja sukupuoli-kaumaltaan epätasaisia (Tainio & Teräs 2010: 7–8). Lisäksi aiempaa oppimateriaalitutkimusta on tehty pitkälti oppikirjoihin painottuen (ks. esim. Salmu 2002, Söyrinki 2020). Näihin tietoihin pohjautuen halusin keskittyä verkossa toimivan oppimateriaalin tarkasteluun ja selvittää, miten siinä kuvataan ja esitetään sukupuolia niin kielen kuin kuvankin keinoin: kokonaan verkossa toimiva oppimateriaali tarjoaa laajat mahdollisuudet kuva- ja videoaineiston hyödyntämiseen oppimateriaalissa. Koska oppimateriaali on vasta maahan tulleille nuorille yhdenlainen ikkuna suomalaiseen kulttuuriin ja elämäntapaan, on mielenkiintoista ja perusteltua tarkastella, millaista kuvaa sukupuolista oppimateriaalin avulla heille rakennetaan ja välitetään. Tutkimuksessa pyrin vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisina sukupuolet esitetään *Valoa – S2 ja kirjallisuus* -oppimateriaalissa? Millaista kuvaa sukupuolista rakennetaan?
2. Millaisilla kielen ja kuvien keinoilla representaatioita muodostetaan?

Koska kyseessä on yläkoulun valmistavaan opetukseen suunnattua oppimateriaalia tarkasteleva tutkimus, on tarpeen huomioida myös perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman linjaukset sukupuoli- ja yhdenvertaisuuskysymykseen liittyen. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan, että valmistava opetus edistää sukupuolten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta (Opetushallitus 2015: 6). Lisäksi tuodaan esille tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslakeihin pohjautuvat tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat, joiden laatimisesta vuosittain vastaa koulutuksen järjestäjä yhdessä henkilöstön ja oppilaiden tai opiskelijoiden kanssa (Opetushallitus 2015: 6). Oppimateriaali on keskeinen osa valmistavan opetuksen S2 ja kirjallisuus -oppimäärän opetusta, joten myös oppimateriaalilta voidaan katsoa vaadittavan sukupuolten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämistä. Näiden Opetushallituksen linjausten pohjalta on relevanttia kiinnittää tässä tutkimuksessa huomiota siihen, missä määrin sukupuolten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen näkyvät tarkastelemassani oppimateriaalissa sukupuolten representaatioiden kautta.

Kielentutkimuksen kentässä tämä tutkimus sijoittuu diskurssintutkimuksen (ks. esim. Fairclough 1992, Pietikäinen & Mäntynen 2009) alueelle, ja representaation käsite on siinä keskeinen. Diskurssintutkimuksen välineenä toimii myös systeemis-funktionaalinen kieliteoria (ks. esim. Halliday 1985), joka tässä tutkimuksessa on sekä osa teoreettista viitekehystä että analyysimenetelmä. Koska sukupuoli on merkittävässä roolissa tutkimuksen aiheen kannalta, voidaan tutkimuksen katsoa sijoittuvan osittain myös sukupuolentutkimuksen kentälle. Sukupuolentutkimus on kattokäsite erilaisten sukupuolten tutkimiselle, myös niiden sukupuolten, jotka eivät asetu perinteisiin nais- ja mieskategorioihin (Saresma, Rossi & Juvonen 2010: 12). Sukupuolentutkimuksen laaja kenttä yhdistyy osaksi yhteiskuntakriittisiä tutkimussuuntauksia, joiden yhtenä keskeisenä tehtävänä ovat kannanotot sekä yhteiskunnallisten muutosten pohjuttaminen (Vuori 2012: 678). Koulun ja koulutuksen näkökulmasta sukupuolentutkimuksessa on tarkasteltu sukupuolen rakentumista koulun kulttuurisissa teksteissä (Palmu 2003), ja viimeaikaisempina teemoina esillä ovat olleet muun muassa koulun sukupuolitietoinen kasvatus (Pitkänen 2019) sekä Opetushallituksen tasa-arvo-opas ja sen sukupuolikäsitykset mediassa (Sundelin 2019). Näitä viimeaikaisia tutkimuksia avaam hieman tarkemmin aiempaa tutkimusta käsittelevässä luvussa 2.

Tämän tutkimuksen yhteiskunnallisena tehtävänä voidaan nähdä sukupuolten esittämisen sekä sukupuolista rakennettavan ja kohdeyleisölle välitettävän kuvan tarkastelu koulukontekstissa. Tutkimuksen sukupuolikäsitys pohjautuu aineiston ohjaamana mies- ja naissukupuoliin sekä niiden tarkasteluun, mutta tutkimustuloksia peilataan ja pohditaan lopuksi myös sukupuolentutkimuksen ja tulevien oppimateriaalien kehittämisen näkökulmasta.

2 AIEMPI TUTKIMUS JA TUTKIMUKSEN TAUSTA

Sukupuolten esiintymistä ja esittämistä oppikirjoissa on tutkittu aiemmin useiden eri oppiaineiden oppimateriaaleista. Lähimpänä tämän tutkimuksen aihepiiriä on Sini Söyringin (2020) suomen kielen maisterintutkielma, jossa hän tarkastelee sukupuolten ja parisuhteen representaatioita kahdessa aikuisille suunnatussa suomi toisena kielenä -oppikirjassa. Tarkastelun kohteena ovat oppikirjojen kappaletekstit, joista tehdyistä havainnoista käy ilmi sukupuolten representaatioiden olevan yhtäältä perinteisiä stereotypioita vahvistavia, mutta toisaalta myös niitä rikkovia: sukupuolten stereotypioita venytetään eikä oppikirjoissa esitetä pelkästään yhdenlaista tarjottua stereotypiaa. Erityisesti parisuhteen representaatioiden havaittiin kuitenkin olevan hyvin stereotyypisiä ja heteronormatiiviseen käsitykseen nojaavia. (Söyrinki 2020: 79–86.)

Myös Anu Salmu (2002) tarkastelee pro gradu -työssään nais- ja mieskuvaa kaikkiaan kolmesta vuosituhaten vaihteessa käytössä olleesta suomi toisena kielenä -oppikirjasta. Oppikirjoissa rakennetut, sukupuoliin liittyvät kuvat tulkittiin tässä tutkimuksessa usein perinteisiin nais- ja miesstereotypioihin nojaaviksi, ja stereotypiat näkyivät selvästi esimerkiksi naisten ja miesten ammateissa. Naiset esitettiin usein miehille alisteisina ja passiivisina, mutta stereotypiat eivät kohdistuneet pelkästään naisiin vaan myös miehiä esitettiin oppikirjassa stereotypioiden kautta. Yksi tutkimuksen aineistona toimineista oppikirjoista kuitenkin erosi muista esittämällä naiset aktiivisina toimijoina ja määrittelemällä mieskuvaa suhteessa naisiin eikä yleisen toimintatavan mukaan päinvastoin. (Salmu 2002: 75–76.)

Satu Friman (2019) tutkii erityispedagogiikan pro gradu -työssään maskuliinisuuden representaatioita yläkoulun englannin kielen ja S2-oppikirjojen kuvituksista. Tuloksissaan hän toteasi maskuliinisten hahmojen olevan ylliedustettuina oppikirjojen kuvituksissa feminiinisiin hahmoihin nähden. Lisäksi maskuliinisiin hahmoihin liitettiin paljon erilaisia ulkona tehtäviä urheiluharrastuksia, kun feminiinisten hahmojen harrastusvalikoima taas oli huomattavasti kapeampi eikä sisältänyt esimerkiksi lainkaan ulkona tapahtuvia urheiluharrastuksia. Feminiinisten hahmojen harrastuksia olivat usein harrastukset, joihin on perinteisesti liitetty ulkonäköpaineita. Esimerkiksi kotitöihin liittyen epätasa-arvoisuutta sukupuolten välillä ei kuitenkaan havaittu. (Friman 2019: 36–37.)

Anna-Leena Rusanen ja Jarkko Sippola (2012) puolestaan tarkastelevat kasvatustieteiden pro gradu -työssään sukupuolen esiintymistä alkuopetuksen matematiikan ja äidinkielen oppikirjojen kuvituksissa. Päätuloksena tässäkin tutkimuksessa havaittiin oppikirjojen kuvitusten olevan maskuliinisesti painottuneita. Mieshahmoja esiintyi oppikirjoissa naishahmoja enemmän. Tyttö- ja poikahahmot olivat lukumäärällisesti melko tasavertaisia, mutta pojat esitettiin

aktiivisina seikkailijoina tyttöjen ollessa usein passiivisempia ja harkitsevampia. (Rusanen & Sippola 2012: 76.)

Edellä mainituissa tutkimuksissa on huomioitu oppikirjojen kuvitus, mutta laajemmin oppimateriaalien visuaalisuutta on suomi toisena kielenä -näkökulmasta aiemmin tutkinut Auli Kotimäki (2013). Hänen pro gradu -työssään tarkastellaan suomi toisena kielenä -oppimateriaalien visuaalisuutta ja siitä saatavia hyötyjä kielen oppimiselle laajasti multimodaalisesta näkökulmasta. Visuaalisuutta edustavat tutkimuksessa kuvien lisäksi liikkuva kuva, eleet, esineet ja teknologiavälitteinen kuva. Visuaalisuuden todettiin muun muassa laajentavan oppimisympäristöä ja tarjoavan mahdollisuuden esimerkiksi kulttuuritiedon, huumorin ja tunteiden välittämiseen. Visuaalisuus voi myös tarjota työkaluja S2-oppijoiden heterogeenisistä taustoista johtuvien opetuksen haasteiden ratkaisuun. (Kotimäki 2013: 114.)

Sukupuolentutkimuksen näkökulmasta koulu ja koulutus on ollut esillä jo 2000-luvun alkupuolella Tarja Palmun (2003) väitöskirjassa, jossa tarkastellaan etnografisesti sukupuolen rakentumista oppimateriaaleissa ja muissa koulun teksteissä yläkoulun äidinkielen oppitunneilla. Koulun moninaisia tekstejä yhdistävänä piirteenä tutkimuksessa havaittiin miesten toimijuuden ja maskuliinisen kielen asettuvan etusijalle suhteessa naisiin. Oppikirjojen todettiin noudattavan kulttuurin miehistä perinnettä, jossa miesten kirjoittamat tekstit ja miesten toimijuus nähdään naisten vastaavia arvokkaampina. Oppikirjojen ja koulussa luettavan kaunokirjallisuuden havaittiin tuottavan jäykkää sukupuolikuvauksia. (Palmu 2003: 187.)

Viimeaikaisessa tutkimuksessa esillä ovat olleet muun muassa sukupuolitietoisuuden ja sukupuolikäsitysten teemat. Anniina Pitkänen (2019) tarkastelee kasvatustieteen maisterintutkimuksessaan sukupuolitietoista kasvatusta ja sukupuolten tasa-arvon toteutumista alakoulun viidennen luokan musiikinopetuksessa. Tutkimuksessaan hän havaitsi musiikinopetuksessa esiintyvän jonkin verran sukupuolittuneita toimintamalleja esimerkiksi oppilaiden soitinvalinnoissa, aktiivisessa toimijuudessa tunneilla sekä opettajan käsityksissä täsmällisistä tytöistä ja toimimalla ja tekemällä oppivista pojista (Pitkänen 2019: 61–64). Susanna Sundelin (2019) puolestaan tarkastelee suomen kielen maisterintutkimuksessaan Opetushallituksen tasa-arvo-oppaan ja sitä käsittelevien mediajulkaisujen sukupuolikäsityksiä. Tutkimuksen tuloksena havaittiin itse tasa-arvo-oppaan ja mediajulkaisujen sukupuolikäsitysten eroavan selvästi toisistaan: opas näkee sukupuolen institutionaalisesti rakentuvana ja suhteessa kulttuuriin, yhteiskuntaan sekä yksilön kokemukseen itsestään, kun taas mediajulkaisut tarttuvat pääosin pinnallisempiin yksityiskohtiin, kuten *tyttö-* ja *poika-*sanojen käytön sallimiseen. Oppaan muu keskeinen sisältö ei mediajulkaisuissa representoidu lainkaan, ja median ylläpitämä keskustelu koulun sukupuolinäkökulmista vaikuttaa polarisoituneelta. (Sundelin 2019: 64–67.)

Aiemman tutkimuksen valossa sukupuoli esitetään siis oppimateriaaleissa usein maskuliinisesti painottuen ja perinteisiin sukupuolistereotypioihin nojaten. Visuaalisuuden merkitys S2-opetuksessa puolestaan korostuu muun muassa oppimisympäristön laajentamisessa ja alkeistason kielen oppijan ja opettajan yhteisen kielen löytämisessä. Nämä aiempaan tutkimukseen nojautuvat havainnot luovat kiinnostavan pohjan uuden, vuonna 2018 ilmestyneen sähköisen oppimateriaalin tarkastelulle. On relevanttia tarkastella, ovatko sukupuolten esittämisen tavat ja sukupuolista muodostettavat representaatiot muuttuneet ajan mukana suhteessa aiempaan aiheesta tehtyyn oppimateriaalitutkimukseen. Oppimateriaalin sähköisyys tarjoaa erinomaiset mahdollisuudet visuaalisuuden hyödyntämiseen esimerkiksi kuvien ja videoiden muodossa, ja visuaalisuus puolestaan on keskeisessä osassa myös sukupuolten representaatioiden rakentumisessa. Sukupuolten representaatiot sekä rakentavat että heijastavat suomalaisen yhteiskunnan arvoja ja normeja sukupuoliin liittyen, ja oppimateriaali puolestaan välittää niitä muualta Suomeen tulleille maahanmuuttajataustaisille nuorille.

Kuten edeltä on havaittavissa, sukupuoliin liittyy usein stereotypian käsite, johon suhteutettuna sukupuoliä tarkastellaan. Myös tässä tutkimuksessa stereotypian käsitteellä on roolinsa, sillä sukupuolten representaatioita tarkasteltaessa esille nousevat huomiot perinteisten sukupuolistereotypioiden noudattamisesta tai rikkomisesta. Stereotypialla tarkoitetaan yksilöihin, ryhmiin tai asioihin kohdistuvia, pelkistäviä yleistyksiä, joiden alkuperäinen tarkoitus on ollut auttaa ihmisiä jäsentämään maailmaa sekä selittämään toistensa käytöstä (Salo-Lee, Malmberg & Halinoja 1996: 17). Miehiin ja poikiin liittyvinä stereotypioina on nähty muun muassa rauhattomuus, isoissa ryhmissä viihtyminen, toiminnallisuus, toisinaan jopa väkivaltaiseen puolustautumiseen ja hoivaamisessa avustamiseen liittyvät velvollisuudet sekä niin sanottu kova poikamaskuliinisuus, joka peittää tunteet alleen (Huuki, Kivijärvi & Lunabba 2018: 12–13). Poikalapsille perinteisesti ominaisena toimintana on nähty muun muassa erilaiset pelit ja rajut leikit (Alasuutari 2016: 6). Naisiin ja tyttöihin liittyvissä stereotypioissa puolestaan esiintyy tyypillisesti naisten töiksi katsottuja kotitöitä, perheestä ja lapsista huolehtimista, kiltteyttä sekä passiivisuutta suhteessa miehiin ja poikiin (Husso 2016: 4; Husso & Heiskala 2016). Tyttölapsille tyypilliseksi leikeiksi katsotaan usein hoiva- ja nukkeleikit (Alasuutari 2016: 6). Stereotypiat ovat usein hyvin kestäviä, minkä vuoksi muuttuvassa maailmassa niiden rikkominen ja uudelleen muotoileminen ovat tutkimuksen näkökulmasta hedelmällisiä tarkasteltavia.

3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

3.1 Diskurssin käsite ja diskurssintutkimus

Norman Fairclough määrittelee diskurssin käsitteelle kaksi erilaista merkitystä. Se voidaan nähdä yhtäältä sosiaalisena toimintana ja ihmisten välisenä vuorovaikutuksena todellisissa tilanteissa. Toisaalta diskurssi voidaan nähdä yhteiskuntateoreettisesta näkökulmasta todellisuuden sosiaalisena rakenteena ja tiedon muotona. Nämä saman käsitteen eri merkitykset limittyvät ja niitä voidaan käyttää toisiinsa yhdistäen, kuten Fairclough itse tekeekin. (Fairclough 1997: 31.) Diskurssin ja sosiaalisten rakenteiden välillä on yhteys: sosiaaliset rakenteet muokkaavat ja rajoittavat diskursseja, mutta diskurssit myös osallistuvat itse näiden sosiaalisten rakenteiden muodostamiseen. Diskurssit eivät siis pelkästään edusta ympäröivää maailmaa ja sosiaalista todellisuutta, vaan merkityksellistävät sitä ja osallistuvat sen rakentamiseen. (Fairclough 1992: 63–64.) Tässä tutkimuksessa diskurssin käsite nähdään yleisenä tapana ymmärtää kieli sosiaalisena ja yhteiskunnallisena ilmiönä, mutta yksittäisiä diskursseja ei analysoida tai nimetä tarkemmin.

Diskurssin ulottuvuudet voidaan jakaa kolmeen eri osa-alueeseen. Diskurssit vaikuttavat sosiaalisten identiteettien rakentumiseen. Ne myös rakentavat sosiaalisia suhteita ihmisten välille ja vaikuttavat erilaisen tiedon ja uskomusten rakentumiseen. (Fairclough 1992: 64.) Nämä diskurssien ulottuvuudet sopivat yksiin kielen kolmen pääasiallisen funktion kanssa, jotka sisältyvät kaikkiin diskursseihin. Fairclough (1992: 64) nimittää näitä funktioita kielen identiteettifunktioksi, relationaaliseksi funktioksi sekä ideationaaliseksi funktioksi. Jaolla on selkeitä yhteneväisyyksiä, mutta myös pieniä eroavaisuuksia M.A.K Hallidayn (1985) systeemis-funktionaalisen kieliteorian jaottelun kanssa. Ideationaalisen metafunktion merkitys on molemmilla sama: millä tavalla teksteissä merkityksellistetään ja esitetään maailmaa. Faircloughin (1992) käyttämät identiteettifunktion ja relationaalisen funktion Halliday (1985) yhdistää interpersoonaaliseksi metafunktioksi, joka tarkastelee sosiaalisia suhteita. Hallidayn (1985) mukaan kolmas kielen metafunktio on tekstuaalinen metafunktio. Tässä tutkimuksessa hyödynnän Hallidayn systeemis-funktionaalista kieliteoriaa ja tarkemmin erityisesti ideationaalista metafunktiota, joista kirjoitan enemmän alaluvussa 3.3.

Diskurssintutkimuksessa olennaista on kielen käytön tarkastelu erilaisissa tilanteissa, paikoissa ja aikoina. Sen keskeinen ajatus on diskurssin käsitteen määritelmiä mukaillen, että kielenkäyttö on kielellisen toiminnan lisäksi aina myös sosiaalista toimintaa. Diskurssintutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on se, mitä kielellä tehdään erilaisissa tilanteissa ja millä tavoin,

ei niinkään kielen rakenne itsessään, ja diskurssintutkimus voidaankin nähdä myös kielenkäyttötilanteen tutkimuksena. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 11, 13, 18.) Sosiaalisen toiminnan tapaan kielenkäytöllä on omat ehtonsa ja seurauksensa, minkä vuoksi kielenkäytön voidaan katsoa olevan myös vallankäyttöä. Diskurssien avulla jaetaan ja rakennetaan tietoa sekä jäsenetään ja esitetään sitä eri tavoilla, jolloin eri asiat merkityksellistyvät eri tavoilla: yksi diskurssi ottaa huomioon vain oman näkökulmansa ja rajaa ulkopuolelle muut näkökulmat. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 52.)

Kielenkäytön ollessa sosiaalista toimintaa, ovat kielenkäyttäjät sosiaalisia toimijoita, joilla on erilaisia mahdollisuuksia neuvotella ja käyttää kieltä sekä kielellistä valtaa (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 17–18). Oman tutkimukseni näkökulmasta verkko-oppimateriaalin käyttäjät ovat matkalla sosiaalisiksi toimijoiksi myös suomen kielellä. Siksi on perusteltua tutkia, millaista mallia oppimateriaali rakentaa ja välittää oppijoille esimerkiksi sukupuoleen liittyvästä kielenkäytöstä tai sukupuolille ominaisista toimintatavoista.

Kieli ja ympäröivä yhteiskunta kietoutuvat toisiinsa, ja kieli järjestyy sosiaalisesti ja kulttuurisesti. Kielen avulla merkityksellistämme, rakennamme ja muokkaamme ympäröivää sosiaalista todellisuutta. Diskurssintutkimuksella halutaankin oppia ja lisätä ymmärrystä myös yhteiskunnasta ja kulttuurista, ei pelkästään kielestä. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2004: 18; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 13.) Tämä tukee myös oman tutkimukseni tausta-ajatusta: oppimateriaali on suomen kielen lisäksi ikkuna suomalaiseen kulttuuriin. Oppimateriaali välittää käyttäjilleen suomalaisessa yhteiskunnassa vallitsevia, sukupuoleen liittyviä käsityksiä ja arvoja, ja siksi pureudun tutkimuksessani siihen, millaista kuvaa oppimateriaalissa rakennetaan sukupuolista suomalaisessa kulttuurissa ja yhteiskunnassa. Olennainen osa kulttuuria, yhteiskuntaa ja yhteisöihin kuulumista ovat ihmiset ja heidän sosiaalinen vuorovaikutuksensa. Diskurssintutkimuksen viitekehys nojaa funktionaaliseen kielikäsitteeseen, jonka mukaan kielelliset merkitykset syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kieltä käytettäessä (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 14). Tätä näkökulmaa korostaa myös tämän tutkimuksen aineistona toimiva *Valoa - S2 ja kirjallisuus* -oppimateriaali, jonka lähtökohtana on kielen oppimisen toiminnallisuus ja sosiaalisuus.

3.2 Representaatiot

Sukupuolista rakentuvia kuvia tarkastelen diskurssintutkimukseen keskeisesti liittyvän representaation käsitteen avulla. Kielellisessä kontekstissa representaatiolla tarkoitetaan yksinkertaisesti ilmaistuna jonkin asian esitystä tai uudelleen esittämistä (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 56; Paasonen 2010: 40; Knuuttila & Lehtinen 2010: 10). Kieltä käyttäessään ihmiset tuottavat

erilaisia merkityksiä symbolein ja merkein kertoakseen ja esittääkseen muille ajatuksiaan ja tunteitaan. Representaation voidaankin laajemmin määritellä olevan merkitysten tuottamista kielellisten tai muiden merkitysjärjestelmien avulla: ne esittävät maailmaa, kokemuksia, ajatuksia ja tapahtumia erilaisia merkityksiä sisältävien ilmaisujen kautta. (Hall 1997: 1, 16; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 57.) Näiden representaatioita rakentavien ilmaisujen merkitys ei siis painotu niinkään siihen, mitä kategoriaa ne kielellisesti edustavat, vaan siihen, mitä niiden avulla halutaan tehdä. Representaatioiden voidaan myös katsoa yhdistävän kielen ja merkitykset kulttuuriin, sillä representaatioiden avulla on tarkoitus ilmaista tai välittää maailmasta jotakin merkityksellistä toisille ihmisille. (Hall 1997: 5; Hall 2013: 1).

Representaatiot muodostuvat erilaisten kulttuuristen normien ja esitystapojen pohjalta. Ihmiset muodostavat kuulemansa, lukemansa ja näkemänsä perusteella erilaisia käsityksiä eri asioista ja luokittelevat ja järjestelevät niitä mielessään eri tavoin. Rakentuvat merkitykset perustuvat tämän ihmisten käsitteellisen systeemin sekä todellisen ympäröivän maailman suhteeseen. Representaatiojärjestelmäksi kutsutaankin pitkän ajan mittaan muodostunutta tekstien, kuvien, kuvausten, oletusten ja yhteyksien kokonaisuutta jostakin tietystä asiasta. Representaatiot muodostuvat toistensa varaan, jolloin representaatiojärjestelmäkään eivät ole selvärajaisia, vaan ne muuttuvat ja uusiutuvat jatkuvasti. (Hall 1997: 17–18; Paasonen 2010: 41–43.)

Representaatioiden voidaan katsoa olevan samaan aikaan niin esittäviä, tuottavia kuin edustaviakin. Representaatio esittää paitsi tiettyä kohdetta myös laajempaa kokonaisuutta tai kategoriaa. Esimerkiksi oppikirjan kuva voi esittää henkilöä ja edustaa samalla hänen kauttaan vaikkapa sukupuolta tai kansallisuutta. Representaatioiden tuottavuudella tarkoitetaan niiden roolia erilaisten arvojen ja määritelmien rakentajana ja muokkaajana, ei pelkästään yhteiskunnan arvojen heijastajana. (Paasonen 2010: 40–41.) Näin ollen myös oppimateriaalissa esiintyvät sukupuolten representaatiot voidaan tulkita paitsi suomalaista kulttuuria ja yhteiskuntaa peilaa-viksi myös niitä rakentaviksi elementeiksi, jotka välittyvät oppimateriaalin kautta maahanmuuttajataustaisille nuorille.

Kuten diskursseihin, myös representaatioihin liittyvät olennaisesti vallankäytön sekä näkyyden ja näkymättömyyden teemat. Sosiaaliselle toiminnalle ominaisesti representoinnilla on ehtoja ja seurauksia, jotka voivat vaikuttaa representoinnin kohteena olevien asemaan. Representoijalla on valta ja vastuu valita, ketä kuvataan milloinkin ja millaisissa konteksteissa. Valtakysymykset liittyvät myös tilanteisiin, joissa representoinnin avulla tehdään valintoja, mitä halutaan tuoda näkyville ja mitä ei. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 56.) Representaatioita tarkastellessa onkin tärkeää kiinnittää huomiota valintoihin, joita niiden käytössä on tehty: paitsi siihen, mitä representaatioiden avulla halutaan vastaanottajalle kertoa tai esittää myös siihen,

mitä ei tuoda lainkaan esille. Keskeistä on huomioida myös näiden valintojen taustalla mahdollisesti olevat yhteiskunnalliset tai sosiaaliset vaikutteet. (Fairclough 1997: 138–139.) Nämä seikat on tärkeää huomioida tässäkin tutkimuksessa. Tarkastelemani oppimateriaali välittää suomalaisen yhteiskunnan normeja ja arvoja tekemällä sukupuoleen liittyviä kielellisiä ja kuvallisia valintoja, joiden pohjalta on mahdollista pohtia myös valintojen taustalla olevia tekijöitä.

Representaatioiden avulla on mahdollista tarkastella todellisuuden kuvaamista ja sen erilaisia näkökulmia, ja ne sekä uusintavat että tuottavat ymmärryksiä myös sukupuolen näkökulmasta (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 56; Paasonen 2010: 41). Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena selvittää, miten sukupuolia verkko-oppimateriaalissa kuvataan, millaisia valintoja sukupuolten representoinnissa on tehty ja millaisin keinoin. Näin representaation käsite tarjoaa mahdollisuuden pureutua myös siihen, millaisia merkityksiä nais- ja miessukupuolelle annetaan ja tuotetaan nuorille maahanmuuttajille suunnatussa verkko-oppimateriaalissa.

3.3 Systemis-funktionaalinen kieliteoria

3.3.1 Kielen peruselementit ja tilannekontekstitekijät

Tutkimukseni kielellisen analyysin teossa hyödynnän systemis-funktionaalista kieliteoriaa soveltuvien osien. Systemis-funktionaalinen kieliteoria (jatkossa SF-teoria) on M.A.K Hallidayn luoma teoria, jonka taustalla on ajatus kielestä sosiaalisena toimintana ja ihmisestä toimijana erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä (Luukka 2002: 89). SF-teorian näkökulmasta kieli on paitsi sosiaalista, vuorovaikutuksessa tapahtuvaa toimintaa, myös sosiaalisten prosessien tuote sekä kulttuuria rakentava elementti. SF-teoria rakentuu kolmesta kielen peruselementistä, joita ovat konteksti, teksti ja kielen systeemi. Yhdessä sosiaalisen toiminnan kanssa nämä kielen peruselementit muodostavat pohjan kielelle ja kielenkäytölle. (Halliday 1978: 1–3; Luukka 2002: 90.). SF-teoria on kehitetty tarkastelemaan kielen käyttöä erilaisissa tilanteissa, ja teorian luonne onkin funktionaalinen kolmesta eri näkökulmasta: tekstien, systeemin ja lingvististen rakenteiden tulkinnassa. Funktionaalille lähestymistavalle ominaisesti kieli toimii SF-teorian näkökulmasta merkitysten rakentamisen systeeminä, ja erityisesti tarkastelun kohteena on merkitysten ilmaisu kielen avulla. (Halliday 1985: xiii–xiv, xvii.)

Kieli ei toimi eristyksissä ihmisistä ja ympäröivästä maailmasta, vaan vaatii aina tilanteen, ympäristön ja ihmiset, joiden näkökulmasta kieltä tulkitaan ja käytetään. **Tilannekontekstin** käsite onkin yksi SF-teorian keskeisistä käsitteistä, ja sillä viitataan kulloisessakin tilanteessa vallitseviin, puhetta tai tekstiä koskeviin osatekijöihin. Osatekijät voivat olla niin konkreettisia kuin abstraktejakin. (Halliday 1978: 28–29.)

Tilannekontekstin muuttajat voidaan jakaa kolmeen eri osa-alueeseen: **alaan** (field), **osallistumisrooleihin** (tenor) sekä **ilmenemismuotoon** (mode). Alalla tarkoitetaan toimintaa, jonka osana kieltä käytetään, ja se voidaan jakaa edelleen kahtia toiminnan ja sisällön alaan. Tällöin toiminnan ala voi olla esimerkiksi jalkapallo-ottelu, jonka aikana käytävä pelaajien ja valmentajien välinen verbaalinen kommunikaatio puolestaan edustaa sisällön alaa. (Halliday 1978: 143–144.) Osallistumisrooleilla puolestaan tarkoitetaan tilanteen osallistujien keskinäisiä, tilanteen kannalta keskeisiä rooleja, jotka niin ikään voidaan jakaa kahteen ryhmään: kielestä riippumattomiin sosiaalisiin rooleihin sekä kielellisesti toteutettaviin rooleihin. Kielestä riippumattomia rooleja voivat olla esimerkiksi asiakaspalvelutilannetta koskevat kielelliset roolit, kun taas kielellisesti toteutettavilla rooleilla tarkoitetaan kielisysteemin kautta määriteltäviä kysyjän, vastaajan tai tiedonantajan rooleja. Ilmenemismuoto taas tarkastelee sitä, miten kieli toimii eri tilanteissa ja millaisissa muodoissa. Ilmenemismuodolla voidaan tarkoittaa esimerkiksi kirjoitettua tai puhuttua tekstiä tai erilaisia tilanteessa käytettyjä retorisia keinoja. (Halliday 1978: 144–145.)

3.3.2 Kielen metafunktiot

SF-teorian mukaan kaikki kielet järjestyvät kahden keskeisen merkityksen mukaan: niillä on ideationaalinen merkitys sekä interpersoonainen merkitys. Näitä merkityksiä nimitetään SF-teoriassa kielen metafunktioksi. Näillä kahdella metafunktiolla osoitetaan perustarkoituksia, jotka löytyvät kaikesta kielenkäytöstä. **Ideationaalisen metafunktion** tarkoituksena on ymmärtää ympäristöä ja **interpersoonaalisen metafunktion** tarkoituksena puolestaan on ymmärtää, miten toimia ja suhtautua muihin tuossa ympäristössä. Näiden lisäksi SF-teoriaan kuuluu vielä kolmas **tekstuaalinen metafunktio**, jonka tehtävänä on tehdä kahdesta edellisestä metafunktiosta merkityksellisiä ja mahdollistaa rakenteisen tekstin luominen. (Halliday 1985: xiii; Luukka 2002: 103.) Vaikka metafunktiot jakavat kielisysteemin kolmeen osa-alueeseen, ne eivät silti toimi toisistaan irrallisina osina, vaan jokainen kielellinen ilmaus ilmentää jollakin tavoin kaikkia kielen metafunktioita. Edellä käsitellyt kielen tilannekontekstitekijät todentuvat kielen metafunktioiden kautta kielellisissä valinnoissa, joita kussakin tekstissä on tehty. Ala todentuu tekstin ideationaalisisissa piirteissä, osallistujaroolit interpersoonaisissa piirteissä ja ilmenemismuoto puolestaan tekstuaalisissa piirteissä. (Luukka 2002: 103; Shore 2012: 148–149). Oman tutkimukseni kielellisessä analyysissä hyödynnän erityisesti ideationaalista metafunktiota, koska pyrin löytämään aineistosta sukupuolten representaatioita rakentavia ilmauksia. Kuten edellä todettiin, kielelliset ilmaukset ilmentävät usein useampaa kuin yhtä metafunktiota kerrallaan, ja tämä pätee myös tähän tutkimukseen: jotkut aineistosta tekemäni havainnot

ilmentävät piirteitä myös intersubjektisesta metafunktiosta, vaikka se ei olekaan tarkasteluni keskiössä. Keskityn tutkimukseni teoriaosassa tarkemmin juuri ideationaalisen metafunktion esittelyyn, ja käsittelen muita SF-teorian metafunktioita sekä SF-teorian prosessityyppejä hie-man pintapuolisemmin. Ideationaaliseen metafunktioon käytännön tutkimusmenetelmänä pe-rehdyn tarkemmin luvussa 4.2.

Kielen avulla ihmiset rakentavat mielikuvia ympäröivästä maailmasta, ja ideationaaliseen metafunktiolle ominaista onkin jäsentää, kuvata ja kertoa ihmisen kokemusta ympäristöstään (Halliday 1985: 101). Kielen ja sen ideationaalisten piirteiden avulla maailmaa voidaan raken-taa nimeämällä, luokittelemalla ja jäsentämällä ympärillämme esiintyviä asioita. Kieli siis tuot-taa tiettyjen piirteiden kautta jonkinlaisen tulkinnan ihmisen kokemasta ympäristöstä, havain-noista ja tapahtumista. Ideationaalinen metafunktio voidaan jakaa kahtia **eksperientaaliseen** ja **loogiseen** metafunktioon. (Halliday & Matthiessen 2014: 30.) Eksperientaalilla metafunkti-olla tarkastellaan sitä, miten kieltä käytetään ilmaisemaan ja rakentamaan ympäröivän maail-man ja mielikuvitusmaailman tapahtumia, toimintoja ja olioita. Tällöin tarkastelun kohteena ovat sisältösanat ja niiden väliset suhteet sekä maailmaa rakentavat lausetyypit. Looginen me-tafunktio puolestaan keskittyy tarkastelemaan, miten kielen avulla konstruoidaan maailman ta-pahtumien ja olioiden yhdistelmiä, eli lause- ja lausekeyhdistelmiä. Kiinnostuksen kohteena on se, miten kielessä liitetään lauseita ja lausekkeita toisiinsa. (Shore 2012: 147.) Tässä tutkimuk-sessa näistä kahdesta tyypistä käytössä on eksperientaalinen metafunktio, sillä tarkastelu pai-nottuu juuri sisältösanoihin ja ilmauksiin, joita sukupuolista käytetään tai joita sukupuoli käyttävät.

Ideationaalisen metafunktion avulla maailmaa kuvataan ja jäsennetään. Maailmaan osal-listumista ja siinä muiden kanssa vuorovaikutuksellisesti toimimista puolestaan tarkastelee in-terpersoonainen metafunktio. SF-teorian näkökulmasta niin puhutut kuin kirjoitetutkin lausek-keet ovat interaktiivista toimintaa, jonka osallistujarooleiksi tunnustetaan aina puhuja tai kirjoit-taja sekä yleisö. Puhuja voi ottaa joko antajan roolin, jolloin hän antaa vastaanottajalle esimer-kiksi tietoa, tai vaatijan roolin, jolloin vastaanottajalta vaaditaan jonkinlaista osallistumista vuo-rovaikutukseen. Puhujan ottaessa kysyjän roolin vaaditaan vastaanottajalta tiedon tarjoajan roo-lia. (Halliday 1985: 68.) Intersubjektisessä metafunktiossa tarkastellaan erityisesti modaalisia lausetyyppejä ja muita kielenkäytön modaalisia valintoja (Shore 2012: 147). Tässä tutkimuk-sessa intersubjektiseen metafunktioon liittyvät, aineistosta nousseet havainnot koskevat juuri modaalisuutta sekä kielenkäyttäjien keskustelussa tunteiden, suhtautumisen ja asenteiden esit-tämistä. Tekstuaalinen metafunktio keskittyy tarkastelemaan loogisesti rakentuvan tekstin

kannalta keskeisiä keinoja, kuten tiedon- ja teemankulkua tekstin sisällä sekä koheesiokeinoja (Shore 2012: 148).

SF-teorian mukaan ihmisen sisäiset ja ulkoiset tapahtumat erotetaan toisistaan, ja tämä erottelu toimii pohjana SF-teorian prosessityyppien nimeämiselle. Näin syntyviä kategorioita kutsutaan **materiaalisiksi** ja **mentaaliseksi prosesseiksi**, ja niitä täydentää kolmas, luokitteleva **relaationaalisten prosessien** kategoria. (Halliday 1985: 101–102.) Materiaalisilla prosesseilla tarkoitetaan tekemisen prosesseja. Näissä prosesseissa on aina läsnä **toimija** (actor), joka tekee jotakin: toiminta voi olla niin konkreettista kuin abstraktiakin. Materiaalisissa prosesseissa voi esiintyä myös **kohde** (goal), johon toimija toimintansa kohdistaa. Toimija voi olla myös pakotettu asemaansa, jolloin näkökulma muuttuu ja tarkastellaan toimijan sijasta sitä, mitä toimijalle itselleen tapahtui. Konkreettisissa teoissa ja tapahtumissa toimijoiden ja kohteiden roolien havaitseminen on usein helpompaa kuin abstrakteissa toiminnoissa. Yhden osallistujan rakennetta kutsutaan intransitiiviseksi rakenteeksi ja kahden osallistujan rakennetta transitiiviseksi rakenteeksi. (Halliday 102–105.)

Mentaalisilla prosesseilla tarkoitetaan nimensä mukaisesti tuntemisen, ajattelun ja ymmärtämisen prosesseja. Niissä on aina läsnä yksi osallistuja, ihminen tai ihmisenkaltainen, jolla on kyky kokea tunteita ja ajatella. Kuitenkin myös eläimiä voidaan kohdella tietoisina olentoina ja siten osallistujina. Mentaalisissa prosesseissa osallistujista käytetään nimityksiä **aistija** (sensor) ja **ilmiö** (phenomenon). Aistija on se osallistuja, joka kokee, tuntee ja ajattelee, kun taas ilmiöllä tarkoitetaan jotakin koettua, nähtyä tai tuntuvaa asiaa. Toisin kuin materiaalisissa prosesseissa, mentaalisisissa prosesseissa osallistujia on lähtökohtaisesti aina kaksi, sekä aistija että ilmiö, mutta ne eivät välttämättä ole kaikissa ilmauksissa näkyvästi läsnä. (Halliday 1985: 106–112.) Kolmas, relationaalinen prosessityyppi puolestaan käsittelee olemisen prosesseja. Niissä keskiössä ovat eri olemisen muodot, joita kielen lauseissa ja lausekkeissa esiintyy. (Halliday 1985: 112.)

3.4 Visuaalinen kielioppi

3.4.1 Narratiiviset ja käsitteelliset representaatiot

Visuaalinen kielioppi on Kressin ja van Leeuwenin luoma teoria, jonka perusajatus on, että kuvan avulla voidaan välittää samankaltaisia merkityksiä kuin kirjoitetussa kielessä kieliopilla ja sanavalinnoilla: myös kuvista voidaan siis erilaisten diskurssien kautta rakentaa representatioita (Kress & van Leeuwen 2006: 1–2). Visuaalinen kielioppi pohjautuu Hallidayn (1985) ajatuksiin systeemis-funktionaalista kieliteoriasta, ja myös visuaalisella suunnittelulla

voidaan katsoa olevan kirjoitetun kielen metafunktoita vastaavat käyttötarkoitukset (Kress & van Leeuwen 2006: 15). Seuraavassa käyn läpi visuaalisen kieliopin teorian keskeisiä osia, jotka tukevat ja taustoittavat hyvin tämän tutkimuksen visuaalisen aineiston tarkastelua.

Visuaalisen kieliopin mukaan on keskeistä huomioida kuvan rakenne ja siinä esiintyvien ihmisten tai asioiden suhteet toisiinsa. Kuvissa representoitavilla toimijoilla, kohteilla ja toiminnalla on kullakin omat roolinsa ja merkityksensä, joita rakennetaan visuaalisesti esimerkiksi vektoreilla, värien käytöllä, asettelulla ja kontrasteilla. Näillä voidaan katsoa olevan samankaltaisia merkityksiä kuin kirjoitetun kielen kieliopillisilla piirteillä: toimintaa ilmaisevat vektorit vastaavat kirjoitetun kielen predikaattiverbejä, ja paikallissijat puolestaan tuodaan visuaalisesti esille kontrastien ja asettelun avulla. Tällä tavoin kuvissa on mahdollista tehdä valintoja, mitä halutaan näyttää etu- ja mitä puolestaan taka-alalla. (Kress & van Leeuwen 2006: 45–47.)

Osallistujan käsite on visuaalisessa kieliopissa keskeisessä roolissa. Kuvista voidaan Kressin ja van Leeuwenin (2006: 48) mukaan tunnistaa kahdenlaisia osallistujia: **vuorovaikutuksellisia osallistujia** ja **representoituja osallistujia**. Vuorovaikutuksellisilla osallistujilla tarkoitetaan niitä osallistujia, jotka viestivät toisilleen eli oikeita ihmisiä, jotka esimerkiksi lukevat tekstejä ja katselevat kuvia ja videoita. Representoiduilla osallistujilla puolestaan viitataan ihmisiin, paikkoihin, asioihin tai esineisiin, joita tekstien ja kuvien avulla representoidaan, eli kuvissa ja teksteissä esiintyviin henkilöihin. Osallistujatyypit eivät kuitenkaan ole kaikissa tapauksissa selvärajaisia, sillä kuva voi esittää vaikkapa sen katsojaa itseään, jolloin nämä kaksi osallistujatyyppeä sekoittuvat toisiinsa. (Kress & van Leeuwen 2006: 48.) Tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksellisia osallistujia ovat oppimateriaalia käyttävät nuoret suomen kielen oppijat, opettajat ja ohjaajat, jotka lukevat materiaalin tekstejä, katsovat videoita ja kuvia sekä tekevät materiaalin tehtäviä. Vuorovaikutuksellisia osallistujia voivat olla myös oppimateriaalin tekijät ja tuottajat. Representoituja osallistujia puolestaan ovat oppimateriaalissa esiintyvät henkilöt.

Visuaalisen kieliopin mukaan representaatiot muodostuvat narratiivisten ja käsitteellisten prosessien kautta. **Narratiiviset prosessit** havainnollistavat jonkinlaista osallistujien välistä muutosta ja muuttuvia tapahtumia ja toimintoja, kun **käsitteelliset prosessit** puolestaan esittävät osallistujat pysyvämpien luokkien, rakenteiden ja merkitysten kautta. Narratiiviselle representaatiolle tärkeä tunnusmerkki on **vektori**, joka osoittaa kuvan representoitujen osallistujien välistä toimintaa: käsitteellisissä representaatioissa vektoria ei ole. Vektorilla tarkoitetaan kuvassa muodostuvaa usein diagonaalista linjaa, joka kulkee kuvan representoitujen osallistujien välillä osoittaen kuvan toimijan ja toiminnan kohteen. Se voi muodostua esimerkiksi vartalosta, raajasta tai jostakin välineestä. Vektorien osoittamaa toimintaa kutsutaankin

toimintaprosesseiksi, jotka voidaan jakaa kahtia ei-transaktionaalisiin ja transaktionaalisiin rakenteisiin. (Kress & van Leeuwen 2006: 59.)

Toimija on kuvassa se representoitu osallistuja, josta vektori lähtee tai joka on vektori oman vartalonsa tai raajansa avulla, ja usein myös kuvan keskeisin osallistuja. Visuaalisesti toimijan merkitystä voidaan korostaa tai häivyttää esimerkiksi koolla, tarkennuksilla, kontrastilla tai värien käytöllä. Jos kuvassa on nähtävissä vain yksi osallistuja, on tämä osallistuja useimmiten juuri toimija. Tällaista yhden osallistujan rakennetta kutsutaan visuaalisen kieliopin termein **ei-transaktionaaliseksi** rakenteeksi, sillä kuvan toiminta ei tällöin kohdistu mihinkään. Kieliopillisesti ei-transaktionaalinen rakenne vastaa intransitiivilauseetta. (Kress & van Leeuwen 2006: 63.) Mikäli kuvassa on kaksi osallistujaa, toinen heistä on toimija ja toinen toiminnan kohde. Tällaista kahden osallistujan rakennetta nimitetään **transaktionaaliseksi** prosessiksi, jonka kieliopillisena vastineena voidaan nähdä kohteen vaativat transitiiviverbit. Näiden kahden rakenteen lisäksi on mahdollista, että kuvassa esiintyy vain vektori ja kohde ilman toimijaa. Tällöin puhutaan tapahtumasta: kuvan kohteelle tapahtuu jotakin, mutta katsoja ei voi nähdä, kuka tai mikä tapahtuman aiheuttaa. (Kress & van Leeuwen 2006: 64–65.)

Toimintaprosessien rinnalla keskeisiä ovat myös **reaktioprosessit**. Niillä tarkoitetaan prosesseja, joissa kuvan representoitujen osallistujien väliset vektorit muodostuvat katseesta tai vilkaisusta. Tällöin puhutaan toimijoiden sijaan **reagoijista** ja kohteiden sijaan **ilmiöistä**. Reagoijan on näissä prosesseissa oltava ihminen tai ihmisen kaltainen olio, jonka silmät erottuvat ja jolla on mahdollisuus kasvojen ilmeisiin. Ilmiö puolestaan voi olla toinen osallistuja tai jokin visuaalinen kokonaisuus, johon katse kohdistuu. Myös reaktioprosessit voivat olla luonteeltaan transaktionaalisia tai ei-transaktionaalisia: ei-transaktionaaliset reaktioprosessit eivät sisällä ilmiötä, samalla tavoin kuin ei-transaktionaaliset toimintaprosessit eivät sisällä kohdetta. (Kress & van Leeuwen 2006: 67–68.)

Käsitteelliset representaatiot puolestaan esittävät osallistujat pysyvämpien ja yleismaailmallisten luokitusten, rakenteiden ja merkitysten kautta. Käsitteelliset representaatiot muodostuvat luokittelevien prosessien sekä analyttisten prosessien avulla. Luokittelevat prosessit yhdistävät kuvan osallistujat toisiinsa suhteella, jossa jokin osallistujajoukko on alisteinen ainakin yhdelle ylempiarvoiselle osallistujalle. (Kress & van Leeuwen 2006: 79.) Esimerkiksi käsitteen 'lastenkirja' alle voidaan sijoittaa joukko eri kirjailijoiden kirjoittamia, lapsille suunnattuja teoksia.

Analyttisissä prosesseissa taas yhdistetään osallistujat toisiinsa osa-kokonaisuus -suhteen avulla. Näissä analyttisissä prosesseissa on kahdenlaisia osallistujia: kantajia, joilla tarkoitetaan kokonaisuutta, ja attribuutteja, joilla viitataan tämän kokonaisuuden osiin. Visuaalisia

yksityiskohtia, kuten värejä, valon ja varjon kontrastia sekä taustaa ja modaalisuutta on näissä prosesseissa näkyvissä vain vähän. Analyttiset prosessit eivät sisällä toimintaprosesseille ominaisia vektoreita tai luokitteleville prosesseille ominaisia ylempi- ja alempiarvoisten osallistujien välisiä suhteita. Sen sijaan vuorovaikutuksellisuus voi olla läsnä myös analyttisessä prosessissa, mikäli kuvan representoidun osallistujan katse kohdistuu kuvan oletettuihin katsojiin eli vuorovaikutuksellisiin osallistujiin. (Kress & van Leeuwen 2006: 87–89.)

3.4.2 Kuvien vuorovaikutus, etäisyydet ja sommittelu

Edellä kuvasin, kuinka visuaalisen kieliopin mukaan kuvista voi löytää kahdenlaisia osallistujia: vuorovaikutuksellisia ja representoituja. Näiden osallistujatyyppeiden välillä voidaan havaita kaikkiaan kolmea erilaista vuorovaikutussuhteen muotoa. Kuvan vuorovaikutus voi rakentua kuvan representoitujen osallistujien välille, representoitujen ja vuorovaikutuksellisten osallistujien välille tai vuorovaikutuksellisten osallistujien välille (Kress & van Leeuwen 2006: 114). Tässä tutkimuksessa on mahdollista tarkastella esimerkiksi näiden vuorovaikutussuhteiden rakentumista osallistujatyyppeiden välille oppimateriaalissa ja sen välityksellä, ja sitä, millaisia representaatioita sukupuolista ne luovat.

Kuvien vuorovaikutusta tulkittaessa keskeisessä roolissa on representoitujen osallistujien mahdollinen katsekontakti kuvan katsojaan. Mikäli representoitu osallistuja katsoo kohti kuvan katsojaa eli vuorovaikutuksellista osallistujaa, katse muodostaa vektorin osallistujien välille ja luo näin heidän välilleen kontaktin. Katseen muodostaman vektorin lisäksi mukana saattaa olla muita, esimerkiksi eleistä muodostuvia vektoreita osallistujien välillä. Tällaisen kuvan tarkoituksena on katsojan huomioiminen henkilökohtaisesti ja pyrkimys vaikuttaa häneen jollakin tavoin. Kuvaa, jossa representoidun osallistujan katse kohtaa katsojan, nimitetäänkin **vaativaksi kuvaksi**, sillä se vaatii katsojaa osallistumaan kuvaan. Näin syntyvän vuorovaikutuksellisen suhteen laadun voi päätellä esimerkiksi representoitujen osallistujien ilmeistä tai eleistä, sillä useimmiten representoidut osallistujat ovat ihmisiä, eläimiä tai inhimillistettyjä olentoja, joilla on näihin mahdollisuus. (Kress & van Leeuwen 2006: 117–118.) Kaikissa kuvissa representoidut osallistujat eivät ota suoraa kontaktia kuvan katsojaan. Kuvan katsoja ei tällöin ole katseen objekti vaan subjekti, ja hän on läsnä kuvan ulkopuolisena tarkkailijana. Tällaisia kuvia kutsutaan **tarjoaviksi kuviksi**, sillä niissä representoidut osallistujat tarjoavat katsojalle sisältöä esimerkiksi tiedon tai kuvan herättämien ajatusten muodossa. (Kress & van Leeuwen 2006: 119.)

Kuvien vaativuuden ja tarjoavuuden lisäksi osallistujien ja katsojien välistä suhdetta voidaan ilmentää **sosiaalisten etäisyyksien** avulla. Sosiaalisia etäisyyksiä jaotellaan eri tavoin.

Läheisen henkilökohtaisen etäisyyden päästä toista ihmistä voi pidellä tai tähän voi tarttua, ja tällainen etäisyys on vain toisilleen erittäin läheisten ihmisten välillä. Kaukaisen henkilökohtaisen etäisyyden päästä ihmiset voivat juuri koskettaa toisiaan ja jakaa toisilleen henkilökohtaisia asioitaan. Läheinen sosiaalinen etäisyys puolestaan alkaa heti kosketusetäisyyden ulkopuolelta, eikä tällä etäisyydellä juurikaan jaeta henkilökohtaisia asioita. Kaukaisen sosiaalisen etäisyyden päästä taas toisen ihmisen näkee kokonaisuutena, jolloin ihmisten välinen vuorovaikutus on muodollista ja persoonattomampaa. Julkinen etäisyys on sosiaalisista etäisyyksistä kaukaisin: se alkaa heti kaukaisen sosiaalisen etäisyyden ulkopuolelta, missä ihmiset pysyvät toisilleen vieraina. Kuvan representoitujen ja vuorovaikutuksellisten osallistujien välinen suhde on kuitenkin kuvitteellinen, oli se muodostettu katseen tai etäisyyden avulla. (Kress & van Leeuwen 2006: 124–126.)

Kuvan sommittelulla, kuvakulmilla ja perspektiivillä on omat keinonsa rakentaa merkityksiä ja osoittaa esimerkiksi asenteita tai valtasuhteita. Subjektiiivisissa kuvissa katsoja näkee kuvan vain yhdestä, rajatusta näkökulmasta. Objektiivinen kuva puolestaan kertoo yleiskuvan tasolla useita asioita representoiduista osallistujista. (Kress & van Leeuwen 2006: 129–130.) Horisontaalisella kuvakulmalla voidaan osoittaa kuvan katsojan ja representoitujen osallistujien silmäkorkeuden suhde toisiinsa ja kertoa näin, kuuluuko kuvan katsoja representoituihin osallistujiin. Suoran tai vinon kuvakulman avulla kuvan osallistujia kuvataan joko osallistavasti tai objektiivisesti: suora kuvakulma osallistaa kuvan tuottajan ja katsojan kuvaan, vino kuvakulma etäännyttää heitä. Myös suoran ja vinon kuvakulman avulla luodut ristiriidat ovat mahdollisia. Esimerkiksi representoidun osallistujan vartalo saattaa olla kuvattu vinosti ja siten katsojaa etäännyttävästi, mutta hänen katseensa saattaa olla suunnattu kuvan katsojaan, jolloin kuva vaatii katsojaa vuorovaikutussuhteeseen representoidun osallistujan kanssa. (Kress & van Leeuwen 2006: 136–138.)

Kuvakulman korkeudella voidaan ilmaista valtasuhteita representoitujen ja vuorovaikutuksellisten osallistujien välillä. Mikäli kuvan representoitu osallistuja on kuvattu ylhäältä, on valta-asema vuorovaikutuksellisella osallistujalla. Mikäli representoitu osallistuja taas on kuvattu alhaalta, hän on itse valta-asemassa vuorovaikutuksellisiin osallistujiin nähden. Kuva voi olla myös tasa-arvoinen, jolloin representoidut osallistujat esitetään silmäkorkeudella vuorovaikutuksellisille osallistujille, eikä valtasuhdetta osallistujien välillä tehdä näkyväksi. (Kress & van Leeuwen 2006: 140.) Sommittelun puolesta keskeisessä roolissa ovat kuvan vasen ja oikea puoli ja niille sijoitetut asiat. Kuvan vasemmalle puolelle pyritään usein sijoittamaan katsojalle ennestään tutut asiat, joista hänellä on jo tietoa ja jotka hän hyväksyy. Oikea puoli taas on se, johon katsojan toivotaan kiinnittävän huomionsa, sillä kuvassa oikealle sijoitetaan uudet

asiat ja tiedot, jotka katsojan toivotaan omaksuvan. Tätä perusrakennetta on myös mahdollista rikkoa esimerkiksi asettamalla kuvan vasemmalle puolelle uusi asia, jolloin katsoja mahdollisesti näkee asian normaalina ja hyväksyy sen kyseenalaistamatta. Sommittelutavoissa on kuitenkin muistettava huomioida niiden kulttuurisidonnaisuus ja se, että esimerkiksi kuvan vasemman ja oikean puolen sommittelusuhde perustuu länsimaiseen lukutapaan. (Kress & van Leeuwen 2006: 186–188, 192.)

Oma kuvallinen aineistoni koostuu oppimateriaalin sisältämistä videoista, joita tässä tutkimuksessa tarkastelen pysäytettyinä kuvina. Pyrin valitsemaan pysäytetyt kuvat niin, että tämän tutkielman lukija pystyy seuraamaan videon tapahtumia loogisessa järjestyksessä ja videon sisältämä narratiivi säilyy ja välittyy. Visuaalisen kieliopin tarjoamat työkalut soveltuvat sekä pysähtyneen että liikkuvan kuvan tarkasteluun, mutta liikkuva kuva tuo mukaan myös pieniä eroavaisuuksia pysähtyneeseen kuvaan verrattuna. Keskeisin niistä on narratiivisissa prosesseissa vektorin roolin ottava liike, jota omassakin videoaineistossani esiintyy. Mikäli vektori on esimerkiksi ojennettu käsivarsi, liikkuvassa kuvassa vektorina toimii käden kohottaminen ja sillä osoittaminen. Useimmiten nämä liikkeestä muodostuvat vektorit ovat esimerkiksi kävelyn, osoittamisen tai ajamisen kaltaisia selkeästi tunnistettavia toimintoja. (Kress & van Leeuwen 2006: 258.) Tarkastelemalla esimerkiksi pysäytettyjen kuvien toimijoita, kohteita, vektoreita sekä sommittelua sukupuolten näkökulmasta on mahdollista selvittää, millaisissa rooleissa sukupuoli oppimateriaalissa esiintyvät ja millaisia representaatioita näin rakennetaan. Enemmän tarkastelun kohteena olevista yksityiskohdista kirjoitan alaluvussa 4.2.

4 AINEISTO JA MENETELMÄT

4.1 Aineistona *Valoa – S2 ja kirjallisuus* -oppimateriaali

Tutkimukseni aineistona toimii yläkoulun valmistavaan opetukseen suunnattu *Valoa – S2 ja kirjallisuus* -verkko-oppimateriaali. Materiaalin ovat tehneet Sanna Mustonen ja Nina Reiman Jyväskylän yliopistosta, ja sen on kustantanut e-Oppi. Materiaali on julkaistu vuonna 2018, ja sen tavoitteena on tuoda nuorille raikas näkökulma kielen oppimiseen ja sosiaalisten suhteiden rakentamiseen kielen avulla. Kokonaisuutena materiaalissa on pyritty kohti autenttisia kielenkäyttötilanteita ja kielen opiskelun tueksi on otettu nuorten oppijoiden maailmaa lähellä olevia autenttisia sisältöjä esimerkiksi Youtube-videoiden, suomalaisten musiikkikappaleiden ja aitojen suomenkielisten internetsivujen muodossa. Aineiston sain käyttöni tilaamalla verkkomateriaalin julkaisijalta e-Opilta käyttöni näytekirja-avaimen, jolla pääsin tarkastelemaan oppimateriaaliin liittyviä tekstejä, videoita, tehtäviä ja tehtävänantoja. Jotkin oppimateriaalin ominaisuudet, esimerkiksi tehtävien palautuslaatikot, ovat käytettävissä vain oppimateriaalin opetuskäyttöön tilanneille, mutta nämä ulkopuolelle jäävät osiot eivät merkittävästi vaikuta tutkimukseni aineiston laajuuteen tai relevanttiuteen.

Tarkemman analyysin kohteena on neljä oppimateriaaliin kuuluvaa videota sekä niiden litteroidut repliikit. Aineiston rajaus perustuu sekä sattumanvaraisuuteen että tutkijan omaan valintaan: kaksi videota on poimittu mukaan sattumanvaraisesti ja toiset kaksi tutkijan havaittua niissä esiintyvän tämän tutkimuksen kannalta hedelmällisiä aihepiirejä. Luonteeltaan tiiviiden tilannevideoiden kesto asettuu yhden ja kahden minuutin välille: ensimmäisen videon kesto on 2.02, toisen 1.08, kolmannen 0.59 ja neljännen 1.31. Videoiden tarkastelun jäsentämiseksi otin videoista kuvakaappauksia, joiden avulla tein tarkan kuvallisen analyysin ja joita käytin havainnollistavina esimerkkeinä. Kuvakaappaukset pyrin tekemään niin, että katsojan on mahdollista seurata videon tapahtumia loogisessa järjestyksessä ja videon narratiivi säilyy, vaikka kyseessä ovatkin pysäytetyt kuvat. Videot on tässä tutkimuksessa nimetty sen oppimateriaalin kappaleen mukaan, johon ne sisältyvät. Rajasin tarkasteluun nämä videot osin sattumanvaraisesti ja osin sillä perusteella, että niiden teemat ovat tämän tutkimuksen aiheen kannalta hedelmällisiä tarkasteltavia. *Valoa – S2 ja kirjallisuus* on lähtökohtaisesti julkaistu ja opetuskäyttöön tarkoitettu oppimateriaali, ja julkaistuista teoksista on tekijänoikeuslain mukaan luvallista ottaa niin tekstiä kuin kuvia sisältäviä lainauksia tarkoituksen edellyttämässä laajuudessa, kun teki-jään ja lähteeseen viitataan hyvän tavan mukaisesti (Tekijänoikeus 2020). Kuvakaappauksiin

on niiden ottamisen jälkeen lisätty nuolia osoittamaan analyysin kannalta olennaisia hahmojen katseiden suuntia.

Videoiden repliikit litteroin karkeasti sanatasolla, sillä tarkoituksena on keskittää huomio nimenomaan repliikkien kielelliseen sisältöön tarkastelemalla erilaisia sukupuoliin liittyviä ja sukupuolten käyttämiä sisältösanoja ja ilmauksia. Tällöin esimerkiksi äänenpainot tai tauot eivät ole erityisen merkittävässä roolissa tämän tutkimuksen rajauksen kannalta. Litteraateissa tuon aina esille sen oppimateriaalin hahmon nimen, jolle repliikki kuuluu.

Aineiston kuvallisena osana toimivissa videoissa esiintyvät pitkälti läpi koko oppimateriaalin samat hahmot. Tässä tutkimuksessa tarkasteltavissa videoissa esiintyy kaikkiaan kuusi hahmoa. Oppilashahmoja on neljä: pojat Roman ja Simo sekä tytöt Emma ja Emilia. Lisäksi videoilla esiintyvät heidän opettajansa Henna sekä koulun terveydenhoitaja Marko. Analyysisani käytän oppimateriaalin henkilöahmoista näitä nimiä.

4.2 Analyysimenetelminä SF-teoria ja visuaalinen kielioppi

Aineiston kielellisen materiaalin analyysissa hyödynnän SF-teorian ideationaalista metafunktiota ja tarkemmin sen kahdesta alalajista eksperientaalista metafunktiota, jonka avulla ympäröivää maailmaa voidaan kuvata (Halliday 1985: 101). Eksperientaalisen metafunktion avulla tarkastelen litteroiduissa repliikeissä käytettyjä sisältösanoja, nimeämisiä ja ilmauksia, joita sukupolet käyttävät tai jotka liittyvät sukupuoliin. Vaikka tarkastelun keskiössä ovat ideationaalisen metafunktion kautta esille nousevat havainnot, huomioin analyysissa myös joitakin intersubjektiveisuuden metafunktion piirteitä ilmentäviä havaintoja, jotka nousevat esille yhdessä ideationaaliseen metafunktioon liittyvien havaintojen kanssa. Analyysini välineenä käytän Ison suomen kieliopin verkkoversiota (jatkossa VISK) sekä Kielitoimiston sanakirjaa (jatkossa KS). Ison suomen kieliopin verkkoversion avulla määrittelen sanojen ja ilmausten kieliopillista luonnetta ja mahdollisesti myös joitakin merkitykseen liittyviä seikkoja. Kielitoimiston sanakirjaa hyödyntämällä keskityn erityisesti eri sanojen ja ilmausten merkitysten määrittelyyn. Tutkimalla sukupuolten käyttämiä ja sukupuoliin liittyviä sanoja ja ilmauksia näiden työkalujen avulla pystyn määrittelemään niistä muodostuvia sukupuolten representaatioita, ja ideationaalinen metafunktio toimii tähän tarkoitukseen sopivana työkaluna.

Kuvallisen materiaalin analyysimetodina toimii teorialuvussa 3.4 esitelty visuaalinen kielioppi (Kress & van Leeuwen 2006). Analyysin aluksi otan jokaisesta aineistoon kuuluvasta videosta kuvakaappauksia keskeisiä havaintoja sisältävistä kohdista. Pyrin ottamaan kuvakaappaukset niin, että videon narratiivi säilyy ja katsoja pystyy seuraamaan videon tapahtumia loogisessa järjestyksessä, vaikka kyseessä ovatkin videosta otetut pysäytetyt hetket. Tarvittaessa

myös kirjoitan tiiviisti auki kuvakaappausta videolla ympäröineet tapahtumat, jotta lukija pysyy tilanteen tasalla. Kuvakaappauksista tarkastelen niissä esiintyvien sukupuolten näkökulmasta hahmojen ulkonäköä, sommittelua, kuvakulmia ja rajauksia, joiden avulla sukupuolten representaatioita muodostetaan. Lisäksi tarkastelen aineistossa ilmeneviä visuaalisen kieliopin prosessityyppejä ja niiden sisällä esiintyviä toimijan ja kohteen rooleja. Kiinnitän huomiota myös kuvien tarjoavuuteen ja haastavuuteen. Visuaalisen kieliopin käyttö kuvien analyysissä on perusteltua, sillä se tarjoaa hyvän mahdollisuuden osoittaa ja nimetä kuvista sukupuolten representaatioita rakentavia piirteitä.

Analyysiluku rakentuu aineiston videoiden ympärille. Alaluvut on nimetty aineiston videoiden nimien mukaan sellaisina, kuin ne oppimateriaalissa ovat. Käsittelen omassa alaluvussa jokaisen aineiston videon kerrallaan, ja alaluvut jakautuvat kahtia kielelliseen ja visuaaliseen analyysiin. Esimerkkien yhteydessä ei viitata erikseen aineistolähteeseen, sillä se toistuu kaikkien esimerkkien kohdalla täsmälleen samana. Kielellinen ja visuaalinen analyysi kulkevat rinnakkain ja kytkeytyvät sekä teoreettiseen viitekehykseen että toisiinsa aineistoesimerkkien kautta. Aineistoesimerkkejä käsitellessäni pyrin huomioimaan ja tuomaan esille esimerkiksi sen, mitkä videon tapahtumat ajoittuvat kuvallisesti ja kielellisesti samaan hetkeen, mikä osaltaan tuo mukaan joitakin piirteitä jo edellä mainitsemastani interpersoonaisesta metafunktiosta.

5 ANALYYSI

5.1 Video 1: Moi! Kuka sä oot?

5.1.1 Visuaalinen analyysi

Ensimmäisessä, oppimateriaalin alkupuolelle sijoittuvassa videossa esitetään luokkahuoneti-
lanne oppitunnin alusta. Luokkaan tulee uusi oppilas Emma, jonka muut oppilaat Emilia, Ro-
man ja Simo tapaavat ensimmäisen kerran. Luokassa istuvat jo Roman eturivissä sekä Emilia
ja Simo vierekkäin takarivissä. Emma kävelee sisään luokkaan kohti muita oppilaita ja istuu
eturiviin Romanin viereen vapaalle paikalle.

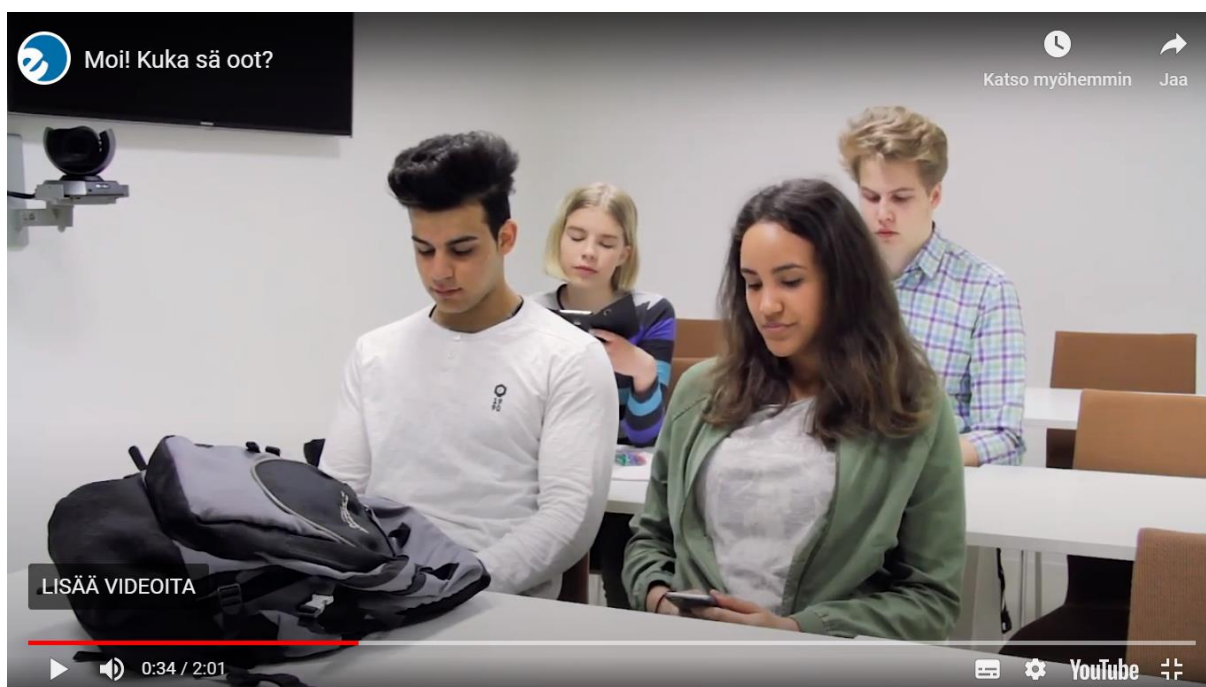


Esimerkki 1: Uusi oppilas Emma saapuu luokkaan.

Emma (oikealla edessä) esitetään videon alussa aktiivisena toimijana. Kyseessä on toiminta-
prosessi ja tarkemmin eriteltyä transaktionaalinen prosessi (Kress & van Leeuwen 2006: 59,
63), jossa Emmen toimijana toteuttama reipas kävely luokkaan kohti muita siellä istuvia oppi-
laita voidaan tulkita vektoriksi Emmen ja muiden oppilaiden välillä. Esimerkissä (1) Emma
istuu Romanin viereen ja pysyy edelleen toimijan roolissa: hän ottaa ensimmäisenä katsekon-
taktin Romaniin ja aloittaa keskustelun tämän kanssa. Tässä kohtaa esimerkin (1) kuvassa pro-
sessityyppi vaihtuu reaktioprosessiksi (Kress & van Leeuwen 2006: 67–68), sillä Emma ja Ro-
man katsovat toisiaan keskustellessaan, ja katse muodostaa heidän välilleen vektorin, jota kel-
tainen nuoli osoittaa. Taka-alalla Emilia ja Simo eivät vielä osallistu keskusteluun lainkaan, ja

heidän katseensa suuntautuvat alaspäin. Yhdistävänä tekijänä on tyttöhahmo Emmen toimijuus niin toiminta- kuin reaktioprosessissakin: katsojalle muodostuu kuva reippaasta, aktiivisesta ja ulospäinsuuntautuneesta työstä. Vaikka Emma voidaankin tulkita reaktioprosessin toimijaksi hänen ottaessaan ensimmäisenä katsekontaktin Romaniin, vektorin muodostuessa molemmat ovat kuitenkin tasavertaisesti toistensa katseen kohteina eikä kumpikaan esimerkiksi väistä toisen katsetta.

Kuvan miljöö on tavanomainen luokkahuone pöytineen, tuoleineen ja reppuineen. Väri maailma on hillitty ja huomiota herättämätön. Seinät ovat valkoiset ja myös oppilashahmojen vaatteiden värit ovat melko tavanomaisia; ainoastaan Emilian siniraidallinen pusero tuo kuvaan pienen väriläiskän.



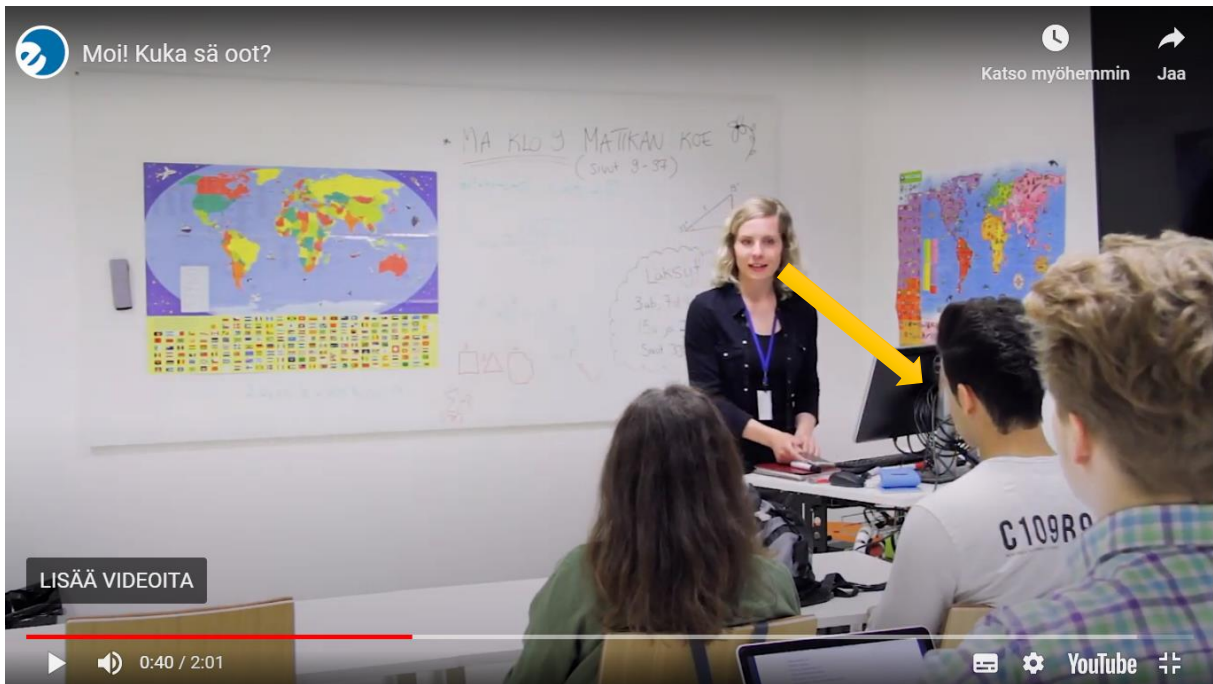
Esimerkki 2: Oppilaat odottavat opettajaa luokkaan.

Esimerkin (2) kuvassa oppilaat odottavat puhelimiaan katsellen opettajaa luokkaan Emmen tultua paikalle ja keskusteltua lyhyesti Romanin kanssa. Ulkonäöllisesti oppilaat ovat selvästi tunnistettavissa joko tytöiksi tai pojiksi. Tätä tulkintaa vahvistavat myös heidän nimensä, jotka ovat tavanomaisia tyttöjen ja poikien nimiä: Emma, Emilia, Roman ja Simo. Poikien hiukset ovat lyhyet, tyttöjen pidemmät, ja vaatteet ovat melko tavanomaisia. Kumpaakaan sukupuolta ei erityisen voimakkaasti tuoda esiin pukeutumisen kautta: ainoastaan Simolla on yllään tyypillisesti poikien ja miesten suosima kauluspaita. Oppimateriaalissa esiintyvien hahmojen osalta materiaalin käsitys sukupuolesta vaikuttaa siis tyypilliseltä binääriseltä jaolta tyttöihin ja naisiin

sekä poikiin ja miehiin, kuten aiemmassakin oppimateriaalitutkimuksessa on havaittu (ks. esim. Tainio & Teräs 2010).

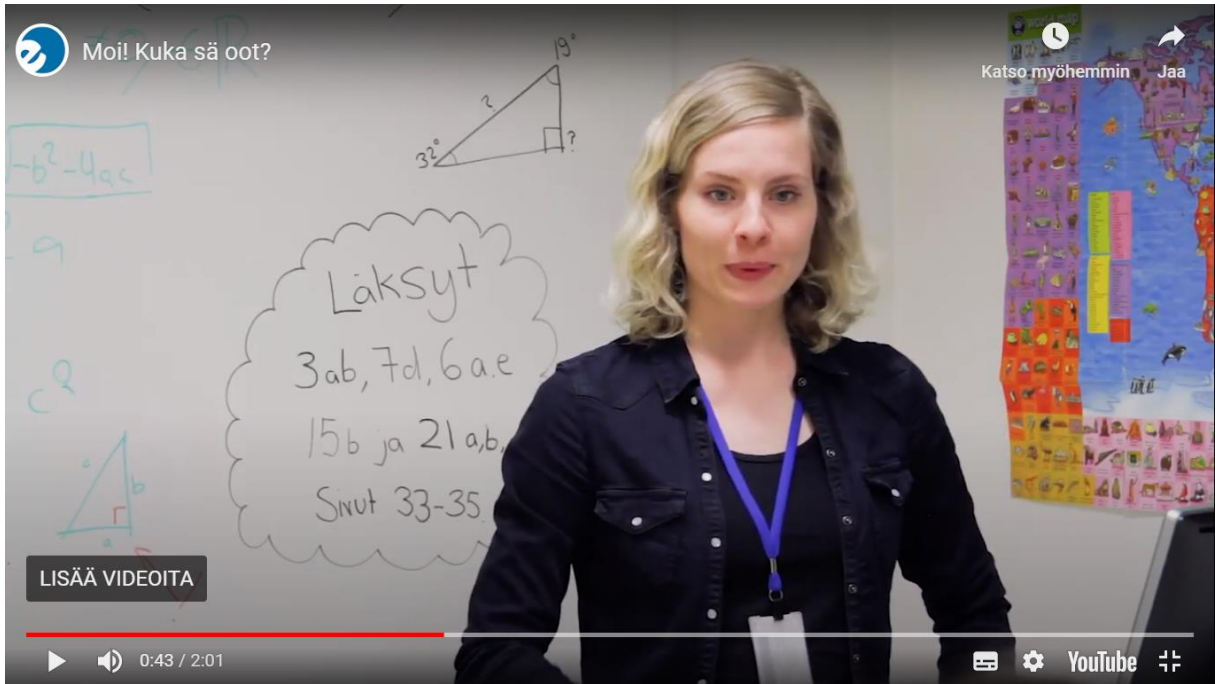
Kuvassa taka-alalla istuvat Emilia ja Simo edustavat perinteistä kuvaa suomalaisesta työstä ja pojasta vaaleine hiuksineen ja ihoineen. Kuvan etualalle asetetut Roman ja Emma puolestaan ovat tummahiuksisia, ja heidän ihonväriinsä on myös hieman tummempi. Heistä Roman on mahdollista tulkita maahanmuuttajataustaiseksi nimensä perusteella: Roman ei ole perinteinen suomalainen pojan nimi, ja se on suosittu esimerkiksi Keski- ja Itä-Euroopassa sekä Pohjois-Amerikassa (Geneanet 2020). Tyttöjä ja poikia on paikalla luokassa saman verran. Hahmot istuvat luokkahuoneessa tyttö-poika-pareissa, mikä omalta osaltaan rikkoo tavanomaista kaavaa, jossa tytöt istuvat usein tyttöjen vieressä ja pojat poikien vieressä. Sommittelu on kiinnostava, ja sen avulla voi välittää useitakin eri merkityksiä. Binäärisestä lähestymistavasta huolimatta sukupuolten välillä on pyritty tasapuolisuuteen esittämällä tyttöjä ja poikia saman verran sekä asettelemalla hahmot tyttö-poika-pareihin.

Esimerkin (2) kuvassa etualalla ovat ulkonäöltään tummahiuksiset ja -ihoiset Roman ja Emma, taka-alalla puolestaan vaaleat Emilia ja Simo. Sommittelu tarjoaa mahdollisuuksia samaistua monenlaisiin etnisiin taustoihin. Oppimateriaali on suunnattu perusopetuksen valmistavaan opetukseen, eli sitä käyttävät nuoret maahanmuuttajataustaiset oppijat. Oppimateriaalin kohderyhmä pystyy paitsi samaistumaan oppimateriaalissa esiintyviin hahmoihin myös näkemään, että suomalaisessa luokkahuoneessa voi olla useista eri etnisistä taustoista tulevia oppilaita, jotka ovat sujuvasti tekemisissä keskenään. Sukupuolen näkökulmasta näin representoidaan myös poikien ja tyttöjen välistä tasa-arvoa. Sukupuolten välinen kanssakäyminen, opiskelu samassa luokassa ja yhteinen ajanvietto ovat suomalaisessa kulttuurissa tavanomaisia asioita, jotka saattavat tuntua eri kulttuureista ja uskonnoista tuleville alkuun vierailta.



Esimerkki 3: Henna-opettaja saapuu luokkaan.

Video jatkuu Henna-opettajan saapumisella luokkaan. Esimerkki (3) ajoittuu kohtaan, jossa Henna on juuri kävellyt sisään luokan eteen ja tervehtii oppilaita. Hennan katse kohdistuu luokassa istuviin oppilaisiin, joita kuvataan selän takaa. Oppilaiden katseen suunnasta ei siis ole kuvan perusteella täyttä varmuutta. Hennan katseesta muodostuu hänen ja oppilaiden välille kuvaan lisätyn keltaisen nuolen osoittama vektori Hennan ollessa reaktioprosessin reagoija ja oppilaiden ilmiöitä. Henna seisoo luokan edessä ja oppilaat istuvat, jolloin kuvan representoitujen osallistujien välillä on nähtävissä valtasuhde Hennan eduksi: hän katsoo matalammalla tasolla olevia oppilaita hieman alaviistoon.



Esimerkki 4: Henna-opettaja luokan edessä.

Seuraavassa hetkessä kuva rajataan pelkästään luokan edessä oppilaille puhuvaan Hennaan, jolloin katsojan huomio kiinnittyy häneen. Henna on paitsi nimensä myös ulkonäkönsä puolesta tunnistettavissa naiseksi. Hiukset ovat kiharat ja olkapäille ulottuvat ja iho vaalea. Hennan katse suuntautuu esimerkissä (4) kuvan ulkopuolelle hieman alaviistoon, oletettavasti esimerkin (3) mukaisesti luokassa istuviin oppilaisiin. Esimerkin (4) kuvakaappaus on kohdasta, jossa Henna on myös paljon äänessä puhuessaan oppilaille. Hennan hienoinen valtasema oppilaisiin nähden, kuvan rajaus pelkästään häneen sekä hänen roolinsa toimijana luovat kuvan vahvasta, toimintavalmiista ja aktiivisesta naisesta, johon katsojan huomio halutaan kiinnittää.

Video jatkuu kohtauksella, jossa Marko-terveydenhoitaja ilmestyy luokan ovelle ja keskyyttä hetkeksi oppitunnin alun kysymällä Romanilta tämän terveystarkastuksesta sekä esittelemällä itsensä uudelle oppilaalle Emmalle.



Esimerkki 5: Terveystenhoitaja Marko piipahtaa luokan ovelta.

Marko on ulkonäkönsä puolesta tunnistettavissa mieheksi pituuden, rotevuuden ja parran perusteella. Hänen hiuksensa ovat stereotyyppisestä lyhythiuksista miehekuvasta poiketen ja ehkä nykyistä uudempaa ja muodikkaampaa mieskuvaa noudattaen pitkät ja nutturalle kiinnitetyt. Ovenpieleen nojaaminen kuvastaa rentoutta ja huolettomuutta, joka mielikuvissa liitetään usein miessukupuoleen. Esimerkissä (5) kuva rajataan hetkeksi pelkästään Markoon, vaikka luokkahuoneessa on paikalla muitakin hahmoja. Rajauksella voidaan korostaa ja kiinnittää katsojan huomio siihen, että mieshahmo esitetään perinteisestä stereotyyppiä poiketen hoiva-alan ammatissa. Marko on pukeutunut tavanomaisesti farkkuihin, neuletakkiin ja paitaan. Ainoa terveydenhoitajan ammattia hillitysti ilmentävä seikka hänen vaatteissaan on paita, jonka valkoinen väri liitetään usein hoiva-alan ammatteihin.

Visuaalisen kieliopin mukaan narratiivisissa prosesseissa muodostuvat representaatiot ilmentävät kuvan osallistujien välistä toimintaa, tapahtumia tai muutoksia. Narratiivisille prosesseille tunnusomaisia ovat myös kuvissa esiintyvät vektorit eri osallistujien välillä. (Kress & van Leeuwen 2006: 59). Oppimateriaalin videot ja niistä otetut kuvakaappaukset ovat itsessään pieniä narratiiveja, jotka kuvaavat luokkahuoneen tapahtumia ja eri henkilöiden toimintaa erilaisissa tilanteissa, jolloin representaatiot rakentuvat luontaisesti narratiivisesti. Narratiivisille prosesseille ja representaatioille ominaisia vektoreita muodostavat ensimmäisellä videolla sekä liike että katset eri hahmojen välillä. Liikkeestä muodostuvaa vektoria ja siten transaktionaalista toimintaprosessia edustaa Emman kävely luokkaan (esimerkki 1 ja sitä edeltävä tilanne),

katseista muodostuvia vektoreita ja siten reaktioprosesseja puolestaan eri hahmojen väliset katsekontaktit keskusteluissa (esimerkit 1 ja 3).

5.1.2 Kielellinen analyysi

Ensimmäisen videon kielellinen materiaali muodostuu luokkahuoneessa eri hahmojen välillä käytävästä keskustelusta liittyen luokan uuteen oppilaaseen, esittäytymiseen sekä Romanin terveystarkastukseen. Sekä Henna että Marko viittaavat puheessaan Emmaan sukupuolen näkökulmasta neutraalisti:

Esimerkki 6:

Henna: Noniin, huomenta kaikille. Meillä alottaaki tänään **uus oppilas Emma**, joko te ootte kerenny tutustumaan? Okei, no Emma kertositko vähän jotain itestä ja sen jälkeen myös muut vois esittäytyä.

Esimerkki 7:

Marko: Joo. Sä oot **se uus oppilas** eikö? (osoittaa Emmaa)

Emma: Joo.

Esimerkkien (6 ja 7) repliikit lausutaan videolla ajallisesti samoilla hetkillä, kun kuva on rajattu pelkästään äänessä olevaan hahmoon, eli Hennaan tai Markoon (esimerkit 4 ja 5). Esimerkeissä (6 ja 7) sekä Henna että Marko käyttävät Emmaan viitatessaan sanaa *oppilas*, joka kuuluu substantiivijohdosten yksilöä ilmaiseviin johdoksiin. Näiden tarkoitteena on tyypillisesti ihminen, mutta niillä voidaan viitata myös eläimeen tai joskus elottomaanakin olioön. Tarkemmin *oppilas* luokitellaan *-(i)lAs* -johtimen sisältäväksi verbikantaiseksi yksilönimeksi, joista osa on esimerkiksi tekijän tai prosessiin osallisen nimityksiä. (VISK §189, §254.) Sanakirjamääritelmän mukaan *oppilas* on jossakin oppilaitoksessa opettajalta opetusta saava henkilö (KS). *Oppilaan* määritelmässä puhutaan yksilöstä, ihmisestä ja henkilöstä sukupuolta tarkemmin määrittelemättä, jolloin kyseessä on neutraali ja sukupuolisensitiiviseksi tulkittava ilmaus. Oppimateriaalissa ei siis viitata Emmaan käyttämällä esimerkiksi sanaa 'tyttö', ja neutraalia lähestymistapaa kuvastaa myös Hennan esimerkissä (6) käyttämä Emmän nimi häneen viitattaessa.

Oppilas-sanan edellä esiintyy esimerkeissä (6 ja 7) sana *uus*, joka on puhekielinen muoto adjektiivista *uusi*. *Oppilas*-substantiivin restriktiivisenä eli rajoittavana määritteenä toimiva adjektiivi *uusi* ilmaisee kontrastia muihin luokan oppilaisiin (VISK §565). *Uusi* tarkoittaa myös jotakin, joka tulee muihin verrattuna ajallisesti myöhemmin (KS). Emma on oppilas yhtä lailla kuin muut, mutta hän ei ole aiemmin opiskellut tässä koulussa ja luokassa. Markon esimerkissä (7) niin ikään restriktiivisenä määritteenä käyttämä demonstratiivipronomini *se* toimii myös erityisesti Emmaan viittaavana osoittimena, joka rajaa ulkopuolelle mahdolliset muut uudet oppilaat (VISK §565). Lisäksi arkikielessä ihmiseen voidaan viitata käyttämällä *se*-pronominia

hän-pronominin sijasta (KS), vaikka tässä tapauksessa sitä käytetäänkin artikkelimaisena määritteenä. Määritteistä voidaan havaita niidenkin olevan täysin neutraaleja, sillä ne eivät viittaa tarkoitteena olevan henkilön sukupuoleen lainkaan.

Markon ammattia hoiva-alalla ei jätetä pelkästään videokuvan näytettäväksi, vaan se tuodaan myös kielellisesti esille luokassa käytävässä keskustelussa:

Esimerkki 8:

Marko: Sulla oli **terveystarkastus** vartti sitte. Tuutko nyt vai tunnin jälkee?

Esimerkki 9:

Marko: Joo. Mä oon Marko, mut löytää tuolta alakerrasta jos tulee **terkkarille** jotain asiaa.

Ensimmäinen viittaus Markon ammattiin tulee esimerkissä (8) hänen käyttäessään sanaa *terveystarkastus*. Sillä viitataan henkilölle tehtävään terveydentilan tarkastukseen (KS) ja luodaan katsojalle ensimmäinen mielikuva Markon ammatista. Hetkeä myöhemmin esimerkissä (9) Marko mainitsee ammattinimikkeensä itse esittäytyessään uudelle oppilaille Emmalle. *Terkkari* on puhekielinen lyhenne sanasta *terveydenhoitaja*, joka määritellään terveydenhuollon erikoiskoulutuksen saaneeksi sairaanhoitajaksi (KS), ja tämän määritelmän kautta ammattinimike ilmaistaan neutraalisti kantajansa sukupuoleen viittaamatta. Kielitoimiston sanakirjan (KS) mukaan samassa merkityksessä on aiemmin käytetty myös sanaa *terveyssisar*, joka puolestaan viittaa selvästi naispuoliseen henkilöön. Tämä havainto osoittaa terveydenhuollon alalla työskentelevien olleen tyypillisesti naisia ja taustoittaa sitä, miksi oppimateriaalissa on kiinnitetty katsojan huomio miespuoliseen terveydenhoitajahahmoon niin kielen kuin kuvankin keinoin. Oppimateriaali on yksi väline, jonka avulla sen käyttäjille voidaan välittää kuvaa suomalaisesta yhteiskunnasta, minkä vuoksi sukupuolittuneeseen kielenkäyttöön ja sukupuolten esittämiseen esimerkiksi erilaisissa ammateissa ja harrastuksissa saatetaan kiinnittää tietoista huomiota.

Ensimmäisen videon keskeiset huomioidut liittyvät siis perinteisten sukupuoliroolien rikkomiseen, sukupuolineutraaliuteen sekä tasa-arvoon. Tyttö- ja naishahmoista rakennetaan aktiivista ja ulospäinsuuntautunutta kuvaa, ja mieshahmo esitetään perinteistä poiketen hoiva-alan ammatissa. Kielessä käytetään sukupuolen näkökulmasta neutraaleja ilmauksia henkilöön viitattaessa. Oppilashahmojen kautta representoidaan sukupuolten tasa-arvoa ja tarjotaan oppimateriaalin käyttäjille mahdollisuuksia samaistua erilaisista taustoista tuleviin oppilashahmoihin. Sukupuolen näkökulmasta tarjotaan samaistumispintaa myös suomalaiseen luokkahuoneeseen, jossa taustoiltaan erilaiset ja eri sukupuolia edustavat oppilaat ovat luontevasti tekemisissä keskenään.

5.2 Video 2: Miten menee?

5.2.1 Visuaalinen analyysi

Toinen video käsittelee kuulumisten vaihtoa ja rentoa keskustelutilannetta luokassa neljän oppilashahmon kesken. Aluksi paikalla ovat vain Roman ja Emma, ja video alkaa esimerkkiä (10) edeltävällä tilanteella, jossa Emma tulee sisälle luokkaan ja istuu Romanin viereen. Kuten videon 1 alussa, myös videon 2 alussa Emma esitetään aktiivisena toimijana, joka kävelee reippaasti kohti Romania ja istuu tämän viereen. Tässä transaktionaalisessa prosessissa Emma on toimija, jonka vektoriksi tulkittava liike suuntautuu kohti Romania ja tyhjä istumapaikka tämän vieressä (Kress & van Leeuwen 2006: 59, 63). Katsojalle jo videossa 1 muodostunut mielikuva Emmasta reippaana, aktiivisena ja ulospäinsuuntautuneena tyttönä vahvistuu. Paikallaan istuva Roman näyttäytyy tässä toimintaprosessissa passiivisempänä kohteena, mutta aktivoituu Emman istuttua hänen viereensä ja yhteisen keskustelun käynnistyttyä.



Esimerkki 10: Roman ja Emma jatkavat keskustelua luokassa.

Esimerkissä (10) prosessityyppi vaihtuu jälleen alun toimintaprosessista reaktioprosessiksi, jossa Romanin ja Emmen katseet muodostavat heidän välilleen keltaisen nuolen osoittaman vektorin (Kress & van Leeuwen 2006: 67–68). Molemmat osapuolet ovat kuitenkin tasa-vertaisesti toistensa katseen kohteina, eikä reaktioprosessin reagoijan ja ilmiön roolien määrittely ole täysin yksiselitteistä tai sukupuolesta riippuvaa. Esimerkistä (10) voidaankin osoittaa havainto, joka toistuu useassa kohdassa eri videoilla: eri sukupuolta edustavat hahmot ovat tasaapuolisesti toistensa katseiden kohteina ja kohtaavat toistensa katseet avoimesti eikä

esimerkiksi selkeää toisen sukupuolen katseen väistämistä ole havaittavissa. Tämä rakentaa tasa-arvoista suhdetta sukupuolten välille.

Video jatkuu Romanin ja Emman kahdenkeskisellä keskustelulla, jossa he vaihtavat kuumisia. Emmaa jännittää tuleva koe, ja Roman rauhoittelee häntä.

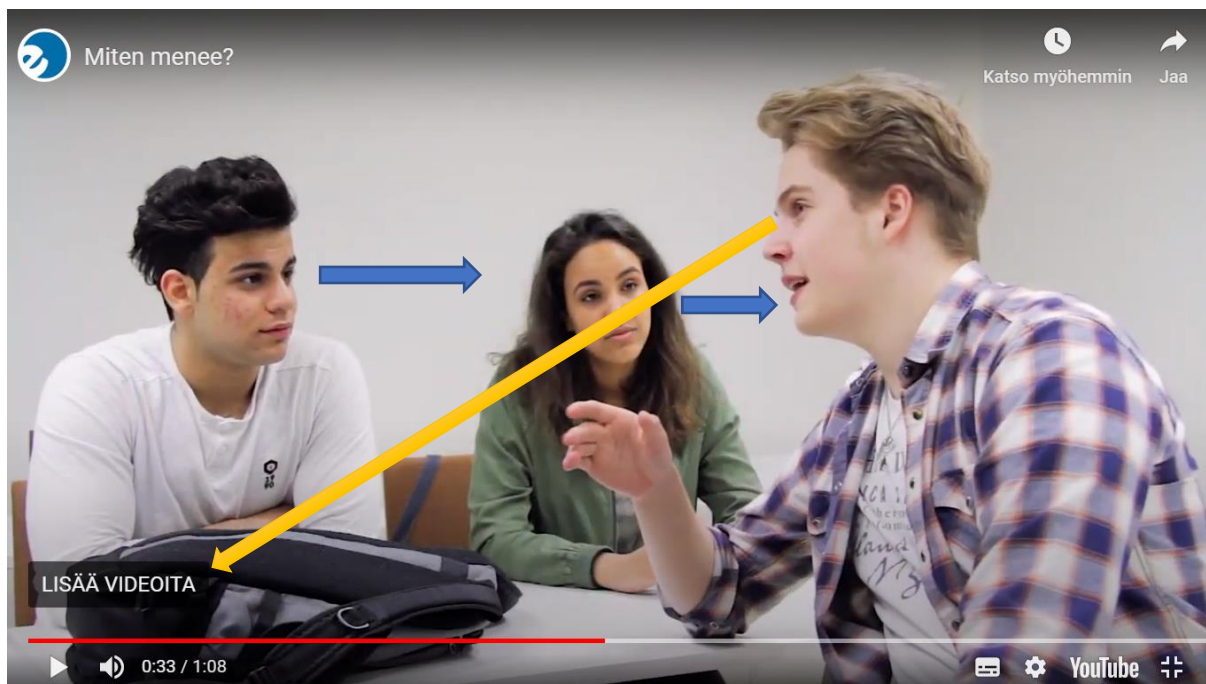


Esimerkki 11: Emma ja Roman juttelevat tulevasta kokeesta.

Esimerkki (11) ajoittuu kielellisesti hetkeen, jossa Emma kertoo jännityksestään Romanille. Emman puhuessa hänen katseensa suuntautuu pieneksi hetkeksi Romanin sijasta alaviistoon. Tämä pieni ele tukee kielellistä tunteen ilmaisua (ks. esimerkki 15) ja esittää yleensä aktiivisen ja reippaan Emman hieman epävarmempana kuin ennen. Tässä tytön representaatioon liittyy aktiivisuuden, reippauden ja ulospäinsuuntautuneisuuden vastapainoksi myös haavoittuvuus ja omien epävarmojenkin tunteiden näyttäminen. Romanin katse puolestaan pysyy koko ajan Emmassa hänen rohkaistessaan tätä (ks. esimerkki 15). Roman ei hämmenny Emman epävarmuudesta eikä esimerkiksi sivuuta Emman jännitystä vaan osallistuu keskusteluun aktiivisesti ja on valmis kuuntelemaan Emmaa. Tässä tilanteessa Romanin kautta pojan representaatioon liitetään ymmärtäväisyys, empaattisuus ja kannustavuus toista kohtaan, mikä niin ikään poikkeaa perinteisestä pojan ja miehen kuvasta.

Emma ja Roman jatkavat hetken keskustelua koulupäivän jälkeisistä suunnitelmista, kunnes heidän seuraansa luokassa liittyvät myös Simo ja Emilia. Puhe kääntyy Emilian voittamiin Haloo Helsinki -bändin keikkalippuihin. Huomionarvoista seuraavissa tätä hetkeä kuvaavissa

esimerkeissä on se, kenen kautta asiaa käsitellään ja keneen oppilashahmoista huomio kiinnittyy eniten.



Esimerkki 12: Simo kertoo Romanille ja Emmalle Emilian voittamista keikkalipuista.

Esimerkki (12) sijoittuu kielellisesti hetkeen, jossa Simo kertoo Romanille ja Emmalle Emilian voittaneen liput Haloo Helsingin keikalle (ks. esimerkki 16). Huomionarvoista on se, että Emilia itse on paikalla tilanteessa, mutta silti Simo kertoo asian toisille ikään kuin hänen puolestaan. Emilia istuu luokassa samalla rivillä Simon kanssa edessä vasemmalla, mutta hänet myös rajataan kokonaan pois kuvasta, vaikka keskustelun aiheena on juuri Emilia ja hänen voittamansa keikkaliput. Romanin ja Emman katse ja huomio suuntautuvat tilanteessa äänessä olevaan Simoon, kuten esimerkin (12) lyhyet siniset nuolet osoittavat. Emilian läsnäoloa tilanteessa osoitetaan ainoastaan Simosta lähtevin vektorein: esimerkissä (12) Simon käsi osoittaa kohti kuvan ulkopuolella istuvaa Emiliaa, ja samalla myös Simon katse suuntautuu pieneksi hetkeksi Emiliaan, kuten esimerkin (12) pitkä keltainen nuoli osoittaa. Tässä hetkessä esiintyy rinnakkain sekä toiminta- että reaktioprosessi, joiden molempien vektorit lähtevät Simosta ja kohdistuvat kuvan ulkopuolella olevaan Emiliaan, mikä tekee Simosta aktiivisen toimijan (Kress & van Leeuwen 2006: 59, 67–68). Prosessien transaktionaalisuuden määrittely ei kuitenkaan ole aivan yksiselitteistä: ei-transaktionaaliset toiminta- ja reaktioprosessit eivät sisällä kohdetta tai ilmiötä (Kress & van Leeuwen 2006: 63–65). Esimerkissä (12) katsojalle on kuitenkin aiemmin näytetty, kuinka Simosta lähtevien vektoreiden kohteena ja puheen aiheena oleva Emilia tulee

luokkaan ja istuu samalle pulpettiriville Simon kanssa, mutta kuvassa, jossa Simo ja hänestä lähtevät vektorit esiintyvät, kohteena oleva Emilia ei näy lainkaan.

Keskeinen havainto on siis Emilian ympärille muodostuva ristiriita: hänen kuulumisensa ovat hahmojen keskustelun keskeinen aihe, mutta Simo kertoo asian Emilian puolesta, eikä häntä näytetä kuvassakaan lainkaan Simon ollessa äänessä. Aiemmassa oppimateriaalitutkimuksessa on todettu feminiinisiä hahmoja representoivien toiseutettuna suhteessa maskuliinisiin hahmoihin tai kuvattavan maskuliinisten hahmojen kautta (ks. esim. Salmu 2002). Tämä Simon ja Emilian välillä rakentunut tilanne tukee tuota perinteistä stereotypiaa, jossa tyttö-hahmo tai jokin häneen liittyvä asia esitetään vahvasti poikahahmon kautta.

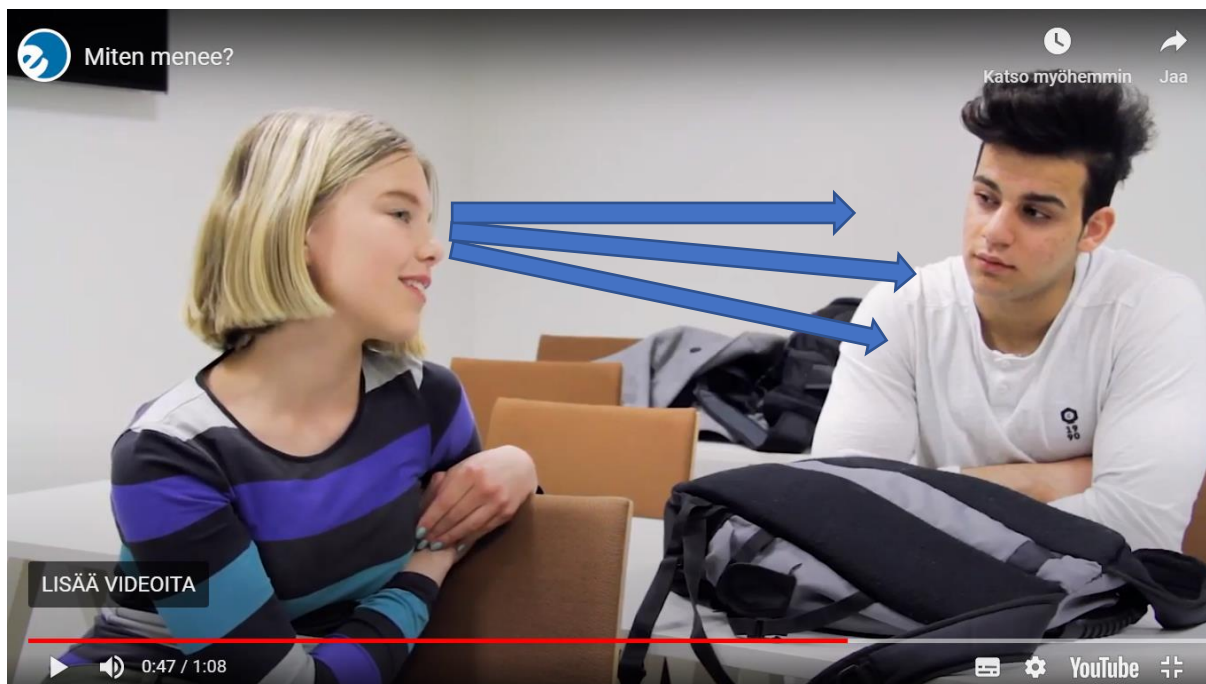


Esimerkki 13: Simo on kertonut muille Emilian voittamista keikkalipuista ja muut reagoivat uutiseen.

Seuraavassa esimerkissä (13) Simo on juuri kertonut uutiset keikkalipuista Romanille ja Emmalle, jotka reagoivat niihin iloitsemalla. Vielä tässäkin kohtaa Emiliaa itseään ei näytetä kuvassa, mutta jälleen hänen läsnäolonsa kuvan ulkopuolella osoitetaan kaikkien muiden hahmojen katseista muodostuvilla vektoreilla, joita esimerkin (13) siniset nuolet osoittavat. Emilian jääminen syrjään kuvasta häntä koskevia kuulumisia käsiteltäessä (esimerkit 12 ja 13) luo katsojalle kuvan hiljaisesta ja syrjäanvetäytyvästä työstä, joka on vastakohta aiemmin Emman kautta luodulle kuvalle aktiivisesta ja ulospäinsuuntautuneesta tyttö-hahmosta.

Romanin ja Emman iloittua Emilian keikkalipuista Emma sanoo leikillään olevansa tälle hieman kateellinen ja täydentää olevansa tosiasiasa iloinen ystävänsä puolesta. Emma kysyy Emilialta tämän omia fiiliksiä keikkalippujen voittamiseen liittyen, ja tähän kysymykseen

vastatessaan (esimerkki 14) Emilia näytetään kuvassa ensimmäisen kerran koko keikkalippu-keskustelun aikana.



Esimerkki 14: Emilia kertoo omia ajatuksiaan keikkalippujen voittamiseen liittyen.

Emilia kertoo tunnelmiensa olevan hyvät, vaikka hän ei olisi uskonut voivansa voittaa lippuja. Emilian katse liikkuu hieman hänen ollessaan äänessä ja kohdistuu tasapuolisesti muihin hahmoihin. Hänen lisäksi kuvassa näkyy muista hahmoista vain Roman, jonka katse kohdistuu Emiliaan tämän ollessa äänessä. Kun Emilia saa tilaa keskustelussa (esimerkki 14), hän käyttää sen kertomalla omia tuntemuksiaan. Aiemmin muodostunut kuva syrjäänvetäytyvästä tytöstä muovautuu tässä hieman enemmän kohteliaisuuteen taipuvaiseksi: tytön representaatioon liittyy myös tietty hiljaisuus, kohteliaisuus ja huomion keskipisteenä olemisen välttäminen.

Visuaalisen kieliopin mukaan vuorovaikutuksellisia suhteita voi muodostua kuvan representoitujen osallistujien välille, representoitujen ja vuorovaikutuksellisten osallistujien välille sekä vuorovaikutuksellisten osallistujien välille (Kress & van Leeuwen 2006: 114). Tämän alaluvun esimerkit (11–14) osoittavat hyvin läpi koko oppimateriaalin muodostuvia representoitujen osallistujien eli oppimateriaalin hahmojen välisiä vuorovaikutussuhteita, joiden sisällä myös tyttöjen ja poikien representaatiot rakentuvat. Vuorovaikutuksellisten osallistujien eli oppimateriaalin käyttäjien välille vuorovaikutussuhteet voivat rakentua esimerkiksi jonkin oppimateriaalissa käsitellyn, keskustelunaiheeksi valikoituvan teeman avulla. Tämän todentamiseen tarvittaisiin kuitenkin oma tutkimuksensa tarkkailemaan oppimateriaalin käyttöä ja käyttäjiä autenttisessa oppimisympäristössä.

5.2.2 Kielellinen analyysi

Kuten toisen videon visuaalisesta analyysistä käy ilmi, videon kielellinen materiaali koostuu oppilashahmojen vapaamuotoisesta kuulumistenvaihtokeskustelusta luokassa. Aluksi paikalla ovat vain Roman ja Emma, jotka keskustelevat keskenään päivän kokeesta ja suunnitelmista.

Esimerkki 15:

Emma: Moi!

Roman: Miten menee?

Emma: Iha jees. **Vähän jännittää** tää koe.

Roman: **Älä oo huolissas, hyvin sä pärjät.**

Emma kertoo Romanille jännittävänsä tulevaa koetta vähän. *Vähän* on kielelliseltä luonteeltaan määrää ilmaiseva adverbi (VISK §646, KS). *Jännittää* puolestaan määritellään statiiviseksi verbiksi eli tässä tapauksessa tunnetta kuvaavaksi tilaverbiksi, jota käytettäessä tunteen kokija on subjektina (VISK §466). Merkitykseltään *jännittää* tarkoittaa muun muassa psyykkisen jännityksen, hermoilun tai arastelun kokemista (KS), josta tässä tapauksessa on kyse. Emma siis sanoittaa oman, hieman negatiivissävytteisen tunnetilansa ääneen Romanille. Kuvallisesti Emman jännitystä käsittelevä repliikki esimerkissä (15) ajoittuu hetkeen, jossa hän laskee katseensa alas keskustelukumppanistaan Romanista (esimerkki 11). Yhdessä kielellinen ja kuvallinen ilmaisu representoivat materiaalin käyttäjälle tyttöhahmoa, joka osaa ilmaista omia tunteitaan ja saa olla myös epävarma.

Roman reagoi Emman jännitykseen kannustavasti. Hän pitää katseensa koko ajan Emmassa (esimerkki 11) käyttäessään puhekielistä ilmaisua *älä oo huolissas*, eli yleiskielellä ilmaistuna *älä ole huolissasi*. Ilmauksen alussa esiintyy kielteinen verbien liittomuoto *älä ole*. Siinä apuverbinä toimiva *älä* on yksikön toisen persoonan mukaan taipunut kieltoverbin imperatiivimuoto, ja pääverbinä toimii *olla*-verbin kielteinen muoto *ole* (VISK §1623, §108). *Huolissaan* puolestaan merkitsee huolestuneena, hädissään tai peloissaan olemista (KS). Roman jatkaa sanomalla Emmalle, että tämä pärjää kokeessa hyvin. *Hyvin* voi tarkoittaa esimerkiksi mainiosti, erinomaisesti tai kiitettävästi, ja sitä käytetään usein tehoste- tai vahvistussanana (KS). Tässä tapauksessa *hyvin* toimii tehosteena yksikön toisen persoonan mukaan taipuneelle verbille *pärjät*. *Pärjätä*-verbillä tarkoitetaan muun muassa selviytymistä, suoriutumista ja toimeen tulemistä (KS). Romanin kielellinen ilmaisu (esimerkki 15) rakentaa kuvaa empaattisesta, ymmärtäväisestä ja kannustavasta pojasta. Kielelliseen ilmaisuun ajallisesti yhdistyvät kuvalliset tapahtumat (esimerkki 11) vahvistavat tätä tulkintaa.

Roman ja Emma jatkavat keskustelua illan suunnitelmista nuorisotalolla, kunnes paikalle ja keskusteluun tulevat myös Emilia ja Simo. Seuraavaksi keskustelun aiheeksi nousevat Emilian voittamat keikkaliput.

Esimerkki 16:

Simo: Arvatkaa mitä? **Emilia voitti** liput Haloo Helsingin keikalle miettikää!

Roman: Vooou, **siisti!**

Emma: Mä oon kyl **vähä kade**, no en oikeesti, mä oon **ilonen sun puolesta**. **Mitkä fiilikset?**

Emilia: Kiitti, no **en ois kyl uskonu** et mä oisin voinu ne voittaa mut **ihan kiva** sinne on mennä.

Esimerkissä (16) huomio kiinnittyy ensimmäisenä Simon repliikkiin, jossa hän kertoo Emilian puolesta tämän voittaneen keikkaliput, vaikka Emilia on itse tilanteessa läsnä. Ajallisesti Simon repliikki sijoittuu videolla samaan hetkeen esimerkin (12) kanssa. *Voittaa*-verbillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi menestymistä onneen perustuvissa peleissä tai muissa vastaavissa (KS), kuten tässä tapauksessa. Menestymiseen liittyvää verbiä käyttää kuitenkin poikahahmo Simo, vaikka itse toiminnasta, lippujen voittamisesta, on vastuussa tyttöhahmo Emilia. Tämä luo asetelman, jossa tytön menestyminen esitetään pojan kautta, ja sukupuolen näkökulmasta tyttö on poikaan nähden toiseutettu. Tulkintaa vahvistavat esimerkin (16) kanssa samaan hetkeen ajoittuvat kuvalliset esimerkit (12 ja 13), joissa Emilia on rajattu myös kuvista kokonaan ulkopuolelle.

Keskustelu jatkuu muiden reaktioilla Emilian keikkalippu-uutiseen. Esimerkissä (16) Roman ilmaisee asian olevan *siisti*, joka slangisanana tarkoittaa hienoa, hyvää tai kaunista (KS). Tyttöhahmot taas käyttävät esimerkissä (16) enemmän ja yksityiskohtaisempia tunteita ilmaisevia sanoja ja ilmauksia poikahahmoon verrattuna. Esimerkissä (16) Emma ilmaisee alkuun leikillään olevansa Emilialle *vähä kade*. *Kade* on kantasanan ex-loppuinen adjektiivi, joka tarkoittaa kateuden tuntemista jotakin kohtaan (VISK §202, KS). Emma jatkaa kuitenkin, että todellisuudessa hän on *iloinen Emilian puolesta*. *Iloinen* on kieliopilliselta luonteeltaan -(i)nen -nomininjohtimella muodostettu adjektiivi, joka tarkoittaa muun muassa iloa tuntevaa, hilpeää tai riemukasta (VISK §173, KS). *Puolesta* merkitsee jonkin vuoksi, edestä tai tähden (KS). Lisäksi Emma kääntää ensimmäistä kertaa keskustelun aikana huomion Emiliaan kysymällä tältä *mitkä fiilikset* ovat. *Fiilis* tarkoittaa tunnelmaa, tuntua tai mielialaa (KS), eli Emma tiedustelee, miltä keikkalippujen voittaminen Emiliasta itsestään tuntuu. Esimerkissä (16) Emilia vastaa Emman kysymykseen ilmaisemalla, ettei olisi uskonut voivansa voittaa lippuja, mutta keikalle on *ihan kiva* mennä. Intensiiteettipartikkeli *ihan* esiintyy etuliitteenä sen sanan edessä, jota se määrittelee (VISK §828). Usein sitä käytetään myönnyttelevissä ilmauksissa, joissa *ihan*

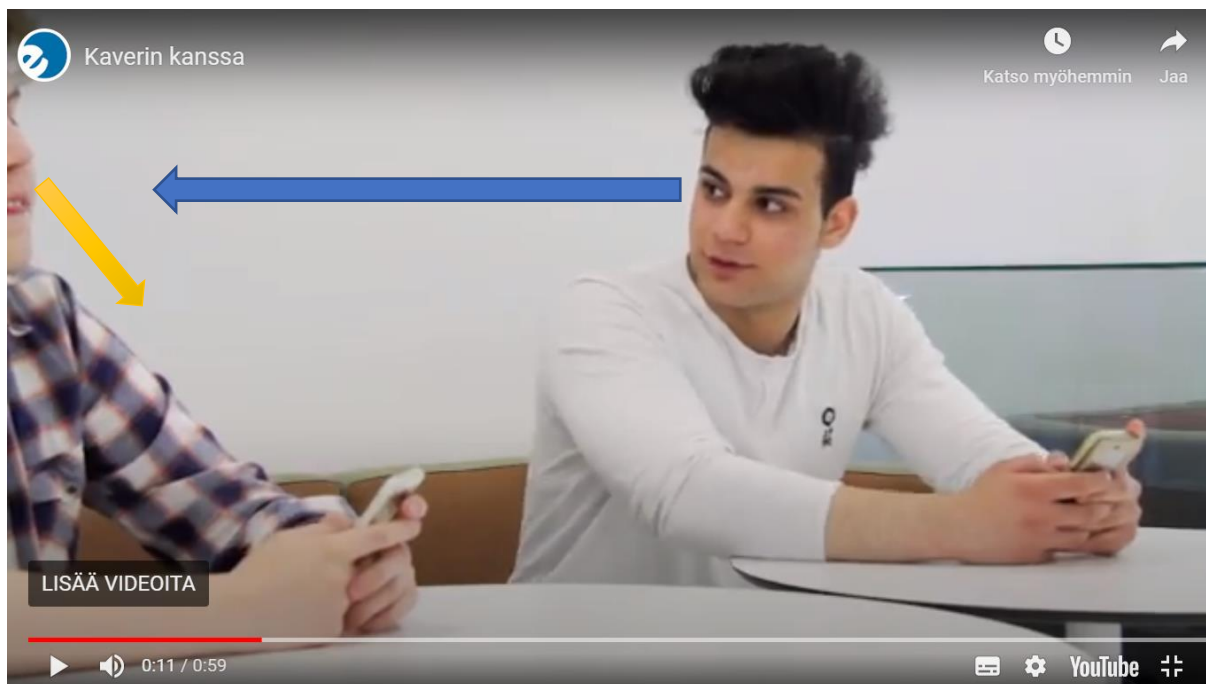
tarkoittaa samaa kuin varsin tai melko (KS). *Kiva* taas merkitsee hauskaa, mukavaa tai miellyttävää (KS).

Toisen videon keskeisimpiä havaintoja ovat tyttö- ja poikahahmojen tunteiden ilmaisu sekä tyttöhahmon esittäminen toiseutettuna suhteessa poikahahmoon muuten yleiskuvaltaan neutraalissa oppimateriaalissa. Oppimateriaalin alussa muodostuneeseen aktiivisen ja reippaan tytön kuvaan lisätään puoli, jossa tyttöhahmo näyttää myös epävarmuuttaan ja negatiivisia tunteitaan. Samalla poikahahmo esitetään perinteisestä stereotypiasta poiketen empaattisena ja kannustavana. Emilian keikkalipuista kertovassa kohdassa (esimerkit 12 ja 16) erityisen huomionarvoista on tyttöhahmoa olennaisesti koskettava puheenaihe, joka kuitenkin esitetään poikahahmon kautta sekä kuvallisesti että kielellisesti, jolloin on mahdollista tulkita tyttöhahmon jäävän poikahahmon varjoon ja olevan jollakin tavoin toiseutettu suhteessa poikahahmoon.

5.3 Video 3: Kaverin kanssa

5.3.1 Visuaalinen analyysi

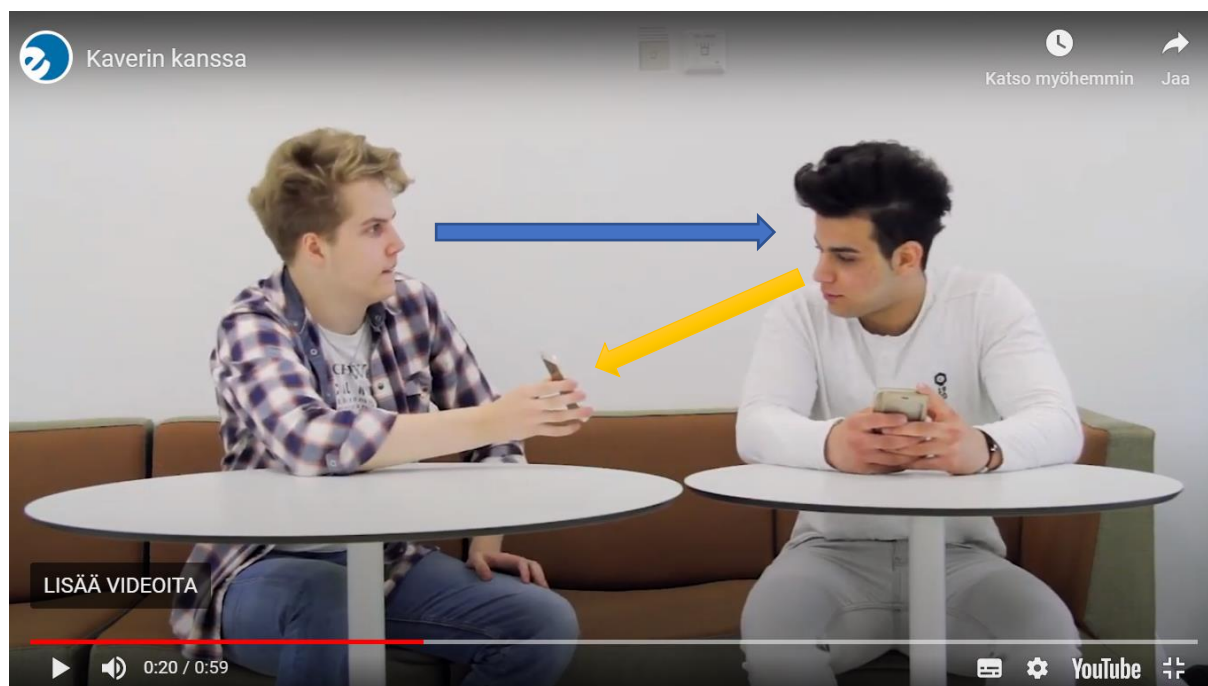
Kolmas video rakentuu pääosin Romanin ja Simon välisen keskustelun ympärille. Puheenaiheena on ihastuminen, ja video alkaa kohtauksella, jossa molemmat pojat käyttävät kännykkäänsä ja Simo kirjoittaa viestiä jollekin. Roman kysyy Simolta, kenen kanssa tämä viestittelee. Simon kierreltyä vastauksessaan Roman taivuttelee Simoa kertomaan, onko tämä ihastunut.



Esimerkki 17: Roman utelee Simolta, onko tämä ihastunut.

Esimerkissä (17) Romanin katseesta muodostuu sinisen nuolen osoittama vektori hänen ja kuvassa osittain näkyvän Simon välille, jolloin muodostuvassa reaktioprosessissa Roman esittää reagoijan ja Simo ilmiön roolissa (Kress & van Leeuwen 2006: 67–68). Pojat istuvat vierekkäin samalla tasolla toisiinsa nähden. Romanin kasvoilla on nähtävissä pieni hymy. Kuvan oikeassa reunassa osittain näkyvän Simon katseen voi erottaa suuntautuvan Romanin sijaan alaspäin kädessä olevaa kännykkää kohti, kuten keltainen nuoli kuvassa osoittaa. Tämä ele tulee Simon passiivista olemusta sekä kielellisesti (ks. esimerkki 21) kiertelevää vastausta Romanin ihastumiskysymykseen ja luo poikahahmosta epävarman kuvan. Perinteisen stereotypian mukaan poikahahmot tavataan esittää itsevarmoina ja rentoina, ja esimerkissä (17) ilmaistu poikahahmon epävarmuus on tälle vastakkainen piirre.

Roman jatkaa Simon taivuttelua saadakseen selville mahdollisen ihastuksen kohteen ja saakin Simon näyttämään kännykästään, kenen kanssa hän viestittelee.

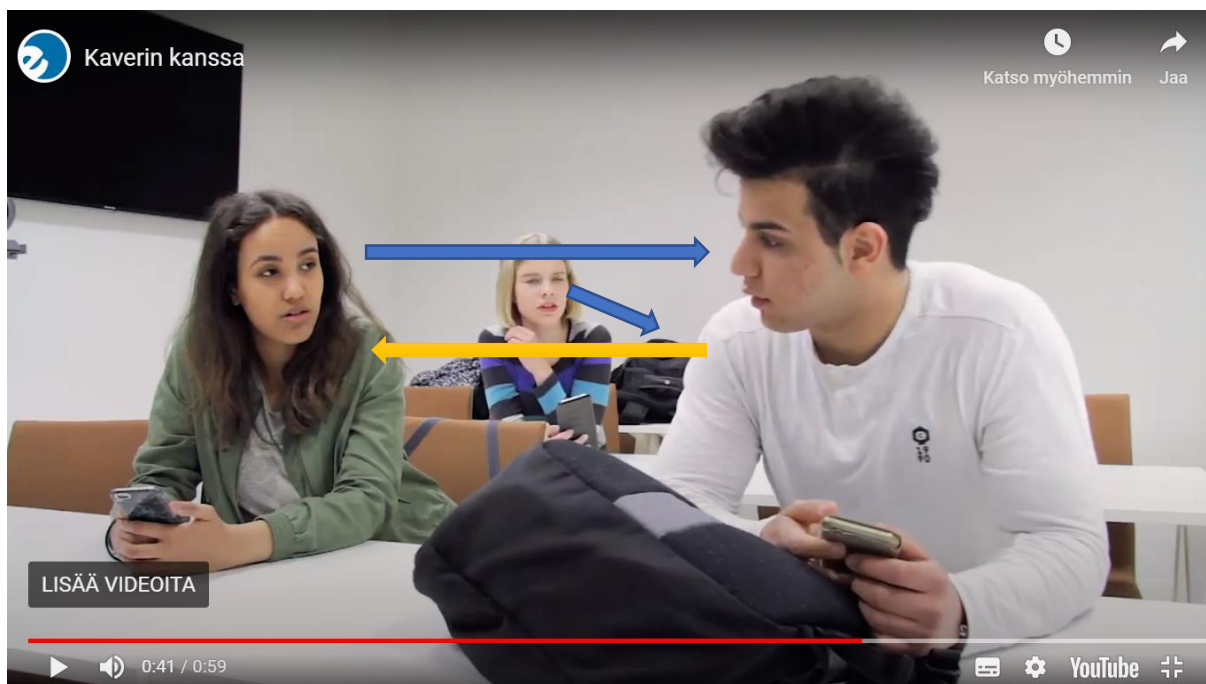


Esimerkki 18: Simo näyttää Romanille kännykästään, kenen kanssa viestittelee.

Esimerkissä (18) kulkee rinnakkain sekä toiminta- että reaktioprosessi. Molemmat ovat luonteeltaan transaktionaalisia, ja kummankin prosessin toimijan rooli siirtyy tässä Simolle. Toimintaprosessin vektori on Simon kännykkää pitelevä käsi, joka ojentuu Romania kohti. Samalla hänen katseestaan muodostuu reaktioprosessin vektori poikien välille. Roman on toimintaprosessin kohde sekä reaktioprosessin ilmiö, ja hänen katseensa kiinnittyy Simon kännykän näyttöön. (Kress & van Leeuwen 2006: 59, 64–68.) Edellisessä esimerkissä (17) muodostuneelle kuvalle epävarmasta Simosta esitetään esimerkissä (18) perinteisempää stereotypiaa

muistuttava vastakohta, jossa poikahahmo näyttäytyy katsojalle itsevarmana ja rohkeana. Simo uskaltaa kertoa Romanille, kenen kanssa viestittelee ja vaikuttaa rennolta niin tehdessään.

Simon paljastettua Romanille viestittelykumppaninsa Roman hämmästy ja suuttuu. Hän sanoo olevansa itse kiinnostunut samasta henkilöstä ja Simo tietää sen. Simo yrittää selittää, ettei viestittely merkitse mitään, mutta Roman ei kuuntele häntä ja lähtee pois tilanteesta. Videon seuraavassa kohtauksessa Roman kävelee sisään luokkaan, jossa Emma ja Emilia istuvat. Hän paiskaa reppunsa pöydälle ja istuu Emman viereen.



Esimerkki 19: Roman tulee luokkaan Emman ja Emilian luokse.

Romanin istuttua paikalleen molempien tyttöjen katse ja huomio kiinnittyy Romaniin, kuten kuvan siniset nuolet osoittavat. Emma on tilanteessa aloitteellinen toimija ja kysyy Romanilta, onko kaikki hyvin (ks. esimerkki 23). Emman katsesta muodostuu reaktioprosessin vektori hänen ja Romanin välille Emman ollessa toimija ja Romanin ilmiö (Kress & van Leeuwen 2006: 67–68). Roman vilkaisee Emmaa tämän kysymyksen kuullessaan, kuten keltainen nuoli osoittaa. Taka-alalla istuvan Emilian katse on suunnattu Romaniin, mutta hän ei osallistu vielä keskusteluun.

Emman toimijan rooli vahvistaa jo aiemmin videoiden 1 ja 2 analyysin (ks. luvut 5.1 ja 5.2) yhteydessä muodostunutta kuvaa aktiivisesta ja aloitteellisesta työstä. Tämä esimerkki (19) yhdistettynä samaan kohtaan ajoittuvan kielen esimerkin (ks. esimerkki 23) tuo mukaan myös toisista huolehtimisen. Tämä piirre on liitettävissä perinteisempään tytön stereotypiaan, jossa nais- ja tyttöahmot esitetään usein esimerkiksi huolehtimassa lapsista (ks. esim. Salmu

2002). Roman on tässä kohtaa videota hieman passiivisempi: hän vilkaisee Emmaa tämän puhutuksessa häntä mutta kääntää muuten katseensa ja vartalonsa asennon suoraan eteenpäin. Romanin elekieli ilmaisee paitsi passiivisuutta myös turhautumista ja suuttumusta. Näitä tunteita Roman ilmaisee hetkeä myöhemmin myös vastatessaan Emman kysymykseen. Tällöin kuvakin keskittyy hetkeksi pelkästään häneen.



Esimerkki 20: Roman kertoo Emmalle ja Emilialle fiiliksistään.

Esimerkkiä (20) edeltävällä hetkellä Emma on juuri kysynyt Romanilta, onko tällä kaikki hyvin. Roman kertoo, että häntä ärsyttää ja ottaa päähän (ks. esimerkki 23). Kuvan rajaaminen pelkästään Romaniin hänen ilmaistessaan tuntemuksiaan kiinnittää katsojan huomion poikahahmoon, joka perinteisestä poikastereotypiasta poiketen puhuu tunteistaan. Romanin katse suuntautuu kuvan ulkopuolelle oletettavasti hänen vieressään istuvaan Emmaan, joka on esittänyt hänelle kysymyksen. Roman on kuvan ainut osallistuja, mikä tekee hänestä reaktioprosessin reagoijan. Kuvan transaktionaalisuuden määrittely ei kuitenkaan ole täysin yksioikoista: yhtäältä kuvassa ei näytetä ilmiötä, johon Romanin katse kohdistuu, mutta toisaalta videolla on aiemmin näytetty, kuinka juuri Emma istuu Romanin vieressä ja kysyy häneltä kysymyksen. (Kress & van Leeuwen 2006: 67–68). Videon lopuksi taka-alalla istuva Emilia kysyy Romanilta, mikä tätä ärsyttää, mutta tämän kysymyksen Roman sivuuttaa.

Kaikki videon 3 esimerkit (17–20) tuovat hyvin esille tälle oppimateriaalille ominaisen tarjoavan kuvan luonteen. Visuaalisen kieliopin mukaan kuvat voivat olla joko tarjoavia tai vaativia: vaativissa kuvissa representoidut osallistujat ottavat kontaktin vuorovaikutuksellisiin

osallistujiin eli kuvan katsojiin katseen, puhuttelun tai eleen avulla. Tarjoavissa kuvissa puolestaan kuvan representoidut osallistujat eivät ota kontaktia vuorovaikutuksellisiin osallistujiin, vaan vuorovaikutukselliset osallistujat katsovat kuvaa ja seuraavat sen tapahtumia ikään kuin ulkopuolelta. (Kress & van Leeuwen 2006: 117–119.) Tarjoavan kuvan tarkoituksena on tarjota kuvan katsojille jotakin informaatiota tai ajattelemisen aihetta (Kress & van Leeuwen 2006: 119), mikä heijastaa oppimateriaalin luonnetta ja käyttötarkoitusta. Se tarjoaa ja välittää informaatiota käyttäjilleen niin kielestä kuin suomalaisesta yhteiskunnasta ja sukupuolten rooleista.

5.3.2 Kielellinen analyysi

Kuten luvun 5.3.1 visuaalisesta analyysistä käy ilmi, kolmannen videon keskustelu muodostuu ihastumisen ja tunteiden näyttämisen teemojen ympärille. Videon alussa keskustelua käyvät poikahahmot Simo ja Roman.

Esimerkki 21:

Roman: Kenen kans sä oikein viestittelet?

Simo: Ääm, **en kenenkään**.

Roman: Kerro ny onks **jätkä ihastunu**?

Esimerkissä (21) Roman käyttää poikien välissä keskustelussa sanaa *jätkä* Simoa puhutellesaan. Kieliopilliselta luonteeltaan *jätkä* on lisäyksenä käytettävä puhutteluilmaus, tarkemmin eriteltynä nimipuhuttelussa käytettävä yleisnimi (VISK §1078). Arkikielessä sana merkitsee poikaa, miestä, kundia tai tyyppiä, mutta sillä voidaan tarkoittaa myös tilapäistöitä tekevää työmiestä (KS). *Jätkä*-sanan sanakirjamerkitys paljastaa sen viittaavan poikkeuksesta miessukupuoleen, ja sana onkin tässä tutkimuksessa tarkastelemastani aineistosta ainut selvästi sukupuolittunut ilmaus muuten luonteeltaan neutraalissa oppimateriaalissa. Esimerkissä (21) *jätkä*-sanan käyttäjä on niin ikään poikahahmo, mikä luo kuvaa perinteisestä miesten tai poikien välisestä keskustelusta, jossa toisesta on luontevaa käyttää maskuliinista puhuttelunimeä. Toki tätä sanaa voivat käyttää myös naiset miehiä puhutellessaan, mutta tässä tapauksessa sana on tuotu esille nimenomaan maskuliinisten hahmojen välisessä keskustelussa.

Vastakohdan perinteiselle mies- tai poikahahmojen väliselle keskustelulle luo kuitenkin keskustelun varsinainen aihe: ihastuminen. Esimerkissä (21) Roman käyttää kysymyksessään sanaa *ihastunu*, joka on puhekielinen muoto sanasta 'ihastunut'. Kieliopillisesti *ihastunut* on mentaalisen tilanmuutosverbin 'ihastua' NUT-partisiippi, joka on leksikaalistunut adjektiiviksi (VISK §630). Merkitykseltään verbi *ihastua* puolestaan tarkoittaa mieltymistä, viehättymistä tai rakastumista useimmiten johonkuhun tai johonkin, mutta sillä voidaan tarkoittaa myös ilahdumista tai ilostumista esimerkiksi jostakin ajatuksesta (KS). Tässä esimerkissä (21) sekä

kielellinen että kuvallinen konteksti paljastaa kyseessä olevan toiseen ihmiseen kohdistuva ihastus. Keskeinen havainto on, että sanaa *ihastunu* käyttää poikahahmo ja ylipäättään ihastumisen teemaa käsitellään kahden poikahahmon välisessä keskustelussa. Perinteisesti ihastuksesta jutteleminen voidaan mieltää enemmän tyttöahmoille ominaiseksi käytökseksi, ja teeman tuominen esille oppimateriaalissa nimenomaan poikahahmojen kautta rikkoo perinteistä kaavaa ja laajentaa käsitystä siitä, mitkä ovat poikahahmoille sopivia puheenaiheita. Tämän kielen esimerkin (21) kanssa ajallisesti samaan hetkeen sijoittuu kuvan esimerkki (17), jossa näytetään katsojalle kaksi ihastumisesta keskustelevaa poikahahmoa.

Esimerkki 22:

Simo: Njaa, no **tää** on vaa **yks** tosta kasi aalta.

Roman: Ai kuka?

Simo: Mm, **tää**. (näyttää kännykkäänsä Romanille)

Roman: Mitä?! **Tääkö?** Sä tiesit että mä oon **siitä** kiinnostunut.

Simo: No, äh, hei kagoon ei tää meinaa mitään.

Roman: Just joo.

Esimerkissä (22) Simo kertoo Romanille, kenen kanssa viestittelee. Keskeinen havainto on tapa, jolla viestittelyn toiseen osapuoleen ja Simon mahdolliseen ihastukseen kohteeseen kielellisesti viitataan. Sekä Simo että Roman käyttävät henkilöstä puhuessaan sanoja, joilla ei ole sukupuolittunutta merkitystä: *tää*, *yks* ja *siitä*. *Tää* on puhekielinen muoto demonstratiivipronominista 'tämä' (VISK §101), ja sitä käytetään usein viittaamaan esimerkiksi juuri puheena olevaan tai mainittuun asiaan, johonkin puhujan lähellä sijaitsevaan tai käsillä olevaan ajankohtaan (KS). Tässä tapauksessa poikien esimerkissä (22) käyttämä *tää* viittaa heidän puheensa aiheena olevaan henkilöön. Romanin esimerkissä (22) käyttämä *siitä* puolestaan on *se*-pronominin elatiivimuoto (VISK §101), ja tällä pronomiinilla viitataan usein erityisesti puhekielissä ihmiseen *hän*-pronominin sijasta (KS). *Yks* on puhekielinen muoto lukusanasta 'yksi', ja sitä käytetään muun muassa ilmaisemaan yksilöä jostakin ryhmästä (KS), kuten esimerkin (22) tapauksessa tiettyä henkilöä 8A-luokalta. Kielessä ei siis viitata puheena olevan henkilön sukupuoleen millään tavoin, ja myös kuvallinen materiaali tukee tätä sensitiivistä lähestymistapaa. Kielen esimerkki (22) ajoittuu videolla samaan hetkeen kuin kuvan esimerkki (18), jossa Simo näyttää Romanille kännykästään kenen kanssa viestittelee. Kännykän näyttöä ei kuitenkaan näytetä videon katsojalle, jolloin puheen aiheena olevan henkilön sukupuoli ei paljastu katsojalle lainkaan, vaan se jää kunkin oppimateriaalin käyttäjän oman tulkinnan varaan.

Video jatkuu tilanteella, jossa Roman lähtee harmistuneena pois Simon luota ja tulee luokkaan Emman ja Emilian luokse.

Esimerkki 23:

Emma: Hei onks kaikki ookoo?

Roman: **Ottaa päähän ja ärsyttää ihan tosi paljon.**

Emilia: No mitä?

Roman: **No ei mitään.**

Esimerkissä (23) Emmen esittämä kysymys *hei onks kaikki ookoo* sijoittuu ajallisesti samaan hetkeen kuvan esimerkin (19) kanssa ja muodostaa katsojalle kuvan huolehtivaisesta tytöstä. Eniten huomio kiinnittyy esimerkissä (23) kuitenkin Romanin tunteiden ilmaisuun. Vastauksena Emmen kysymykseen hän ilmaisee negatiiviset tunteensa käyttäen ilmaisuja *ottaa päähän* ja *ärsyttää*. *Ärsyttää* tarkoittaa samaa kuin suuttuttaa, harmittaa tai kiukuttaa (KS). *Ottaa päähän* -ilmaukselle löytyy sanakirjavastine verbin *ottaa* yhteydestä. Sen mukaan ilmauksella *ottaa päähän* tarkoitetaan niin ikään suuttumusta tai harmitusta (KS). Keskeistä on se, että esimerkissä (23) näitä tunteita ilmaisee poikahahmo: perinteisesti tunteista puhumista ei mielletä pojille tai miehille tyypilliseksi käytökseksi. Häivähdys perinteisestä stereotypiasta on kuitenkin nähtävissä Romanin seuraavassa repliikissä, joka on vastaus Emilian esittämään tarkentavaan kysymykseen siitä, mikä Romania ärsyttää. Romanin vastaus on tiivis *no ei mitään*, jossa kvanttoripronominin *mikään* partitiivimuoto *mitään* voi viitata kielteisessä yhteydessä johonkin asiaan tai esineeseen (VISK §103, KS). Tässä tapauksessa *ei mitään* viittaa asiaan, joka Romanin mieltä painaa. Huomio kiinnittyy erityisesti kahteen seikkaan: yhtäältä siihen, että poikahahmo ilmaisee tunteitaan kielellisesti suoraan, mutta toisaalta siihen, ettei hän halua pyydettyään puhua tunteistaan tarkemmin tai yksilöidä niitä. Nämä ideationaalisen metafunktion avulla tarkastellut sisältösanat tuovat tunneilmaisun myötä mukaan piirteitä myös interpersoonaisesta metafunktiosta, sillä interpersoonaisuuteen liittyy vuorovaikutuksellinen toiminta muiden kanssa, ja sitä edustaa esimerkin (23) kaltainen tunneilmaisulla reagoiminen keskustelukumppanin kysymykseen (ks. Halliday 1985: 68).

Kolmannen videon keskeisimmät huomiot liittyvät siis poikahahmojen tunteiden ilmaisuun sekä sukupuoleen liittyvään neutraaliin lähestymistapaan. Poikien välisessä keskustelussa käsitellään ihastumista, minkä voidaan ajatella olevan perinteistä stereotypiaa rikkova keskustelunaihe poikien keskuudessa. Poikahahmojen tunteiden näyttämisenä on havaittavissa piirteitä niin perinteisestä stereotypiasta kuin sen rikkomisestakin: poikahahmon kuvataan ilmaisevan tunteitaan kielellisesti ja kuvallisestikin, mutta toisaalta hänen ei näytetä avaavan tunteita tai niiden syitä yksityiskohtaisemmin pyynnöstä huolimatta. Huomionarvoista on myös sukupuolisensitiivinen näkökulma ihastumiseen liittyen. Poikahahmon ihastuksen kohteen

sukupuoli ei käy ilmi kuvasta tai kielestä millään tavoin, joten ihastuksen kohteen sukupuoli on kunkin yksilön vapaasti tulkittavissa.

5.4 Video 4: Mitä opin tänään?

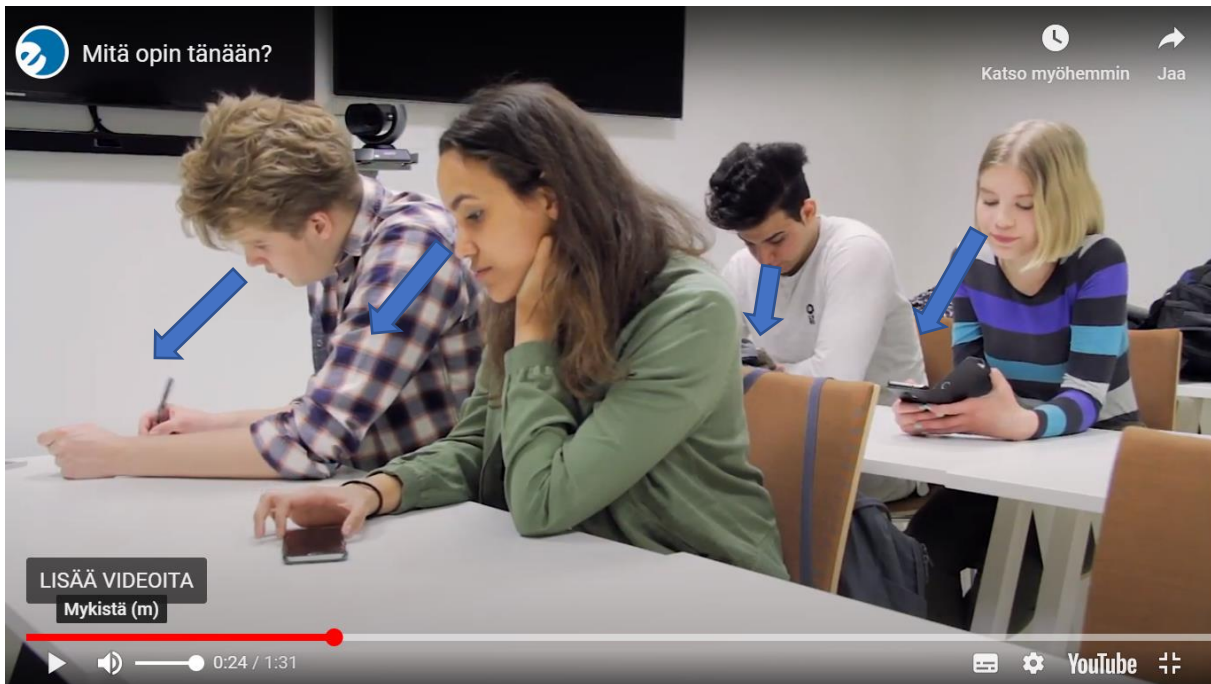
5.4.1 Visuaalinen analyysi

Neljännessä videossa kuvataan luokkahuonetilanne terveystiedon oppitunnin alusta.



Esimerkki 24: Henna-opettaja aloittaa tunnin.

Esimerkissä (24) Henna-opettaja aloittaa tunnin laskemalla oppilaat ja kysymällä heidän kuumuisiaan. Videon alussa korostuu Hennan aktiivinen toimijuus ja valtasuhde oppilashahmoihin nähden. Esimerkissä (24) kuva tarkentuu luokan edessä seisovaan Hennaan, etualalla pöydän ääressä selin kameraa kohti istuvat Simo ja Emma. Hennan katse suuntautuu hieman alaviistoon kohti hänen edessään istuvia oppilaita, ja siitä muodostuu reaktioprosessin vektori Hennan ja oppilaiden välille. Tässä prosessissa Henna on reagoija ja oppilaat ilmiöitä. (Kress & van Leeuwen 2006: 67–68.) Kuvan rajauksella ja Hennan aseman näyttämällä rakennetaan katsojalle kuvaa vahvasta ja aktiivisesta naishahmosta.



Esimerkki 25: Oppilaat istuvat luokassa tunnin alussa.

Esimerkki (25) ajoittuu kielellisesti hetkeen, jossa Henna kysyy oppilaiden kuulumisia. Huomionarvoista on oppilaiden reaktio Hennan kysymykseen: jokainen vastaa kysymykseen melko hiljaisella äänellä ja kukaan ei ota katsekontaktia kuvan ulkopuolelle jäävään Hennaan. Kaikkien oppilaiden katseet suuntautuvat alaspäin kohti kännykkää tai muistiinpanoja, kuten kuvat siniset nuolet osoittavat. Tämän piirteen voi tulkita eri tavoin: sen voi ajatella vahvistavan Hennan valta-asemaa oppilaisiin nähden, mikäli oppilaiden reaktion tulkitsee liittyvän opettajan auktoriteetin kunnioittamiseen. Toisaalta oppilaiden reaktio voi viestiä myös välinpitämättömyyttä, jolloin sen voidaan ajatella horjuttavan opettajan valta-asemaa.

Esimerkissä (25) tulee oppilashahmojen kautta esille myös sukupuolten välinen tasa-arvo. Tytöt ja pojat esitetään samalla korkeudella toisiinsa nähden, ja luokkahuoneessa he ovat asettuneet istumaan tyttö-poika-pareihin. Oppilashahmot esitetään useimmiten silmäkorkeudelta myös vuorovaikutuksellisiin osallistujiin eli oppimateriaalin käyttäjiin nähden. Tällöin asetelma on tasa-arvoinen myös materiaalin representoitujen osallistujien eli oppilashahmojen ja oppimateriaalin käyttäjien välillä, mikä tarjoaa oppimateriaalin käyttäjille hyvän lähtökohdan materiaalin hahmoihin samaistumiselle. (Kress & van Leeuwen 2006: 140.)



Esimerkki 26: Emilia tiedustelee liikuntapäivään osallistumisen pakollisuutta.

Kuulumisten kysymisen jälkeen Henna-opettaja kertoo oppilaille tulevasta liikuntapäivästä. Esimerkki (26) ajoittuu kielellisesti hetkeen, jossa Emilia tiedustelee, onko liikuntapäivään pakko osallistua ellei halua, ja Henna vastaa osallistumisen olevan pakollista (ks. esimerkki 29). Kuvan vasemmassa laidassa näkyvät osittain Roman ja Emma, mutta päähuomio kuvassa keskittyy Emiliaan. Kuultuaan vastauksen kysymykseensä Emilia suuntaa katseensa yläviistoon ja viestii ilmeellään turhautumista opettajansa vastaukseen. Kuvassa näytettävä elekieli yhdistettynä samaan hetkeen sijoittuvaan kielen esimerkkiin (ks. esimerkki 29) luovat uudenlaisen kuvan hieman vastahakoisesta ja auktoriteettia kyseenalaistavasta tyttöahmosta. Kressin ja van Leeuwenin (2006: 186–188) mukaan kuvassa oikealle puolelle sijoitetaan usein uusia asioita, joihin kuvan katsojan halutaan kiinnittävän huomiota tai omaksuvan. Hieman uhmakas käytös liitetään stereotyyppisesti poikiin, mutta tässä esimerkissä (26) uhmakkaasti käyttäytyvä hahmo onkin tyttö, mikä on mahdollista tulkita kuvassa esitettäväksi uudeksi asiakiksi.

Seuraavaksi Henna pyytää oppilaita ottamaan puhelimensa esiin ja merkitsemään liikuntapäivän ylös sen kalenteriin.



Esimerkki 27: Simo kertoo Emmalle, mitä opettaja pyysi tekemään.

Esimerkki (27) ajoittuu hetkeen, jossa Henna-opettajan ohjeen jälkeen Emma kysyy vieressään istuvalta Simolta, mitä piti tehdä. Simo kertoo Emmalle, että tehtävänä oli merkitä liikuntapäivä ylös kännykän kalenteriin (ks. esimerkki 30). Emma on toimijan roolissa aloittaessaan keskustelun ja kohdistaa katseensa Simoon. Katseista muodostuu sinisen nuolen osoittama reaktioprosessin vektori Emman ja Simon välille. (Kress & van Leeuwen 2006: 67–68.) Keskustelun avaajan roolissa Emma on aktiivinen, mutta esimerkissä (27) huomio kiinnittyy silti hänen poissaolevuuteensa ja puhelimen katseluunsa opettajan antaessa ohjeita. Kuten esimerkissä (26) esille noussut Emilian vastahakoisuus, myös Emman toiminnan kaltainen poissaolevuus ja tarkkaamattomuus liitetään stereotyyppisesti luokkahuoneessa poikiin. Tässä esimerkissä (27) käytös liitetään kuitenkin tyttööhahmoon.

Toinen keskeinen havainto esimerkissä (27) on Simon toiminta tilanteessa. Hän toimii opettajan ohjeiden mukaan, ottaa kännykkänsä esille ja alkaa kirjoittaa sillä. Emman kysyessä hän selittää tälle selkeästi, mitä opettaja ohjeisti tekemään (ks. esimerkki 30). Simon toiminnasta muodostuu katsojalle kuva tunnollisesta ja avuliaasta pojasta. Koululuokassa tunnollisuus on stereotyyppisesti tytöille ominainen piirre, mutta tässä esimerkissä (27) ahkeruutta, tunnollisuutta ja avuliaisuutta osoittaaakin poikahahmo.

Seuraavaksi oppitunti jatkuu Henna-opettajan pyynnöllä ottaa oppikirjasta esille tietty sivu. Tällöin huomio kiinnittyy jälleen tyttööhahmo Emmaan.



Esimerkki 28: Emma kysyy opettajalta sivunumerosta.

Esimerkissä (28) Emma kysyy Henna-opettajalta, mikä sivu kirjasta pitikään ottaa esille, ja opettaja toistaa sivunumeron (ks. esimerkki 30). Esimerkin (28) hetkellä Emmen katse suuntautuu oletettavasti kuvan ulkopuolelle jäävään opettajaan, jota Emma katsoo hieman yläviistoon. Emma on jälleen aktiivinen ottamaan kontaktia Henna-opettajaan, mutta esimerkissä (28) toistuu jo aiemmin tällä videolla (esimerkit 26 ja 27) havaittu tyttöahmon poissaolevuus ja tarkkaamattomuus opettajan antamiin ohjeisiin liittyen. Neljännen videon päätteeksi voikin nimetä sukupuolten representaatioiden kääntymisen ikään kuin päinvastaisiksi perinteisiin stereotyyppioihin verrattuna: tytöt esitetään opettajan auktoriteettia haastavina ja hieman poissaolevina, kun taas poika esitetään tunnollisena ja avuliaana. Toinen huomionarvoinen seikka tällä videolla on nais- ja tyttöahmojen runsas näkyvyys videolla ja niistä otetuissa kuvakaappaus-esimerkeissä (esimerkit 24–28). Yhtäältä tämä korostaa nais- ja tyttöahmoja aktiivisina toimijoina, toisaalta myös kiinnittää katsojan huomion edellä mainittuun, perinteisestä tytön stereotyyppiä poikkeavaan käytökseen.

5.4.2 Kielellinen analyysi

Kuten luvun 5.4.1 kuvallisista esimerkeistä käy ilmi, neljännen videon keskustelu rakentuu luokkahuoneessa oppitunnin alussa opettajan ja oppilaiden välillä. Aluksi äänessä on Henna-opettaja, joka laskee oppilaat, kysyy heidän kuulumisensa ja kertoo sitten tulossa olevasta liikuntapäivästä.

Esimerkki 29:

Henna-ope: Meillä **ois** tulossa liikuntapäivä ja mulla **ois** tääl tämmösiä listoja mihin jokainen **voi** sit merkata et mihin lajiin haluaa osallistua.

Emilia: **Onks pakko jos ei taho?**

Henna-ope: **On**, täällä on paljon valinnanvaraa, jalkapalloa, uimista, pesäpalloa, yleisurheilua.

Esimerkissä (29) Henna-opettaja kertoo liikuntapäivästä, jolloin Emilia kysyy, onko osallistuminen pakollista, ellei sitä tahdo. Henna käyttää puheessaan verbejä *voi* ja *ois*. *Voida* kuuluu modaaliverbeihin, joiden tehtävänä on ilmaista jonkin teon tai asiointilan toteutumisen mahdollisuutta tai välttämättömyyttä. *Voida* lukeutuu mahdollisuutta ilmaiseviin modaaliverbeihin (VISK §1562.) Sanakirjamerkitykseltään *voida* tarkoittaakin samaa kuin olla mahdollista, kyetä, pystyä tai saattaa (KS). *Ois* puolestaan on puhekielinen muoto sanasta 'olisi', joka taas edustaa olla-verbin modustaivutuksen konditionaalimuotoa. *-isi*-tunnuksen omaavalla konditionaalilla ilmaistaan tekemisen ehdollisuutta. (VISK §115–§116, KS.)

Henna käyttää siis puheessaan ehdollisuutta ja mahdollisuutta ilmaisevia verbejä, joiden voi tulkita pehmentävän hänen auktoriteettiasemaansa oppilaisiin nähden. Tällöin viesti liikuntapäivään osallistumisen pakollisuudesta ei myöskään ole yksiselitteisen ehdoton, ja tämän perusteella Emilian kysymys osallistumisen pakollisuudesta saattaa liittyä myös osallistumisen pakollisuuden varmistamiseen, ei pelkästään uhmakkuuteen. Esimerkki (29) ajoittuu samaan hetkeen kuin kuvan esimerkki (26), jossa Emilian uhmakkuuteen viittaavat kuitenkin tämän elekieli sekä äänensävy. Myös kysymyksessään hän ilmaisee osallistumishalukkuuden riippuvan nimenomaan oman tahdon puutteesta. Emilian repliikissä esiintyy sana *pakko* sekä kielto-sana *ei* verbin *tahtoa* yhteydessä. *Tahtoa* tarkoittaa esimerkiksi jonkin asian haluamista, tavoittelemista tai pitämistä tarpeellisena tai aiheellisena (KS). *Pakko* on kieliopilliselta luonteeltaan *-O* -johdoksella muodostettu leksikaalistunut teonnimi, jonka kantaverbinä toimii *pakottaa* (VISK §230). Merkitykseltään *pakko* tarkoittaa ehdotonta, asianomaisen omaa tahtoa huomiioon ottamatonta välttämättömyyttä, vaatimusta tai velvoitetta (KS). Kuten pakon sanakirjamääritelmä osoittaa, Emilian omaa tahtoa ei tässä tilanteessa oteta huomioon, ja Henna tuo sen esille vastatessaan osallistumisen olevan pakollista, vaikkei sitä erityisesti tahtoisikaan.

Esimerkki 30:

Henna-ope: Kahen viikon päästä, kaheskymmeneskuues viiettä, **voitte ottaa vaikka puhelimet esiin** ja merkata sinne kalenteriin ylös.

Emma: **Ai mitä piti tehdä?**

Simo: Aaa, **meillon kahen viikon päästä liikuntapäivä ni piti pistää ylös kalenteriin.**

Emma: Aa joo okei.

Esimerkissä (30) keskustelu jatkuu Simon tiedustelulla liikuntapäivän ajankohdasta, johon Henna vastaa kertomalla päivämäärän sekä kehottamalla oppilaita merkitsemään sen ylös kännykän kalenteriin. Tässäkin Henna lieventää auktoriteettiasemaansa kielenkäytöllään käyttämällä suorien käskyjen sijasta lievempää kehotusta *voitte ottaa*. Tässä modaalinen, mahdollisuutta ilmaiseva verbi *voida* muodostaa yhdessä *ottaa*-verbin kanssa verbiketjun (VISK §1562, §496), jossa *voida*-verbin modaalinen luonne pehmentää ilmauksen sisältämää toimintaohjetta. Heti Hennan antaman ohjeen jälkeen Emma kysyy, mitä pitikään tehdä. Hän käyttää kysymyksensä alussa dialogipartikkelia *ai*, jolla voidaan ilmaista uuden tiedon vastaanottamista ja jota käytetään myös ymmärtämisen, oivaltamisen tai muistamisen ilmauksena (VISK §798, KS). Tässä tapauksessa dialogipartikkeli kertoo Emman ikään kuin havahtuvan omista ajatuksistaan siihen, että opettaja pyysi tekemään jotakin. Hän käyttää kysymyksessään myös verbiketjua *piti tehdä*, jossa jonkin asian välttämättömyyttä tai pakollisuutta kuvaa modaaliverbi *pitää* (VISK §1562, KS). Emma siis tiedostaa opettajan antaneen jonkin toimintaohjeen muttei huomionnut sitä riittävän tarkasti. Näissä esimerkeissä (29 ja 30) esille noussut modaalisuus on ideationaalista metafunktiota enemmän intersubjektiveen metafunktion keskeinen piirre (ks. Shore 2012: 147).

Emman kysytyä kysymyksensä Simo selittää hänelle uudelleen, mitä opettaja pyysi tekemään. Tämä esimerkin (30) kohta ajoittuu samaan hetkeen kuvan esimerkin (27) kanssa. Simon kielellinen ilmaisu täydentää kuvan esimerkissä muodostunutta kuvaa tunnollisesta ja avuliasista pojasta, ja huomio keskittyykin kielen yksityiskohtien sijaan Simon toiminnasta kuvan ja kielen avulla muodostuvaan kokonaiskuvaan. Perinteisissä stereotyyppioissa koulunkäyntiin liittyvä tunnollisuus poikahahmoilla saa usein negatiivisen sävyn. Siksi on huomionarvoista, että oppimateriaalissa poikahahmo käyttäytyy näin, eikä asiaa korosteta erityisesti, vaan muut oppilashahmot suhtautuvat siihen normaalisti. Tämä voidaan nähdä perinteisiä sukupuolisteereotyyppioita rikkovana piirteenä.

Esimerkki 31:

Henna-ope: Noni kaikilla on nyt varmaan liikuntapäivä merkattu ja minä laitan kyllä teille vielä wilman kautta viestiä siitä, **mut nyt voitais ottaa terveystiedon kirjat esille** ja sieltä sitte sivu viiskytuus.

Emma: **Ai siis mikä sivu?**

Henna-ope: Viiskytuus, ja ruvetaampa käymään läpi näitä unen eri vaihteita.

Esimerkissä (31) toistuvat tässä videossa jo aiemmin esille nousseet ja erityisesti korostuvat nais- ja tyttöahmojen piirteet. Henna jatkaa tuntia kertomalla laittavansa oppilaille vielä Wilma-viestiä liikuntapäivästä ja ohjeistaa sitten ottamaan esille terveystiedon kirjan ja siitä tietyn sivun. Antaessaan oppilaille ohjetta Henna käyttää jälleen modaalista verbiä *voida* ja

tarkemmin sen passiivin konditionaalimuotoa *voitaisi*, joka ilmaisee teon tai asiointilan mahdollisuutta (VISK §116). Kuten jo edellä esimerkkien (29 ja 30) yhteydessä on havaittu, modaalisten verbien käyttö pehmentää Hennan auktoriteettiasemaa, sillä ne ilmaisevat ehdottoman pakon tai välttämättömyyden sijaan mahdollisuutta. Esimerkki (31) ajoittuu samaan hetkeen kuvan esimerkin (28) kanssa, jolloin kuva keskittyy tarkentavan kysymyksen esittävään Emmaan, ja kysymykseen vastaava Henna rajataan kokonaan kuvan ulkopuolelle. Tämä yhdistetynä pehmentäviin kielellisiin ilmauksiin vahvistaa käsitystä Hennan auktoriteettiaseman lieventämisestä.

Emma puolestaan kysyy heti Hennan ohjeistuksen jälkeen, mikä sivu terveystiedon kirjasta pitikään ottaa esille. Myös tämän repliikin alussa hän käyttää dialogipartikkelia *ai*, jonka todettiin jo esimerkin (30) yhteydessä ilmaisevan uuden tiedon vastaanottamista tai jonkin asian ymmärtämistä, muistamista tai oivaltamista (VISK §798, KS). Kuten esimerkin (30) tapauksessa, myös esimerkissä (31) tämä kuvaa ikään kuin Emman havahtumista omista ajatuksistaan siihen, että opettaja antoi jotakin uutta informaatiota. Emman repliikissä esiintyy myös suunnittelupartikkeli *siis*, jota käytetään esimerkiksi puhetta muotoiltaessa tai korjatessa ja sanoja haettaessa (VISK §861). Usein *siis* merkitsee päätelmää tai toteamusta tai sillä viitataan edelliseen virkkeeseen tai puheena olleeseen aiheeseen (KS), kuten tässä tapauksessa Emma viittaa Hennan edellisessä virkkeessä mainitsemaan kirjan sivunumeroon. Huomionarvoista tässä esimerkissä (31) on jälleen toistuva Emman poissaolevuus ja tarkkaamattomuus, jota havaittiin myös esimerkissä (30). Tämä vahvistaa jo aiemmin muodostunutta, perinteisestä stereotypiasta poikkeavaa kuvaa poissaolevasta ja hieman huolimattomasta tyttöhämmöstä.

Neljännän videon keskeisimmät havainnot liittyvät siis erityisesti nais- ja tyttöhämmöihin ja heidän toimintaansa sekä perinteisten stereotyyppisten sukupuoliroolien esittämiseen päinvastoin kuin tavallisesti. Naishahmo, eli Henna-opettaja, esitetään auktoriteettiasemassa, mutta samalla tuota auktoriteettiasemaa pyritään pehmentämään niin kielen kuin kuvankin keinoin. Neljännän videon esimerkkien yhteydessä esille noussut modaalisuus tuo mukaan piirteitä interpersonaisen metafunktion tasosta. Myös Hennan auktoriteettiasemaan sekä sukupuolten välisen tasa-arvon representointiin liittyvät havainnot kuvastavat sukupuolten rooleja interpersonaisella tasolla. Perinteistä tytön stereotypiaa pyritään rikkomaan esittämällä oppimateriaalin katsojalle kaksi tyttöhämmöä, jotka ilmentävät poissaolevuutta, pientä huolimattomuutta ja hieman uhmakkuutta. Vastaavasti poikahahmo esitetään tunnollisena ja avuliaana, eli pojan ja tytön perinteisten, erityisesti kouluympäristöön liittyvien roolien voidaan nähdä vaihtuneen toisin päin.

6 PÄÄTÄNTÖ

6.1 Tutkimustulosten yhteenveto, pohdinta ja tutkimuksen arviointi

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu kielen ja kuvan avulla muodostuvia sukupuolten representaatioita sähköisessä S2-oppimateriaalissa *Valoa – S2 ja kirjallisuus*. Aiemmin tuoreen samankaltaisen tutkimuksen kahdesta aktiivisesti opetuskäytössä olevasta S2-oppikirjasta tehnyt Sini Söyrinki (2020: 80–82) toteaa oppikirjatekstien osin mukailevan perinteisiä sukupuolten stereotyyppioita esimerkiksi parisuhteisiin ja ammattijakaumaan liittyen, mutta toisaalta niistä löytyvän myös selkeää perinteisten stereotyyppioiden rikkomista ja venyttämistä esimerkiksi naisten aktiivisuuteen ja passiivisuuteen sekä läheisistä huolehtimiseen ja yksittäisiin ammatinvalintoihin liittyen. Söyrinki (2020: 79–80) havaitsi myös perinteisten sukupuolta määrittelevien sanojen, kuten *mies*, *nainen*, *poika* ja *tyttö* käytön olevan oppikirjoissa vähäistä ja oppikirjatekstien määrittelevän henkilöitä ensisijaisesti jonkin muun keinon, kuten henkilön nimen tai ammattinimikkeen avulla sukupuolittuneen määritelmän sijaan. Omat tutkimustulokseni ovat erityisesti näiltä osin yhteneväisiä Söyringin (2020) tutkimustulosten kanssa: *Valoa – S2 ja kirjallisuus* -oppimateriaalista löytyy piirteitä perinteisiin stereotyyppioihin nojaavista sukupuolten representaatioista, mutta toisaalta niitä myös muotoillaan uudelleen paikoin hyvinkin näkyvästi representoimalla sukupuolia perinteisiin stereotyyppioihin nähden monipuolisemmin. Oppimateriaalin sukupuolikäsitys on perinteiseen tapaan binäärinen, mutta kahden sukupuolen sisällä muodostuvat kuvat ovat monisyisempiä eivätkä tarjoa pelkästään yhdenlaista oikeaksi miellettyä representaatiota kummastakaan sukupuolesta.

Tämän tutkimuksen tuloksena tarkasteltavasta *Valoa S2- ja kirjallisuus* -oppimateriaalista muodostuu sukupuolen näkökulmasta sensitiivinen kokonaiskuva. Sitä rakentavat erityisesti Söyringinkin (2020: 79) havaitsemat piirteet sukupuolittavien sanojen käytön vähyydestä sekä siitä, että henkilöt määritellään ensisijaisesti muulla keinoin kuin sukupuoleen viittaamalla. Tähän tutkimukseen rajatusta aineistosta ainoastaan yksi sana, *jätkä*, voidaan määritellä suoraan sukupuolittuneeksi sanaksi. Muutoin sukupuolta ilmaisevia sanoja, kuten *mies*, *nainen*, *poika* tai *tyttö* ei esiintynyt aineistossa lainkaan, vaan henkilöstä käytettiin sukupuolesta riippumatta hänen etunimeään tai muuta neutraalia nimitystä, kuten *oppilas*. Tästä muodostuvan vaikutelman perusteella sukupuolta ei ole tarpeen korostaa erityisen näkyvästi, eikä sillä koeta olevan erityisen suurta roolia henkilöahmojen identiteetin määrittelyssä.

Oppimateriaalista muodostuvaan kokonaiskuvaan liittyy vahvasti myös sukupuolten tasa-arvoisuus. Mies- ja naishahmoja esitetään videoissa saman verran: kaksi poika- ja tyttöoppilasta

sekä yksi nainen ja yksi mies. Kuvallisesti sukupuolet esitetään useimmiten samalla silmäkorkeudella toisiinsa nähden, mikä viestii tasa-arvoista asemaa (Kress & van Leeuwen 2006: 140). Luokkatilanteissa oppilashahmot istuvat tyttö-poika-pareissa, ja eri sukupuolia ja taustoja edustavat oppilashahmot ovat luontevasti tekemisissä toistensa kanssa.

Tämän tutkimuksen aineistona toimivat oppimateriaalin videot sijoittuvat koulumaailmaan, jonka kautta esille tulevat ammatit ovat kouluterveydenhoitaja ja opettaja. Huomionarvoista on näihin ammatteihin liittyvä stereotyyppien rikkominen erityisesti kouluterveydenhoitajan kohdalla: tässä perinteisesti naisten ammatiksi mielletyssä työssä esitetään mies, ja hänen ammatinsa tuodaan selvästi esille kielen avulla hahmon käyttäessä itsestään ammattinimikettä *terkkari*. Kuvallisesti terveydenhoitajan ammattiin viittaa mieshahmon valkoinen pusero. Opettajan ammatissa esitetään naishahmo, minkä voidaan ajatella olevan perinteisen stereotypian mukaista. Toisaalta opettajan ammattiin liittyy tietynlainen auktoriteettiasema, ja naisen esittäminen auktoriteettiasemassa puolestaan voidaan ajatella perinteistä stereotypiaa rikkovaksi seikaksi. Keskeinen naisopettajan auktoriteettiasemaan liittyvä havainto ovat kielellisessä aineistossa esiintyneet, ehdollisuutta ja mahdollisuutta ilmaisevat modaaliverbit ja konditionaalimuodot kuten *voida*, *voitaisiin* ja *olisi*, joiden avulla naishahmon auktoriteettiasemaa pehmentetään. Nämä kielelliset piirteet tuovat esille myös kielen intersubjektiveisuuden tasoa. Tutkimukseen rajatusta aineistosta ei löytynyt mieshahmoa vastaavassa auktoriteettiasemassa, jotta kielellisten valintojen vertaileminen olisi ollut suoraan mahdollista, joten auktoriteettiasemaan liittyvä havainto jättää hieman tulkinnanvaraa. Voidaan kuitenkin pohtia, olisiko vastaava auktoriteettiaseman pehmentämistä kielen keinoin liitetty myös mieshahmoon yhtä lailla kuin naishahmoon, vai onko näiden kielellisten valintojen takana esimerkiksi pyrkimys kohteliaisuuden ilmaisuun tai puhekielille ominaiset kielen piirteet.

Koulumaailmaan ja luokkahuonetilanteeseen sijoittuvassa ympäristössä sukupuolia representoitiin perinteisestä poikkeavalla tavalla erityisesti poikien ja tyttöjen käytöksen ja toiminnan osalta. Perinteiset stereotyyppit muodostuvat tunnollisista ja kilteistä tytöistä sekä viltteistä ja haastavista pojista (ks. Huuki, Kivijärvi & Lunabba 2018: 12–13; Husso 2016: 4). Tämän tutkimuksen aineistossa nämä kouluun liittyvät sukupuolten representaatiot ovat ikään kuin kääntyneet toisin päin. Tytöistä muodostuu luokka- ja opetustilanteessa hieman poissaoleva ja jopa opettajan auktoriteettia haastava kuva, joka ilmenee kielellisesti pyynnöillä toistaa juuri annetut ohjeet ja kyseenalaistamalla toiminnan pakollisuus, ellei sitä itse tahdo. Kuvallisesti opettajan auktoriteetin haastamiseen liittyy tyttöhahmon kasvojen ilmeitä, jotka kuvaavat turhautumista opettajan vahvistettua toiminnan pakollisuuden. On mahdollista, että käytökseen vaikuttaa puhtaasti tarve varmistaa toiminnan pakollisuus, sillä opettaja käyttää ohjeita

antaessaan ehdollisuutta ilmaisevia modaaliverbejä, mutta huomionarvoista on silti se, että näin toimii juuri tyttöhahmo. Pojasta puolestaan muodostuu tunnollinen ja avulias kuva: poikahahmo noudattaa opettajan ohjeita viipymättä ja auttaa tyttöahmoa kertomalla tälle selkeästi uudelleen opettajan juuri antaman ohjeen. Perinteisten sukupuoliroolien vaihtaminen päittäin luo sukupuolista uudenlaisia representaatioita ja tekee oppimateriaalin käyttäjälle näkyväksi sen, etteivät kaikki mahdu samoihin muotteihin eikä näin tarvitsekaan olla. Yksilöt toimivat ja käyttäytyvät oman persoonansa ja identiteettinsä mukaan, eikä sukupuolta nähdä tässä erityisen merkittävänä, käytöstä automaattisesti tietynlaiseksi määrittelevänä tekijänä.

Vapaa-ajanviettoon liittyvässä keskustelussa nousi esille tyttöhahmoon liittyvän asian esittäminen poikahahmon kautta, mikä on pitkälti perinteiseen stereotypiaan nojaava tapa representoida nais- ja tyttöahmoja ja samalla selkeimpiä tässä oppimateriaalissa esiintyviä stereotyyppisiä sukupuolten representaatioita. Tyttöhahmo Emilia on voittanut bändin keikkaliput, mutta asiasta kavereille kertoo poikahahmo Simo. Samaan aikaan tyttöhahmo Emilia rajataan myös kuvasta kokonaan ulkopuolelle, vaikka keskustelunaihe ja muille kerrottava uutinen liittyvät nimenomaan häneen. Tästä muodostuvan kuvan perusteella tyttöhahmon voi tulkita olevan toiseutettu suhteessa poikahahmoon, kuten joissakin aiemmissä tutkimuksissa on havaittu oppimateriaaleissa tehtävän (ks. esim. Salmu 2002). On haastavaa arvioida, onko kyseessä satuma tai missä määrin juuri tätä oppimateriaalin videota tehtäessä on kiinnitetty huomiota sukupuolinäkökulmaan, mutta havainto osoittaa tarkkanäköisyyden tarpeen. On olennaista pohtia automaattiselta tuntuvia ratkaisuja useista näkökulmista ja huomioida, että perinteiset stereotypiat ovat usein syvälle juurtuneita ja helposti toistuvia, vaikkei niihin erityisesti olisi tarkoitukseen nojautua.

Naisten toimijuus on ollut aiemmassa oppimateriaalitutkimuksessa usein esille noussut teema, ja oppimateriaalien on todettu esittävän naisia passiivisempina suhteessa miehiin (ks. esim. Salmu 2002, Rusanen & Sippola 2012). Tämän tutkimuksen pohjalta naisista ja työistä muodostuu useammin aktiivinen kuin passiivinen kuva, ja tyttöjen ja poikien aktiivinen toimijuus vaikuttaa kokonaisuudessaan olevan melko tasapuolisesti jakautunutta. Tytöt ovat reippaita, ulospäinsuuntautuneita ja tekevät aloitteita keskustelulle ja vuorovaikutukselle toisten kanssa. Tyttöahmoja esitetään esimerkiksi kuvallisten toiminta- ja reaktioprosessien toimijoina yhtä usein, ellei jopa aavistuksen useammin kuin poikahahmoja. Tämänkin teeman kohdalla näkyy oppimateriaalille kokonaisuudessaan ominainen sukupuolisensitiivisyys ja sukupuolten tasa-arvoisuus.

Suureen osaan sukupuolten representaatioita liittyy oppimateriaalin tyttö- ja poikahahmojen tunteiden ilmaisu, joka on modaalisuuden ja konditionaalimuotojen ohella toinen kielen

interpersoonaista metafunktiota analyysissä ilmentävä seikka. Tunteiden ilmaisuun liittyen sukupuolten representaatioissa on havaittavissa niin perinteisiä stereotypioita noudattavia kuin niitä rikkovia piirteitä. Tyttö- ja poikahahmot ilmaisevat tunteita melko tasapuolisesti: kumpikaan sukupuoli ei ole tässä suhteessa selvästi yli- tai aliedustettuna. Sekä tyttö- että poikahahmot ilmaisevat niin positiivisia kuin negatiivisiakin tunteita, eikä suuria eroja näiden välillä ole havaittavissa. Suurin osa tyttöjen tunteiden ilmaisusta muodostuu suorista kielellisistä tunteiden nimeämisistä, kuten *ihan kiva, iloinen sun puolesta ja jännittää*. Tyttöjen aktiivisen toimijuuden kautta muodostuvaan reippaan ja ulospäinsuuntautuneen tytön representaatioon lisätään tunteiden ilmaisun avulla paitsi empaattisuuden ja huolehtivaisuuden kaltaisia piirteitä, myös epävarmuutta ja uskallusta ilmentää sitä. Tyttöjä ei siis representoida pelkästään positiivisina ja aina iloisina, vaan negatiivistenkin tunteiden kokeminen tuodaan näkyväksi ja näin monipuolistetaan tyttöistä muodostuvaa kuvaa.

Myös poikahahmot käyttävät suoria kielellisiä tunteiden nimeämiä, kuten *siistii, ottaa päähän, ärsyttää ja ihastunut*. Poikien kohdalla ylipäättään tunteiden ilmaisemisen voidaan ajatella rikkovan kaikista tiukimman perinteisen stereotypian rajoja (ks. Huuki, Kivijärvi & Lunabba 2018: 12–13). Huomionarvoista on myös se, että poikahahmojen kohdalla osa tunteiden ilmaisusta muodostuu myös heidän toiminnastaan ja käytöksestään käsillä olevassa tilanteessa. Esimerkiksi perinteisestä pojan stereotypiasta poikkeavaa empaattisuutta ja kannustavuutta ilmennetään kohdentamalla keskustelukumppanina olevalle tyttöahmolle ilmaisut *älä oo huollissas ja hyvin se menee*. Poikahahmojen kohdalla yksi perinteiseen stereotypiaan nojaava piirre on puolestaan haluttomuus puhua omien tunteiden taustoista tai syistä muille, vaikka keskustelukumppani sitä kysyykin. Tunteiden ilmaisun osalta poikahahmoista muodostuvaan kuvaan liittyy siis osittain piirteitä vanhoista stereotypioista, mutta suuremmassa ja näkyvämmässä roolissa ovat silti näitä stereotypioita rikkovat piirteet. Pojat representoidaan useiden erilaisten tunteiden kokijoina, ja poikien kokema empatia tuodaan myös näkyväksi. Oppimateriaalissa pojista muodostuvan kuvan voidaan nähdä olevan aiempaa laajempi ja välittävän materiaalin käyttäjälle käsityksen, jossa poikien tunteiden kokeminen ja näyttäminen on tavanomaista eikä yksioikoisesti sukupuolen ohjailemaa.

Eräs aineistossa sekä tunteiden ilmaisuun että seurusteluun ja parisuhteeseen liittyvä teema on ihastuminen. Ensimmäinen keskeinen havainto teemaan liittyen on se, että se tuodaan esille kahden poikahahmon välisen keskustelun aiheena. Ihastumisesta puhumista ei välttämättä perinteisesti mielletä poikien keskustelunaiheeksi, joten tämä piirre rikkoo vanhoja käsityksiä ja laajentaa pojan representaatioon kuuluvaa tavanomaisten ja sopivien puheenaiheiden kirjoa. Toinen huomionarvoinen havainto on ihastuksen kohteen esille tuominen niin kielen kuin

kuvan keinoin. Kielellisesti poikahahmot viittaavat puheena olevaan ihastuksen kohteeseen käyttämällä täysin neutraaleja ilmaisuja, kuten *tää* ja *yks*, joista ei käy lainkaan ilmi kyseisen henkilön sukupuolta. Tilanteeseen liittyvässä videokuvassa toinen poikahahmoista näyttää kännykstänsä ihastuksen kuvaa toiselle, mutta kännykkää ei kuitenkaan näytetä videon katsojalle. Näin oppimateriaalissa annetaan kullekin käyttäjälle mahdollisuus tulkita vapaasti ihastuksen kohteena olevan henkilön sukupuoli. Tämä poikkeaa aiemmista oppimateriaalitutkimuksissa tehdyistä havainnoista, sillä vielä tuoreessakin tutkimuksessa on todettu erityisesti parisuhteisiin liittyvien representaatioiden olevan yhä vahvasti heteronormatiivisia (ks. Söyrinki 2020: 83). Vaikkei havainnossa suoraan kuvata esimerkiksi kahden samaa sukupuolta olevan henkilön ihastumista toisiinsa, se rikkoo kuitenkin merkittävästi perinteisiä sukupuoleen ja parisuhteeseen liittyviä stereotypioita mahdollistamalla niistä poikkeavan tulkinnan. Tämäkin havainto kuvastaa jo aiemmin mainittua tälle oppimateriaalille tyypillistä sukupuolineutraaliutta ja -sitiivisyyttä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli siis selvittää, millaisina sukupuolet esitetään *Valoa – S2 ja kirjallisuus* -oppimateriaalissa, millaista kuvaa sukupuolista rakennetaan ja millaisilla kielen ja kuvan keinoilla tämä tehdään. Kooten voidaan todeta nais- ja tyttöhahmoja representoitavan aktiivisina toimijoina, reippaina ja empaattisina, mutta myös epävarman ja uhmakkaan puolen omaavina. Mies- ja poikahahmoja puolestaan representoidaan erilaisten tunteiden kokijoina, avuliaina, empaattisina ja perinteisestä poikkeavassa ammatissa, mutta hetkittäin myös ylemmässä asemassa nais- ja tyttöhahmoihin nähden sekä omiin tunteisiinsa liittyen sulkeutuneena. Kielellisesti näitä representaatioita rakennetaan hyödyntämällä erilaisia nimeämisiä ja niiden merkityksiä liittyen muun muassa toisiin ihmisiin viittaamiseen, tunteisiin ja ammatteihin. Merkittävässä kielellisessä roolissa ovat myös modaaliverbit, konditionaalimuodot ja toisto joidenkin aineistossa esiintyneiden repliikkien kohdalla. Kuvan osalta representaatioiden rakentamisessa hyödynnettiin visuaalisen kieliopin mukaisia toimijan ja kohteen rooleja, kuvan eri osallistujien välille liikkeestä tai katseesta muodostuvia vektoreita sekä kuvan rajausta ja sommitelua.

Sukupuolten representaatioilla ja niiden kautta muodostuvalla oppimateriaalin neutraalilla yleisvaikutelmalla on merkittävä rooli sukupuolen teeman välittämisessä oppimateriaalin käyttäjille. Kun huomioidaan oppimateriaalin kohderyhmä eli nuoret, vasta maahan tulleet oppilaat, heille tarjoutuu oppimateriaalin kautta monipuolista samaistumis pintaa suomalaiseen kulttuuriin niin sukupuolen kuin koulumaailman osalta. Yhdeksi oppimateriaalin perinteisimmistä piirteistä voidaan tulkita sen binäärinen käsitys sukupuolesta, mutta toisaalta oppimateriaalissa ei myöskään tarjota pelkästään yhtä oikeanlaisena tai tiukkarajaisena esitettyä kuvaa

kummastakaan siinä esiintyvistä sukupuolesta. Oppimateriaali heijastaa käyttäjälleen kuvaa yhteisöistä ja yhteiskunnasta, jossa sukupuolella ei ole voimakkaasti hallitsevaa roolia yksilön toiminnan ja identiteetin määrittelyn kannalta. Oppimateriaalin henkilöhahmoista rakentuvissa representaatioissa perinteisiä tytön ja pojan kuvia venytetään ja muodostetaan uudelleen, jolloin esimerkiksi sukupuoliin tyypillisesti liitettävien tunteiden ja toiminnan kirjo laajenee.

Valoa – S2 ja kirjallisuus on suunnattu perusopetukseen valmistavaan opetukseen, jonka opetussuunnitelmassa mainitaan valmistavan opetuksen tehtävänä olevan sukupuolten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen (Opetushallitus 2015: 6). Lisäksi opetussuunnitelmassa mainitaan koulutuksen järjestäjän vastuulla olevat, yhdessä oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa laadittavat tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat (Opetushallitus 2015: 6). Oppimateriaali on yksi väline toteuttaa Opetushallituksen linjauksia sukupuolten tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyen. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella linjausten voidaan sanoa näkyvän oppimateriaalissa monin tavoin. *Valoa – S2 ja kirjallisuus* pyrkii edistämään sukupuolten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sukupuolineutraalilla otteellaan, ja siinä pyritään muodostamaan kaikista perinteisimpien ja tiukkarajaisimpien sukupuolten stereotyyppien käyttämisen sijaan uusia, yhdenvertaisempia representaatioita sukupuolista.

Tämän tutkimuksen tuloksia ja luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava aineiston laajuus ja rajaus, tutkijan rooli sekä aineiston tarkastelun näkökulmat. Tutkimuksen aineistona toimi yksi sähköinen oppimateriaali, johon kuuluvista kahdeksasta erilaisista tilanteita kuvaavasta videosta neljä rajattiin mukaan tarkasteluun. Otos on melko pieni, eikä sen perusteella voida vetää yleisellä tasolla ehdottoman pitäviä, oppimateriaaleja koskevia johtopäätöksiä. Toisaalta jokainen näistä neljästä videosta kuvineen ja repliikkeineen tuki ja osaltaan muodosti oppimateriaalista välittyvää sukupuolineutraalia kuvaa ja muokkasi sukupuolten representaatioita aiempaa laajempaan suuntaan, joten tältä osin tutkimuksen tuloksia voidaan pitää melko edustavina ja luotettavina. Aineiston rajaus perustui sekä sattumanvaraisuuteen että tutkijan omaan valintaan: kaksi videota valittiin mukaan tutkijan havaittua niissä tämän tutkimuksen aiheen kannalta hedelmällisiä piirteitä tai aihepiirejä, toiset kaksi puolestaan täysin sattumanvaraisesti. Tutkijan valinnan vaikutusta aineiston rajaukseen ja siten tutkimuksesta saatuihin tuloksiin ei siis voida sulkea kokonaan pois, mutta tarkasteltaessa tuloksia kokonaisuutena voidaan todeta aineiston rajausvaiheessa tutkijan valintaan vaikuttaneiden piirteiden edustavan vain murto-osaa kaikista tutkimuksen tuloksista.

Kielen analyysivälineenä toimi systemis-funktionaalisen kieliteorian ideationaalinen metafunktio (Halliday 1985), jonka avulla tarkasteltiin sukupuolten käyttämiä tai sukupuoliin viittaavia sisältösanoja, nimeämisiä ja ilmauksia. Kuvan analyysin välineenä hyödynnettiin

visuaalista kielioppia (Kress & van Leeuwen 2006). Kielellisen aineiston tarkastelutavaksi valitsemani SF-teorian ideationaalinen metafunktio ja sen avulla tapahtuva sukupuolten käyttämien ja sukupuoliin viittaavien sisältösanojen ja ilmausten tarkastelu on kuitenkin vain yksi lähestymistapa kieleen ideationaalisen metafunktion tai koko SF-teorian käytön tarjoamista laajoista mahdollisuuksista. Kuten analyysiluvussa ja tässä päätäntöluvussa käy ilmi, analyysi nosti esille myös joitakin interpersoonaisen metafunktion piirteitä ideationaaliseen metafunktiioon liittyvien havaintojen ohessa. Onkin mahdollista, että käyttämällä ja yhdistämällä systemaattisesti useampia kielen analyysin tapoja tutkimuksen tulokset olisivat syventyneet entisestään. Kuvallisen aineiston tarkastelutavaksi valitsemani visuaalinen kielioppi palveli tarkoitusta hyvin, sillä sen tarjoamien välineiden avulla kuvista sai esille keskeisiä sukupuolten representaatioita rakentavia piirteitä.

Tämän tutkimuksen teko on opettanut paljon prosessimuotoisesta työskentelystä ja tieteellisen tutkimuksen maailmasta. Prosessin haastavimmat osuudet olivat alun lopullisen aiheen valinta ja rajaus sekä kattavasta ja laajalti aiemmassa tutkimuksessa käytetystä teoreettisesta viitekehyksestä tämän tutkimuksen kannalta tärkeimpien seikkojen poimiminen mukaan ja muotoileminen omin sanoin tähän tutkimukseen sopivaksi. Analyysivaiheen alussa pientä haastetta aiheutti myös kuvallisen ja kielellisen analyysin luonteva yhdistäminen ja rinnakkain kuljettaminen, mutta toimivan ratkaisun löydyttyä itse analyysin tekeminen oli tutkimusprosessin antoisin osuus. Oli palkitsevaa havaita, kuinka tutkimuksen metodeiksi valituilla menetelmillä todella oli mahdollista osoittaa ja perustella aineistosta tutkimuskysymyksiin vastaavia relevantteja havaintoja ja siten muodostaa käsitys uudessa oppimateriaalissa esiintyvistä sukupuolten representaatioista. Ennen kaikkea tutkimusentekoprosessi onkin tarjonnut mahdollisuuden sukeltaa syvemmälle itseäni kiinnostavaan oppimateriaalitutkimuksen maailmaan ja päästä näkemään tuoreessa sähköisessä oppimateriaalissa käytettyjä ratkaisuja niin tutkimuksen aiheena olevien sukupuolten representaatioiden kuin erilaisten pedagogisten valintojen näkökulmasta.

6.2 Jatkotutkimusideat ja tulevaisuuden oppimateriaalit

Tämän tutkimuksen pohjalta erilaisia jatkotutkimusmahdollisuuksia on useita. Ensimmäinen niistä on sukupuolten representaatioiden näkökulmasta useamman oppimateriaalin tarkastelu: näin oppimateriaaleissa vallitsevista sukupuolten representaatioista saataisiin laajempi käsitys, ja tutkimusten aineistoissa voitaisiin huomioida rinnakkain sekä sähköiset oppimateriaalit että oppikirjat ja mahdollisesti myös vertailla niitä keskenään. Tutkimuksen tekeminen ylipäätään sähköisistä kielen oppimiseen suunnatuista oppimateriaaleista on niin ikään mahdollinen ja huomionarvoinen jatkotutkimusmahdollisuus. Aiempaa tutkimusta on tehty runsaasti

oppikirjoista (ks. esim. Rusanen & Sippola 2012, Friman 2019, Söyrinki 2020), mutta sähköisiä oppimateriaaleja on tutkittu vielä verrattain vähän. Sähköisyys lienee tulevaisuudessa entisestään yleistyvää piirre oppimateriaaleissa, ja jo nyt on saatavilla esimerkiksi erilaisia suomen kielen oppimiseen suunniteltuja internetsivustoja ja sovelluksia. Niiden tarkastelu erilaisista näkökulmista auttaisi ymmärtämään entistä laajemmin sähköisten oppimateriaalien tarjoamia mahdollisuuksia ja kehittämään sähköisiä oppimateriaaleja yhä toimivampaan suuntaan.

Sähköisyyteen liittyvät osaltaan myös kuvan ja liikkuvan kuvan sekä uudenlaisten oppimateriaalitekstien roolin tutkiminen. Sähköisyys tarjoaa oppimateriaalille uudenlaisen mahdollisuuden hyödyntää kuvia ja videoita kielen opetuksessa verrattuna perinteiseen paperiseen oppikirjaan. Aiemmassa tutkimuksessa oppikirjojen kuvista on huomioitu esimerkiksi niissä esiintyvien sukupuolten määrällinen jakauma tai kuvassa sukupuoleen liitetty harrastus tai toiminta (ks. esim. Friman 2019), mutta videoista ja niistä otetuista kuvakaappauksista on mahdollista saada laajempi kuva eri sukupuolten edustajien käytöksestä ja toiminnasta erilaisissa tilanteissa. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa käytettyjen visuaalisen kieliopin työkalujen avulla on mahdollista tarkastella sukupuolista muodostuvia representaatioita vaikkapa toimijan ja kohteen rooleja hyödyntämällä. Sähköisyys laajentaa myös käsitystä oppikirjateksteistä, joista esimerkiksi perinteisiin tekstikappaleisiin on kiinnitetty huomiota aiemmassa tutkimuksessa (ks. esim. Söyrinki 2020). Niiden rinnalla on jo ja tulee jatkossakin olemaan muita monipuolisia tekstilajeja, kuten katkelmia kaunokirjallisista teksteistä, erilaisia inforuutuja, laululyriikoita ja linkkejä konkreettisille eri aihepiirejä käsitteleville internetsivuille. Myös näiden tekstilajien tutkiminen osana oppimateriaalia ja sukupuolten representaatioiden rakentumista on tärkeää ja tarjoaa mahdollisesti uusia näkökulmia aiheen tarkasteluun.

Huomionarvoinen ja toivottavakin jatkotutkimusmahdollisuus on oppimateriaalien käytön tarkastelu käytännön opetuksessa. Tämän kaltaisen havainnointitutkimuksen avulla saataisiin tietoa siitä, miten opettajat todellisuudessa hyödyntävät oppimateriaalin tarjoamia resursseja ja mahdollisuuksia, mitkä oppimateriaalien ominaisuudet koetaan hyödyllisiksi ja mitä tulisi vielä kehittää. Oppimateriaalien käytön tutkimuksella voitaisiin myös selvittää sitä, kokevatko opettajat oppimateriaalien tarjoavan mahdollisuuksia sukupuolen ja niihin liitettävien roolien tarkasteluun opetuksessa tai niistä olevan muuten apua sukupuoleen liittyvien teemojen käsittelyssä. Oppimateriaalin lopullinen luonne muodostuu osaltaan vuorovaikutuksessa sitä käyttävien opettajien ja opiskelijoiden kanssa.

Yhteiskunnallisesti tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää tulevaisuuden oppimateriaalien suunnittelussa ja toteutuksessa. Keskeistä uusien oppimateriaalien valmistelussa on tietoisuus ja ymmärrys sukupuolesta sekä siitä, ettei sukupuoli ole muusta ympäröivästä

maailmasta irrallinen ilmiö: se muuttuu ja mukautuu maailman mukana. Sukupuoli ei ole teemana helppo lähestyttävä henkilökohtaisuutensa, sensitiivisyytensä ja moninaisuutensa vuoksi. Siksi oppimateriaalien tekijöiden olisi tärkeää perehtyä aiheeseen ainakin perustasolla ja käyttää harkintaa oppimateriaaliin valikoituvien, sukupuolta koskevien ratkaisujen kohdalla. Perinteiset sukupuoliin liittyvät stereotyyppit istuvat usein tiukassa, ja niiden uudelleen muotoilemiseksi tarvitaan tietoutta niiden olemassaolosta.

S2-näkökulmasta lisähaastetta tuovat oppijoiden hyvin moninaiset kulttuuriin, uskontoon, ikään ja aiempaan kielitaitotasoon liittyvät taustatekijät. Joillekin ajatus esimerkiksi muunsukupuolisesta henkilöstä saattaa olla täysin uusi ja siksi haastava lähestyä. Tällaisissa tapauksissa suuri merkitys on sillä, miten asia oppijalle esitetään. *Valoa – S2 ja kirjallisuus* on tämän tutkimuksen tulosten perusteella hyvä esimerkki siitä, miten sukupuolta ja siihen liittyviä asioita käsitellään ja lähestytään neutraalisti ilman tarpeettoman suurta korostamista. Tällöin oppimateriaalin käyttäjälle välittyy todennäköisemmin kuva, ettei sukupuolella ole toimintaa tiukasti rajaavaa merkitystä yksilön arjessa ja elämässä. Oppimateriaalitutkimuksiin pohjautuen voidaan todeta olevan kaksi selkeästi erottuvaa teemaa, joihin perinteiset sukupuolistereotyyppit ja sukupuolten representaatiot liittyvät: binäärinen sukupuolijakauma sekä heteronormatiiviset pari- ja perhesuhteet (ks. esim. Söyrinki 2020, Friman 2019). Näihin on hyvä kiinnittää erityistä huomiota tulevaisuuden oppimateriaalien suunnittelussa. Esimerkiksi samaa sukupuolta olevien parisuhteet ja muunsukupuoliset ihmiset ovat Suomessa ja maailmallakin osa yhteiskuntaa, jota oppimateriaalit pyrkivät heijastamaan. Lähtökohtaisesti voidaan ajatella yhteiskunnan pyrkivän edistämään tasa-arvoa kaikilla osa-alueilla, ja myös oppimateriaaleilla on mahdollisuus omalta osaltaan edistää tätä ottamalla sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöt huomioon sisällöissään. Niiden näkyminen oppimateriaaleissa olisi luonteva jatkumo oppimateriaalien yhteiskuntaa kuvaamaan pyrkivälle tarkoitukselle. Tässä korostuu myös opettajan rooli oppimateriaalin käyttäjänä ja sukupuolen moninaisuuteen suhtautujana. Sukupuolen moninaisuutta tulisi käsitellä opetuksessa luontevasti ja neutraalisti ja avustaa näin oppijoita itselleen uuden asian kohtaamisessa, samoin kuin minkä tahansa muun oppijoille uuden teeman kohdalla. Ei ole myöskään tarkoituksenmukaista täyttää oppimateriaaleja pelkästään muunsukupuolisilla henkilöillä tai samaa sukupuolta edustavien parisuhteilla, vaan ennemminkin pitää mielessä oppimateriaalin tehtävä kuvastaa osaltaan ympäröivää maailmaa ja yhteiskuntaa, johon kuuluvat erilaiset yksilöt ja sukupuolet. Näillä keinoilla on mahdollista kehittää oppimateriaaleja sukupuolineutraalimpaan ja -sensitiivisempään suuntaan.

Aiemmin on pohdittu, onko S2-oppimateriaalien edes tarpeen olla sukupuolen osalta stereotyyppittömiä, sillä kielitaidon tason ollessa matala asioiden esittäminen mahdollisimman

yksinkertaisesti auttaa keskittymään kielitaidon parantamiseen ehkä hämmentävältä tuntuvien kulttuurillisten seikkojen sijaan (Söyrinki 2020: 88–89). Toisaalta oppimateriaali tarjoaisi melko matalan kynnyksen mahdollisuuden jokaiselle oppijalle tutustua uuden kotimaansa kulttuuriin, johon kuuluvat myös sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöt. Lisäksi on hyvä huomioida, että sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen näkyminen oppimateriaalien henkilöhahmoissa voi yhtä lailla tarjota oppijoille samaistumisen kohteita ja näin kenties jopa helpottaa uuteen kotimaahan ja sen kulttuuriin ja toimintatapoihin sopeutumista.

Yhtenä tulevaisuuden oppimateriaalien tehtävistä voidaankin nähdä sukupuolten representaatioiden uudelleen luominen kielen oppimisen ohessa. Sini Söyrinki (2020: 82) toteaa tuoreessa S2-oppikirjoja käsittelevässä tutkimuksessaan oppikirjojen ottaneen sukupuolten representaatioiden osalta askeleen parempaan suuntaan verrattuna aiemmista tutkimuksista saatuihin, hyvin tiukkoja sukupuolistereotyyppioita ilmentäviin tuloksiin, mutta stereotyyppisyyttä esiintyvän yhä paikoin. Sama johtopäätös koskee myös tässä tutkimuksessa *Valoa – S2 ja kirjallisuus* -oppimateriaalista tehtyjä havaintoja. Oppimateriaalien kehittämiseksi edelleen moninaisuutta huomioivampaan suuntaan tarvitaan ymmärrystä siitä, että sukupuolen ei tarvitse määritellä yksilölle ominaista ja soveliaista käytöstä, toimintaa, ammattia, harrastusta tai perhesuhteita. Sen sijaan oppimateriaalien henkilöhahmoja voitaisiin kehittää enemmän yksilön näkökulmasta käsin: millaisia hahmoja oppimateriaaleissa halutaan näkyvän ja mistä he voisivat pitää? Näin oppimateriaaleilla on mahdollisuus tarjota käyttäjilleen monipuolista samaistumispintaa erilaisiin yksilöihin ja heidän kauttaan suomalaiseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan.

LÄHTEET

- Alasuutari, Maarit 2016: Tytön ja pojan varhaiskasvatus. Teoksessa Husso & Heiskala (toim.) 2016: *Sukupuolikysymys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Fairclough, Norman 1992: *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman 1997: *Miten media puhuu*. Tampere: Vastapaino.
- Friman, Satu 2019: *Pojat pelaavat ja tytöt tanssivat. Maskuliinisuuden representaatioita yläkoulun oppikirjojen kuvituksissa*. Pro gradu -työ, Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/64439/1/URN%3ANBN%3Afi%3Ajyu-201906103079.pdf> 4.12.2019.
- Geneanet 2020: <https://fi.geneanet.org/etunimi/Roman> Luettu 27.8.2020
- Hall, Stuart 1997: *Representation - Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage.
- Hall, Stuart 2013: The work of representation. Teoksessa Hall, Evans & Nixon (toim.) 2013: *Representation. Second edition*. s. 1–56. London: Sage.
- Halliday, M.A.K 1978: *Language as a social semiotic*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K 1985: *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K & Matthiessen, Christian 2014: *An introduction to functional grammar. Fourth edition*. London: Routledge.
- Huuki, Tuija; Kivijärvi, Antti & Lunabba, Harry 2018: Kohti sukupuolivastuullista poikatutkimusta. Teoksessa Huuki, Kivijärvi & Lunabba (toim.) 2018: *Poikatutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Husso, Marita & Heiskala, Risto 2016: Esipuhe. Teoksessa Husso & Heiskala (toim.) 2016: *Sukupuolikysymys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Husso, Marita 2016: Sukupuoli ruumiillisena tapaisuutena ja elettyinä suhteena. Teoksessa Husso & Heiskala (toim.) 2016: *Sukupuolikysymys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 2004: *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Knuutila, Tarja & Lehtinen, Aki-Petteri (toim.) 2010: *Representaatio. Tiedon kivijalasta tiedeiden työkaluksi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kotimäki, Auli 2013: Visuaaliset resurssit suomi toisena kielenä -oppitunneilla: multimodaalinen näkökulma. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42199/URN%3aNB%3afi%3ajyu-201309202336.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 9.11.2019.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo 2006: *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Luukka, Minna-Riitta 2002: M.A.K Halliday ja systeemifunktionaalinen kielitiede. Teoksessa Dufva & Lähteenmäki (toim.) 2002: *Kielentutkimuksen klassikoita. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*. s. 89–124. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Opetushallitus 2015: Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf 12.11.2019.
- Paasonen, Susanna 2010: Sukupuoli ja representaatio. Teoksessa Saresma, Rossi & Juvonen (toim.) 2010: *Käsikirja sukupuoleen*. s. 39–48. Tampere: Vastapaino.
- Palmu, Tarja 2003: Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä – etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia. – <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19881/sukupuol.pdf?sequence=2&isAllowed=y> 11.11.2020
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.

- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2019: *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pitkänen, Anniina 2019: Tapaustutkimus sukupuolittetoisesta kasvatuksesta peruskoulun viidennen luokan musiikinopetuksessa. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/65295/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201908263895.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 10.11.2020
- Rusanen, Anna-Leena & Sippola, Jarkko 2012: “No onko se orava mies vai nainen?” Sukupuoli alkuopetuksen matematiikan ja äidinkielen oppikirjoissa. Maisterintutkielma. Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. – <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/59754/Rusanen.Anna-Leena%26Sippola.Jarkko.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 13.12.2019.
- Salo-Lee, Liisa; Malmberg, Raija & Halinoja, Raimo 1996: *Me ja muut: kulttuurienväläinen viestintä*. Yle-opetuspalvelut 1996. Jyväskylä: Gummerus.
- Salmu, Anu 2002: *Nais- ja mieskuva S2-oppikirjoissa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/11805/ansalmu.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 28.10.2019.
- Saresma, Tuija; Rossi, Leena-Maija & Juvonen, Tuula 2010: Kuinka sukupuolta voi tutkia? Teoksessa Saresma, Juvonen & Rossi (toim.) 2010: *Käsikirja sukupuoleen*. s. 9–17. Tampere: Vastapaino.
- Shore, Susanna 2012: Kieli, kielenkäyttö ja kielenkäytön lajit systeemis-funktionaalisessa kieliteoriassa. Teoksessa Heikkinen, Voutilainen, Lauerma, Tiililä & Lounela (toim.) 2012: *Genreanalyysi - tekstilajitutkimuksen käsikirja*. s.131–157. Helsinki: Gaudeamus.
- Sundelin, Susanna 2019: Saako lapsia kutsua tytöiksi ja pojiksi? Opetushallituksen tasa-arvooppaan ja sitä koskevien mediajulkaisujen käsitykset sukupuolesta. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/64383/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201906052999.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 9.11.2020
- Söyrinki, Sini 2020: *Sukupuolen ja parisuhteen representaatiot suomi toisena kielenä -oppikirjoissa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/69077/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-202005193331.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 22.9.2020
- Tainio, Liisa & Teräs, Taina 2010: Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:8. – https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/126079_sukupuolijäsennys_perusopetuksen_oppikirjoissa_0.pdf 9.10.2019
- Tekijänoikeus 2020: <https://tekijanoikeus.fi/> 25.9.2020
- Vuori, Jaana 2012: Sukupuolentutkimus. Teoksessa Heikkinen, Voutilainen, Lauerma, Tiililä & Lounela (toim.): 2012: *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. s. 678–683. Helsinki: Gaudeamus.

Aineistolähde

Mustonen, Sanna & Reiman, Nina 2018: *Valoa – S2 ja kirjallisuus*. Helsinki: e-Oppi.