

**Kulttuurinen moninaisuus perusopetuksen suomi toisena  
kielenä -oppikirjoissa**

Heidi Berg

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2017

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Berg, Heidi. 2017. Kulttuurinen moninaisuus perusopetuksen suomi toisena kielenä -oppikirjoissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 75 sivua.**

Kulttuurinen moninaisuus on osa jokaista yhteiskuntaa. Tutkimusten mukaan sillä, miten kulttuurista moninaisuutta kuvataan oppikirjoissa, on vaikutusta oppilaiden asenteisiin kulttuurista moninaisuutta kohtaan sekä heidän oman identiteettinsä rakentumiseen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten kulttuurista moninaisuutta kuvattiin ja eri etnisiä ryhmiä asemoitiin perusopetuksen suomi toisena kielenä -oppikirjoissa. Lisäksi tutkittiin, millaisia funktioita kulttuurista moninaisuutta käsittelevillä oppikirjojen teksteillä ja kuvilla oli.

Tutkimusaineistona oli 24 perusopetuksen suomi toisena kielenä -oppikirjaa eri kustantajilta. Aineiston analyysissä noudatettiin diskurssianalyytistä lähestymistapaa. Lisäksi oppikirjojen kuvien analysoinnissa hyödynnettiin visuaalisia menetelmiä.

Oppikirjoista oli löydettävissä viisi diskurssia, jotka rakensivat kulttuuriselle moninaisuudelle erilaisia merkityksiä: (1) Kulttuurinen moninaisuus erojen tekemisenä, (2) Kulttuurinen moninaisuus normaalina ilmiönä, (3) Kulttuurinen moninaisuus ihailun kohteena, (4) Kulttuurinen moninaisuus oman kulttuuritaustan vahvistamisena sekä (5) Kulttuurinen moninaisuus yhteiskunnallisena haasteena. Eri etnisten ryhmien jäsenet asemoituivat diskurssista riippuen joko oman ryhmän edustajiksi, yhdenvertaisiksi, ihailijoiksi, ihailunkohteiksi, oman ryhmän puolestapuhujiksi, altavastajiksi tai etuoikeutetuiksi. Kielenkäytön seuraukset vaihtelivat yhdenvertaisuuden edistämisestä kulttuurien välisten erojen korostamiseen.

Tutkimus osoitti, että kulttuurinen moninaisuus kuvattiin oppikirjoissa pääasiassa myönteisenä tai neutraalina asiana. Oppikirjoissa esiintyi kuitenkin myös stereotypioita vahvistavaa kuvaamista, jolloin samoista kulttuureista tulevia ihmisiä homogenisoitiin. Tutkimus herättää ajattelemaan kuinka oppikirjat tukevat suomea toisena kielenä opiskelevan oppilaan kulttuurisen ja kielellisen identiteetin rakentumista, sekä miten oppikirjojen tekstejä ja kuvia olisi hyvä käsitellä koulussa.

Asiasanat: kulttuurinen moninaisuus, suomi toisena kielenä, oppikirja, diskurssianalyysi

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>KULTTUURINEN MONINAISUUS KOULUSSA</b> .....	<b>8</b>
	2.1 Kulttuurisen moninaisuuden käsite.....	8
	2.2 Oppilaiden kulttuurisen moninaisuuden huomioiminen .....	10
<b>3</b>	<b>OPPIKIRJAT KULTTUURISTA MONINAISUUTTA TUOTTAMASSA</b>	
	<b>13</b>	
	3.1 Oppikirjojen tehtävät.....	13
	3.2 Oppikirjat opetustyössä .....	15
	3.3 Kulttuurinen moninaisuus oppikirjoissa.....	16
	3.3.1 Kulttuurinen moninaisuus oppikirjojen aiheena.....	16
	3.3.2 Kulttuurisen moninaisuuden käsittely oppikirjoissa.....	18
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>23</b>
	4.1 Suomi toisena kielenä -oppikirjat tutkimuskohteena.....	23
	4.2 Tutkimuksen aineisto .....	25
	4.3 Diskurssianalyysi tässä tutkimuksessa.....	27
	4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	33
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>37</b>
	5.1 Kulttuurinen moninaisuus erojen tekemisenä .....	38
	5.2 Kulttuurinen moninaisuus normaalina ilmiönä.....	44
	5.3 Kulttuurinen moninaisuus ihailun kohteena.....	47
	5.4 Kulttuurinen moninaisuus oman kulttuuritaustan vahvistamisena.....	49
	5.5 Kulttuurinen moninaisuus yhteiskunnallisena haasteena .....	51

<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>55</b>
6.1	Kulttuurisen moninaisuuden kuvaamisen tavat.....	55
6.2	Kulttuurisen moninaisuuden kuvaamisen funktiot .....	58
6.3	Suomi toisena kielenä -oppilas oppikirjojensa lukijana .....	60
6.4	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet .....	63
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>65</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>74</b>

# 1 JOHDANTO

Kulttuurinen moninaisuus on kuulunut Suomen yhteiskuntaan jo pitkään. Globalisaation myötä kulttuurinen moninaisuus kuitenkin lisääntyy jatkuvasti, mikä näkyy myös koulussa. Oppilaiden asenteiden muotoutumisessa moninaisuutta kohtaan on ratkaisevaa, miten etnisyyttä, rotua, sosiaaliluokkaa, vammaisuutta, sukupuolta, kulttuuria ja seksuaalisuutta kuvataan oppikirjoissa (Hsu & Chepyator-Thomson 2010; Weninger & Williams 2005). Kulttuurisen moninaisuuden kunnioittamisen ja suvaitsevaisuuden saavuttamiseksi oppikirjojen kuuluisi olla ajanmukaisia sekä edistää globaaleja arvoja, kuten yhdenvertaisuuden ajatusta (Stoilescu 2014; Paavola 2015). Moninaisuuden käsittelemisen oppikirjoissa on ylipäätään lisääntynyt viime vuosikymmeninä (Mason 2010; Terra & Bromley 2012).

Parhaassa tapauksessa kulttuurista moninaisuutta käsittelevien oppikirjojen käyttäminen opetuksessa on hyödyllistä. Ne voivat kannustaa oppilaita tietoiseen ja kriittiseen ajatteluun (Shin, Eslami & Chen 2011; Hayik 2011) muuttaen heidän ennakkoluulojaan (Sarraj, Bene & Li 2015). Kirjojen kautta oppilaat voivat myös saada kokemuksia toisen ihmisen elämästä, mikä voi johdattaa heitä tarkastelemaan erilaisia tunteita ja ajatuksia empaattisesti (Yenika-Agbaw 2014; Pagani & Robustelli 2010; Meyer & Rhoades 2006). Lisäksi oppilaat oppivat ymmärtämään paremmin oman kulttuurinsa arvoja ja normeja (Dressel 2005) sekä identiteettiään (Stoilescu 2014; Shardova & Pavlenko 2004). Tutkimuksissa on huomattu, että myös kulttuurista moninaisuutta käsittelevän kirjallisuuden lukemisella ja käsittelemisellä koulussa on myönteisiä vaikutuksia oppilaiden asenteisiin (Sarraj, Bene, Li & Burley 2015; Yenika-Agbaw 2014; Dressel 2005; Hayik 2011).

Oppikirjat saattavat kuitenkin aiheuttaa myös kielteisiä asenteita kulttuurista moninaisuutta kohtaan (Pudas 2013a). Esimerkiksi erojen liika häivyttäminen ja värisokeus voivat pahimmillaan johtaa rasmin kieltämiseen tai liialliseen valtaväestön kulttuurin suojeluun (Castagno 2013; Hollingworth 2009). Joskus oppikirjat suuntaavat oppilaat näkemään vähemmistöt ja vieraat kult-

tuurit "toisina" (Larsson 2015; Dressel 2005). Stereotyyppioita vahvistavien oppikirjojen lukeminen voi heikentää maahanmuuttajataustaisen tai vähemmistöön kuuluvan oppilaan omanarvontuntoa (Paavola 2015; Weninger & Williams 2005). Voi myös olla, että kulttuurisen moninaisuuden käsitteleminen sivuutetaan oppikirjoissa täysin (Terra & Bromley 2012; Gruber & Rabo 2014; Wardle 2007; White 2008; Weninger & Williams 2005).

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten kulttuurista moninaisuutta kuvataan perusopetuksen suomi toisena kielenä -oppikirjoissa. Toisella kielellä tarkoitetaan kieltä, jota omaksutaan kyseisen kieliyhteisön parissa, mutta joka ei ole oppijan äidinkieli (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006, 13). Suomea toisena kielenä opiskelevat oppilaat, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame tai joilla on muuten monikielinen tausta (Opetushallitus 2016, 3). Oppilaat opiskelevat suomea toisena kielenä kokonaan tai osittain suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän sijaan, kunnes heillä on edellytykset opiskella suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän tavoitteiden mukaisesti (Opetushallitus 2014, 87–88, 117–118).

Oppikirjatutkimusta on tehty laajasti ympäri maailmaa, mutta Suomessa tutkimus ei ole toistaiseksi ollut systemaattista (Hiidenmaa 2015). Suomi toisena kielenä -oppikirjoja on tutkittu pitkälti vain kielen oppimisen näkökulmasta. Oppikirjojen tutkimus on tarpeen, koska kirjat ovat oleellinen osa opetusta (Pudas 2013a; Karvonen 1995, 12; Elomaa 2009; Hsu & Chepyator-Thomson 2010; Opoku-Amankwaa, Brew-Hammond & Kofigah 2011; Ruuska 2015a; Kauppinen, Saario, Huhta, Keränen, Luukka & Pöyhönen 2008) ja ne kuvaavat yhteiskunnan arvoja ja normeja (Terra & Bromley 2012; Weninger & Williams 2005; Karvonen 1995, 28; Wang 2015). Tietoisuuden lisääntymisen edellytyksenä on, että lukijat osaavat tarkastella oppikirjoja kriittisesti (Curt-Christiansen 2008; Ndura 2004). Näihin asioihin on syytä kiinnittää huomiota etenkin nyt, kun maahanmuutto ja yleinen liikkuvuus lisääntyvät jatkuvasti ja siten myös suomea toisena kielenä opiskelevien määrä kasvaa (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä 2016, 15).

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää diskurssianalyysin keinoin, miten kulttuurista moninaisuutta kuvataan ja eri etnisiä ryhmiä asemoidaan perusopetuksen suomi toisena kielenä -oppikirjoissa. Lisäksi tutkitaan, millaisia funktioita kulttuurista moninaisuutta käsittelevillä oppikirjojen teksteillä ja kuvilla on. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia merkityksiä kulttuuriselle moninaisuudelle rakennetaan perusopetuksen suomi toisena kielenä -oppikirjoissa?
2. Miten eri etnisiä ryhmiä asemoidaan perusopetuksen suomi toisena kielenä -oppikirjoissa?
3. Millaisia funktioita kulttuurista moninaisuutta kuvaavilla teksteillä ja kuvilla on perusopetuksen suomi toisena kielenä -oppikirjoissa?

## 2 KULTTUURINEN MONINAISUUS KOULUSSA

### 2.1 Kulttuurisen moninaisuuden käsite

Pohjois-Amerikassa yleistyi vuosituhannen vaihteessa diversity-käsitteen käyttö, minkä seurauksena Suomessa otettiin sen vastineena käyttöön moninaisuuden käsite (Paavola 2015; Peterson 1999; Jones 1999). Moninaisuudella tarkoitetaan kattavasti yksilöön liittyviä ominaisuuksia, jotka hän tuo edelleen osaksi yhteisöä (Jones 1999). Moninaisuus rakentuu esimerkiksi iästä, sukupuolesta, etnisestä taustasta, uskonnosta, kielestä, seksuaalisesta suuntautumisesta ja sosio-ekonomisesta asemasta sekä näiden kaikkien kerrostumisesta (Jones 1999; Paavola 2015).

Kulttuurisella moninaisuudella tai monimuotoisuudella tarkoitetaan puolestaan eri kulttuurien ja niiden edustajien tasa-arvoista, sopusointuista yhteisöä ja vuorovaikutusta (Peterson 1999; Unesco 2001). Unescon kulttuurista moninaisuutta koskevassa yleismaailmallisessa julistuksessa (2001) linjataan, että eri kulttuurit ovat yhdenvertaisia ja niiden erilaisuutta kuuluu arvostaa. Kulttuurista moninaisuutta ei mielletä pelkästään ”toisten” ominaisuudeksi, vaan se on osa jokaista ryhmää ja yksilöä. Ihmiskunnan yhteisenä perintönä kulttuurinen moninaisuus tulee tunnustaa ja sitä kuuluu vahvistaa (Unesco 2001).

Lähellä kulttuurisen moninaisuuden käsitettä on myös monikulttuurisuuden käsite. Sillä tarkoitetaan moninaisuuden muotoa, joka liittyy erityisesti kulttuuriin ja kulttuurien rinnakkaiseloon yhteiskunnassa (Pagani & Robustelli 2010; Crowder 2013, 7). Käsitteeseen kuuluu myös ajatus siitä, että pelkän sietämisen tai vastustamisen sijasta monikulttuurisuus on hyväksyttävä (Crowder 2013, 7).

Vaikka kulttuurinen moninaisuus ja monikulttuurisuus ovat yleisesti käytettyjä käsitteitä, niiden merkitykset ovat edelleen moniselitteisiä ja jopa epäselviä (Meyer & Rhoades 2006; Riitaoja 2013, 14–17; Paavola 2015; Crowder 2013;



Peterson 1999). Lisäksi monikulttuurisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden käsitteet ovat osittain päällekkäisiä ja eri tutkijat käyttävät niitä hieman eri tavoin. Eri aikoina on myös vallinnut erilaisia käsityksiä siitä, mitkä käsitteet ovat sopivimmat tai käyttökelpoisimmat (Harley, Alston & Turner-Whittaker 2008) ja toisinaan käsitteitä käytetään synonyymeina. Esimerkiksi Paavola (2015) ajattelee monikulttuurisuuden ja moninaisuuden merkitysten olevan niin samantaisia, ettei niitä ole edes välttämätöntä erotella. Kuitenkin esimerkiksi Unesco käyttää julkaisuissaan vain käsitettä kulttuurinen moninaisuus tai monimuotoisuus, ei monikulttuurisuus (esim. Unesco 2001). Tästä syystä tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä kulttuurinen moninaisuus.

Arkikeskusteluissa ihmiset eivät useinkaan välttämättä ajattele kulttuurisen moninaisuuden käsitteen tarkkaa tarkoitusta tai taustaa (Peterson 1999). Kulttuurinen moninaisuus yhdistetään usein vain maahanmuuttaja- tai ulkomaalaistaustaisiin ihmisiin, vaikka moninaisuutta on aina rakentamassa myös valtaväestön kulttuuri ja siihen lukeutuvat erilaiset alakulttuurit (Paavola 2015; Riitaoja 2013, 14–17). Paavola (2015) ja Riitaoja (2013, 16) korostavat tämän maahanmuuttoon painottuneen ajatustavan vallinneen myös Suomessa. Kulttuurisen moninaisuuden sanotaan olevan uusi ilmiö, vaikka todellisuudessa Suomessa on elänyt monia kulttuureja jo vuosisatojen ajan: enemmistökulttuurin lisäksi esimerkiksi saamelaisilla, ruotsinkielisillä ja romaneilla on oma kulttuuriperintönsä. Myös valtaväestön kulttuurissa on muun muassa alueellisia ja yhteiskuntaluokkaisia sisäisiä eroja. Moninaisuuden ja ei-suomalaisuuden välinen erottelu ei ole kuitenkaan kadonnut. (Riitaoja 2013, 16.)

Riitaojan (2011; 2013, 13) mukaan kulttuurisen moninaisuuden ja monikulttuurisuuden käsitteiden hahmottaminen voi olla vaikeaa juuri siitä syystä, että Suomessa on pitkään vallinnut ajatus kulttuurillisesti yhtenäisestä kansallisvaltiosta. Tämä on yhteydessä ihmisten kilpailuhenkisyteen, jossa ”toiset” nähdään kilpailijoina tai vihollisina, jotka koettavat nujertaa valtaväestön kulttuurin (Pagani & Robustelli 2010). Joskus kansallisidentiteetin säilyttäminen entisellään nähdään tärkeämpänä kuin globaalit, yhdenvertaisuutta edistävät

arvot (Kowalski 2008). Tällaisten asenteiden muuttaminen on välttämätön, mutta vaikea prosessi (Meyer & Rhoades 2006).

## 2.2 Oppilaiden kulttuurisen moninaisuuden huomioiminen

Yhteiskunnat muuttuvat nykyaikana kulttuurisesti yhä moninaisemmiksi globalisaation myötä (Nieto & Bode 2008, 19; Pagani & Robustelli 2010). Myös Suomessa yhteiskunnan kulttuurinen moninaisuus on lisääntynyt entisestään 1990-luvulta alkaen (Tilastokeskus 2016) ja sama suunta on nähtävissä luonnollisesti myös kouluissa. Oppilaiden taustat ja kielitaidot ovat entistä moninaisemmat (Elmeroth 2006; Vaarala ym. 2016, 15; Aalto & Kauppinen 2011). Tämä muutos on ollut entistä nopeampaa 2000-luvulla, mikä asettaa opetukselle uusia haasteita (Vaarala ym. 2016, 15; Aalto ym. 2009; Meyer & Rhoades 2006; Komulainen 2006).

Kulttuurisen moninaisuuden tutkijat ovat antaneet paljon ohjeita kulttuurisen moninaisuuden huomioimisesta koulussa. Oppilaiden lisääntynyt kulttuurinen moninaisuus muuttaa opiskelua kaikilla koulutusasteilla (Vaarala ym. 2016, 15), mikä on tärkeää huomioida kaikissa hallintoelimissä, joissa tehdään opetusta ja koulutusta koskevia päätöksiä (Cummins 2014). Samoin moninaisuuden pitää näkyä valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (Xiong & Qian 2012). Kulttuurista moninaisuutta ja monikulttuurisuutta ei kuitenkaan usein määritellä opetussuunnitelmissa (Rhoades & Meyer 2006; Paavola 2015). Meyer ja Rhoades (2006) sanovat, että opetussuunnitelmissa painottuu herkästi kulttuurien vertailun näkökulma, mikä saattaa lisätä suvaitsevaisuutta, mutta ei varsinaista ymmärrystä asiasta. Myös Suomen ja esimerkiksi Ruotsin opetussuunnitelmissa on nähtävissä Eurooppa-keskeinen linja: niissä viitataan siihen, että moninaistuminen tapahtuu maahanmuuttajien myötä ja että länsimaat edustavat "meitä" ja itä "muita" (Paavola 2015; Gruber & Rabo 2014). Sen sijaan valtion sisäinen kulttuuri esitetään yksipuolisena (Pudas 2013b, 176). Opetussuunnitelmissa keskitytään usein yhteyksien sijaan eri kulttuurien vertailuun kansanperinteiden, juhlien ja ruoan kautta (Meyer & Rhoades 2006). Suomen

opetussuunnitelmassa kuitenkin painotetaan kaikkien oppilaiden kulttuuri- ja kieli-identiteettien tukemista (Opetushallitus 2014, 86).

Perusopetuksessa oppilaiden kulttuurinen moninaisuus huomioidaan niin, että on olemassa toisen kielen opetusta, oppilaan oman äidinkielen ja uskonnon opetusta sekä muuta opiskelun tukea (Vaarala ym. 2016, 17). Tällaiset opetuksen järjestelyt edellyttävät kiinnostusta, panosta ja yhteistyötä kaikilta opettajilta (Cummins 2014; Kong 2015; Nieto & Bode 2008, 250; Nissilä ym. 2006, 44). Toisinaan opettajat saattavat ajatella vastuun oppilaiden kulttuurisen moninaisuuden tuomien tarpeiden huomioimisesta kuuluvan yksinään esimerkiksi toisen kielen opettajille, mutta näin ei kuitenkaan todellisuudessa ole (Cummins 2014).

Oppilaiden kulttuurinen moninaisuus tekee koulusta toimintaympäristön, jossa ihmisillä on erilaisia taustoja, arvoja ja tapoja (Meyer & Rhoades 2006). Tästä syystä yleinen linja on, että koulutus muuttuu kaikkialla maailmassa yhdenvertaisuutta ja ihmisoikeuksia vaalivammaksi (Terra & Bromley 2012). Ei ole yhdentekevää millaisia kokemuksia oppilaat saavat kulttuurisesta moninaisuudesta koulussa, sillä heidän sosiaalinen ympäristönsä muokkaa asenteita moninaisuutta kohtaan. Koulun avoin ja ystävällinen ilmapiiri on edellytys moninaisuuden arvostamiselle. (Pagani & Robustelli 2010.) Riitaojan (2013, 20) mukaan niin sanotun monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteena on erilaisuuden tunnustaminen ja sen huomioiminen koulun toimintakulttuurissa, mikä lisää yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta oppilaiden kesken. Opetus kulttuurisesta moninaisuudesta kuuluu kaikille oppilaille, ei vain joillekin tietuille ryhmille (Pagani & Robustelli 2010). Oppilaiden on mahdollista kasvaa aktiivisiksi ja kriittisiksi yhteiskunnan jäseniksi (Nieto & Bode 2008, 10), kun he jo koulussa oppivat työskentelemään ympäristössä, jossa ihmisten moninaisuus on luonnollinen asia (Meyer & Rhoades 2006).

Vaikka opettajat tulevat koko ajan tietoisemmiksi roolistaan yhdenvertaisuuden edistäjinä (Vaarala ym. 2016, 14), kouluissa ei välttämättä aina osata hyödyntää oppilaiden kieli- tai kulttuuritaustan tuomia mahdollisuuksia (Cummins 2014). Monella opettajalla ei ole ennestään valmiuksia moninaisen

oppilasjoukon opettamiseen (Elmeroth 2006). Toisinaan opettajia voi myös vaivata niin sanottu värisokeus (colorblindness), jolla tarkoitetaan sitä, että he pyrkivät näkemään oppilaansa niin samanlaisina, että ovat haluttomia näkemään heidän erilaisuuttaan ja sen vaikutuksia. Tällainen suhtautuminen voi johtaa siihen, että moninaisuudelle annetaan vähän huomiota ja näin kulttuurisen moninaisuuden arvostamiseen tähtäävän opetuksen tavoitteet kääntyvät itseään vastaan. (Castagno 2013; Hollingworth 2009.) Opettajien valmiuksien parantamisessa sekä asenteiden muokkautumisessa avainasemassa on opettajan koulutuksen kehittäminen (Cummins 2014; Weninger & Williams 2005). Opettajien osaaminen, kiinnostus ja ymmärrys kulttuurista moninaisuutta kohtaan varmistaa sen, että tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus toteutuvat (Cummins 2014; Meyer & Rhoades 2006).

## 3 OPPIKIRJAT KULTTUURISTA MONINAISUUTTA TUOTTAMASSA

### 3.1 Oppikirjojen tehtävät

Oppikirja on teos, joka on tehty nimenomaan opetus- ja oppimistarkoitusta varten (Häkkinen 2002, 11; Karvonen 1995, 12). Suomessa on käytetty oppikirjoja jo 1500-luvulta alkaen (Häkkinen 2002, 23). Oppikirjat ovat yksi tietokirjallisuuden laji, joka pyrkii antamaan oppijalle perus- ja alkeistietoa jostain tietystä opinalasta (Häkkinen 2002, 11) tähdäten kuitenkin kattavaan esitykseen (Karvonen 1995, 11). Oppikirjoille on tyypillistä kielen asiakeskeisyys, lineaarinen eteneminen sekä riippumattomuus ajasta ja paikasta. Lisäksi oppikirjojen peruselementtejä ovat esimerkiksi kuvat ja tiivistelmät. (Karvonen 1995, 11, 20.) Oppikirjojen tuotemalli on usein kolmijakoinen: tyypillisesti sarjaan kuuluu oppi- tai tekstikirja, työkirja ja opettajan opas (Vahtola 2015; Karvonen 1995, 12). Tavoitteena on luettavuus ja ymmärrettävyys (Karvonen 1995, 33).

Oppikirjojen tärkein vaatimus on, että niiden sisältö pohjautuu kansalliseen opetussuunnitelmaan (Kauppinen ym. 2008; Pudas 2013a; Weninger & Williams 2005). Voidaan siis ajatella, että opetussuunnitelman tavoitteet kiteytyvät ja konkretisoituvat oppikirjoissa (Ruuska 2015b). Ristiriidat opetussuunnitelman ja oppikirjojen sisältöjen välillä voivat aiheuttaa kiivasta keskustelua opetusalan ammattilaisten kesken (Stoilescu 2014). Oppikirjan sisällön tulee perustua faktoihin ja olla ajanmukaista (Häkkinen 2002, 81). Vuoteen 1992 asti Kouluhallitus (nykyinen Opetushallitus) tarkasti kaikki oppikirjat varmistaakseen, että ne olivat varmasti opetussuunnitelman mukaisia (Elomaa 2009, 14). Sama tarkastamisen tapa oli käytössä esimerkiksi Ruotsissa (Gruber & Rabo 2014) ja joissain maissa se on käytössä edelleen (Muhammad & Brett 2015). Suomessa käytännöstä kuitenkin luovuttiin ja nykyään oppikirjojen laadun valvonta on pääasiassa opettajilla, jotka valitsevat materiaalit opetukseensa (Pudas 2013b, 182; Pietiäinen 2015; Hiidenmaa 2015; Häkkinen 2002, 78–79; Karvonen 1995, 12).

Aikansa pedagogiikan lisäksi oppikirjat kertovat siitä mitä opetuksessa pidetään tärkeänä (Kauppinen ym. 2008). Oppikirjojen tehtävänä on sekä luoda yhteys oppilaiden arkeen ja yhteiskuntaan että kertoa heille myös ympäristöistä, jotka eivät ole heidän välittömässä läheisyydessään (Opoku-Amankwaa ym. 2011; Weninger & Williams 2005). Oppikirjat myötäilevät maailman ja yhteiskunnan muutoksia ja kehitystä (Häkkinen 2002, 75) sekä kuvaavat yleisesti ympäröivää maailmaa (Hiidenmaa 2015; Terra & Bromley 2012).

Oppikirjojen tekemistä säätelee kyseisen yhteisön maailmankäsitys ja ideologia (Karvonen 1995, 205–206). Koska opetussuunnitelman sisällöt ovat laajoja, ne jättävät tulkinnanvaraa oppikirjojen tekijöille, jotka voivat valita oman näkökulmansa oppikirjoihin (Lampinen 2013). Kirjoittajat aina sekä kuvaavat että tulkitsevat todellisuutta (Karvonen 1995, 22). Oppikirjat myös opettavat lapsille arvoja (Wang 2015; Terra & Bromley 2012; Weninger & Williams 2005). Teksti voi esimerkiksi ilmaista, mikä on paheksuttavaa tai odotuksen mukaista (Karvonen 1995, 28). Koska oppikirjojen tietoa pidetään itsestään selvänä ja kyseenalaistamattomana, ne alkavat tuottaa normeja (Karvonen 1995, 207–208). Oppikirjatuotannolla on siis vahva asema yhteiskunnassa, koska kirjat ovat määrittelemässä, mitkä asiat ovat tärkeitä (Hsu & Chepyator-Thomson 2010; Pudas 2013b, 175).

Vaikka periaatteessa kuka tahansa voisi kirjoittaa oppikirjan (Häkkinen 2002, 78), Suomessa suurimman osan oppikirjoista valmistavat kaupalliset kustantamot (Pudas 2013a; Pietiäinen 2015). Oppikirjan tekee tyypillisesti monialainen työryhmä, johon kuuluu esimerkiksi tutkijoita ja opettajia (Pudas 2013a; Ruuska 2015a; Vahtola 2015; Karvonen 1995, 12). Kirjoittajat jäävät kuitenkin usein tuntemattomiksi (Hiidenmaa 2015, 38). Kaupallisten kustantamoiden lisäksi myös Opetushallitus valmistaa oppimateriaaleja (Pietiäinen 2015). Suomen suurimmat kustantajat ovat Sanoma Pro ja Otava, jotka valmistavat arvioiden mukaan yhteensä noin 95 % Suomessa käytetyistä oppimateriaaleista (Pudas 2013a; Pietiäinen 2015). Miltei kaikki oppikirjojen kustantamoista kuuluvat Suomen Kustannusyhdistykseen, joten niiden toimintaa on helppo seurata, vaikkei tarkistamista virallisesti enää tehdä (Pietiäinen 2015).

## 3.2 Oppikirjat opetustyössä

Koulumaailman muutoksilla on aina vaikutuksensa oppikirjoihin. Suurin muutos ja samalla nykyisen oppikirjatuotannon alkusysäys oli peruskoulu-uudistus 1970-luvulla (Vahtola 2015; Pietiläinen 2015; Häkkinen 2002, 78). 1990-luvulla taas valvonnan poistuminen siirsi vastuun oppikirjojen valinnasta vahvemmin kouluille (Pudas 2013; Hiidenmaa 2015). Samoin jokainen opetussuunnitelman uudistaminen rytmittää oppikirjojen uudistamista (Vahtola 2015). Kirjoja kuitenkin uusitaan useammin kuin opetussuunnitelmaa: opetussuunnitelma uusitaan noin 10 vuoden välein, mutta oppikirjat ovat yleensä käytössä lyhyemmän aikaa, noin 5–7 vuotta. Tämä herättää silloin tällöin keskustelua siitä, tehdäänkö kirjojen uusia painoksia taloudellisista syistä vai siksi, että kirjantekijät pyrkivät pitämään oppimateriaalit ajanmukaisina. (Pietiäinen 2015.)

Pietiäinen (2015) arvioi, että suurimmat muutokset oppikirjoissa ja niiden tuottamisessa ovat kuitenkin vielä edessä. Kirjojen kierrättäminen, digitaaliset materiaalit ja vapaasti kaikkien käytössä olevat oppimateriaalit tulevat todennäköisesti muuttamaan perinteisten kustantamoiden roolia. Tähän mennessä teknistyminen ei kuitenkaan ole vaikuttanut oppikirjojen myyntiin merkittävästi (Pietiäinen 2015, 64). Oppikirjojen suosio opettajien keskuudessa on niin vankka (Elomaa 2009, 32), että todennäköisesti sähköiset materiaalit eivät tule täysin syrjäyttämään niitä jatkossakaan (Tossavainen 2015; Häkkinen 2002, 87).

Oppikirjat ovat opettajien eniten käyttämä opetusmateriaali Suomessa (Ruuska 2015a; Kauppinen ym. 2008). Oppikirjojen suosio perustunee siihen, että ne tarjoavat opettajille raamit, joiden avulla on helppoa suunnitella opetussuunnitelman mukaista opetusta; lisäksi kirjoja on halutessaan helppoa täydentää lisämateriaaleilla (Elomaa 2009, 14; Hsu & Chepyator-Thomson 2010; Opoku-Amankwaa ym. 2011). Kirjat eivät siis rajoita opettajien työtä, vaan tukevat sitä (Pudas 2013a). Oppikirjoihin saatetaan tukeutua jopa enemmän kuin itse opetussuunnitelmaan (Pudas 2013a; Karvonen 1995, 12). Kehittyvissä maissa opettajat taas turvautuvat erityisesti oppikirjoihin opettajankoulutuksen puutteellisuudesta johtuen (Opoku-Amankwaa ym. 2011). Syynä suosioon voi olla

myös se, ettei opettajilla itsellään ole aikaa tai he eivät koe itse osaavansa valmistaa oppimateriaaleja (Elomaa 2009, 31). Valmis, ammattitaidolla tehty oppikirja vähentää opettajien työmäärää (Ruuska 2015b, 45). Oppilaan näkökulmasta oppikirja antaa selkeän kuvan siitä kokonaisuudesta, mitä kouluvuosi tai -jakso pitää sisällään. Hyvä, oppimista tukeva oppimateriaali on oppilaan ja hänen huoltajansa oikeus. (Ruuska 2015b, 43.) Oppikirjan rooli korostuu myös siinä mielessä, että vaikka koulussa opettaja käyttäisi muitakin opetusmateriaaleja, oppilaat lukevat kotona paljon vain oppikirjaa (Hsu & Chepyator-Thomson 2010).

Koska oppikirjojen tehtävä on nähty tärkeäksi, niitä on alettu tarkastella kriittisesti (Hiidenmaa 2015). Opettajien suuri luottamus oppikirjoihin on osasyynä siihen, miksi Suomessa opetus on niin oppikirjakeskeistä (Pudas 2013a). Oppikirjoja on kritisoitu esimerkiksi siitä, että niissä tieto annetaan usein oppilaalle valmiina, eikä häntä kannusteta kriittiseen ajatteluun (Opoku-Amankwaa ym. 2011; Aalto & Kauppinen 2011; Kauppinen ym. 2008). Oppikirjat myös ohjaavat usein yksin tekemiseen (Aalto ym. 2009; Kauppinen ym. 2008) sekä painottuvat vahvasti lukemiseen ja kirjoittamiseen (Kauppinen ym. 2008). Myös oppikirjojen tekstien autenttisuutta (Kauppinen ym. 2008) sekä lähdeviittausten puuttumista (Ruuska 2015a) on kyseenalaistettu. Lisäksi kaikki opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt eivät välttämättä tule kattavasti esille oppikirjoissa (Larsson 2015; Pudas 2013a). Osittain nämä asiat johtuvat siitä yksinkertaisesta syystä, että oppikirjojen tila on hyvin rajallinen (Ruuska 2015a).

### **3.3 Kulttuurinen moninaisuus oppikirjoissa**

#### **3.3.1 Kulttuurinen moninaisuus oppikirjojen aiheena**

Useat tutkijat vetoavat, että kulttuurinen moninaisuus on syytä huomioida oppikirjoissa, sillä sen esille tuominen lisää oppilaiden tietoisuutta, empatiaa ja suvaitsevaisuutta ihmisten moninaisuutta kohtaan (Gruber & Rabo 2014; Xiong & Qian 2012; Hsu & Chepyator-Thomson 2010; Magogwe 2009; Paavola 2015; Shin ym. 2011; Weninger & Williams 2005; Yamada 2010). Lisäksi kulttuurisen



moninaisuuden näkyminen kirjoissa auttaa oppilaita rakentamaan identiteettejään (Stoilescu 2014; Shardova & Pavlenko 2004) ja ymmärtämään oman kulttuurinsa arvoja ja normeja (Dressel 2005).

Kulttuurisen moninaisuuden käsittelemisen oppikirjoissa on havaittu lisääntyvän jatkuvasti, joten kehityssuunta on myönteinen (Mason 2010; Terra & Bromley 2012; Larsson 2015). Esimerkiksi Terra ja Bromley (2012) kävivät läpi yli 500 oppikirjaa 93 eri maasta vuosilta 1950–2010. Heidän löytönsä osoittivat, että eri ryhmien (naiset, lapset, alkuperäiskansat, homot ja lesbot, maahanmuuttajat, muut vähemmistöt) oikeuksista ja tasa-arvoisuudesta kirjoittaminen lisääntyi jatkuvasti. Eri mantereilla ja valtioissa käytetyissä kirjoissa voi olla kuitenkin paljon eroja ja moninaisuuden kuvaamiseen vaikuttaa aina kyseisen valtion historia ja poliittinen tilanne (Muhammad & Brett 2015; Wang 2015; White 2008). Myös Suomessa nykyajan oppikirjat korostavat kulttuurista monimuotoisuutta ja tasa-arvoa aivan eri tavalla kuin vielä 1900-luvulla (Häkkinen 2002, 72). Euroopassa Euroopan Unionin perustaminen on näkynyt myös oppikirjojen muuttumisessa suvaitsevampaan suuntaan (Kowalski 2008), joskin kirjoissa vallitsee edelleen hyvin Eurooppa-keskeinen näkökulma (Gruber & Rabo 2014; Mikander 2016, 68).

Moninaisuuden kuvaamista on lähes kaikkien aineiden oppikirjoissa. Sitä käsitellään etenkin reaaliaineiden kuten biologian ja maantiedon (Mikander 2016; Lampinen 2013; Terra & Bromley 2012; Weninger & Williams 2005), historian ja yhteiskuntaopin (Mikander 2016; Wang 2015; Larsson 2015; Terra & Bromley 2012; Rinne 2012) ja uskonnon ja elämäntutkimustiedon (Gruber & Rabo 2014; Lampinen 2013) sekä eri kielten (Magogwe 2009; Opoku-Amankwaa ym. 2011; Shin ym. 2014; Paavola 2015; Xiong & Qian 2012; Yamada 2010; Yamada 2011) oppikirjoissa. Suurin osa kielten kirjojen tutkimuksista on tehty vieraan kielen tai äidinkielen kirjoista, mutta joitain toisen kielen oppikirjojakin on tutkittu tästä näkökulmasta (White 2008; Ndura 2004; Shardova & Pavlenko 2004; Stoilescu 2014; Huhtala 2015). Näiden perinteisten lukuaineiden lisäksi kulttuurista moninaisuutta on tutkittu myös esimerkiksi liikunnan (Hsu &

Chepyator-Thomson 2010), kotitalouden (Rinne 2012) ja musiikin (Mason 2010) kirjoista.

Kansalliset opetussuunnitelmat antavat suunnan moninaisuuden käsitteilylle, mutta näkökulman valitsevat kuitenkin oppikirjojen tekijät (Weninger & Williams 2005). Kulttuurisen moninaisuuden käsitteleminen ei aina päädy oppikirjoihin yhtä tärkeänä sisältönä kuin se on esitetty opetussuunnitelmassa (Larsson 2015). Toisaalta joissain tapauksissa nimenomaan opetussuunnitelmiin tarvittaisiin muutoksia, jotta oppikirjoihin tulisi enemmän moninaisuutta käsitteleviä sisältöjä (Hsu & Chepyator-Thomson 2010). Vaikka moninaisuuden kuvaaminen on ollut kasvava teema oppikirjoissa, on tutkimuksissa todettu, että moni tai jopa suurin osa oppikirjoista ei kuitenkaan käsittele aihetta lainkaan (Terra & Bromley 2012; Wardle 2007; White 2008; Lampinen 2013). Kirjojen tekijät kyllä tiedostanevat kulttuurisen moninaisuuden ja sen lisääntymisen, mutta oppikirja-analyysit yleensä osoittavat, että monet oppikirjat eivät ole ajan tasalla moninaisuuden kuvaamisen suhteen (Wardle 2007; Weninger & Williams 2005; Gruber & Rabo 2014). Ei ole harvinaista, että moninaisuuden käsittely on oppikirjan ”lisäainesta”, joka esiintyy erillisillä sivuilla tai tietolaatikoissa (Shin ym. 2013; Hsu & Chepyator-Thomson 2010; Lampinen 2013). Myöskään rasistinen puhunta ei ole hävinnyt kaikista kirjoista (Rinne 2011).

### 3.3.2 Kulttuurisen moninaisuuden käsittely oppikirjoissa

Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että oppikirjoissa käsitellään kulttuurista moninaisuutta monipuolisesti, neutraalisti tai yksipuolisesti. Moninaisuutta kattavasti käsittelevät oppikirjat ovat kuitenkin harvassa (Opoku-Amankwaa ym. 2011). Jotkut oppikirjat pyrkivät neutraaliuteen: ne eivät sisällä kielteisiä asioita kulttuuriseen moninaisuuteen liittyen vaan esittävät asiat korrektisti. Tästä huolimatta käsittely jää usein pintapuoliseksi. (esim. Magogwe 2009; Gruber & Rabo 2014; White 2008; Yamada 2010.) Joissakin oppikirjoissa taas näkökulmat ovat hyvin yksipuolisia ja stereotyyppisiä vahvistavia (Weninger & Williams 2005; White 2008; Kowalski 2008). Toisinaan oppikirjat ovat siis jopa ristiriidassa moninaisuuden arvostamiseen tähtäävän kasvatuksen tavoitteiden

kanssa (Pudas 2013a). Myös Suomessa eri kirjasarjojen välillä on eroja siinä miten ja kuinka paljon kulttuurista moninaisuutta kuvataan (Paavola 2015; Rinne 2011).

Tutkijat ovat löytäneet myös yhtäläisyyksiä oppikirjojen tavoissa kuvata kulttuurista moninaisuutta. Ensiksi oppikirjoissa tuodaan vahvasti esiin kulttuurinen moninaisuus *kansainvälistymisen* näkökulmasta (Yamada 2011; Shardova & Pavlenko 2004). Erityisesti eri kansallisuuksien väliset yhteydet on ollut kasvava teema oppikirjoissa (Mendez Garcia 2005): niissä kerrotaan esimerkiksi kansainvälisestä avioliitosta (Yamada 2010; Yamada 2011). Vieraat kulttuurit esitellään usein ”erikoisina” tai ”eksoottisina” (Paavola 2015), mutta todellisista arvoista ja uskomuksista kuitenkin puhutaan harvoin (Shin ym. 2011). Yamadan (2011) mukaan kansainvälistymisen korostaminen ja samanaikainen valtion sisäisen moninaisuuden sivuuttaminen saattaa olla merkki siitä, että ulkomaisen vieraan kulttuurin kohtaaminen ja hyväksyminen on helpompaa kuin oman maan sisäisen vähemmistökulttuurin.

Toiseksi oppikirjoissa vallitsee usein vain *yhden kulttuurin tai ryhmän näkökulma*, joka vaimentaa muut (Xiong & Qian 2012). Useimmiten tämä on kyseisen valtion valtaväestön näkökulma (Muhammad & Brett 2015), mutta yksipuolisuus voi ulottua myös laajemmalle kuin vain valtioon. Euroopan ja Pohjois-Amerikan oppikirjoissa on vahva länsimaalainen näkökulma, jossa kulttuurinen moninaisuus ”tulee” näiden mantereiden ulkopuolelta (Mason 2010; Gruber & Rabo 2014; Paavola 2015; Nieto & Bode 2008, 132). Näin länsimaalaiset kulttuurit arvotetaan paremmiksi kuin muut (Mikander 2016, 69; Rinne 2011). Esimerkiksi Weningerin ja Williamsin (2005) tutkimista oppikirjojen kuvista 98,7 prosenttia esittivät valkoihoisia länsimaalaisia ihmisiä ja vain 1,3 prosenttia ”värillisiä”. Samoin kaikki tärkeiden ammattien edustajat olivat kirjoissa valkoihoisia (Weninger & Williams 2005). Länsimaalainen näkökulma korostuu myös joissain Aasiassa ja Afrikassa käytetyissä oppikirjoissa (Yamada 2010; Magogwe 2009; Shardova & Pavlenko 2004).

Myös sukupuolien näkökulman näkymisessä voi olla eroja. Jos jompikumpi sukupuoli on vallitsevampi, se on useimmiten maskuliini-

ninen. Oppikirjoissa näkökulma on siis tyypillisesti keskiluokkaisen valkoihoisen perheen pojan tai miehen. (Stoilescu 2014; Komulainen 2006; White 2008; Nieto & Bode 2008, 32; Shardova & Pavlenko 2004; Ndura 2004.) Poika tai mies kuuluu tyypillisesti stereotyyppiseen ydinperheeseen, jonka jäseniä ovat isä, äiti ja heidän yhteiset lapsensa (Stoilescu 2014).

Kolmanneksi oppikirjoissa tavataan *korostaa valtion homogeenisyyttä* sen sisäinen kulttuurinen moninaisuus unohtaen tai sitä väheksyen (Paavola 2015; Kowalski 2008; Rinne 2011). Tämä näkyy niin, että valtaväestön kulttuuri esiintyy kirjoissa vahvemmin kuin vähemmistökulttuurit (Muhammad & Brett 2015; Stoilescu 2014; Rinne 2011; Terra & Bromley 2012; Weninger & Williams 2005), mitä voidaan kuitenkin pitää myös melko luonnollisena asiana (Lampinen 2013). On kuitenkin huomionarvoista, että vaikka kyseessä olisi kulttuurisesti hyvin moninainen maa, voi silti olla että vähemmistökulttuurit eivät näy oppikirjoissa juuri lainkaan (Weninger & Williams 2005; Rinne 2011; Yamada 2011; Larsson 2015; Shardova & Pavlenko 2004). Whiten (2008) mukaan myöskään valtion suurimmat vähemmistöt eivät ole vähemmistöryhmistä eniten esillä, vaan ne jotka vastaavat parhaiten perinteistä käsitystä vähemmistöstä. Heillä on esimerkiksi tietynlaisia juhlia, lauluja ja tansseja. Syynä tähän on luultavasti se, että suurin vähemmistö ei välttämättä aina eroa kulttuuriltaan valtaväestöstä kovin räikeästi (White 2008).

Joissain oppikirjoissa osa vähemmistöryhmistä on esitetty hyvin kielteisessä valossa, jolloin ”me” ja ”muut” -vastakkainasettelu korostuu (Larsson 2015; Dressel 2015; Paavola 2015). Esimerkiksi Kowalskin (2008) tutkimuksessa oppikirjoissa ”hyvät” vähemmistöryhmät olivat sellaisia, jotka sulautuivat helposti valtaväestön kulttuuriin eivätkä ilmentäneet omaa kulttuuriaan. Erityisesti romani-väestö joutuu monissa oppikirjoissa kielteisten leimojen kohteeksi (Larsson 2015; Kowalski 2008; Weninger & Williams 2005; Lampinen 2013) ja kaikista vähiten otetaan huomioon sellaiset ihmiset, jotka kuuluvat useampaan vähemmistöryhmään (Wardle 2007).

Neljänneksi monissa tutkimuksissa on huomattu, että oppikirjoissa on *stereotyyppioita vahvistavaa* kulttuurisen moninaisuuden kuvaamista. Stereotyyppiolla

luodaan virheellisesti kuvaa jostakin yhdestä ja yhtenäisestä kulttuurista joka yhdistää tiettyä ihmisryhmää, kansaa tai jopa kansallisuuksia (Paavola 2015). Oppikirjoissa annetaan usein ymmärtää, että kaikki yhden kulttuurin ihmiset jakavat samat arvot ja ihanteet (Komulainen 2006; Kowalski 2008; Paavola 2015; Nieto & Bode 2008, 32). Gruber ja Rabo (2014) luonnehtivat, että oppikirjoissa näyttää vallitsevan ajatus siitä, että kulttuuri vaikuttaa vahvasti ihmisiin, mutta ihmiset eivät kulttuuriin. Esimerkkinä stereotyyppioita vahvistavista kuvauksista useat tutkijat nostavat esiin varsinkin Afrikasta kertovat oppikirjatekstit ja -kuvat. On yleistä, että Afrikka kuvataan ongelmien kautta (Lampinen 2013) esimerkiksi niin, että afrikkalaisilla ei ole kenkiä ja he kaikki asuvat köyhyyden vuoksi savimajoissa (Komulainen 2006). Joskus Afrikasta kirjoitetaan kuin se olisi vain yksi köyhä valtio (Ndura 2004; Yamada 2011).

Viidenneksi tutkijoiden mielestä oppikirjoissa rakennetaan usein kulttuurisesta moninaisuudesta *epärealistista kuvaa*. Etenkin moninaisuuteen liittyviä yhteiskunnallisesti vaikeita asioita käsitellään vain harvoissa oppikirjoissa realistisesti (Gruber & Rabo 2014; Weninger & Williams 2005; White 2008). Tällainen epärealistisuus näkyy joko ongelmakohtien peittelynä tai ihmisten välisten erojen häivyttämisenä. Ongelmien peittelynä voidaan esimerkiksi pitää sitä, ettei oppikirjoissa ei käsitellä millään lailla rasismia tai ihmisten välisiä ristiriitatilanteita (Ndura 2004). Ihmisten välisten erojen häivyttäminen taas näkyy esimerkiksi siinä, että toisinaan oppikirjat kuvaavat kaikki ihmiset samanlaisina. Esimerkiksi kuvien lapset saattavat olla kaikki aivan samannäköisiä (Stoilescu 2014). Kirjoissa saatetaan myös antaa ymmärtää, että jokaisella ihmisellä on elämässä samat lähtökohdat (Komulainen 2016). Tutkijat kutsuvat tällaista erojen peittämisen ilmiötä häivyttämiseksi (shading). Vaikka häivyttämisen tarkoitusperät lienevät alun perin hyvät (Yamada 2011), ei ihmisten erojen häivyttäminen ole kuitenkaan realistista (Stoilescu 2014). Liika häivyttäminen ja värisokeus voivat pahimmillaan johtaa rasismin kieltämiseen tai liialliseen valtaväestön kulttuurin suojeluun (Castagno 2013; Hollingworth 2009). Joissain oppikirjoissa kuitenkin onnistutaan kuvamaan vaikeitakin asioita realistisesti. Esimerkiksi Opoku-Amankwaan ja kumppaneiden (2011) tutkimuksessa eräs-

sä afrikkalaisessa oppikirjassa käsiteltiin onnistuneesti muun muassa HIV:ta ja katulapsien asemaa.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 4.1 Suomi toisena kielenä -oppikirjat tutkimuskohteena

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, kuinka kulttuurista moninaisuutta kuvataan perusopetuksen suomi toisena kielenä -oppikirjoissa. Toisella kielellä tarkoitetaan kieltä, jota omaksutaan kyseisen kieliyhteisön parissa, mutta joka ei ole oppijan äidinkieli (Nissilä ym. 2006, 13). Nimestään huolimatta toisella kielellä ei kirjaimellisesti tarkoiteta oppijan toiseksi oppimaa kieltä, vaan kyseinen kieli voi olla kuinka mones tahansa ensikielen jälkeen (Lightbown & Spada 2006, 204). Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus on yksi perusopetuksen äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärä, jota opiskelevat ne oppilaat, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame tai joilla on muuten monikielinen tausta (Opetushallitus 2016, 3). Näiden oppilaiden suomen peruskielitaidossa on puutteita jollakin tai joillakin kielitaidon osa-alueilla, tai heidän suomen kielen taitonsa ei muuten ole vielä riittävä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän opiskeluun (Opetushallitus 2014, 185). Nämä oppilaat ovat maahanmuuttajataustaisia, ulkomailta adoptoituja tai paluumuuttaja-oppilaita (Opetushallitus 2008, 4–6.) Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä on erityisesti heitä varten tehty, ja he opiskelevat sitä kokonaan tai osittain suomi äidinkielenä ja kirjallisuus -oppimäärän sijaan (Opetushallitus 2014, 87–88, 117–118). Opetuksen tarpeen arvioinnin tekevät opettajat, ja kriteerinä käytetään kielitaitoa ja opiskeluedellytyksiä (Opetushallitus 2016, 4). Oppilas voi siirtyä opiskelemaan suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän mukaan siinä vaiheessa, kun hänellä on riittävät edellytykset sen tavoitteiden mukaiseen opiskeluun (Opetushallitus 2014, 186). Käytän tästä eteenpäin yleisesti käytettyä S2-lyhennettä tarkoittaessani suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää.

S2-opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaiden kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitoja monipuolisesti (Opetushallitus 2016, 10). Opetuksen näkökulma kielenoppimiseen on funktionaalinen, eli opetuksen päätavoitteena on kyky

kommunikoida (Aalto ym. 2009). Suomen kieli ja kirjallisuus-oppimäärään verrattuna rakenteiden luokittelu ja käsitteellistäminen ovat pienemmässä roolissa (Aalto & Kauppinen 2011). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 87–88) linjataan, että monikielisyyden lisäksi erityisenä tavoitteena on tukea oppilaan kielellisen ja kulttuurisen identiteetin ja itsetunnon kehittymistä, jotta hän saa valmiudet suomalaisessa yhteiskunnassa elämiseen. Lähtökohtana on myös, että oppilas saa riittävän kielitaidon mahdollisia jatko-opintoja ja kansalaisuuden hakemista varten (Opetushallitus 2016, 6; Opetushallitus 2008, 5). Oppilasta ei kuitenkaan pyritä suomalaistamaan tai muokkaamaan suomalaiseksi (Aalto ym. 2009). Opetuksessa otetaan huomioon oppilaan kieli- ja kulttuuritausta sekä maassaoloaika, ja oppilaalle voidaan laatia henkilökohtainen oppimissuunnitelma (Opetushallitus 2014, 87–88).

S2-opetuksen opetussuunnitelma tehdään paikallisesti valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta. Paikallisesti päätetään oppilaiden taustojen huomioimisesta, opetuksen käytännön järjestämisestä, oppimissuunnitelmien mahdollisesta käyttämisestä sekä keinoista oppilaiden kieli- ja kulttuuri-identiteettien tukemiseen (Opetushallitus 2014, 88). S2-opetuksen kuuluu olla nimenomaan toisen kielen opetusta ja siten erota pedagogikaltaan vieraan kielen opetuksesta (Aalto ym. 2009). S2-opetus on hakenut vahvasti paikkaansa, sillä aina sen tarvetta ei tunnusteta tai tunnisteta. Asenteellisten ongelmien lisäksi S2-opetukseen liittyy myös joitain rakenteellisia ongelmia sekä epämääräisyyksiä esimerkiksi opetuksen laajuuden ja rahoituspohjan suhteen. (Latomaa 2007, 329–331.) S2-ala on kuitenkin kehittynyt paljon ja nopeasti viimeisen 10 vuoden aikana (Vaarala ym. 2016, 8).

Toisen kielen opiskeluun tehdään yleensä omia oppikirjoja ja -materiaaleja (Ndura 2004; White 2008; Shardova & Pavlenko 2004; Stoilescu 2014), ja näin toimitaan myös S2-opetuksen suhteen. Tämä on perustelua, koska suomen kieli ja kirjallisuus -oppikirjojen lähtökohdat monikielisen oppilaan tukemiseksi eivät ole riittävät (Aalto & Kauppinen 2011). S2-oppikirjat eroavat suomen kieli ja kirjallisuus -oppikirjoista sekä lähtökohdiltaan, opetusmenetelmiltään (Vehkainen 2015, 255–256) että sisällöiltään (Huhtala 2015). Omat oppimateriaalit ker-



tovat oppijalle uudesta maasta ja voivat siten edistää kotoutumista (Ndura 2004). Lisäksi ne voivat tarjota toisen kielen oppijoille paremmin samaistumisen kohteita ja tukea oman identiteetin rakentamiselle (Shardova & Pavlenko 2004; Stoilescu 2014). Toisen kielen opetuksessa oppikirjan asema on kuitenkin erilainen kuin vieraan kielen opetuksessa, koska monenlaista autenttista materiaalia on muutenkin helposti saatavilla (Nissilä ym. 2006, 57). Opettajat hyödyntävät tämän mahdollisuuden, mutta myös oppikirjat voivat ohjata oppilaita monipuoliseen kielitoimintaan koulun ulkopuolella (Dufva 2013). S2-oppikirjat noudattavat yleensä perinteistä kielen oppikirjan mallia, mutta niihin on tehty myös erillisiä lisäosia, jotka keskittyvät esimerkiksi kommunikointiin. Huomionarvoista on kuitenkin se, että S2-oppikirjoihin ei aina ole olemassa opettajanoppaita. (Aalto ym. 2009.)

S2-kirjasarjat kustantaa usein Opetushallitus, sillä niiden menekki on sen verran pieni, ettei niiden tekeminen kiinnosta kaupallisia kustantamoita (Pietäinen 2015). Samasta syystä S2-kirjat ovat olleet muihin kielten kirjoihin verrattuna ”yksitotisia ja värittömiä” (Nissilä ym. 2006, 57). Maahanmuuttajien kasvava määrä kuitenkin muuttanee kirjamarkkinoiden tilaa (Paavola 2015) ja muutenkin muutosvaiheessa olevaa S2-opetusta (Aalto ym. 2009). Funktionaalisen oppimiskäsityksen ja muiden uudempien kielen oppimisen suuntausten suosion kasvu edellyttää myös uudenlaisia oppimateriaaleja (Dufva 2013), samoin uusi opetussuunnitelma. Kaiken kaikkiaan S2-oppikirjoja voidaan pitää erikoisena tekstilajina, joka on rakentunut keskenään erilaisten ja ristiriitaistenkin tavoitteiden pohjalta (Tanner 2012, 181).

## 4.2 Tutkimuksen aineisto

Tämän tutkimuksen aineisto koostui perusopetuksen vuosiluokkien 1–9 suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppikirjoista. Aineistoa ei rajattu ylä- tai alakoulun kirjoihin, koska S2-oppimäärässä oppimateriaalien valintaan vaikuttaa oppilaan iän lisäksi olennaisesti kielen taitotaso (ks. Heikkilä-Kopperoinen, Martikainen, Ruutu & Saari 2011, 8). Tässä tutkimuksessa käytetyissä oppikirjoissa

liikuttii eurooppalaisen viitekehyksen (Council of Europe 2001, 26–29) suomen kielentaitotasolla A1–B2. Kaikissa kirjasarjoissa kielen taitotasoa ei ollut määritelty, mutta oletettavasti myös nämä kirjat sijoittuivat samoille taitotasolle, koska perusopetuksessa S2-oppimäärän tavoite on taitotaso B1 (Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013, 174).

Käytin aineiston keruussa tarkoituksenmukaista, ryhmän ominaisuuksien perusteella tehtyä otantaa (purposeful sampling, group characteristics sampling) ja tarkemmin sanottuna enimmäisvaihtelun otantaa (maximum variation sampling). Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimusaineistoon valitaan tapauksia, jotka täyttävät tietyt piirteet, mutta joiden välillä on myös mahdollisimman paljon vaihtelua. (Patton 2015, 283.) Tässä tutkimuksessa tutkittavien oppikirjojen piti olla perusopetuksen 2010-luvulla käytettyjä S2-oppikirjoja, mutta ne vaihtelivat kustantajan, ikäryhmän ja kielen taitotason suhteen. Tällaisella otantamenetelmällä saadaan koottua monipuolinen ja runsaasti tietoa antava aineisto rajatustakin tutkimuskohteesta (Patton 2015, 283).

Aineiston koonti alkoi perehtymällä Opetushallituksen (Jokinen, Immonen-Oikkonen & Nissilä 2011) laatimaan luetteloon maahanmuuttajataustaisten opetuksen ja koulutuksen materiaaleista keväällä 2016. Poimin tästä listauksesta kaikki perusopetukseen suunnitellut S2-oppikirjat. Tämän jälkeen selvitin oppikirjoja tekevien kustantamoiden internet-sivuilta vuoden 2011 jälkeen julkaistut perusopetuksen S2-oppikirjat. Lopullisen aineiston rajasin niin, että jokaiselta perusopetuksen S2-oppikirjoja valmistavalta kustantajalta valitsin mukaan ensisijaisesti uusimman oppikirjan tai kirjasarjan. Pyrin kuitenkin myös siihen, että aineistossa olisi tasaisesti ala- ja yläkouluun ja eri kielitaidon tasoille suunnattuja oppikirjoja, mistä syystä osa kirjasarjoista ei ollut kustantamon kaikista uusien S2-kirjasarja.

Otin Opetushallitukselta mukaan kaksi kirjasarjaa, koska se on julkaissut S2-oppimateriaalia enemmän kuin muut kustantajat. Aineistossa oli mukana myös yksi Tammen kustantama S2-oppikirjasarja (Sisu) ennen Tammen yhdistymistä Sanoma Pro:hon. Aineiston oppikirjoista Väkky-sarjan S2-tehtäväkirjat oli suunniteltu käytettäväksi yhdessä Väkky suomi äidinkielenä ja kirjallisuus -

tekstikirjojen kanssa, mistä syystä myös nämä tekstikirjat olivat mukana aineistossa. Aineistoon kuului vain oppilaalle tarkoitettut oppikirjat, eivät esimerkiksi erilliset äänitteet, opettajanoppaat tai sähköiset materiaalit.

Aineistoon valikoitui lopulta kuusi kirjasarjaa, joissa oli yhteensä 24 oppikirjaa. Näistä yksi oli suunnattu ensisijaisesti suomen kielen alkeiskirjaksi, 15 ensisijaisesti alakouluun ja kahdeksan yläkouluun. Alakoulun kirjoja oli määrällisesti enemmän, koska niissä oli erilliset teksti- ja tehtäväkirjat, toisin kuin yläkoulun kirjoissa. Aineiston hankin lainaamalla kirjoja Jyväskylän yliopiston kirjastosta ja eräältä yläkoululta. Lisäksi Opetushallitus ja Sanoma Pro lähettivät postitse sellaiset oppikirjat, joita en muuten löytänyt käytettäväksi. Aineisto on esitelty taulukossa 1, ja tarkka luettelo kaikista aineiston kirjoista on liitteessä 1.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen aineisto.

Oppikirjasarja	Kustantaja	Kirjojen lukumäärä (x+x jos erilliset teksti- ja tehtäväkirjat)	Kohderyhmä
Moi!	Opetushallitus	1	Aloittelijat
Kielikarhu	Opetushallitus	3+6	Alakoulu vuosiluokat 1-6
Välkky	Sanoma Pro	3+3	Alakoulu vuosiluokat 3-5
Suomi2	Otava	3	Yläkoulu vuosiluokat 7-9
Sisu	Tammi	3	Yläkoulu vuosiluokat 7-9
Suomea sinulle	Finn Lectura	2	Yläkoulu vuosiluokat 7-9

### 4.3 Diskurssianalyysi tässä tutkimuksessa

Tämän tutkimuksen menetelmällisenä viitekehyksenä oli diskurssianalyysi. Diskurssianalyysi pohjautuu sosio-konstruktionistiseen ajattelutapaan, jonka mukaan kielenkäyttö rakentaa todellisuutta (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 9-10; Potter 1996, 97-98; Patton 2002, 96). Diskurssianalyysissä siis tutkitaan kielenkäyttöä ja tarkemmin sitä, miten kielelliset sopimukset ohjaavat ajattelua

ja toimintaa (Hirsjärvi ym. 2009, 225). Diskurssianalyysi on tyypillisesti aineistolähtöistä tutkimusta, eli tutkimuksen tekoa eivät ohjaa etukäteen asetetut hypoteesit (Potter 1997). Diskurssianalyysi sopi tähän tutkimukseen, koska tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita S2-oppikirjojen tekstien ja kuvien tuottamista merkityksistä kulttuurisesta moninaisuudesta.

Diskurssianalyysin keskiössä on diskurssin käsite. Diskurssi on ”verrat-  
tain eheä säännönmukainen merkityssystemi, joka rakentuu sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentaa sosiaalista todellisuutta” (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 27; Potter, Wetherell, Gill & Edwards 2007). Diskurssilla tarkoitetaan siis puhetapaa tai puhekäytännettä (Hirsjärvi ym. 2009, 225), jonka kautta sosiaalinen todellisuus tuotetaan ja tehdään näkyväksi (Pynnönen 2013, 9). Diskurssit ovat moninaisia ja uusiutuvat jatkuvasti kielenkäytössä (Jokinen & Juhila 1999, 67). Diskurssista voidaan vaihtoehtoisesti käyttää myös tulkintarepertuaarin käsitettä, mutta käytän tässä tutkimuksessa diskurssin käsitettä, koska se sopii hyvin ilmiöiden sosiaalisten käytäntöjen, valtasuhteiden ja historiallisuuden tarkasteluun (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 27).

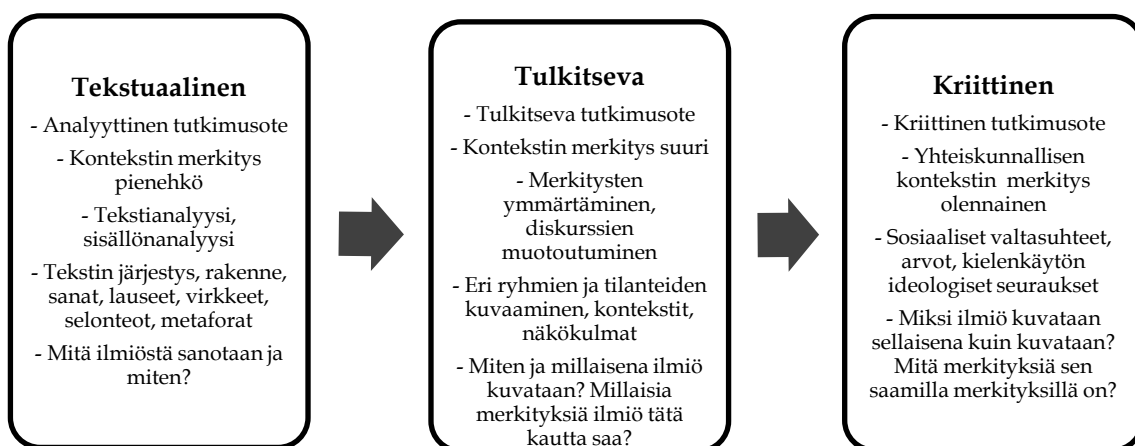
Diskurssianalyysissa ollaan usein kiinnostuneita minän rakentumisen prosesseista (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 38). Myös tässä tutkimuksessa tutkittiin kulttuurisen moninaisuuden kuvaamisen tapojen lisäksi sitä, miten eri etnisiä ryhmiä asemoitiin S2-oppikirjoissa. Asemoinnissa ihminen saa jonkinlaisen subjektiposition. Subjektipositiolla tarkoitetaan sitä, että ihmiselle rakentuu tietynlaisessa diskurssissa tietynlaisia identiteettejä (Jokinen & Juhila 1999, 68). Subjektipositio siis kuvaa saman toimijan aseman vaihteluita kielenkäytössä, kuten esimerkiksi oppikirjateksteissä (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 39). Käytän tässä tutkimuksessa asemoinnin käsitettä puhuessani subjektipositioista.

Diskurssin ja subjektiposition käsitteiden lisäksi tässä tutkimuksessa oleellinen on funktion käsite. Diskurssianalyysissa funktiolla tarkoitetaan kaikkea, mitä kielenkäyttäjä kielellä tekee tai aiheuttaa, joko tietoisesti tai ei. Funktioilla on ideologisia seurauksia sosiaalisen todellisuuden ja sen käytäntöjen rakentamiseen. Funktioiden tulkintaan ei aina ole yksiselitteisen oikeita ratkaisuja, joh-

tuen kielen monimerkityksisestä luonteesta. Vaikka funktioiden tulkinta ei edellytä sen pohtimista ovatko funktiot tietoisesti vai tiedostamattomasti toteutettuja, ovat huomaamattomasti syntyneet, piilevät funktiot usein analyytisesti kaikista mielenkiintoisimpia. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 42–43; Suoninen 1993, 56.) Myös tässä tutkimuksessa tutkittiin sitä, millaisia funktioita kulttuurisen moninaisuuden kuvaamisen tavoilla oli S2-oppikirjoissa.

Diskurssianalyysissa uskotaan, ettei diskursseja voi irrottaa niiden laajemmasta kontekstista (Pynnönen 2013, 9; Potter ym. 2007). Kontekstin huomioon ottamisella tarkoitetaan sitä, että ilmiötä tutkitaan tietyssä ajassa ja paikassa, johon tulkinta suhteutetaan (Jokinen ym. 1993, 30; Patton 2002, 100). Tässä tutkimuksessa aineistona olevat tekstit ja kuvat täytyy siis nähdä osana S2-oppikirjoja. Oppikirja-aineiston yhteys etenkin yhteiskunnan kulttuuriseen kontekstiin on myös vahva.

Esittelen seuraavaksi, miten sovelsin diskurssianalyysia tässä tutkimuksessa. Koska diskurssianalyysi on väljä teoreettinen viitekehys, ei sen tekemiseen ole tiukkarajaisia sääntöjä (Potter & Wetherell 1989, 175). Itse mukailin aineiston analyysissa Pynnösen (2013) kolmevaiheista diskurssianalyysin prosessia, joka on esitetty kuviossa 1. Pynnösen kolmevaiheinen diskurssianalyysin malli ei rajoitu yhden diskurssianalyysin koulukunnan näkemyksiin, vaan yhdistelee niistä monia (Pynnönen 2013, 39).



KUVIO 1. Diskurssianalyysi kolmevaiheisena prosessina Pynnöstä (2013, 32) mukailten.

Vaikka analyysini oli kolmevaiheinen, olivat eri vaiheet osittain päällekkäisiä. Keskityin etenkin tekstuaaliseen ja tulkinnalliseen tasoon mutta etenkin myös syvemmälle kriittiseen tasoon. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tällainen tutkijan vaihtuva lähestymistapa aineistoon tutkimuskysymysten ja -intressien mukaan tutkimuksen aikana on mahdollista (Juhila 1999, 203). Tutkimukseni pääpaino oli siinä, miten kulttuurisesta moninaisuudesta kirjoitetaan S2-oppikirjojen teksteissä. Koska kuvat ovat olennainen osa oppikirjoja (Táboas-Pais & Rey-Cao 2012; Karvonen 1995, 11, 20), myös ne otettiin mukaan aineiston analyysiin. Laadullisessa tutkimuksessa kuvat saattavat tuoda esiin joitain sellaisia asioita, jotka eivät tule ilmi teksteissä (Banks 2008, 4).

Aloitin aineiston analyysin käymällä läpi jokaisen aineistoon valikoituneen oppikirjan kirjasarja kerrallaan. Luin jokaisen kirjan alusta loppuun etsien tekstejä ja kuvia, joissa kerrottiin mitä tahansa jostain valtiosta, kielestä, kulttuurista tai etnisestä ryhmästä. Analyysiyksikköni oli siis ajatuskokonaisuus tai kuva. Näin lähdin erottamaan koko aineistokorpuksesta varsinaisesti analysoitavaa aineistoa (Juhila & Suoninen 1999, 241).

Ensimmäisellä lukukerralla laatimani koodilistan perusteella kävin jokaisen oppikirjan uudestaan läpi lukien löytämäni tekstit tarkemmin. Tässä vaiheessa jätin pois sellaisia tekstejä, jotka käsittelivät esimerkiksi eri maita, mutta eivät sisältönsä puolesta olleet tutkimuskysymysteni kannalta merkityksellisiä. Tällaisia tekstejä olivat esimerkiksi "Belgian pääkaupungissa Brysselissä voi törmätä patsaaseen, joka esittää pissaavaa koira." (Välkky 3, 108) ja "Mailman tunnetuin dekkarihenkilö on salapoliisi Sherlock Holmes. Hänet loi skotlantilainen Arthur Conan Doyle 1800-luvun lopussa." (Välkky 4 tehtäväkirja, 40). Prosessi tuli sitä nopeammaksi mitä enemmän kirjoja kävin läpi, sillä alkuvaiheessa poimin mahdollisia tekstejä turhan laajalla otannalla. Eri kirjojen välillä oli paljon eroja kulttuurista moninaisuutta käsittelevien tekstien ja kuvien määrässä. Esimerkiksi aloittelijoille suunnatussa Moi!-kirjassa ei juuri ollut tutkimukseeni sopivia tekstejä, vaan pääasiassa kuvia.

Kun kustakin kirjasta oli valikoitunut tutkimuskysymysteni kannalta olennaiset tekstit ja kuvat, annoin jokaiselle tekstille sen sisältöä kuvaavan ly-

hyen nimen, esimerkiksi "Adoptoitu lapsi Kiinasta" (Kielikarhu 1, 24–31), ja aloin ryhmitellä tekstejä sisältöjen perusteella. Tällainen sisällönanalyysin hyödyntäminen voi olla apuna diskurssianalyysia tehdessä, jotta aineisto saadaan järjestettyä selkeään ja tiiviiseen muotoon (Pynnönen 2013, 26). Näin sain aikaan karkeita kategorioita, jotka selkeyttivät moninaista aineistoa ja pystyin aloittamaan varsinaisen diskurssianalyysin tekemisen (ks. Patton 2002, 462).

Diskurssianalyysia toteuttaessani tarkastelin tekstejä ensin tekstuaalisella tasolla siitä näkökulmasta, miten niissä kirjoitetaan kulttuurisesta moninaisuudesta. Tässä vaiheessa tutkimusotteeni oli analyttinen. Yksityiskohtainen tekstuaalinen analyysi on diskurssianalyysin perusta, jossa fokuksessa ovat tekstin rakenne, järjestys, sanat, lauseet, virkkeet, selonteot ja metaforat kokonaisuutena (Pynnönen 2013, 25, 32). Tämän yhteydessä pyrin ymmärtämään tekstejä laajemmin eli tein tulkitsevaa analyysia siitä, millaisia merkityksiä kulttuuriselle moninaisuudelle rakennetaan (Pynnönen 2013, 33). Tässä vaiheessa tarkastelin erityisesti tekstien konteksteja, eri ryhmien ja vuorovaikutustilanteiden kuvaamista sekä sitä, kenen näkökulmasta asioita tuotiin ilmi. Kokosin yhteen samankaltaisia merkityksiä rakentavat tekstit, esimerkiksi "Nellin elämä Tukholmassa on vaikeaa" (Suomi2 Minä ja arki, 182) ja "Alisa ikävöi Pietariin" (Kielikarhu 2, 16). Monissa teksteissä oli monenlaista kuvaamista, joten yksi teksti saattoi päätyä useampaan ryhmään.

Tekstuaalisen ja tulkitsevan analyysin perusteella muodostin tekstien välisten yhtäläisyyksien ja erojen pohjalta aluksi neljä diskurssia (ks. Pynnönen 2013, 33): ihailu-diskurssi, stereotypia-diskurssi, oman kulttuurin vahvistaminen -diskurssi ja normaalius-diskurssi. Diskurssien nimet muuttuivat prosessin myötä, vaikka niiden sisältö pysyi osittain samana. Koska kaikki oppikirjat eivät olleet yhtä aikaa käytössäni, löytöni muuttuivat ja tarkentuivat prosessin edetessä, mikä on tyypillistä diskurssianalyysille (Suoninen 1993, 50). Myös se, että kävin yläkoulun oppikirjat läpi alakoulun kirjojen jälkeen, toi aineistoon loppuvaiheessa vielä aivan uudenlaisia tekstejä. Näin ollen stereotypia-diskurssi laajeni ensin kulttuurien kuvaamisen ja sitten kulttuurien erottelun diskurssiksi. Mukaan tuli myös vielä viides diskurssi: kulttuurinen moninai-

suus yhteiskunnallisena haasteena. Nämä viisi diskurssia muodostettuani kävin vielä koko aineiston läpi diskurssi kerrallaan keskittyen siihen, millaisia funktioita teksteillä oli ja millaisia asemointeja niissä muodostettiin eri etnisille ryhmille. Tässä vaiheessa tutkimusotteeni oli edelleen tulkitseva, mutta liikuin myös lähemmäksi kriittistä analyysia, sillä kiinnitin huomiota tekstien välittämiin arvoihin ja niissä esiintyviin sosiaaliin valtasuhteisiin (Fairclough 2001, 229). Kriittisessä diskurssianalyysissa kieltä tarkastellaan sekä yhteiskunnan tuotoksena että yhteiskunnallisena vaikuttajana. Tällöin pohditaan miksi jokin ilmiö kuvataan tietyllä tavalla, sekä millaisia seurauksia kielenkäytöllä on. (Pynnönen 2013, 28–30, 33.)

Kuvien osalta analyysi tapahtui hieman eri tavalla kuin tekstien. Aluksi etsin kustakin kirjasta kuvat, joissa esiintyi erinäköisiä ja eri taustoista tulevia ihmisiä. Perustin valintani siis ihmisten ulkonäköön: ihon- ja hiustenväriin, kasvojen piirteisiin, pukeutumiseen sekä mahdollisiin ulkoisiin kulttuurisiin symboleihin. Lisäksi kirjoitin lyhyesti muistiin, minkälaisesta kuvasta oli kyse, esimerkiksi ”Japanilaisia ihmisiä eläintarhassa” (Välkky 3, 10). Tämän jälkeen kävin kuvat uudestaan läpi hyödyntäen Herkmanin (2007, 102) ja Silvermanin (2013, 257) kysymyksiä kuvallisille esityksille. Kiinnitin huomiota rajaukseen, kuvakulmiin ja sommitteluun sekä siihen, ketkä ovat pääosassa, ketkä taustalla ja minkälaista vuorovaikutusta kuvan ihmisten välillä on. Tarkastelin myös kuvissa olevaa fyysistä ympäristöä, värejä, ihmisten pukeutumista, vartaloiden asentoja, kasvojen ilmeitä ja katseiden linjoja. Tämä vastasi tekstien tekstuaalisista ja tulkinallista analyysia. Otin kuvien analysoinnissa huomioon kuvaan liittyvän kuva- tai muu tekstin, esimerkiksi tehtävänannon. Kuvia ei siis tarkasteltu irrallisina niiden konteksteista (ks. Táboas-Pais & Rey-Cao 2012; Banks 2008, 55).

Kuvista tekemieni havaintojen perusteella jaoin kuvat teksteistä muodostamiini diskursseihin. Kuvat kuitenkin jakautuivat vain kahteen diskursseista, jotka olivat Kulttuurinen moninaisuus erojen tekemisenä ja Kulttuurinen moninaisuus normaalina ilmiönä. Lopuksi kävin kunkin diskurssin kuvat läpi samalla tavalla kuin niihin kuuluvat tekstitkin, eli tutkin kuvien funktioita ja niis-



sä esiintyviä asemointeja lähestyen kriittistä analyysia. Tässä apunani olivat Herkmanin (2007, 101–102) ohjeistukset visuaalisen kulttuurin laadulliseen analyysiin.

#### **4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Tämän tutkimuksen aineistona olivat perusopetuksen S2-oppikirjat. Oppikirjat ovat niin sanottu luonnollinen aineisto, eli aineisto on syntynyt tai ollut olemassa tutkijasta riippumatta. Luonnollisia aineistoja suositaan diskurssianalyysissa, sillä niissä pääsevät parhaiten esiin kielenkäytön sävykyys ja mutkikkuus, eikä tutkijalla ei ole ollut vaikutusta aineiston syntyyn. (Juhila & Suoninen 1999, 236–237.) Aineiston kokoaminen ja analysoiminen oli pitkä prosessi, jonka myötä opin tuntemaan aineistoni hyvin, mikä varmisti sen, että tulkintani eivät perustu satunnaisiin poimintoihin aineistosta (ks. Eskola & Suoranta 1998, 215).

Tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa on arvioitava aineiston luonteen lisäksi sen riittävyttä ja kattavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 215). Diskurssianalyttisen tutkimuksen aineiston laajuutta on kuitenkin mahdotonta normittaa, eikä tutkimuksen luotettavuus ole riippuvainen aineiston koosta (Patton 2002, 245). Diskurssianalyysissa aineiston ei tarvitse olla suuri, sillä pienikin aineisto voi tuottaa merkittäviä tuloksia (Hirsjärvi ym. 2009, 226). Aineiston laajuuden määrittävät usein tutkimuskysymykset ja tutkimukseen käytettävissä olevat resurssit (Juhila & Suoninen 1999, 241). Pohdin tutkimuksen alkuvaiheessa, mikä olisi riittävä määrä aineistoa tähän tutkimukseen. Otin lähtökohdaksi tutkia kultakin kustantamolta yhden tai kaksi oppikirjaa tai -sarjaa, ja täydentää aineistoa myöhemmin, jos analysoitavaksi sopivia tekstejä olisi niukasti. Tällainen aineiston täydentäminen tutkimuksen edetessä on mahdollista diskurssianalyysia tehdessä (Juhila & Suoninen 1999, 241). En kuitenkaan päätenyt laajentamaan aineistoa, kun alun perin valikoimani aineisto alkoi kylläntyä eli analysoitavat tekstit ja kuvat eivät enää tuoneet uusia merkityksenantoja tutkimuskysymysteni kannalta. Aineiston kylläntymistä eli saturaatiota voi-

daan laadullisessa tutkimuksessa pitää merkkinä aineiston koon riittävydestä (Eskola & Suoranta 1998, 62).

Pyrin tässä tutkimuksessa kokoamaan aineiston, joka kuvaisi monipuolisesti viimeisimpiä perusopetuksen S2-oppikirjoja. Tästä syystä valitsin mukaan usean kustantajan kustantamia, sekä eri ikäluokille ja eri kielen taitotasoille suunnattuja oppikirjoja. Monipuolisuutta vahvistaa myös se, että analysoin oppikirjoista sekä tekstejä että kuvia. Kuvien analysoiminen tuo lisäarvoa tutkimukselle, sillä kertovathan kuvat vanhan sanonnan mukaisesti enemmän kuin tuhat sanaa (ks. Banks 2008, 116). Aineiston kylläntymiseen perustuen se mahdollisuus, että aineiston ulkopuolelle olisi jäänyt sellaisia S2-oppikirjoja, joissa kulttuurista moninaisuutta kuvataan eri tavalla kuin tutkimuksessa mukana olleissa oppikirjoissa, on melko pieni. Aineistoon liittyy kuitenkin joitain rajoitteita. Osa tutkimistani oppikirjoista on jo saattanut poistua aktiivisesta käytöstä uuden opetussuunnitelman ja kirjakustantamoiden yhdistymisen myötä. Tutkimukseni tulosten perusteella ei voida myöskään ottaa kantaa siihen, kuinka kulttuurista moninaisuutta lähestytään tutkimieni kirjasarjojen opettajanoppaissa tai lisämateriaaleissa.

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan ymmärtämään ja kuvaamaan jotain ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Tulosten siirrettävyyttä on silti syytä pohtia. Laadullisen tutkimuksen tulokset ovat aina sidoksissa aineiston kontekstiin (Patton 2002, 563) ja näin ollen tutkimukseni tulosten voidaan ajatella olevan siirrettävissä 2010-luvun perusopetuksen S2-oppikirjoihin. Koska tutkimukseeni ei kuulunut historiallista vertailua, tuloksia ei voi siirtää kaikkina aikoina julkaistuihin S2-oppikirjoihin tai varsinkaan kaikkiin Suomessa käytettyihin oppikirjoihin yleensä. Toki on mahdollista, että kulttuurista moninaisuutta kuvataan osittain samalla lailla myös vanhemmissa S2-oppikirjoissa tai muiden oppiaineiden oppikirjoissa.

Etenkin laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on kohdistettava huomio itse tutkijaan (Patton 2002, 14, 553). Vaikka olen tutkijana melko kokematon, erityispedagogiikan opintojeni lisäksi opiskelemani S2-perusopinnot hyödyttivät tutkimuksen tekoa S2 -alan tuntemisessa ja kielen-

käyttöä tutkivan analyysin tekemisessä. Olen tätä tutkimusta tehdessäni pyrkinyt hyvään tieteelliseen käytäntöön olemalla rehellinen, tarkka ja avoin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Olen selostanut tutkimuksen toteuttamisen sen kaikissa vaiheissa mahdollisimman tarkasti (Hirsjärvi ym. 2009, 232) ja kuvannut käyttämäni luokittelu- ja tulkintasäännöt huolellisesti (Eskola & Suoranta 1998, 213, 216).

Aineistolähtöisessä tutkimuksessa lähdetään liikkeelle ilman ennakoasettamuksia tai määritelmiä. Tutkijalla on kuitenkin aina jonkinlainen kokemuspohja tutkimusaiheeseen, minkä takia hänen on reflektoitava itseään ja tiedostettava omien ennakkokäsityksiensä mahdollinen vaikutus. (Patton 2002, 64; Tuomi & Sarajärvi, 136; Eskola & Suoranta 1998, 19.) Pysin tutkimusta tehdessäni siihen, että omat ennakkokäsitykseni eivät ohjaisi tutkimuksen tekemistä, ja että kaikki tekemäni tulkinnat ovat perusteltavissa aineistolla. Tulkintojen luotettavuutta lisätäkseni annan esimerkkejä aineistolainauksilla (Eskola & Suoranta 1998, 216). Olen myös reflektoinut omaa kielenkäyttöäni (ks. Pynnönen 2013) ja sen ideologisia seurauksia (Juhila & Suoninen 1999, 251; Juhila 1999, 230; Jokinen ym. 1993, 45). Ymmärrän, että minulla on ollut tietynlaista valtaa diskursseja luodessani, ja että myös oma toimintani on osaltaan rakentamassa sosiaalista todellisuutta kulttuurisesta moninaisuudesta. Erityisesti tutkimukseni aihe tuo mukanaan eettisyyteen liittyviä kysymyksiä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 129). On mahdollista, että käyttämäni kieli, diskurssit ja niiden sisällöt vahvistavat joitain stereotyyppioita ja erottelevat kulttuureja toisistaan vahingollisella tavalla, vaikka olen pyrkinyt välttämään tätä. Olen myös pohtinut ovatko esimerkiksi eri ihmisryhmistä käyttämäni sanat täysin korrekteja, ja kuinka oikeellista on ryhmitellä ihmisiä ulkonäön piirteiden perusteella kuva-aineistossa.

Oppikirjatutkimusta tehtäessä on tärkeää suhtautua kunnioittaen oppikirjojen tekijöihin ja tekijänoikeuksiin. Oppikirjojen käyttämiseen ei kuitenkaan tarvinnut kysyä tutkimuslupia, sillä Kopioston (N.d.) ylläpitämällä Kopinraittisivustolla ohjeistetaan, että julkaistua materiaalia saa käyttää tutkimusaineistona ilman erillisiä tutkimuslupia, kunhan teoksiin viitataan asianmukaisesti. Ko-

pioston (N.d.) Kopinraitti-sivuston mukaan myös oppikirjojen kuvien liittämisen tieteelliseen julkaisuun on sallittua, kun kuviin liittyy niiden analysointia.

Vaikka tässä tutkimuksessa ei haluta kritisoida oppikirjojen tekijöitä, saattaa tutkimus silti asettaa heidät ja heidän tekemänsä oppikirjat osin epäedulliseen valoon. Tämän asian tiedostaminen on tärkeää etenkin tutkimuksen aiheen takia, sillä kulttuurisen moninaisuuden käsittelyyn sisältyy paljon erilaisia, arkojakin kysymyksiä. Tutkimukseni tarkoituksena on kuitenkin diskursiivisen psykologian mukaisesti esittää aineistoon tukeutuen, millaisia merkityksiä kulttuuriselle moninaisuudelle rakentuu S2-oppikirjoissa, ei arvioida oppikirjojen tekijöiden asenteita tai uskomuksia (Edwards 2007, 290–291.) Diskurssianalyysin ideana ei ole analysoida kuvausten totuudenmukaisuutta, kohtuullisuutta tai loogisuutta, vaan ainoastaan tarkastella miten kielenkäytöllä rakennetaan todellisuutta (Juhila & Suoninen 1999, 248; Patton 2002, 98).

## 5 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastelen kulttuurisen moninaisuuden kuvaamisen tapoja tutkimuksen aineistoon sisältyvissä S2-oppikirjoissa. Lisäksi tarkastelen, miten maahanmuuttajataustaiset ja kantasuomalaiset henkilöt asemoituvat näissä kuvauksissa ja millaisia funktioita kuvauksilla on. Oppikirjateksteistä ja -kuvista oli löydettävissä viisi diskurssia, jotka rakentavat kulttuurisesta moninaisuudesta erilaisia merkityksiä: (1) Kulttuurinen moninaisuus erojen tekemisenä, (2) Kulttuurinen moninaisuus normaalina ilmiönä, (3) Kulttuurinen moninaisuus ihailun kohteena, (4) Kulttuurinen moninaisuus oman kulttuuritaustan vahvistamisena sekä (5) Kulttuurinen moninaisuus yhteiskunnallisena haasteena. Kantasuomalaiset ja maahanmuuttajataustaiset henkilöt asemoituvat teksteissä diskurssista riippuen joko samalla tai eri tavalla. Funktiot vaihtelevat eri diskurssissa ja saattavat olla myös piileviä ja tahattomia. Taulukossa 2 on esitelty kunkin diskurssin asemoinnit ja funktiot.

TAULUKKO 2. Kulttuurisen moninaisuuden kuvaamisen diskurssit, niiden tuottamat asemoinnit sekä niiden funktiot

DISKURSSI	ASEMOINTI		FUNKTIOT
	Maahanmuuttajataustainen hlö:	Kantasuomalainen hlö:	
Kulttuurinen moninaisuus erojen tekemisessä	Oman ryhmän edustaja, uuden oppija	Oman ryhmän edustaja, opastaja	Tiedon välittäminen, erojen korostaminen
Kulttuurinen moninaisuus normaalina ilmiönä	Yhdenvertainen	Yhdenvertainen	Yhdenvertaisuuden edistäminen
Kulttuurinen moninaisuus ihailun kohteena	Ihailun kohde, ihailija	Ihailun kohde, ihailija	Erilaisuuden arvostaminen, oman kulttuurin vähätteleminen
Kulttuurinen moninaisuus kulttuuritaustan vahvistamisena	Oman ryhmän puolesta tapuhuja	Oman ryhmän puolesta tapuhuja	Oman kulttuuritaustan vahvistaminen, kulttuurien asettaminen paremmuusjärjestykseen
Kulttuurinen moninaisuus yhteiskunnallisena haasteena	Altavastaaja	Etuoikeutettu	Tietoisuuden nostattaminen epäkohdista, tiedon välittäminen

## 5.1 Kulttuurinen moninaisuus erojen tekemisessä

Tässä diskurssissa tehdään eroja eri kulttuurien, niiden ominaispiirteiden ja niiden edustajien toimintatapojen välille. Erontekoa tehdään kuvaten sekä Suomen sisäistä moninaisuutta että vertailemalla eri maanosia tai uskontoja. Esimerkiksi Eurooppa asemoidaan vastakkaisena muille maanosille ja kristinusko islamin uskolle. Teksteissä eritellään paljon varsinkin suomalaisen valtakulttuurin ominaispiirteitä. Lisäksi oppikirjoissa on kuvauksia muiden kansallisvaltioiden kulttuurien ja etenkin maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kulttuureista. Tekstit ja kuvat esittävät eri kulttuurit joko neutraalisti tai stereotyyppioita vahvistavasti. Joissain tapauksissa lukuohjeet tai tehtävänannot ohjaavat lukijaa kyseenalaistamaan lukemaansa tai vertailemaan eri kulttuureja, mutta toisinaan mitään ohjaavaa tekstiä ei ole.

Seuraavat aineistoesimerkit osoittavat, miten kulttuurinen moninaisuus näyttäytyy oppikirjojen teksteissä eri kulttuurien ja kansallisuuksien erotteluna ja niiden erojen korostamisena.

### Aineistoesimerkki 1

Mohamedin kotitehtävä

Minun perheeni

Minulla on aika iso perhe. Siihen kuuluvat isä, äiti, yksi isovelji ja kaksi pikkuveljeä, kaksi isosisko, pikkusisko, joka on vielä vauva, mummi ja Hassan-eno. Somaliassa minulla on vielä lisää enoja, tätejä ja serkkuja. Meidän isä on bussinkuljettaja. Aina aamulla hän lähtee ajamaan bussia numero 550. Äiti ei ole töissä. Hän on kotona pikkuveljen ja vauvan kanssa. Minusta on mukava mennä kotiin koulusta, kun äiti ja sisarukset ovat kotona odottamassa. Mummi on myös aina kotona. Hän auttaa äitiä pesemään pyykkiä ja laittamaan ruokaa. (Kielikarhu 2, 14.)

### Aineistoesimerkki 2

Suomalaista elämää

Kesällä suomalaiset viettävät paljon aikaa ulkona. Kesäisin järjestetään monenlaisia juhlia, kuten juhannusjuhlat, häät ja monet sukujuhlat.

Juhannus on keskikesän juhla ja luonto on kauneimmillaan. Juhlan kunniaksi talojen ovenpieliin tuodaan koristeeksi koivut. Aattoiltana poltetaan kokkoa ja kuunnellaan hanurinsoittoa. Juhannuksen aikaan valvotaan pitkään, koska aurinko ei laske yölläkään. (Kielikarhu 2, 63.)

Aineistoesimerkissä 1 rakennetaan osittain realistista ja osittain stereotyyppisiä vahvistavaa kuvaa somalialaistaustaisesta perheestä. Stereotyyppisinä piirteinä voidaan pitää isän ammattia linja-auton kuljettajana ja sitä, että perheen naispuoliset henkilöt eivät käy töissä vaan hoitavat kotia. Isoäidin kohdalla tätä vielä vahvistetaan adverbillä ”aina” kotona, mikä korostaa tilanteen säännöllistä toistumista (VISK § 649). Lisäksi tekstissä tuodaan esiin perheen suuri koko ja kertojan laaja perhekäsitys, joka ilmenee viittauksena enoihin, täteihin ja serkkuihin. Erottelua kantasuomalaiseen perheeseen lisää se, että seuraavalla sivulla kirjassa on kantasuomalaista perhettä esittelevä teksti ”Niinan kotitehtävä”, jossa perheen koko on pieni ja äiti käy töissä. ”Mohamedin kotitehtävä” -tekstissä maahanmuuttajataustaiset ihmiset asemoituvat vahvasti oman ryhmänsä edustajiksi.

Aineistoesimerkissä 2 taas kerrotaan Suomen valtakulttuurista. Aiheena on suomalaisten kesänvietto ja etenkin juhannus. Kerronnan tapa on neutraali, mutta toisaalta tekstissä rakennetaan yleistävää kuvaa siitä, että kaikki suomalaiset viettäisivät juhannusta samalla tavalla. Siten esimerkissä suomalaiset asemoituvat oman ryhmänsä edustajiksi samalla tavalla kuin somalitaustaiset henkilöt esimerkissä 1. Molemmissa teksteissä sekä välitetään tietoa että homogenisoidaan kulttuureja niiden ominaispiirteiden kautta. Lisäksi eri kulttuurien väliset erot tulevat tahattomasti korostetuiksi.

Kuvituksessa kulttuurien erottelu näkyy niin, että ihmisillä on tietynlainen koti, perhe, vaatteet tai ammatti tai että eri etniset ryhmät ovat erossa toisistaan. Tällainen erottelu ilmenee seuraavassa esimerkissä 3, joka on oppikirjan kuva. Kuva liittyy tarinaan koululuokan opintoretkestä eläintarhassa. Koululaiset näkevät eläintarhassa ryhmän japanilaisia ihmisiä ja heidän englantia puhuvan oppaansa. Tarinassa kerrotaan tästä kohtaamisesta seuraavasti.

### Aineistoesimerkki 3

Yhden aitauksen luona seisoi ryhmä japanilaisia. Opas selosti heille jotain englanniksi. Eli ja Maikki kuuntelivat ja tekivät muistiinpanoja. Saimme luvan kuvata koko joukon.

- Ahma, sanoi opas ja osoitti kylttiä, - Gulo gulo.

Meitä nauratti. Japani on tosi hassu kieli. (Välkky 3, 10.)





Kuvassa japanilaiset ihmiset ovat selkeästi omana ryhmänään oikeassa alakulmassa. Heidät voi tunnistaa tarinan japanilaisiksi matkailijoiksi heidän mustista hiuksistaan sekä muiden henkilöiden ihoa hieman tummemmasta ja kellertävämmästä ihon sävystä. Heidän takanaan seisoo ryhmä tyypillisiltä länsimaalaisilta näyttäviä vaaleaihoisia ihmisiä, jotka ovat joko tarinan oppilaita tai tekstissä esiintymättömiä henkilöitä. Näitä ihmisiä ei ole kuvassa homogenisoitu samalla tavalla kuin japanilaisia matkailijoita, sillä heidän hiustensa väri ja malli sekä asusteet poikkeavat hyvinkin toisistaan. Opas seisoo kyltin edessä. Lisäksi oikeassa ylänurkassa on yksinään oleva henkilö, johon yksi ryhmässä seisovista ihmisistä on kuitenkin kohdistanut katseensa.

Vaikka tekstin mukaan ”opas selosti jotain heille (japanilaisille) englanniksi”, kuvassa opas näyttää enemmän puhuvan japanilaisten ihmisten takana seisoville ihmisille. Opas katsoo näihin ihmisiin päin ja samoin he ovat kääntyneitä oppaaseen päin. Japanilaiset henkilöt sen sijaan ovat kauempana muista ja kääntyneet toiseen suuntaan. Yksi japanilaisista henkilöistä on suuntaamassa hymyilevää katsettaan oppaaseen päin, mutta muita merkkejä japanilaisten ja länsimaalaisten ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta kuvassa ei ole. Japanilaiset henkilöt ja länsimaalaiset henkilöt ovat siis kuvassa selkeästi omissa, erillisissä ryhmissään. Kuvan lisäksi erottelua eri etnisten ryhmien välillä vahvistaa se, että tekstissä oppilaat haluavat kuvata japanilaisten joukon, mikä on merkki siitä, että japanilaisissa on heidän mielestään jotain erityistä, eli kuvaamisen arvoista. Lopuksi oppilaat myös nauravat ja kuvaavat japanin kieltä ”tosi hasuksi”, luullessaan latinan kielisen sanan ”gulo gulon” olevan japania.

Toisin kuin aineistoesimerkeissä 1, 2 ja 3, seuraavissa aineistoesimerkeissä 4 ja 5 ei pelkästään kuvata kulttuurien välisiä eroja, vaan lukijalle annetaan selkeä ohjeistus tai kysymyksiä tekstin käsittelemiseen.

#### Aineistoesimerkki 4

Lue oheiset kuvaukset eri kansallisuuksista. Vastaa sitten vihkoon seuraaviin kysymyksiin. Kirjoita kokonaisia lauseita.

- a) Mitä yhteistä eri kansallisuuksista löytyy?
- b) Millaisia eroja on?

- c) Mieti omaa kansallisuuttasi, mitä erityistä siinä on?
- d) Vertaa omaa kansallisuuttasi suomalaisuuteen.
- e) Pitävätkö kuvaukset paikkansa? Oletko samaa mieltä? Voiko näin yleistää?

### Venäläiset

Venäläinen ei halua koskaan olla yksin. Hän on hyvin tunteellinen ja näyttää ilonsa ja surunsa avoimesti. Hän itkee, nauraa, laulaa ja tanssii. Venäläistä ei saa liikaa komentaa, koska hän ei pidä tarkoista rajoista vaan haluaa olla vapaa.

Venäläiset ovat erittäin vieraanvaraisia. Vieraalle tarjotaan vaikka viimeiset ruoat ja juomat. Kun venäläinen saa lahjan, hän haluaa aina antaa vastalahjan. (Suomea sinulle 2, 219.)

### Aineistoesimerkki 5

(Maahanmuuttajataustainen oppilas Mohamed kysyy ja kantasuomalaiset oppilaat vastaavat.)

- Mitä te syötte jouluna?
- Laatikkoita, limppua, kinkkua. Rosolliakin on, mutta se ei ole mun herkkua.
- Tota... syöttekö te mitään herkkua?
- Joo, kiisseliä ja tähtitorttuja. Ne on tosi hyviä.
- Vai niin...
- Mikä on sun herkkua?

1. Mitä Mohamed ihmettelee?
2. Mitä jouluruokia tunnet?
3. Mikä on sinun jouluherkkua? (Kielikarhu 1, 37-38.)

Aineistoesimerkissä 4 on osittain yleistävää kuvausta venäläisistä, mitä vahvistetaan yleistävillä ääri-ilmauksilla "koskaan" ja "aina". Lisäksi luonteenpiirteiden voimakkuutta korostetaan intensiteettipartikkeleilla "hyvin" vieraanvarainen ja "erittäin" tunteellinen. Se että tekstissä puhutaan "venäläisestä", ei esimerkiksi venäläisestä henkilöstä tai yksilöstä, tekee venäläisyydestä koko ihmistä määrittävän tekijän. Venäläiset siis asemoidaan vahvasti ja poikkeuksetta oman ryhmänsä edustajiksi. Toisaalta tehtävänannon kohdassa e) lukija kuitenkin ohjataan kulttuurien vertailemisen lisäksi kyseenalaistamaan lukemaansa.

Aineistoesimerkissä 5 taas maahanmuuttajataustainen Mohamed kysyy kantasuomalaisilta koulutovereiltaan suomalaisesta joulunvietosta. Kuten juhannuksenviettotapoja käsittelevässä aineistoesimerkissä 2, tässäkin tekstissä ei tuoda suoraan esille erilaisia tapoja viettää joulua. Lukijalle osoitetut kysy-

mykset viittaavat kuitenkin siihen, että joulunviettotavat ja jouluun liittyvät ruoat saattavat vaihdella yksilöittäin, koska tekstissä kysytään mitä jouluruokia lukija "tuntee" ja myös hänen omaa jouluherkkuaan. Aineistoesimerkissä 5 maahanmuuttajataustainen Mohamed asemoituu oman ryhmänsä edustajaksi, joka on uuden kulttuurin oppija. Kantasuomalaiset henkilöt taas asemoituvat oman ryhmänsä edustajiksi, jotka opastavat maahanmuuttajataustaista oppilasta tämän tutustuessa uuteen kulttuuriin. Kysymyksellä 1 vahvistetaan Mohamedin asemaa uuden kulttuurin oppijana, ja toisaalta myös kysymys 2 tuo esiin, että joulun "tunteminen" ei ole välttämättä itsestään selvä asia.

Erona edellisiin aineistoesimerkkeihin, seuraavassa esimerkissä 6 kuvataan kulttuurista moninaisuutta koko Euroopan tasolla. Aineistoesimerkissä tulee ilmi Euroopan ja muiden mantereiden sekä kristinuskon ja islaminuskon välinen erottelu.

#### Aineistoesimerkki 6

Eurooppaan mahtuu myös monia uskontoja. Suurin osa eurooppalaisista on kristittyjä. Islaminuskoksen väestön eli muslimien määrä kasvaa nopeasti Eurooppaan tulleiden siirtotyöläisten ja pakolaisten mukana. (Suomi2. Minä ja arki, 101.)

Aineistoesimerkissä 6 rakennetaan kuvaa siitä, että kristinuskaisuus on Euroopassa tilastollisesti normaalia, sillä "suurin osa eurooppalaisista on kristittyjä". Sen sijaan islaminusko on jotakin, mikä tulee Eurooppaan sen ulkopuolelta. Tässä tekstissä ihmiset asemoituvat oman uskontokuntansa edustajiksi niin, että kristinuskoiset asemoituvat normaaleiksi eurooppalaisiksi ja islaminuskoiset Eurooppaan jostain muualta tulleiksi "siirtotyöläisiksi ja pakolaisiksi".

Kulttuurinen moninaisuus erojen tekemisenä -diskurssissa eri etnisten ryhmien jäsenet asemoituvat siis ennen kaikkea oman ryhmänsä edustajiksi. Maahanmuuttajataustainen henkilö asemoituu oman ryhmän edustajana myös uuden oppijaksi. Toisaalta maahanmuuttajataustainen S2 -oppilas asemoidaan myös eri kulttuurien asiantuntijaksi, joka voi vertailla kulttuureja keskenään. Kantasuomalainen henkilö taas asemoituu oman ryhmänsä edustajaksi, joka voi opastaa maahanmuuttajataustaista henkilöä. Tähän diskurssiin kuuluvien tekstien ensisijaisena ja ilmeisenä funktiona voidaan pitää tiedonvälittämistä eri

kulttuureista. Toinen piilevämpi funktio näissä teksteissä on kulttuurien välisen erojen korostaminen ja kulttuurien homogeenisoiminen, mikä tulee esiin varsinkin kulttuurien vertailuun ohjaavissa teksteissä.

## 5.2 Kulttuurinen moninaisuus normaalina ilmiönä

Tämä diskurssi luo kulttuurisesta moninaisuudesta ja eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssakäymisestä normaalia ja luonnollista kuvaa. Näin ollen teksteissä se, että joku matkustelee, opiskelee ja osaa monia kieliä, asuu maassa jossa ei ole syntynyt tai on kahden maan kansalainen, ei aiheuta hämmästelyä tai erotelua. Myös oppikirjojen kuvissa esiintyy paljon erinäköisiä ja eri taustoista tulleita ihmisiä samanlaisissa tilanteissa ja tasa-arvoisesti kuvattuina. Kuvissa he ovat sopuisassa kanssakäymisessä keskenään, mikä näkyy yhteisenä tekemisellä, iloisina ilmeinä ja fyysisenä läheisyytenä. Kuvattaessa kulttuurista moninaisuutta normaalina asiana maahanmuuttajataustaiset henkilöt ja kantasuomalaiset ihmiset asemoituvat kaikki yhdenvertaisiksi.

Seuraavissa aineistoesimerkeissä kuvataan kulttuurista moninaisuutta normaalina asiana.

### Aineistoesimerkki 7

Suomalaisilla on aina ollut kummallinen tarve tietää, tunnenko itseni enemmän venäläiseksi vai suomalaiseksi. Itse en oikein edes ajattelen asiaa. Olen Anna, puhun kahta kieltä, asun Suomessa ja käyn usein Venäjällä. Toki tiedän, että kaikille nuorille se ei ehkä ole yhtä helppoa tai selvää. Vanhempani ovat auttaneet ja kannustaneet minua sopeutumaa Suomeen, mutta toisaalta heille on tärkeää säilyttää myös venäläinen taustamme. (Suomi2. Minä ja media, 95.)

### Aineistoesimerkki 8

Ennen matkaa Tammelat tutkivat matkatoimistojen internet-sivuja ja matkaesitteitä. - - Kanariansaarten kieli on espanja, jota perheen äiti osasi jonkin verran. Hän tinki kauppoissa ja teki ravintolassa ruokatilaukset espanjaksi. Se oli suuri apu. Perheen isä päätti, että hänkin opettelee kielen joskus. Kielitaidosta on aina hyötyä. (Suomea sinulle 1, 189-190.)

Aineistoesimerkissä 7 Anna käsittelee venäläis-suomalaista identiteettiään. Annan itsensä mielestä hänen kulttuurisesti moninainen taustansa on normaali asia, mikä näkyy siinä, että hän kuvaa muiden ihmisten tarvetta määrittellä hä-

net enemmän joko suomalaiseksi tai venäläiseksi ”kummalliseksi”. Annalle asia on vähäpätöinen, minkä hän osoittaa sanomalla, ettei hän itse ”oikein edes ajattele asiaa”. ”Oikein” sävyartikkelin (VISK § 821) ja ”edes”-adverbin käyttäminen yhdessä korostaa asian vähäpätöisyyttä Annalle. Näin Anna asemoi itsensä yhdenvertaiseksi muiden kanssa, sen sijaan että olisi jotenkin erityinen. Anna kuitenkin kertoo, että hänen identiteettiinsä kuuluu samanaikaisesti sekä sopeutuminen Suomeen että venäläisen taustan säilyttäminen.

Myös aineistoesimerkissä 8 kuvataan kulttuurista moninaisuutta normaalinä asiana. Tällä kertaa kontekstina on matkailu ja vieraiden kielten osaaminen. Esimerkissä kuvataan, kuinka Tammelan perheen Kanarian matkaa helpotti perheen äidin espanjan kielen taito. Vieraan kielen taitaminen tuotetaan normaaliksi ja hyödylliseksi asiaksi, jonka kuka tahansa voi oppia. Tästä kertoo ilmaus ”perheen isä päätti, että hänkin opettelee kielen joskus”. Ihmiset asemoituvat yhdenvertaisiksi, sillä eri ryhmien välillä tapahtuva vuorovaikutus kuvataan luonnollisena ja vaivattomana.

Aineistoesimerkissä 9 kulttuurisen moninaisuuden normaalius näkyy oppikirjan kuvituksessa.

## Aineistoesimerkki 9



(Moi!, 152–155.)

Aineistoesimerkissä 9 esitellään kuvilla erilaisia ammatteja. Jokaisen kuvan alla on myös nimetty kyseinen ammatti. Kulttuurinen moninaisuus näkyy kuvissa henkilöiden ulkonäköjen erilaisuutena. Ihon ja hiusten värin perusteella kuvien henkilöt ovat peräisin eri etnisistä ryhmistä. Kulttuurinen moninaisuus kuvataan siis normaalina asiana, ja erinäköisiä ihmisiä esitetään yhdenvertaisesti sekä korkeakoulutusta vaativissa että muissa ammateissa. Yhdessä kuvassa näkyy myös vuorovaikutusta erinäköisten ihmisten välillä, kun lastenhoitaja lukee kirjaa kahdelle eri etnisestä taustoista tulevalle lapselle. Vuorovaikutus heidän välillään kuvataan myönteisenä, mikä näkyy henkilöiden hymyilevinä ilmeinä ja fyysisenä läheisyytenä. Kuvituksen funktiona on murtaa stereotyyppisiä käsityksiä osoittamalla, että kuka tahansa voi etnisestä taustastaan riippumatta olla missä tahansa ammatissa. On kuitenkin huomioitava, että ammattikuvissa on selvästi enemmän vaalea- kuin tummaihoisia ihmisiä ja että kuvassa on sukupuolista stereotypiaa perinteisten naisten ja miesten ammattien suhteen.

Maahanmuuttajataustaiset ja kantasuomalaiset henkilöt asemoituvat tämän diskurssin teksteissä ja kuvissa yhdenvertaisiksi. Lisäksi maahanmuuttajataustaiset henkilöt asemoidaan vahvasti sekä oman kulttuurin säilyttäjiksi että uuteen kulttuuriin sopeutujiksi. Tämä näkyy teksteissä niin, että maahanmuuttajataustaiset henkilöt kuvaavat kuuluvansa sekä suomalaisiin että johonkin toiseen etniseen ryhmään. Näin ollen näiden tekstien ja kuvien funktiona näyttää olevan edistää yhdenvertaisuuden ajatusta ja samaan aikaan tarjota S2-oppilaille samaistumisen kohteita.

### **5.3 Kulttuurinen moninaisuus ihailun kohteena**

Tässä diskurssissa kulttuurinen moninaisuus tai erilaisten kulttuurien piirteet tuotetaan ihailun kohteeksi. Ihailu kohdistuu usein maahanmuuttajataustaisen henkilön tai jonkun toisen valtion kuin Suomen kulttuuriin, vaikka toisinaan myös Suomen valtakulttuuria ihailaan. Ihailu tapahtuu eri ryhmien välillä niin,

että ihailija ja ihailunkohde ovat peräisin eri kulttuureista tai etnisistä ryhmistä. Lisäksi kirjoissa on tekstejä, joissa korostetaan myönteisellä tavalla S2-oppilaan monipuolista kieli- ja kulttuurituntemusta.

Seuraava aineistoesimerkki 10 osoittaa, miten kulttuurista moninaisuutta tai erilaisten kulttuurien piirteitä ihaillaan oppikirjojen teksteissä.

#### Aineistoesimerkki 10

Meidän luokalla on pari huivia käyttävää tyttöä, ja mä oon miettinyt, millaista olisi käyttää sellaisia vaatteita. Niissä on tosi kauniita kankaita, ja ne sanoo et niiden äidit ompelee niitä, tai sitten ne ostaa kaupasta, tai joku tuo tuliaisina Englannista. Mä muutenkin tykkään monista mun kavereiden vaatteista. Ne pukeutuu tosi hyvin. (Kielikarhu 3, 42.)

Aineistoesimerkissä 10 kertoja ihailee huivia käyttäviä luokkakavereitaan. Ihailu ilmenee siinä, miten kertoja sanoo itsekin miettineensä, ”millaista olisi käyttää sellaisia vaatteita”. Lisäksi hän kehuu huivien kankaita ”tosi kauniiksi”. Hän myös kertoo, että huivit voivat olla tuliaisia Englannista, mikä on kertojasta mitä ilmeisimmin hieno asia. Lopuksi kertoja vielä toteaa suoraan pitävänsä yleensä kavereidensa vaatteista ja kertoo heidän pukeutuvan ”tosi hyvin”. Ihailu tuodaan siis selkeästi esille ja toisen kulttuurin pukeutumista kehuvia adjektiiveja vahvistetaan kahdesti ”tosi”-intensiteettimääritteellä, jonka tehtävänä on osoittaa laadun tai määrän suurta astetta (VISK § 853). Näin huivia käyttävät maahanmuuttajataustaiset tytöt asemoituvat ihailun kohteiksi ja toisaalta muiden kavereiden vertaisiksi.

Aineistoesimerkissä 11 taas ihailu kohdistetaan suoraan S2-oppikirjan maahanmuuttajataustaiseen lukijaan, sillä kerronta on yksikön toisessa persoonassa.

#### Aineistoesimerkki 11

Monikielisyys on sinulle voimavara, josta voi olla vielä hyötyä arvaamattomissakin tilanteissa. Kannattaa muistaa, että suurin osa ikäisistäsi suomalaisista osaa erittäin hyvin vain yhtä kieltä. Sinä sen sijaan käytät päivittäin opiskelussa ja vapaa-ajalla kieltä, jonka olet oppinut aikaisintaan ehkä vasta muutama vuosi sitten.

Kun osaat tiettyjä kieliä, sinulla on myös avaimet kulttuureihin, joissa kieliä puhutaan. Ihmisiä, heidän tapojaan ja kulttuuriaan on nimittäin vaikeaa, ellei peräti mahdotonta, oppia tuntemaan ja ymmärtämään, ellei osaa heidän kieltään. (Sisu 9, 8.)



Aineistoesimerkissä 11 suomea toisena kielenä opiskeleva oppilas saa osakseen ihailua monipuolisen kielitaitonsa ansiosta. Monikielisyden sanotaan olevan ”voimavara”, josta voi olla hyötyä monissa tilanteissa ja joka antaa avaimet eri kulttuureihin. Tätä korostetaan esimerkiksi sanomalla, että ilman tiettyjen kielen osaamista kulttuureja on ”vaikeaa, ellei peräti mahdotonta” ymmärtää. Konjunktion ”ellei” kanssa käytetään fokuspartikkelia ”peräti” silloin, kun halutaan kuvata jonkin asteikon, tässä tapauksessa ymmärtämisen vaikeuden, ääripäätä (VISK § 1136). S2-oppija nostetaan myönteiseen erityisasemaan muihin ikäisiinsä nähden kirjoittamalla, että ”suurin osa ikäisistäsi suomalaisista osaa erittäin hyvin vain yhtä kieltä - - Sinä sen sijaan”. Sinä-he -eronteossa maahanmuuttajataustainen oppilas asemoituu siis ihailun kohteeksi, kun taas muut oppilaat asemoituvat tavallisiksi ihmisiksi.

Tämän diskurssin teksteissä maahanmuuttajataustaiset ja kantasuomalaiset henkilöt asemoituvat kaikki vuorotellen ihailun kohteiksi tai ihailijoiksi. Tekstien funktiona on arvostaa toisten erilaisuutta ja yhtäältä huomata itsensäkin olevan ihailtava ja rakentaa näin S2-oppilaalle myönteistä minäkuva. Toisaalta tekstien piilevänä funktiona on itselle tutun kulttuurin vähätteleminen.

#### **5.4 Kulttuurinen moninaisuus oman kulttuuritaustan vahvistamisena**

Tässä diskurssissa vahvistetaan omaa kulttuuri- ja kielitaustaa sekä sen tärkeyttä. Siten tämä diskurssi on vastakkainen edelliselle diskurssille, jossa ihailtiin toisia kulttuureja. Oppikirjoissa on sekä suomalaista valtakulttuuria että maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kulttuureja vahvistavia tekstejä. Vahvistaminen näkyy oman kulttuuritaustan hienouden korostamisena ja niin, että muutos kohdatessa uusi vieras kulttuuri kuvataan usein ikäväksi asiaksi. Lisäksi toisia kulttuureja erotellaan kielteisesti omasta kulttuurista.

Seuraavissa aineistoesimerkeissä kuvataan, miten omaa kulttuuritaustaa vahvistetaan.

## Äidinkieli on tärkeä

Minun mielestäni äidinkieli on tärkeä, koska sen avulla voi parhaiten kertoa tunteita tai ajatuksia. Monet ihmiset ovat sitä mieltä, että he osaavat äidinkieltä niin hyvin, että sitä ei tarvitse enää opiskella. Minusta ei riitä että puhuu äidinkieltä kotona ja kavereiden kanssa. Äidinkieltä pitäisi osata myös lukea ja kirjoittaa. Usein ajatellaan, että muiden kielten opiskelu on tärkeämpää kuin äidinkielen opiskelu. Totta kai muiden kielten osaaminen on hieno asia, mutta ne eivät korvaa äidinkieltä. Äidinkielen osaaminen auttaa myös oppimaan muita kieliä. Pitäkää siis huolta äidinkielestänne! (Suomi2. Minä ja arki, 174.)

## Aineistoesimerkki 13

Ystäväni vietti lomaa Lapissa viime juhannuksena. Hän oli saanut uuden ystävän, 12-vuotiaan Eljksen. Eljes on asunut Inarissa koko ikänsä. Eljes on oppinut kotonaan sekä saamen että suomen kielen. Hän on opiskellut saamea myös koulussa. Koulussa oli kerrottu, että inarinsaamea puhuu enää noin 300 ihmistä. Eljes huolestui asiasta ja halusi tehdä jotain. Niinpä hän perusti ystäviensä kanssa inarinsaamelaisen bändin. (Välkky 5 tehtäväkirja, 109.)

Aineistoesimerkissä 12 kertoja puolustaa oman äidinkielen ja sen opiskelemisen tärkeyttä. Hän painottaa äidinkielen olevan tärkeä etenkin itsensä ilmaisussa ja oppimisen edistämässä. Mitä ilmeisimmin kertoja on maahanmuuttajataustainen, mihin viittaa esimerkiksi se, että äidinkielen opiskeleminen ei ole itsensä selvyys. Näin ollen hän asemoituu oman ryhmänsä puolestapuhujaksi. Kertoja ei kiellä muiden kielten osaamisen hienoutta, mutta toteaa että ”ne eivät korvaa äidinkieltä”. Äidinkielellä on siis erityisasema muiden kielten joukossa.

Aineistoesimerkissä 13 käsitellään myös äidinkieltä, mutta siinä kuvataan miten yksittäinen henkilö voi teoillaan vahvistaa oman kulttuuritaustansa elinvoimaisuutta koko yhteisössä. Esimerkin 13 suomen ja saamen kielinen henkilö Eljes huolestuu kun kuulee koulussa inarinsaamen vähentyneestä puhujien määrästä. Tilanteen huolestuttavuutta korostetaan adverbillä ”enää” noin 300 ihmistä (VISK § 1518). Pitääkseen inarinsaamea elinvoimaisena yhteisössään, Eljes päättää perustaa inarinsaamelaisen bändin. Näin Eljes asemoituu oman kulttuuritaustansa puolestapuhujaksi. Kulttuuritaustan vahvistamisen lisäksi tekstillä osoitetaan, että jokainen voi tehdä konkreettisia tekoja kulttuurin säilymiseksi.

Aineistoesimerkeissä 12 ja 13 omaa kulttuuritaustaa vahvistettiin puhumalla siitä suoraan. Sen sijaan seuraavassa aineistoesimerkissä 14 oman kult-

tuuritaustan vahvistaminen tulee esiin piilevämmiin kohdattaessa uuden kulttuurin haasteet.

#### Aineistoesimerkki 14

Moi ja terveisiä Tukholmasta!

Täällä on ihan mukavaa ja uusi koulu on kiva. Oppitunneilla mä ymmärrän jo muutamia sanoja, mutta kaikki on vielä aika vaikeaa. Meidän luokalla on onneksi toinenkin suomalainen tyttö ja se auttaa mua tosi paljon. Mulla on teitä kova ikävä ja mä odotan jo kovasti lomaa!

T. Nelli (Suomi2. Minä ja arki, 182.)

Aineistoesimerkin 14 kertoja Nelli vahvistaa suomalaista kulttuuritaustaansa kertomalla, että Ruotsissa elämisessä ”kaikki on vielä aika vaikeaa”. Uudessa kulttuurissa elämisen haasteita helpottaa, kun hänen luokallaan on ”onneksi toinenkin suomalainen tyttö”, mikä auttaa Nelliä ”tosi paljon”. Lisäksi Nelli kuvailee koti-ikävänsä ”kovaksi” ja myös lomaa Suomessa hän odottaa ”kovasti”. Esimerkissä tulee siis ilmi se, että muutos kohdattaessa vieras kulttuuri on epämieluisaa. Tällä ja suomalaisen vertaisten tärkeyttä korostamalla vahvistetaan omaa kulttuuritaustaa.

Tuotettaessa kulttuurisesta moninaisuudesta kuvaa oman kulttuuritaustan vahvistamisena ihmiset asemoituvat oman kulttuuriryhmänsä puolestapuhujiksi. Tekstien funktiona on yhtäältä oman kulttuuri- ja kielitaustan vahvistaminen, mutta toisaalta piilevänä funktiona on myös eri kulttuurien asettaminen paremmuusjärjestykseen. Lisäksi tekstit tarjoavat uuteen kulttuuriin sopeutuvalla maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle samaistumisen kohteita ja kannustavat häntä oman kulttuuri- ja kielitaustansa vaalimiseen.

## 5.5 Kulttuurinen moninaisuus yhteiskunnallisena haasteena

Tässä diskurssissa korostuu kulttuurisen moninaisuuden aikaansaamat haasteet yhteiskunnassa ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Tällöin teksteissä kuvataan, että erilaisiin kulttuuri- tai kielivähemmistöihin kuuluvat ihmiset

saattavat kohdata syrjintää tai vastoinikäymisiä arkisissa tilanteissa. Toisaalta teksteissä kuvataan myös sitä, että vähemmistöihin kuuluvilla voi olla kielteisiä asenteita kantasuomalaisia henkilöitä ja heidän kulttuuriaan kohtaan. Diskursiivisiin teksteihin kuuluu toisinaan lukemista ohjaava tehtävänanto, jolla pyritään saamaan lukija ajattelemaan omia asenteitaan ja kokemuksiaan.

Seuraava aineistoesimerkki 15 käsittelee maahanmuuttajataustaisiin henkilöihin kohdistuvaa syrjintää.

### Aineistoesimerkki 15

Keskustelkaa rasismista Suomessa. Onko ryhmässä oppilaita, joilla on kokemuksia syrjinnästä? Kokemuksia voi toki olla myös Suomen ulkopuolelta. Kerro tilanteesta, jossa sinua on mielestäsi syrjitty tai kiusattu sen vuoksi, että et näytä suomalaiselta tai puhut vierasta kieltä.

a) Kirjoita yleisönosastokirjoitus keskustelun pohjalta. - - Valitse jokin yksittäinen tapaus tai kirjoita esimerkiksi maahanmuuttajataustaisen nuoren vaikeuksista saada kesätöitä. (Sisu 8, 167.)

Aineistoesimerkissä 15 on kyseessä tehtävänanto, jossa lukijat ohjataan keskustelemaan rasismista ja syrjinnän kokemuksistaan ja tekemään tämän pohjalta vaikuttamaan pyrkiviä tekstejä. Kokemuksien olemassaoloa ei kuitenkaan pidetä itsestäänselvytenä, minkä osoittaa kysymys ”onko ryhmässä oppilaita, joilla on kokemuksia syrjinnästä”. Tehtävänanto ohjaa käsittelemään nimenomaan etniseen tai kielitaustaan perustuvaa syrjintää, koska siinä kysytään kokemuksia, jossa syrjinnän on aiheuttanut se, että ”et näytä suomalaiselta tai puhut vierasta kieltä”. Kaikenlaiset kokemukset ovat kertomisen arvoisia, minkä osoittaa ”mielestäsi”-sanana käyttäminen ohjeessa ”kerro tilanteesta, jossa sinua on mielestäsi syrjitty tai kiusattu”. Lisäksi sanotaan, että kokemus voi olla myös ”Suomen ulkopuolelta”. Erityisenä syrjinnän muotona nostetaan esiin maahanmuuttajataustaisen nuoren vaikeudet saada kesätöitä. Syrjinnän ja kiusaamisen kohteeksi joutuminen asemoi maahanmuuttajataustaiset henkilöt altavastaajan asemaan. Kantasuomalaiset henkilöt taas asemoituvat etuoikeutetuiksi, koska he eivät joudu kohtaamaan samanlaista syrjintää taustansa vuoksi. Tekstissä kuitenkin rohkaistaan maahanmuuttajataustaisia lukijoita pyrkimään

vaikuttamaan asioihin ilmaisemalla oma mielipiteensä yleisönosastonkirjoituksella.

Aineistoesimerkki 15 keskittyi siis pelkästään maahanmuuttajataustaisten nuorten kokemaan syrjintään. Sen sijaan seuraavassa aineistoesimerkissä 16 tuotetaan kuvaa vastavuoroisesta rasistisuudesta.

#### Aineistoesimerkki 16

(Ote novellista, jonka lukuohjeena on pohtia ”miten monikulttuuristen nuorten kokemukset ja asenne voivat erota”.)

Minä en tule heidän kanssaan toimeen, heissä on jotain, mitä en voi ymmärtää. Huomaan nyt, kun olen varttunut että minusta on tahtomattani tullut rasisti suomalaisia kohtaan. Minusta tuntuu, että tuntee on molemminpuolinen. Aina kun avaan suuni suomalaisten seurassa, saan osakseni halveksuvia katseita, sillä aksentistani huomaa heti, että olen venäläinen. Ja suomalaiset eivät pidä venäläisistä. (Suomi2. Minä ja yhteiskunta, 39, 42.)

Aineistoesimerkissä 16 venäläistaustainen kertoja kuvaa suhdettaan ja tunteeitaan kantasuomalaisia kohtaan hyvin kielteisiksi. Kielteisyys kantasuomalaisia kohtaan tulee ilmi kertojan sanoessa, että ”minä en tule heidän kanssaan toimeen, heissä on jotain, mitä en voi ymmärtää”. Lisäksi kertojan suhtautumista vahvistaa hänen kokemuksensa siitä, että ”suomalaiset eivät pidä venäläisistä”. Ei-sanon toistaminen (”en, en, eivät”) korostaa kielteistä kerrontaa. Toisaalta kertoja osoittaa tiedostavansa oman suhtautumisensa sanoessaan ”minusta on tahtomattani tullut rasisti”. Tahtomattani-sanon käytöllä kertoja pienentää omaa vastuutaan kielteisen asenteen muodostumisessa: rasistiksi tuleminen on ollut jotain, mitä hän ei ole voinut estää. Tämän jälkeen hän hakee oikeutusta omalle asenteelleen kuvaamalla ääri-ilmaisulla, kuinka hän joutuu ”aina” kokemaan halveksuntaa kantasuomalaisten puolelta. Kertoja siis puhuu kategorisesti kaikkien kantasuomalaisten käyttäytyvän tällä tavalla. Näin kertoja asemoi itsensä altavastajaksi, jonka kielteisen asenteen syntymiseen ovat vaikuttaneet kantasuomalaiset itse.

Kokemusten tarkasteluun perustuvien aineistoesimerkkien 15 ja 16 sijaan viimeisessä aineistoesimerkissä 17 yhteiskunnallisia haasteita kuvataan yleisemmällä tasolla.

## Aineistoesimerkki 17

Euroopassa kielten, kulttuurien ja uskontojen kirjo on valtava. - - Eri kulttuureista tulleiden ihmisten välillä saattaa esiintyä ennakkoluuloja ja vihamielisyyttä. Eurooppalaisten on kuitenkin syytä opetella tuntemaan ja hyväksymään myös vieraita kulttuureja ja tapoja. Muuta mahdollisuutta ei ole. (Suomi2. Minä ja arki, 101.)

Aineistoesimerkissä 17 kuvataan kulttuurisen moninaisuuden aikaan saamia haasteita koko Euroopassa. Aluksi tekstissä on toteava kuvaus Euroopasta kielellisesti, kulttuurillisesti ja uskonnollisesti moninaisena maanosana, jossa ”eri kulttuureista tulevien ihmisten välillä saattaa esiintyä ennakkoluuloja ja vihamielisyyttä”. Tekstin luonne on neuvova ja valistava, mikä näkyy ”on syytä” -nesessiivirakenteena, joka kuvaa ennakkoluulojen purkamisen välttämättömyyttä ja velvollisuutta (VISK § 1580). Lukijan asenteisiin pyritään vaikuttamaan etenkin viimeisellä lauseella ”Muuta mahdollisuutta ei ole”. Teksti ei siis anna muita vaihtoehtoja kuin hyväksyä kulttuurinen moninaisuus.

Yhteiskunnallisia haasteita kuvaavissa teksteissä maahanmuuttajataustaiset henkilöt asemoituvat altavastaajiksi suhteessa valtaväestöön. Heikomman asemansa vuoksi heillä voi olla kielteisiä asenteita kantasuomalaisia henkilöitä kohtaan tai he voivat pyrkiä vaikuttamaan asioihin. Kantasuomalaiset henkilöt asemoituvat etuoikeutetuiksi kansalaisiksi, joilla voi vastavuoroisesti olla kielteisiä asenteita maahanmuuttajataustaisia henkilöitä kohtaan. Tekstien funktiona on herättää tietoisuutta eriarvoisuudesta ja kielteisistä asenteista maahanmuuttajataustaisia henkilöitä kohtaan ja pyrkiä näin asennemuutokseen.

## 6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten kulttuurista moninaisuutta kuvattiin ja eri etnisiä ryhmiä asemoitiin perusopetuksen suomi toisena kielinä -oppikirjoissa. Lisäksi tutkittiin millaisia funktioita kulttuurista moninaisuutta käsittelevillä oppikirjojen teksteillä ja kuvilla oli. Seuraavaksi pohdin tutkimuksen tuloksia edellä mainittuihin tutkimuskysymyksiin. Lisäksi käsitteleen tutkimuksen merkitystä ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

### 6.1 Kulttuurisen moninaisuuden kuvaamisen tavat

Kaikissa tämän tutkimuksen S2-oppikirjoissa kuvattiin kulttuurista moninaisuutta. Tämä on poikkeava tulos verrattuna aikaisempiin oppikirjatutkimuksiin, joissa on huomattu, ettei moni oppikirja käsittele kulttuurista moninaisuutta millään tavalla (esim. Terra & Bromley 2012; Wardle 2007; White 2008; Teräs & Tainio 2010, 9; Lampinen 2013). Kulttuurisen moninaisuuden kattavaa kuvaamista selitti todennäköisesti se, että kyseessä oli S2-oppikirjat, joiden lukijajoukkoa ovat pääasiassa maahanmuuttajataustaiset oppilaat (Opetushallitus 2008, 4-6). Tästä syystä kulttuurisen moninaisuuden kuvaamisen tapoja on mitä luultavimmin mietitty huolella oppikirjojen suunnitteluvaiheessa. Lukijakunnan vaikutusta puoltaa se, että myös suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärään suunnitellussa Väkky-kirjasarjassa kulttuurisen moninaisuuden käsitteleminen oli vähäisempää kuin muissa oppikirjoissa. Myös Huhtala (2015) havaitsi samankaltaisia eroja S2- ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppikirjoissa omassa opinäytetyössään.

Kuten aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu (esim. Mikander 2016, 66; Terra & Bromley 2012; Paavola 2015; Rinne 2011), myös tässä tutkimuksessa eri oppikirjojen välillä oli kuitenkin eroja siinä, miten ja kuinka paljon kulttuurista moninaisuutta kuvattiin. Eroja näytti selittävän mille ikäluokalle ja kielitaidon

tasolle kukin oppikirja oli suunnattu. Kulttuurista moninaisuutta käsiteltiin monipuolisemmin ensisijaisesti yläkouluun suunnatuissa ja A2-B1-B2-tason oppikirjoissa. Luonnollisesti A2-B1-B2-tason oppikirjat sisälsivät muutenkin enemmän tekstejä kuin A1-tason oppikirjat, joissa tekstien mahdollisesta niukuudesta huolimatta kulttuurinen moninaisuus näkyi ainakin kuvituksessa.

Tutkituista S2-oppikirjoista oli löydettävissä viisi diskurssia, jotka rakensivat kulttuuriselle moninaisuudelle erilaisia merkityksiä. Vallitsevimmat diskurssit S2-oppikirjoissa olivat Kulttuurinen moninaisuus erojen tekemisenä ja Kulttuurinen moninaisuus normaalina ilmiönä. Näihin diskursseihin lukeutuvia tekstejä oli jokaisessa tutkitussa oppikirjassa ja kaikki kulttuurista moninaisuutta esittävät kuvat kuuluivat näihin diskursseihin. Nämä diskurssit olivat jännitteisessä suhteessa toisiinsa, sillä ne sisälsivät toisilleen käänteisiä merkityksiä moninaisuudesta. Yhtäältä kulttuurinen moninaisuus esitettiin siis normaalina yhteiskuntaan kuuluvana asiana, jolloin kaikki ihmiset asemoitiin etnisestä taustastaan riippumatta yhdenvertaisiksi. Samanlaisen havainnon S2-oppikirjoista on tehnyt myös Huhtala (2015, 39, 42). Toisaalta tämän tutkimuksen oppikirjoissa kuitenkin korostettiin eri kulttuurien ja eri taustoista tulevien ihmisten eroja ja jopa homogenisoitiin samoista kulttuureista tulevia ihmisiä. Näissä teksteissä ja kuvissa eri etnisten ryhmien edustajat asemoitiin vahvasti oman ryhmänsä edustajiksi, jotka kaikki ilmensivät kulttuuriaan samalla tavalla. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että eri etnisiä ryhmiä esitetään oppikirjoissa yleistävästi (Kowalski 2008; Paavola 2015; Nieto & Bode 2008, 32; Gruber ja Rabo 2014; Komulainen 2006).

Kulttuurinen moninaisuus erojen tekemisenä -diskurssissa näkyi myös jättöpelu länsimaiden kulttuurien ja muiden kulttuurien välillä. Varsinkin Eurooppaa ja sen kansallisvaltioiden valtakulttuureille ominaisia piirteitä korostettiin. Lisäksi kantasuomalaiset ihmiset asemoituivat oman ryhmänsä edustajina maahanmuuttajataustaisten ihmisten opastajiksi. Myös Mikander (2016, 69) toteaa väitöskirjassaan, että suomalaisista oppikirjoista on edelleen löydettävissä paljon länsimaalaisten ylivoimaisuutta vahvistavia ilmauksia. Myös suurin osa S2-oppikirjojen kuvissa esiintyvistä henkilöistä oli tyypillisen länsimaalai-



sen näköisiä valkoihoisia ihmisiä. Samanlaisia havaintoja länsimaalaisuuden korostamisesta oppikirjoissa on tehty myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Gruber & Rabo 2014; Mason 2010; Weninger & Williams 2005; Yamada 2010; Magogwe 2009; Shardova & Pavlenko 2004; Paavola 2015; Nieto & Bode 2008, 132; Huhtala 2015, 32).

Toisilleen vastakkaisia ja jännitteisiä diskursseja olivat myös Kulttuurinen moninaisuus ihailun kohteena ja Kulttuurinen moninaisuus oman kulttuuritaustan vahvistamisena. Kulttuurinen moninaisuus ihailun kohteena -diskurssissa ihailtiin toisten kulttuurien piirteitä ja siten vähäteltiin omaa kulttuuritaustaa. Sekä kantasuomalaiset että maahanmuuttajataustaiset henkilöt asemoituivat vuorotellen ihailijoiksi ja ihailun kohteiksi. Kulttuurinen moninaisuus oman kulttuuritaustan vahvistamisena -diskurssissa taas korostettiin oman kulttuuritaustan hienoutta ja samalla arvotettiin se muita kulttuureja paremmaksi. Tässä diskurssissa kaikki ihmiset asemoituivat oman ryhmänsä puolestapuhujiksi. Etenkin maahanmuuttajataustaisten ihmisten ja vähemmistö-kulttuurien ihailu ja vahvistaminen näissä oppikirjoissa on poikkeava löytö aikaisempiin tutkimuksiin verrattuna. Aiemmin tehdyissä tutkimuksissa oppikirjoissa ei juuri ole osoitettu ihailua valtioiden sisäisiä vähemmistöryhmiä kohtaan, vaan päinvastoin heistä kirjoittaminen on ollut kielteisesti sävytynyttä (Larsson 2015; Dressel 2015; Paavola 2015; Lampinen 2013; Kowalski 2008; Weninger & Williams 2005), epärealistista (White 2008) tai heidät on jätetty täysin huomioimatta (Muhammad ym. 2015; Stoilescu 2014; Larsson 2015; Yamada 2011; Weninger & Williams 2005; White 2008; Rinne 2011). Shardovan ja Pavlenkon (2004) tutkimissa oppikirjoissa ihailtiin kyllä vähemmistöryhmiin kuuluvia henkilöitä, mutta vain jos he olivat länsimaalaisia, menestyviä miehiä. Näin ollen päinvastoin kuin tässä tutkimuksessa ihailua eri kulttuureja kohtaan ei siis voi pitää kovin monipuolisena aikaisemmissa oppikirjatutkimuksissa.

Pääasiassa kulttuurinen moninaisuus kuvattiin siis S2-oppikirjoissa neutraalina tai myönteisenä asiana, joka ei eri kulttuurien välisistä eroista huolimatta aiheuttanut ristiriitatilanteita ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Tämä tulos on yhtäläinen aikaisempien oppikirjatutkimusten kanssa (Ndura 2004; Stoi-

lescu 2014; Yamada 2011; Gruber & Rabo 2014; Weninger & Williams 2005; White 2008; Huhtala 2015). Neutraaliudesta selvä poikkeus oli kuitenkin Kulttuurinen moninaisuus yhteiskunnallisena haasteena -diskurssi, johon lukeutuvat tekstit käsittelivät syrjintää, rasismia ja eri etnisten ryhmien välisiä kielteisiä asenteita. Näissä teksteissä maahanmuuttajataustainen henkilö asemoitui altavastaajaksi verrattuna etuoikeutetun kantasuomalaisen henkilön asemaan. Tekstejä, joissa kulttuurinen moninaisuus rakennettiin haasteeksi, ei kuitenkaan löytynyt kaikista tutkituista oppikirjoista. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että vain harvoissa oppikirjoissa uskalletaan nostaa tällaisia yhteiskunnan epäkohtia ja eriarvoisuutta esiin (Gruber & Rabo 2014; Weninger & Williams 2005; White 2008; Opoku-Awankmaa ym. 2011; Ndura 2004).

Osittain poikkeava löytö aikaisempiin oppikirjatutkimuksiin verrattuna liittyi eri kulttuureista tulevien ihmisten välisen vuorovaikutuksen kuvaamiseen. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että kohtaamisia eri kulttuureista tulevien ihmisten välillä kuvataan oppikirjoissa vaihtelevasti ja useimmiten kohtaamiset ovat kansainvälisiä, eivät saman maan eri etnisten ryhmien välisiä (Mendez Garcia 2005; Yamada 2010; Yamada 2011; Weninger & Williams 2005). Myös tämän tutkimuksen S2-oppikirjoissa kuvattiin ihmisten kansainvälisiä kohtaamisia esimerkiksi lomamatkoilla, mutta sen lisäksi kuvattiin Suomessa asuvien eri etnisten ryhmien kohtaamisia ja ystävyysuhteita. Kohtaamiset kuvattiin myönteisiksi varsinkin tuotettaessa kulttuurinen moninaisuus normaaliksi ilmiöksi tai ihailun kohteeksi. Kuvattaessa kulttuurinen moninaisuus yhteiskunnalliseksi haasteeksi tai oman kulttuuritaustan vahvistamiseksi kohtaamiset kuvattiin ainakin aluksi ikävinä tai hankalina.

## **6.2 Kulttuurisen moninaisuuden kuvaamisen funktiot**

Tutkimustulokset osoittivat, että oppikirjojen teksteillä ja kuvilla saattoi olla kaksijakoisia, keskenään jännitteisiä funktioita. Kulttuurinen moninaisuus kulttuurien erotteluna -diskurssin teksteillä ja kuvilla on todennäköisesti pyritty antamaan oppilaille objektiivista faktatietoa eri etnisistä ryhmistä ja heidän

kulttuureistaan. Tämä on sinänsä perusteltua, sillä tietämys eri kulttuurien ta-voista voi olla arkisia kohtaamisia ja toisen ymmärtämistä helpottava asia. Ihmisryhmien kuvaaminen voi kuitenkin olla myös vahingollista, jos kuvaaminen on yleistävää ja stereotypioita vahvistavaa, kuten tässä tutkimuksessa havaittiin. Näin ollen tiedon välittämisen lisäksi tämän diskurssin piilevämpänä seurausena oli eronteko eri kulttuurien välille. Tällainen eronteko eri kulttuurien välille voi olla haitallista, sillä se saattaa ohjata oppilaat näkemään itselleen vieraat kulttuurit "toisina" ja näin johtaa "me"- "he" -ajatteluun (Larsson 2015; Dressel 2005). Lisäksi eronteot hälventävät ihmisten yksilöllisyyttä ryhmien sisällä (Benjamin 2014). Toisaalta jos eri kulttuureihin liittyviä piirteitä ei avata oppikirjoissa, voi se aiheuttaa oppilaissa hämmennystä (Mendez Garcia 2005). Rajanvetäminen siinä, mikä on eri etnisten ryhmien ja kulttuurien tarpeellista ja mikä taas stereotypioita vahvistavaa kuvaamista, ei kuitenkaan ole aivan yksinkertaista. Ihmisryhmiä kuvatessa oppikirjojen tekijöiden on siis harkittava, kuinka yksinkertaista asioita on hyödyllistä esittää sekä millaista kieltä ja millaisia kuvia käyttää (Lampinen 2013).

Kulttuurinen moninaisuus ihailun kohteena -diskurssin ilmeisenä funktiona oli arvostaa toisten kulttuurien ja ihmisten erilaisuutta. Kulttuurinen moninaisuus oman kulttuuritaustan vahvistamisena -diskurssin ilmeinen funktio taas oli vahvistaa omaa kulttuuritaustaa korostamalla sen hienoutta ja tärkeyttä. Molemmissa diskursseissa asetettiin kuitenkin samalla kulttuureja paremmuusjärjestykseen, mitä voidaan pitää näiden diskurssien piilevänä funktiona. Arvottaminen oli kuitenkin usein sidoksissa tietynlaiseen tilanteeseen, esimerkiksi oman kulttuuritaustan vahvistamisessa kontekstina oli usein muutto uuteen maahan. On tyypillistä, että uudessa kulttuuriympäristössä oma kulttuuritausta ja sen arvot saattavat tuntua tärkeämmiltä kuin aiemmin, jolloin yksilö saattaa tulla tietoisemmaksi kansallisuutensa merkityksestä omalle identiteetilleen (Benjamin 2014).

Muista diskursseista poiketen Kulttuurinen moninaisuus normaalina ilmiönä ja Kulttuurinen moninaisuus yhteiskunnallisena haasteena -diskurssien funktiot olivat yksiselitteisiä. Kulttuurinen moninaisuus normaalina ilmiönä -

diskurssin tekstien ja kuvien ilmeisenä funktiona oli edistää yhdenvertaisuuden ajatusta. Näissä teksteissä ja kuvissa eri taustoista tulevien ihmisten välillä oli myönteistä vuorovaikutusta. Myönteisen kanssakäymisen kuvaaminen valtaväestöön ja vähemmistöön kuuluvien ihmisten välillä voi kannustaa oppilaita yhdessä toimimiseen myös arjessa (ks. Táboas-Pais & Rey-Cao 2012). Aikaisemmissa tutkimuksissa on kuitenkin kritisoitu oppikirjoja kulttuurisen moninaisuuden esittämisestä liian idealistisesti ja kulttuurien eroja liikaa häivyttäen (Ndura 2004; Magogwe 2009). Tämän tutkimuksen oppikirjojen henkilöt kuitenkin kyllä ilmensivät omaa kulttuuritaustaansa, eikä se ollut este sopuisalle yhteiselolle tai yhdenvertaisuudelle.

Voidaan kuitenkin myös miettiä, vältelläänkö asioiden myönteisinä ja normaaleina esittämisellä erilaisuuden, syrjinnän ja ennakkoluulojen käsittelemistä (Ndura 2004). Näitä vaikeitakin asioita kuitenkin nostettiin esiin Kulttuurinen moninaisuus yhteiskunnallisena haasteena -diskurssissa, jonka tekstien funktiona oli tosiasioiden esittäminen ja eriarvoisuuden tiedostaminen. Haasteiden esille tuominen oppikirjoissa on tärkeää, sillä se auttaa oppilaita käsittelemään ongelmatilanteita myös arjessa (Ndura 2004). S2-oppikirjoissa kannustettiin oppilaita siihen, että he epäkohtien tiedostamisen lisäksi pyrkisivät vaikuttamaan niihin. Näin oppilaita voidaan siis oppikirjojen kautta ohjata kasvaamaan aktiivisiksi ja kriittisiksi yhteiskunnan jäseniksi (ks. Nieto & Bode 2008, 10).

### **6.3 Suomi toisena kielenä -oppilas oppikirjojensa lukijana**

Oppikirja on teos, jonka antamaan tietoon oppilaan täytyy pystyä luottamaan. Nduran (2004) mukaan varsinkin toisen kielen oppijat luottavat paljon oppikirjoihin ja niiden antamaan tietoon uudesta kulttuurista. Tämän takia on oleellista pohtia, millaisia vaikutuksia S2-oppikirjojen sisällöillä voi olla S2-oppilaan ajatuksiin ja tunteisiin.

Tässä tutkimuksessa oli selvästi havaittavissa, että oppikirjojen teksteillä ja kuvilla pyrittiin tukemaan S2-oppilaan kulttuurisen ja kielellisen identiteetin

rakentumista, mikä on yksi koko S2-oppimäärän erityisistä tavoitteista (Opetushallitus 2014, 87–88). Aiempien tutkimusten mukaan oppilaan identiteetin rakentumista on tuettu toisen kielen oppikirjoissa sekä onnistuneesti (Stoilescu 2014) että rajoittuneesti (Shardova & Pavlenko 2004). Tämän tutkimuksen S2-oppikirjojen henkilöt ja heidän elämäntilanteensa tarjosivat S2-oppilaalle samaistumisen kohteita etenkin uuteen kieleen ja kulttuuriin sopeutumisessa. Tämä tuli esille erilaisina ”selviytymistarinoina”, joissa uuteen maahan muuttanut ihminen kokee muutoksen ensin vaikeana ja kaipaa kotimaahansa, mutta alun vaikeuksien jälkeen asiat kuitenkin helpottuvat. Tällaiset tarinat voivat olla tärkeitä lukukokemuksia S2-oppilaalle, joka usein tasapainottelee uuteen ympäristöön sopeutujan sekä oman kulttuurisen ja kielellisen taustan säilyttäjän identiteettien välillä (Alisaari & Rakkolainen-Sossa 2016).

Tutkituissa S2-oppikirjoissa osoitettiin selvää ihailua kulttuurista moninaisuutta kohtaan, mikä voi vahvistaa S2-oppilaan itsetuntoa ja identiteettiä. Rivas-Drake, Hughes ja Way (2009) huomasivat tutkimuksessaan, että kouluikäiset tunsivat myönteistä yhteenkuuluvuutta omaan etniseen ryhmäänsä sitä vahvemmin, mitä enemmän he saivat ympäristöstään erilaisia viestejä siitä, että omasta taustasta saa olla ylpeä. Oppikirjoissa tuotiin esille kulttuurillisesti moninaisen taustan ja kielitaidon olevan voimavara ihmiselle. Näin haluttiin kenties varmistaa sitä, että S2-oppilas vaalisi kulttuuri- ja kielitaustaansa sekä opiskelisi omaa äidinkieltään (ks. Latomaa 2007, 334–335).

Oppikirjoissa pyrittiin myös antamaan S2-oppilaalle tukea mahdollisen syrjinnän ja vastoinikäymisten kohtaamisessa. Etniseen taustaan perustuvan syrjinnän kokemukset saattavat vaikuttaa kielteisesti oppilaan henkiseen hyvinvointiin ja itsetuntoon (Seaton 2010; Verkuyten & Thijs 2006; Way, Santos, Niwa & Kim 2008) sekä hänen ajatuksiinsa omaa etnistä ryhmäänsä kohtaan (Rivas-Drake ym. 2009), minkä takia kokemusten käsitteleminen koulussa olisi tärkeää. Oppikirjoissa oli tarinoita syrjinnästä ja erilaisuudesta sekä näiden aiheiden käsittelyyn ohjaavia tehtäviä. Vaikeita asioita käsittelevillä teksteillä on paikkansa, sillä jos kulttuurisen moninaisuuden mukanaan tuomat haasteet sivuutetaan oppikirjoissa täysin, voi oppilaasta tuntua että hänen täytyy vain

hyväksyä mahdollisesti kokemansa syrjintä, eikä asiasta ole tarpeellista tai sallittua puhua (Ndura 2004).

Toisaalta S2-oppilaan identiteetin kehittymistä ei tuettu onnistuneesti, koska oppikirjoissa oli mukana stereotyyppisiä vahvistavaa kuvaamista eri kulttuureista. Stereotyyppisiä vahvistavien oppikirjojen lukeminen voi heikentää maahanmuuttajataustaisen tai vähemmistöön kuuluvan oppilaan omanarvontuntua (Paavola 2015; Weninger & Williams 2005). Koska oppikirjoissa korostettiin länsimaalaisuutta, saattaa tämä vaikuttaa varsinkin muualta kuin länsimaista tulevan oppilaan ajatuksiin hänestä itsestään (Paavola 2015). Myöskään suomalaisen kulttuurin stereotyyppinen esittäminen ei anna S2-oppilaalle realistista kuvaa Suomesta.

On kuitenkin hyvä muistaa, että oppikirja on vain yksi osa opetusta. Hyväkään oppimateriaali ei yksinään riitä, vaan ennen kaikkea tarvitaan toimivia opettajan pedagogisia käytänteitä (Opoku-Amankwaa ym. 2011), sillä oppimisympäristö on aina oppikirjaa laajempi kokonaisuus (Aalto ym. 2009). Näin ollen se, millaisia vaikutuksia tämän tutkimuksen oppikirjoilla on S2-oppilaaseen riippuu siitä, miten oppikirjojen tekstejä ja kuvia käsitellään koulussa. Faktatietojen lisäksi oppikirjojen kautta tulisi käsitellä kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä syvempiä uskomuksia ja arvoja (Shin ym. 2011). Varsinkin stereotyyppisiä ja kulttuurisen moninaisuuden tuomia haasteita olisi hyvä käsitellä yhteisesti opettajan johdolla. Opettajalla tulisi olla rohkeutta keskustella oppilaiden kanssa vaikeistakin asioista ja olla valmis kuuntelemaan heidän kokemuksiaan (Ndura 2004). Lisäksi opettajan tehtävänä on valmentaa oppilaat kriittiseen lukutaitoon, myös oppikirjoja lukiessa (Curt-Christiansen 2008). Oppikirjoissa itsessään on vain vähän sisältöä mikä kannustaa oppilaita kriittisyyteen ja itsenäiseen päättelyyn (Opoku-Awankmaa ym. 2011; Aalto & Kauppinen 2011; Kauppinen ym. 2008).

## 6.4 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet

Oppikirjatutkimusta on tehty paljon ympäri maailmaa, mutta Suomessa tutkimus ei ole toistaiseksi ollut kovin systemaattista (Hiidenmaa 2015) ja varsinkin nykyinen kielten opetukseen liittyvä oppimateriaalitutkimus on alana nuori (Vehkanen 2015, 25). S2-alalla oppikirjatutkimus on tyypillisesti painottunut tarkastelemaan kielen rakenteita tai kielen oppimiseen liittyviä seikkoja (esim. Vehkanen 2015; Tanner 2012; Kauppinen ym. 2009), ei niinkään tekstien ja kuvien sisältöjä. Kulttuurista moninaisuutta on tutkittu jonkin verran suomalaisista reaaliaineiden sekä suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjoista (esim. Mikander 2016; Rinne 2011; Lampinen 2013; Paavola 2015), mutta S2-oppikirjoista tällainen tutkimus on ollut vähäistä (vain Huhtala 2015). Näin ollen juuri vastaavanlaista tutkimusta tämän tutkimuksen näkökulmasta ei ole juurikaan tehty.

Oppikirjatutkimus voi olla monella tavalla yhteiskunnallisesti hyödyllistä. Oppikirjatutkimuksen tuloksista voi olla hyötyä oppimateriaalien, ja siten myös opetuksen kehittämisesä. Oppikirjatutkimukset voivat saada opettajat ja muut opetusalan ammattilaiset tutkimaan oppikirjoja kriittisemmin. Vaikka oppikirjat ovat vain yksi osa opetusta, on kuitenkin syytä muistaa niiden olevan sellainen opetuksen osa-alue, johon on mahdollista vaikuttaa (Tanner 2012, 186). Oppikirjojen ja opetuksen lisäksi tämän tutkimuksen perusteella voidaan miettiä yleisemmin sitä, miten kulttuurisesta moninaisuudesta puhutaan yhteiskunnassa. Diskurssianalyysillä voidaan saada kiinnitettyä huomiota siihen, millaisia seurauksia kielenkäytöllä on ja siten se voi olla väline esimerkiksi yhteiskunnallisen eriarvoisuuden poistamiseen (Juhila & Suoninen 1999, 244).

Kaikissa tämän tutkimuksen S2-oppikirjoissa kuvattiin kulttuurista moninaisuutta ja kokonaisuudessaan kuvaus oli melko kattavaa. Tutkimusta tehdesäni jäin kuitenkin pohtimaan, kuinka suuri vaikutus S2-oppikirjojen lukijakunnalla oli kulttuurisen moninaisuuden kuvaamiseen. Olisikin kiinnostavaa tehdä vastaavanlainen tutkimus samojen kustantajien suomen kieli ja kirjallisuus -oppikirjoista. Toisaalta myös toiselle asteelle tai aikuisille suunnattujen

S2-oppikirjojen tutkiminen olisi merkityksellistä. Kaiken kaikkiaan S2-ala ja kulttuurinen moninaisuus ovat tutkimuskohteina ajankohtaisia lisääntyneen maahanmuuton ja kasvavan toisen polven maahanmuuttajien määrän myötä.



## LÄHTEET

- Aalto, E., & Kauppinen, M. 2011. Tavoitteena monikielisyttä tukeva äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Söresved (toim.) AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 3, 6–21.
- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukka, K. 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 113 (3), 402–423.
- Alisaari, J. & Rakkolainen-Sossa, S. 2016. Pääkirjoitus: Kokonaisvaltaista kotoutumista vauvasta vaariin. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 5.
- Banks, M. 2008. *Using visual data in qualitative research*. London: Sage.
- Benjamin, S. 2014. Kulttuuri-identiteetti – Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. Teoksessa M. Laine (toim.) *Kulttuuri-identiteetti ja kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8, 56–105.
- Castagno, A. 2013. Multicultural education and the protection of whiteness. *American Journal of Education* 120 (1), 101–128.
- Council of Europe. 2001. *Common European framework of reference of languages: Learning, teaching, assessment*. Saatavilla [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf). Viitattu 16.1.2017.
- Crowder, G. 2013. *Theories of multiculturalism: An introduction*. Cambridge: Polity.
- Cummins, J. 2014. To what extent are Canadian second language policies evidence-based? Reflections on the intersections of research and policy. *Frontiers in Psychology* 5, 1–27.
- Curt-Christiansen, X. 2008. Reading the world through words. Cultural themes in heritage Chinese language textbooks. *Language and Education* 22 (2), 95–113.
- Dressel, J. H. 2005. Personal response and social responsibility: Responses of middle school students to multicultural literature. *Reading Teacher* 58 (8), 750–764.

- Dufva, H. 2013. Kognitio, kieli ja oppiminen: hajautettu näkökulma. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia (5), 57–73.
- Edwards, D. 2007. Analyzing racial discourse: the discursive psychology of mind-world relationships. Teoksessa J. Potter (toim.) *Discourse and psychology, Volume 1*. London: Sage, 289–304.
- Elmeroth, E. 2006. Monokulturella studier av multikulturella elever. Att mäta och förklara skolresultat. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 11 (3), 177–194.
- Elomaa, E. 2009. Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen. *Jyväskylä Studies in Humanities* 122. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fairclough, N. 2001. The discourse of new labour: Critical discourse analysis. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. Yates (toim.) *Discourse as data. A guide for analysis*. The Open University. Sage Publications, 229–266.
- Gruber, S. & Rabo, A. 2014. Multiculturalism Swedish style: Shifts and sediments in educational policies and textbooks. *Policy Futures in Education* 12 (1), 56–66.
- Harley, D. A., Alston, R. J. & Turner-Whittaker, T. 2008. Social justice and cultural diversity issues. *Rehabilitation Education* 22 (3/4), 237–247.
- Hayik, R. 2011. Critical visual analysis of multicultural sketches. *English Teaching: Practice and Critique* 10 (1), 95–118.
- Herkman, J. 2007. Kriittinen mediakasvatus. Tampere: Vastapaino
- Hiidenmaa, P. 2015. Oppikirjojen tutkimus. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen, & A. Rutanen (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 27–40.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. uud. painos. Helsinki: Tammi.
- Hollingworth, L. 2009. Complicated conversations: Exploring race and ideology in an elementary. *Urban Education* 44 (1), 30–58.
- Huhtala, U. 2015. Yläkoulun suomi äidinkielenä ja suomi toisena kielenä - oppimateriaalit monikulttuurisuuskasvatuksen välittäjinä. Kielten laitos. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Häkkinen, K. 2002. *Suomalaisen oppikirjan vaihteita*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.

- Hsu, S.-H. & Chepyator-Thomson, R. 2010. Multiculturalism in secondary school physical education textbooks. *Journal of Teaching in Physical Education* 29 (2), 199–220.
- Jones, D. 1999. The definition of diversity: Two views. A more inclusive definition. *Journal of Library Administration* 27 (1), 5–15.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 54–100.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoniemi, E. 1993. Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 48–72.
- Jokinen, P., Immonen-Oikkonen, P. & Nissilä, L. (toim.) 2011. Kommentoitu luettelo maahanmuuttajataustaisten opetuksen ja koulutuksen materiaaleista. Opetushallitus. Saatavilla [http://www.oph.fi/download/135734\\_kommentoitu\\_luettelo\\_maahanmuuttajataustaisten\\_opetuksen\\_ja\\_koulutuksen\\_materiaaleista\\_2011.pdf](http://www.oph.fi/download/135734_kommentoitu_luettelo_maahanmuuttajataustaisten_opetuksen_ja_koulutuksen_materiaaleista_2011.pdf) Viitattu 9.2.2017.
- Juhila, K. 1999. Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 201–232.
- Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 233–252.
- Kauppinen, M., Saario, J., Huhta, A., Keränen, A., Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Taalas, P. & Tarnanen, M. 2008. Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalistasajina. Teoksessa M. Garant, I. Helin & H. Yli-Jokipii (toim.) *Kieli ja globalisaatio – Language and globalization*. AFinLAN vuosikirja 2008. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 66, 201–233.
- Karvonen, P. 1995. Oppikirja tekstitoimintana. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia* 632. Helsinki.
- Komulainen, K. 2006. Neoliberal educational policy. A case study of Finnish textbooks of entrepreneurial education. *Nordisk Pedagogik* 26 (3), 212–228.
- Kong, S. 2015. Designing content-language integrated learning materials for late immersion students. *TESOL Journal* 6 (2), 302–331.

- Kopiosto ry. N.d. Kopiraitti. Siteeraus tieteellisessä tutkimuksessa. Saatavilla <http://kopiraitti.fi/aineistojen-kaytto-tutkimuksessa/siteeraus-tieteellisessa-tutkimuksessa/>. Viitattu 21.2.2017.
- Kowalski, E. 2008. Representations of linguistic and ethnocultural diversity in Poland's education policy, national school curricula and textbooks. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 29 (5), 364–379.
- Lampinen, J. 2013. Vähemmistöt oppikirjoissa – Erilaisuutta etäältä tarkasteltuna. Ihmisoikeusliiton selvitys 1 / 2013. Saatavilla [https://ihmisoikeusliitto.fi/wp-content/uploads/2014/10/Oppikirjaselvitys\\_Ihmisoikeusliitto\\_2013.pdf](https://ihmisoikeusliitto.fi/wp-content/uploads/2014/10/Oppikirjaselvitys_Ihmisoikeusliitto_2013.pdf). Viitattu 19.2.2017.
- Larsson, A. 2015. Nationella minoriteter i ett urvalhistorieläroböcker: Om anpassning till läroplan, författarresonemang och faktorer som påverkar författarprocesser. Independent thesis Advanced level (professional degree). Halmstad University.
- Latomaa, S. 2007. Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen – opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto, 316–368.
- Latomaa, S., Pöyhönen, S., Suni, M. & Tarnanen, M. 2013. Kielikysymykset muuttoliikenteessä. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 163–183.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. 2006. *How languages are learned*. Third edition. Oxford: Oxford University Press.
- Magogwe, J. M. 2009. The influence of cultural bias on motivation to learn English: The case of Khoe primary school students in eastern Botswana. *Language, Culture and Curriculum* 22 (1), 1–13.
- Mason, E. 2010. Multicultural music represented in current elementary music textbooks: A comparative study of two published music series. *Update: Applications of Research in Music Education* 28 (2), 29–41.
- Mendez Garcia, M. 2005. International and intercultural issues in English teaching textbooks. *Intercultural Education* 16 (1), 57–68.
- Meyer, C. F. & Rhoades, E.K. 2006. Multiculturalism: Beyond food, festival, folklore and fashion. *Kappa Delta Pi Record* 42 (2), 82–87.

- Mikander, P. 2016. Westeners and others in Finnish school textbooks. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Väitöskirja.
- Muhammad, Y. & Brett, P. 2015. Beyond binary discourses? Pakistan studies textbooks and representations of cultural, national, and global identity. *IARTEM e-Journal* 7 (3), 74–101.
- Ndura, E. 2004. ESL and cultural bias: An analysis of elementary through high school text books in Western United States of America. *Language, Culture and Curriculum* 17 (2), 143–153.
- Nieto, S. & Bode, P. 2008. *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Boston: Pearson/ Allyn & Bacon cop.
- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. 2006. Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Opoku-Amankwaa, K., Brew-Hammonda A. & Kofigah, F. E.. 2011. What is in a textbook? Investigating the language and literacy learning principles of the 'Gateway to English' textbook series. *Pedagogy, Culture & Society* 19 (2), 291–310.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavilla [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf). Viitattu 2.2.2017.
- Opetushallitus. 2008. Suomen sanoin, monin tavoin. Suomi toisena kielenä perusopetuksessa. Saatavilla [http://www.edu.fi/download/121984\\_S2\\_perusopetuksessa\\_esite\\_2008.pdf](http://www.edu.fi/download/121984_S2_perusopetuksessa_esite_2008.pdf). Viitattu 15.5.2016.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavilla [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Viitattu 2.2.2017.
- Opetushallitus. 2016. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. Saatavilla [http://www.oph.fi/download/179053\\_suomi\\_toisena\\_kielena\\_ja\\_kirjallisuus.pdf](http://www.oph.fi/download/179053_suomi_toisena_kielena_ja_kirjallisuus.pdf). Viitattu 5.2.2017.
- Paavola, H. 2015. "Me" ja "muut" – Monikulttuurisuus oppikirjoissa. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 103–116.
- Pagani, C. & Robustelli, F. 2010. Young people, multiculturalism, and educational interventions for the development of empathy. *International Social Science* 61 (200-201), 247–261.

- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Patton, M. Q. 2015. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Peterson, L. 1999. The definition of diversity: Two views. A more specific definition. *Journal of Library Administration* 21 (1), 17-26.
- Piatkowska, K. 2015. From cultural knowledge to intercultural communicative competence: Changing perspectives on the role of culture in foreign language teaching. *Intercultural Education* 26 (5), 397-408.
- Pietiäinen, J.-P. 2015. Ahneita kustantajia vai laadun tekijöitä? Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 57-65.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1989. *Discourse and social psychology*. London: Sage Publications.
- Potter, J. 1996. *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage Publications.
- Potter, J. 1997. Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring talk. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research. Theory, method & practice*. London: Sage, 144-160.
- Potter, J., Wetherell, M., Gill, R. & Edwards, D. 2007. Discourse: Noun, verb or social practice? Teoksessa J. Potter (toim.) *Discourse and Psychology*. Volume 1. London: Sage, 251-263.
- Pudas, A.-K. 2013a. Investigating possibilities to develop textbooks to implement global education in basic education instruction. *IARTEM e-Journal* 5 (2), 1-22.
- Pudas, A.-K. 2013b. *A moral responsibility or an extra burden? A study on global education as part of Finnish basic education*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.
- Pynnönen, A. 2013. *Diskurssianalyysi: tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen*. Jyväskylän yliopisto. Kauppakorkeakoulu. Working paper 379/2013.
- Riitaoja, A.-L. 2011. *Gloaalikasvatuksen ongelmakohtia*. Artikkelit Opetushallituksen Maailmankansalaisena Suomessa -hankkeelle.
- Riitaoja, A.-L. 2013. *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 346. Väitöskirja.

- Rinne, E. 2011. Spatiaalinen maailmankuva ja kausaalinen identiteetti suomalaisissa maantiedon, historian, yhteiskuntaopin ja kotitalouden oppikirjoissa. Tampereen yliopisto. Johtamiskorkeakoulu. Pro gradu -tutkielma.
- Rivas-Drake, D., Hughes, D. & Way, N. 2009. A preliminary analysis of associations among ethnic-racial socialization, ethnic discrimination, and ethnic identity among urban sixth graders. *Journal of Research of Adolescence* 19 (3): 558-584.
- Ruuska, H. 2015a. Mitä oppikirjailija osaa? Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen, & A. Rutanen (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 17-26.
- Ruuska, H. 2015b. Opettajan ei tarvitse tehdä työväliteitä. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 41-46.
- Sarraj, H., Bene, K., Li, J., & Burley, H. 2015. Raising cultural awareness of fifth-grade students through multicultural education: An action research Study. *multicultural education* 22 (2), 39-45.
- Seaton, E. 2010. The Influence of cognitive development and perceived racial discrimination on the psychological well-being of African American youth. *Journal of Youth and Adolescence* 39 (6), 694-703
- Shardova, M. & Pavlenko, A. 2004. Identity options in Russian textbooks. *Journal of Language, Identity and Education* 3 (1), 25-46.
- Shin, J., Eslami, Z. R., Chen, W.-C. 2011. Language Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks. *Language, Culture and Curriculum* 24 (3), 253-268.
- Stoilescu, D. 2014. A critical multicultural analysis of a Romanian textbook of taught in elementary international language programs. *Acta Didactica Napocensia* 7 (3), 33-48.
- Suoninen, E. 1993. Kielen käytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 48-72.
- Táboas-Pais, M. & Rey-Cao, A. 2012. Disability in physical education textbooks: An analysis of image content. *Adapted Physical Activity Quarterly* 29, 310-328.
- Tanner, J. 2012. Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus: Pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa. Helsingin yliopisto. Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Väitöskirja.

- Terra, L. & Bromley, P. 2012. The globalization of multicultural education in social science textbooks: Cross-national analyses, 1950–2010. *Multicultural Perspectives* 14 (3), 136–143.
- Teräs, L. & Tainio, T. 2010. Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010: 8. Saatavilla [http://www.oph.fi/download/126079\\_Sukupuolijäsennys\\_perusopetuksen\\_oppikirjoissa.pdf](http://www.oph.fi/download/126079_Sukupuolijäsennys_perusopetuksen_oppikirjoissa.pdf). Viitattu 15.1.2017.
- Tilastokeskus. 2016. Väestön ennakkotilasto. Liitekuvio 4. Maahanmuutto neljännesvuosittain 1994–2015 sekä ennakkotieto 2016. Saatavilla [http://stat.fi/til/vamuu/2016/12/vamuu\\_2016\\_12\\_2017-01-25\\_kuv\\_004\\_fi.html](http://stat.fi/til/vamuu/2016/12/vamuu_2016_12_2017-01-25_kuv_004_fi.html). Viitattu 23.2.2017.
- Tossavainen, T. 2015. Tulevaisuuden oppimateriaalit. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen, & A. Rutanen (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 187–197.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Saatavilla [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). Viitattu 5.3.2017.
- UNESCO. 2001. Universal declaration on cultural diversity. Saatavilla [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html). Viitattu 3.3.2016.
- Vahtola. 2015. Mihin kustantajaa tarvitaan? Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen, & A. Rutanen (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 177–185.
- Vehkanen, M. 2015. *Kieliopista kommunikaatioon: Suomi toisena ja vieraana kielenä -oppikirjat vuosina 1866–1953*. Helsingin yliopisto. Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Väitöskirja.
- Verkuyten, M. & Thijs, J. 2006. Ethnic discrimination and global self-worth in early adolescents: The mediating role of ethnic self-esteem. *International Journal of Behavioral Development* 30 (2), 107–116.



- VISK. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. 2008. Iso suomen kieliopin verkko-versio. Saatavilla: <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php>. Viitattu 8.2.2017.
- Wang, L. 2015. Unis dans la diversité et l'adversité: la Chine en quête d'identité à travers ses manuels scolaires d'histoire et de morale et instruction civique (Sixiang pinde) dans la préfecture des Yi de Liangshan (Sichuan). *Éducation et Didactique* 9 (3), 9–40.
- Wardle, F. 2007. Multiracial children in child development textbooks. *Early Childhood Education Journal* 35 (3), 253–259.
- Way, N., Santos, C., Niwa, E., & Kim, C. 2008. To be or not to be: An exploration of ethnic identity development in context. *New Directions for Child and Adolescent Development* 120, 61–79.
- Weninger, C. & Williams, J. P. 2005. Cultural representations of minorities in Hungarian textbooks. *Pedagogy, Culture and Society* 13 (2), 159–180.
- White, C. 2008. Understanding China's minorities through learning Chinese: The portrayal of minorities in Chinese-as-a-second-language textbooks. *Journal of Multicultural Discourses* 3 (2), 79–97
- Xiong, T. & Qian, Y. 2012. Ideologies of English in a Chinese high school EFL textbook: A critical discourse analysis. *Asia Pacific Journal of Education* 32 (1), 75–92.
- Yamada, M. 2010. English as a multicultural language: Implications from a study of Japan's junior high schools' English language textbooks. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 31 (5), 491–506.
- Yamada, M. 2011. Awareness of racial and ethnic diversity in Japanese junior high schools' English language textbooks. *Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal* 8 (3), 289–312.
- Yenika-Agbaw, V. 2014. Black cinderella: Multicultural literature and school curriculum. *Pedagogy, Culture and Society* 22 (2), 233–250.

## LIITTEET

### Liite 1. Tutkimuksen aineisto kirjoittain eriteltynä

- Aalto, E., Mustonen, S., Taalas, P. & Tukka K. 2007/2015. Suomi2. Minä ja arki. Helsinki: Otava.
- Aalto, E., Mustonen, S., Taalas, P. & Tukka K. 2008/2015. Suomi2. Minä ja media. Helsinki: Otava.
- Aalto, E., Mustonen, S., Taalas, P. & Tukka K. 2009/2015. Suomi2. Minä ja yhteiskunta. Helsinki: Otava.
- Haviala, A., Kalm, M., Katajamäki, M., Stier, M. & Vepsäläinen, M. Välkky 3. 2013/2016. Äidinkieli ja kirjallisuus. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Haviala, A., Kalm, M., Katajamäki, M., Stier, M. & Vepsäläinen, M. Välkky 4. 2015/2016. Äidinkieli ja kirjallisuus. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Haviala, A., Kalm, M., Katajamäki, M., Stier, M. & Vepsäläinen, M. Välkky 5. 2015/2016. Äidinkieli ja kirjallisuus. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Heikkilä-Kopperoinen, E., Ruutu, S. & Saari, E. 2015. Kielikarhu 1. Helsinki: Opetushallitus.
- Heikkilä-Kopperoinen, E., Ruutu, S. & Saari, E. 2015. Kielikarhu 1. Harjoituskirja A. Helsinki: Opetushallitus.
- Heikkilä-Kopperoinen, E., Ruutu, S. & Saari, E. 2015. Kielikarhu 1. Harjoituskirja B. Helsinki: Opetushallitus.
- Heikkilä-Kopperoinen, E., Martikainen, P., Ruutu, S. & Saari, E. 2011. Kielikarhu 2. Helsinki: Opetushallitus.
- Heikkilä-Kopperoinen, E., Martikainen, P., Ruutu, S. & Saari, E. 2011. Kielikarhu 2. Harjoituskirja A. Helsinki: Opetushallitus.
- Heikkilä-Kopperoinen, E., Martikainen, P., Ruutu, S. & Saari, E. 2012/2013. Kielikarhu 2. Harjoituskirja B. Helsinki: Opetushallitus.
- Heikkilä-Kopperoinen, E., Ruutu, S. & Saari, E. 2013. Kielikarhu 3. Helsinki: Opetushallitus.
- Heikkilä-Kopperoinen, E., Ruutu, S. & Saari, E. 2013. Kielikarhu 3. Harjoituskirja A. Helsinki: Opetushallitus.
- Heikkilä-Kopperoinen, E., Ruutu, S. & Saari, E. 2014. Kielikarhu 3. Harjoituskirja B. Helsinki: Opetushallitus.

- Huhta, S. & Voipio, S. 2004/2011. Sisu 7. Suomea toisena kielenä. Helsinki: Tammi.
- Huhta, S. & Voipio, S. 2004/2011. Sisu 8. Suomea toisena kielenä. Helsinki: Tammi.
- Huhta, S. & Voipio, S. 2006/2008. Sisu 9. Suomea toisena kielenä. Helsinki: Tammi.
- Karanko, M. & Paavilainen, U. 2011. Suomea sinulle 1. Helsinki: Finn Lectura.
- Lahtonen, S. & Virtanen, J. & Wager, M. 2012/2013. Moi! Luku- ja kirjoitustaidon oppikirja. 5. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Muukkonen, M. & Rapatti, K. 2016. Välkky 3. Äidinkieli ja kirjallisuus. Suomi toisena kielenä. 1.-2. painos. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Muukkonen, M. & Rapatti, K. 2015. Välkky 4. Äidinkieli ja kirjallisuus. Suomi toisena kielenä. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Muukkonen, M. & Rapatti, K. 2016. Välkky 5. Äidinkieli ja kirjallisuus. Suomi toisena kielenä. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Paavilainen, U. & Vuorio, N. 2011. Suomea sinulle 2. Helsinki: Finn Lectura.