

Identiteetin ja kulttuuriperinnön arvot ja merkitykset oppikirjassa
Jukola 2: Kieli, kulttuuri ja identiteetti

Tytti Honkanen

Kirjallisuuden kandidaatintutkielma

Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos

Jyväskylän yliopisto syksy 2019

Ohjaaja: Aino-Kaisa Koistinen

Opponentti: Mervi Lirkki

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS, AINEISTO JA ANALYYSIMENETELMÄT.....	3
2.1 Aiempi tutkimus ja käsitteenmäärittely	3
2.2 Oppikirjojen ja kirjallisuudenopetuksen merkitys	5
2.3 Jukola-oppikirjasarja.....	6
2.4 Kriittinen pedagogiikka ja OPS	7
2.5 Analyysimenetelmät	9
3 ANALYYSI JA TULOKSET	11
3.1 Seksuaalisuuden ja sukupuoliroolien näkyminen	11
3.2 Identiteetti, kulttuuri ja perhe.....	12
3.3 Demokraattiset juuret ja niiden kulttuurivaikutus.....	14
3.4 Maantieteellinen jakautuminen: Kotimaa ja ulkomaat	15
3.5 Kielellinen identiteetti.....	17
4 PÄÄTÄNTÖ	19
LÄHTEET	23

1 JOHDANTO

Tässä tutkielmassa luodaan kriittinen katsaus *Jukola* -oppikirjasarjan osaan 2: *Kieli, kulttuuri ja identiteetti* (Karhumäki, Kouki, Kotilainen & Varjonen 2016) ja eritellään, kuinka se toteuttaa valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteita kirjallisuudenopetuksesta; lukion opetussuunnitelman mukaan kirjallisuus “tarjoaa elämyksiä ja tukee kriittisen ajattelun, empatian ja identiteetin sekä eettisen ja esteettisen pohdinnan kehittymistä ja kulttuuriperintöön tutustumista. [--] Kirjallisuuden lukeminen monipuolistaa omaa ilmaisua.”. (LOPS 2015: 40) Tutkielmassani analysoin erityisesti identiteetin ja kulttuuriperinnön osuuksien näyttäytymistä käyttäen teoreettisena apunani kriittistä pedagogiikkaa. Kirjallisuudenopetus on yhdessä äidinkielen kanssa rakentamassa lukion yleissivistävää luonnetta tärkeänä komponenttina ja kantaa vastuuta opiskelijan kulttuurisen osaamisen ja identiteetin syventämisestä ehkä jopa enemmän, kuin mikään muu oppiaine yksilöitynä opetussuunnitelmassa kyseistä tehtävää varten. Lukion kirjallisuudenopetus on ”kulttuuriperintömme siirtämistä” ja ”valmiuksien antamista monikulttuurisessa maailmassa toimimiseen” (Koistinen 2014: 61), joten sen tärkeän olemuksen vuoksi on sen opettamaa arvomaailmaa syytä tutkia kriittisesti.

Lähestyn lukion kirjallisuudenopetusta oppikirjan kautta, sillä kirjat ovat vieläkin tärkeä instrumentti opetuksessa ja lisäksi käytännöllinen tutkimusmateriaali. Ilmiöpohjainen oppiminen ja digitalisoituminen ovat muuttaneet tuntien sisältöjä runsaasti, mutta monet opiskelijat joutuvat edelleen ostamaan kirjan itselleen, tai ainakin hankkimaan sellaisen oppituntien ajaksi. Vaikuttanee siltä, että oppikirjojen asema yhteiskunnan ”peilinä” ja aikamme uskomusten, arvojen ja asenteiden taltioijana on edelleen arvostettu, ja että oppikirjoja ei tulla pitkään aikaan unohtamaan, vaikka rinnalle tulee paljon muunlaisia opetusvaihtoehtoja ja -keinoja palvelemaan monenlaisia oppijoita ja tulevaisuuden työelämän kasvavia taitovaatimuksia.

Kirjat uudistuvat hitaasti, mutta niitä pidetään yleisesti luotettavampana lähteenä kuin internetiä juuri ajallisen pysyvyytensä ja tarkempien julkaisukriteeriensä vuoksi. Painetun kirjan tieto löytyy aina samalta sivulta samassa fyysisessä, tutussa, kosketeltavassa muodossa. (Häkkinen 2002: 90). Tämä tekee uusista painoksista tärkeitä; lukija luottaa tarkasti harkitun kirjan sisällön oikeellisuuteen. Relevantteja syitä oppikirjojen kriittiselle tarkastelulle löytyy pätevien ja ajankohtaisten oppikirjojen

takaamisen lisäksi myös oppikirjasarjojen kustantamoiden tarpeista ja opettajantyön helpotuksesta. Kustantamot haluavat parantaa mahdollisia puutteitaan tulevissa painoksissaan, mihin voi käyttää apuna juurikin tutkimustuloksia oppikirjatutkimuksen tieteenalalta; tiivistetyt ja tarkkanäköiset tulokset vertailevat OPS:n vaatimusten paikkaansapitävyyttä ja voivat olla arvokasta tietoa markkinoiden kilpailussa. Tutkimustulokset voivat myös helpottaa opettajia heidän päättäessään edustamilleen kouluilleen sopivia oppikirjasarjoja, kun tieto oppikirjojen vahvuuksista ja heikkouksista on saatavilla helposti luettavassa tutkimusmuodossa. Monien vaihtoehtojen maailmassa on opetuksessakin tärkeää, että opettaja kokee materiaalinsa tyylilleen miellyttävänä sopivan oppikirjan myötä. Oppikirjatutkimukselle tyypillisesti analyysissäni ilmenee vertailukelpoista ainesta tarkasteltavista oppikirjoista, kuten mikä sarja panostaa mihinkin opetussuunnitelman osa-alueeseen, millaisin keinoin laissa turvattuja valtakunnallisia opetustavoitteita pyritään toteuttamaan ja mitä merkityksiä opetuksen tavoitteille annetaan, eli tutkimuksen hyöty on hyvin konkreettinen koulumaailmassa. Monet perusteluni; ajankohtaisuus, hyödyllisyys ja tarpeellisuus tekevät kandidaatintutkielmani aiheesta monella tapaa relevantin.

Lukion kirjallisuudenopetusta ei ole kovin monipuolisesti tarkasteltu oppikirjatutkimuksessa (Sarmavuori 2000: 21), joten tutkimus myös löytää luontevasti ja perustellusti paikkansa alan tutkimuskentältä. Keskeisiä käsitteitä tutkimukselleni ovat identiteetti, kulttuuriperintö, Lukion Opetussuunnitelma (=LOPS), kriittinen pedagogiikka ja oppikirjat. Koska tarkastelen opetussuunnitelman arvoja ja oppikirjojen antamia merkityksiä näille määrätyille arvoille, tutkimuskysymyksiksi lopulta rajautuivat:

1. Miten ja millaisia merkityksiä ja arvoja oppikirjasarja Jukola rakentaa kulttuuriperinnölle ja identiteetille?
2. Mitä alueita opetussuunnitelman tavoitteista on painotettu ja mitä löytyy vähemmän?

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS, AINEISTO JA ANALYYSIMENETELMÄT

2.1 Aiempi tutkimus ja käsitteenmäärittely

Toisin kuin Keski-Euroopassa, Suomessa äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta ei ole eriytetty omiksi oppiaineikseen ja siksi kirjallisuuden oppikirjatutkimus kietoutuu erittäin tiiviisti yhteen äidinkielen opetustieteen tutkimuksen kanssa. Sitä minäkin sivuan tutkimuksellani; kirjallisuus kuuluu äidinkielen oppiaineeseen, joten mm. niiden tutkimusaiheet sivuavat usein molempia puolia opetuksesta. Lukion kirjallisuudenopetuksessa, kuten yleisesti äidinkielen opetustieteessä, oppikirjatutkimus on ollut vähäistä ja keskittynyt vain tietyille alueille. Oppikirjatutkimuksessa aapisten lukemisen ja kirjoittamisen tutkiminen on ollut suhteessa suosittua, samoin sukupuoliroolien (Sarmavuori 2000: 21, 22). Sukupuoliroolien, isänmaallisuuden ja arvojen välittymisen tutkimusta on tehty myös ylempien luokkien oppikirjoissa, mutta oppikirjatutkimuksessa on silti vielä paljon puutteita. Tutkimukset ovat olleet lähinnä pro gradu -tutkielmia ja monet ovat ilmestyneet ennen 2000-lukua, kuten esimerkiksi Itävuo (1983) ja Hurme & Rahkiola (1988) tarkastelivat sukupuolirooleja, Nokkala (1985) isänmaallisuutta ja Hannula (1987) arvojen välittymistä, mutta uudempaakin tietoa luonnollisesti kaivattaisiin. Tämän tiettyihin ilmiöihin keskittyvän sisällönanalyysin lisäksi olisi tarvetta monenlaiselle oppikirjatutkimuksille.

2000-luvulla on tutkimuskentälle tullut hieman lisää diversiteettiä, kun aiemmin kokonaan puuttuneet ja sittemmin uusina tutkimusaiheina Suomessa ilmestyneet pro gradu -tutkielmat kirjallisuuden kaanonin merkityksestä (Koistinen 2014) ja lukupiirien soveltamisesta lukio-opetukseen (Kantonen 2013) toivat monipuolisuutta. Uusista aluevaltauksista huolimatta, useat äidinkielen opetustieteen osat kirjallisuuden saralla ovat vielä pimennossa. On hieman ristiriitaista, että vaikka äidinkielen opettajien seura on ollut jo kauan aktiivinen, ei opetuksen isolle osalle, kirjallisuudelle, ole vaadittu isompaa jalansijaa. Akateeminen keskustelu kirjallisuudenopetuksesta ei juurikaan ole johtanut mihinkään ja on siten jättänyt myös tutkimuskentän melko yksipuoliseksi. Seuraavaksi käyn hieman läpi oman tutkielmani ymmärtämisen kannalta oleellisia avainsanoja ja käsitteitä.

Valtakunnallinen opetussuunnitelma eli lyhennettynä OPS, on

opetushallituksen antama määräys, jonka perusteella paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan. OPS on valtion kouluhallinnon konkreettinen ohjausväline ja kaikille luokkasteille laaditaan omat suunnitelmat, jossa otetaan iän tuomat pedagogiset odotukset huomioon. Lukion opetussuunnitelmaa kutsutaan LOPS:iksi. OPS on tapa toteuttaa perustuslakimme oppivelvollisuutta, joten OPS:n käyttö lukiossa (ja muillakin koulutusasteilla) on laissa määrätty (Lukiolaki 11 §) pakolliseksi kaikille koulutusta tarjoaville yksiköille. OPS:n arvoperusta kytkeytyy vakaasti kansallisen lainsäädännön vaatimaan tasa-arvoon, mikä itsessään on koko opetussuunnitelma-struktuurin syy: se antaa yhtenäisen pohjan paikallisille opetussuunnitelmille ja siten vahvistaa kokonaisuudessaan koulutuksen tasapuolisuutta Suomessa (Opetushallitus, 2015). Tässä tutkielmassa käytän termiä LOPS, koska juuri lukioille suunnattu opetussuunnitelma on analysointini kohteena.

Identiteetti käsitteenä on olennainen tutkielman kannalta, mutta haastava määrittellä, sillä siitä on tehty lukuisia määritelmiä ja teorioita jo kauan. Identiteettiä ja sen suosiota monipuolisesti analysoinut Zygmunt Bauman (2001: 140-141) toteaaakin, että yksikään nykyaikaisen elämän ulottuvuus ei ole saanut vastaavaa huomiota sosiaalitieteilijöiltä, psykologeilta ja filosofeilta kuin identiteetti. Suomen kielen perussanakirjassa (1990) identiteetti määritellään olemuksena, ominaislaatuna, yksilöllisyytenä ja henkilöllisyytenä. Kielitieteilijöiden piirissä paljon käytetyn määritelmän identiteetille tarjoaa Michel Foucault, jonka mukaan kyse on siitä, kuinka subjekti puhuu itsestään (Hautala 2012: 19), mikä tukee usein sosiolingvistiikan ja identiteetin välisiä tutkimuksia. Identiteetti on erittäin monitasoinen määrite, mutta kaikille määriyksille on yhteistä ihmisen jonkinlainen kokemus itsestään. Tutkimuksessani käsitän identiteetin lähimmäksi DIALLS-tutkimuksen (Lähdesmäki, Koistinen, Ylönen, Zaleskiene, Duobliene, Kaire, Maine, Cook 2018: 8) ajatuksia identiteetistä monimutkaisena, joustavana ja vakiintumattomana ominaisuutena, joka rakentuu jokaiselle dynaamisena prosessina vuoropuhelussa muiden kanssa.

FINTO eli suomalainen asiasanasto- ja ontologiapalvelu määrittelee kulttuuriperinnön yhteisenä menneisyydestä säilyneenä kulttuurina. Se on runsas ja monitieteinen käsite, joka voidaan jakaa kahteen pääkategoriaan: aineelliseen ja aineettomaan (Nikula, Haanpää & Kivilaakso 2013: 7). Lisäksi laajan aiheen käsittelyä selkeyttää lisärajaus muutama muuhun ominaisuuteen perustuvaan kategoriaan, kuten kansalliseen ja ylijarjaiseen kulttuuriperintöön (Nikula, Haanpää & Kivilaakso 2013: 8,9). Menneisyyden kulttuuri muodostaa tämän hetken kulttuuriperinnön, samoin kuin

tulevaisuuden kulttuuriperintö muodostuu tämän hetken kulttuurista. Kulttuurin (ja siten kulttuuriperinnön) voidaan ajatella myös rakentuvan ihmisten teoista käytännössä, ei vain tietyn ihmisryhmän tunnistetuista piirteistä ja saavutuksista (Lähdesmäki, Ylönen, Koistinen ym 2018 :6). Täten myös kulttuuriperintö elää ja on dynaaminen käyttäjilleen, joten oppikirjantutkimuksessa tutkittu kulttuuriperintö voi näyttäytyä monin eri tavoin; ei pelkästään tapojen tai paikkojen esittelynä, vaan riveiltä, rivien välistä ja kuvista luettavana kaikenlaisena materiaalina kulttuuristamme.

2.2 Oppikirjojen ja kirjallisuudenopetuksen merkitys

Oppikirjan merkitys on vuosien saatossa muuttunut ja nykyään sillä tarkoitetaan teosta, joka on erityisesti laadittu opettamisen tarkoitukseen ja jonka sisältö on jaettu usein pieniin, helposti omaksuttaviin osiin osana suurempaa oppimiskokonaisuutta. Se on myös tarkoitettu aktivoimaan oppilasta esimerkiksi kysymyksin tai tehtävin. (Häkkinen 2002: 12). Muun kirjallisuuden historiasta oppikirjat erottaa omaksi luvukseen se, että nykyään oppikirjat kootaan nimenomaan pedagogisessa itseisarvossa eikä muussa tarkoituksessa. Oppikirjojen tarkoitetta kuvaa hyvin se, että niiden kautta on mahdollista selvittää paljon tietoa yhteiskunnasta, jossa se on ilmestynyt, sillä oppikirjojen tehtäväksi katsotaan keskeisten asioiden siirtäminen jälkipolville (Lappalainen 1992: 12).

Kirjallisuudenopetus Suomessa mukaillee oppikirjojen historiaa, mutta kirjallisuuden merkitys kouluissa on viime vuosisatoina ollut ailahteleva. Marja-Liisa Pynnönen toteaa, (1992: 30) että Suomen kirjallisuudenopetus voidaan jakaa kolmeen osaan; uskonnolliseen (1330-1860), kansalliseen (1860-1960) ja lukijahakuiseen, jota nyt elämme. Uskonnollinen vaihe nimensä mukaisesti myötäili kirjallisuuden oppimateriaaleillaan kirkkoa ja sen uskonnollisia tekstejä. Kansallinen vaihe alkoi 1860-luvulla, kun velvollisuus lukemaan opettamisesta siirtyi kirkolta valtiolle ja seurauksena kirjallisuus monipuolistui, mutta kuitenkin jäi poliittis-historiallisista syistä vähemmälle huomiolle kuin kielenopetus ja oikeinkirjoitus (Helttunen 2004: 23). 1800-luvun lopussa kirjallisuus alkoi jälleen näkyä kouluissa kansallisuusaatteen vuoksi, sillä se nähtiin tapana vahvistaa suomalaisten yhteishenkeä (Fasoulas 1990: 154–156, 161–165), mutta asema taas heikentyi 1960-luvulla määrättyjen opetuslinjausten vuoksi.

Ennen 2000-lukua ei kirjallisuudenopetukselle vähäisen merkityksensä vuoksi annettu paljoa tilaa koulussa, mutta vuosituhannen taitteessa oppiaine alettiin

nähdä toisin. Vuonna 1999 kirjallisuuden asema tunnustettiin kouluissa ja sitä haluttiin vahvistaa, joten äidinkielen oppiaineen uudeksi viralliseksi nimeksi tuli ”Äidinkieli & kirjallisuus”. (Kauppinen 2010: 46-47). Ilmapiiri oli alkanut muuttua, sillä kirjallisuus oli suhteellisen nopeasti rakentanut yhteyksiään kulttuurisen hyvinvoinnin ja taloudellisen näkökulman välillä. Kirjallisuuden välineellisen arvon muutos nosti ja nostaa vieläkin jatkuvasti sen tuntemusta kouluissa: taiteenlajina kirjallisuus kuuluu jo tuottoisiin elinkeinoihin, mikä on jonkin verran lisännyt yleisesti kiinnostusta alaan (Kirstinä 1998: 355).

LOPS velvoittaa kirjallisuudenopetuksen (2015: 40) antamaan tukea oppilaan identiteetin rakentumiseen. Sen työvälineenä *Jukolan* oppikirjassa 2: *Kieli, kulttuuri ja identiteetti (=KKI)* ovat esimerkiksi erilaiset pohdintatehtävät kulttuurista, eettisistä kysymyksistä oikean ja väärän suhteen ja oman minänsä tutkimisesta. Erilaiset tehtävät ovat elementtejä identiteetin muodostumisessa, sillä ne rakentavat käsitystä subjektista itsestään ja ympäröivästä yhteiskunnasta ja sen mukana tuomasta kulttuurista: Nikula, Haanpää & Kivilaakso:n teoksessa *MOK?* (2013: 145) on havainnoillistava esimerkki Annasta, joka kokee identiteetiltään itsensä Inkeriläiseksi, mutta ei koe sen olevan mahdollista ilman saatua tietoutta kulttuuriperinnöstään. Esimerkistä välittyy lukijalle, kuinka kulttuuriperintö ja identiteetti ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa ja miten yhteiskunnassa yksilöä ympäröivä kulttuuri voi vaikuttaa identiteettiin ja maailmankuvaan. Oppikirjat ja niiden kirjallisuudenopetus voivat siis olla merkittävä osa identiteetin ja kulttuuriperinnön rakentumisessa.

2.3 Jukola-oppikirjasarja

Tutkimuskohteekseni valitsin kustantamo SanomaPro:n kirjasarja *Jukolan*. *Jukola* on lukioille verrattain uusi sarja, joka ilmestyi vuonna 2016 palvelemaan uutta Lukion Opetussuunnitelmaa. Kurssien aiheet muodostavat selkeästi rajattuja kokonaisuuksia ja kirjan omien kotisivujen mukaan Jukola pyrkii ohjaamaan opiskelijoita suulliseen ja kirjalliseen itseilmaisuun, hankkimaan ja arvioimaan tietoa sekä tulkitsemaan monimuotoisia tekstejä. Oppikirjan *Jukola 2: Kieli, Kulttuuri ja Identiteetti* oma tervehdys ensimmäisillä sivuilla puolestaan nimeää tavoitteiksi yksilön identiteetin ja yhteiskunnallisen tietoisuuden rakentamisen, samalla tarkastellen Suomessa olevien kielten suhdetta toisiinsa ja nyky-Suomen kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta sekä

kielenvaihtoa (Jukola 2, 2016: 7). Oppikirjalla on siis kulttuurillisesti monipuoliset tavoitteet, mikä on hyödyllistä tutkimukseni kulttuuriperintö -aiheen kannalta.

Jukola-sarjan kirjat ovat käytössä olevan opetussuunnitelman 2015 mukaisia ja täten ajankohtainen aineisto. Sarjaan kuuluu yhteensä 9 osaa, yksi per lukiokurssi, joista 6 on pakollisia ja 3 vapaaehtoisia suorittaa. Lukion vapaaehtoiset äidinkielen kurssit pyrkivät valmentamaan kirjoituksiin, ja pakollisten kurssien keskivaihe sekä loppupää painottuu melko paljon äidinkielen oppiaineen puolelle, joten kurssi lukion alkupäästä (kurssi 2) oli eniten relevantti oppikirjojen kulttuuriperinnön ja identiteettien välittämien merkitysten tarkasteluun. Rajasin materiaalini yhdeksästä kirjasta yhteen, koska tämä valitsemani kurssi käsitteli monipuolisesti kulttuuriperintöä ja identiteettiä, minkä huomaakin jo kirjan nimestä; *Jukola, kurssi 2: kieli, kulttuuri ja identiteetti*.

2.4 Kriittinen pedagogiikka ja OPS

Tutkimukseni on teoriasidonnainen (Eskola 2001: 137), mikä tarkoittaa, että analyysissäni on teoreettisia kytkentöjä. Teoreettisena viitekehyksenä kriittinen pedagogiikka on vaikuttanut analyysini syntyyn, ja lisäksi olen käyttänyt paljon Lukion Opetussuunnitelmaa 2015 tutkimusaineistoni olennaisena vertailtavana kohteena. Näihin molempiin nojaan lähes yhtä usein tutkimuksessani peilattaessa havaintojani. Tutkimuksesta tulikin vuoropuhelua pohjamateriaalin, LOPS:in ja kriittisen pedagogiikan välillä. Yhtenä kirjallisuuden arvoista voi pitää sen välittämän tiedon arvoa, eli kuinka paljon teos muuttaa ilmestytessään maailmaa (Koistinen, 2014: 60). OPS:n mukaisesti suunnitellut oppikirjat ohjaavat lukijat kohti tasa-arvoista, sivistynyttä yhteiskuntaa ja välittämään tietoa ja ymmärrystä ympäröivistä ilmiöistä (LOPS 2015: 12), eli toisin sanoen muuttamaan koululaisia kohti tietynlaista ihmiskuvaa ja siten muuttamaan toiminnallaan maailmaa. Oppikirjoja tutkiessa täytyy tietää, että ne laaditaan opetussuunnitelmien pohjalta eivätkä varsinaisesti ole itsenäinen yksikkö, vaan ne alleviivaavat ja tottelevat opetussuunnitelman arvoja. Opetussuunnitelmalla on laissa turvattu asema, ja siten se on oppikirjan teon sivuuttamaton auktoriteetti ja valikoituu miltei automaattisesti tutkielmani yhdeksi vertailukohteeksi. Opetussuunnitelman teorian arvoperustaan kuuluvat muun muassa laadukas toimintakulttuuri ja koulupedagogiikka, jonka tarkoituksena on rakentaa mahdollisimman laaja-alaisesti osaavia yhteiskunnan

yksilöitä ja tähän kuuluu monipuolinen identiteetin ja kulttuurin rakennus ja tunteminen (LOPS 2015: 12).

Oppikirjat välittävät maailmankuvaa mahdollisimman objektiivisesti, mutta huolimatta pyrkimyksestä kirjoittaa neutraalisti aiheistaan, ovat ne aina subjektiivisia. Tämä johtuu siitä, että kirjojen kokoajat valitsevat, mitä ottavat mukaan ja mitä jättävät ulkopuolelle ja taustalla on sama ilmiö opetussuunnitelman kohdalla. Kaikkien koulujen ja oppikirjojen kokoajien toimintaa määrää OPS, joka on oikeastaan ”poliittisten puolueiden, opetushallinnon, yliopistotutkijoiden ja opettajajärjestöjen jännitteisten tavoitteiden ja ulkoisten taloudellis-yhteiskunnallisten paineiden” alaisina tuotettu asiakirja (Kiilakoski ym. 2005: 14, 15). Siksi se on hyvin rajattu ja tiettyjen arvojen pohjalta rakennettu, mikä tekee siitä, objektiivisesta pyrkimyksestään huolimatta, subjektiivisen. OPS kasvattaa koululaisia yhteisiin ennakkoluuloihin eli esimerkiksi siihen, millainen on saman yhteisön tyypillinen kanssaihminen (Kiilakoski ym. 2005: 7) ja siten yrittää saada ihmisen sopimaan tietynlaisiin normeihin. Jo *normi* -sanan etymologinen taustakin viittaa muottiin (lat. norma). Tarkalleen ottaen suoraan kulmaan, joka auttaa rakentajaa asettamaan materiaalin oikealle kohdalle (Kiilakoski ym. 2005: 7); ja sehän on yksi tunnettu koulun tarkoitus, eli laittaa oppilaat oikealle ”kohdalle” elämässä ja yhteiskunnassa. Kriittinen pedagogiikka haluaa tarkastella tätä subjektiivisuutta uudelleen ja arvioida sen vaikutuksia.

Kriittinen pedagogiikka kiinnittää huomiota kasvatuseritteluun, joka on jo erittäin vakiintunut kouluissamme. Se pyrkii herättämään tervettä epäilyä kasvatuksellissa rakenteissa ja tavoitteiden luonnollisuudessa, jotta koulujärjestelmän oikeellisuutta ja tavoitteita kyseenalaistettaisiin aika ajoin. Koulutusjärjestelmä on niin vakiintunut käytänte, ettei kukaan uskalla enää edes mainita ajatusta kouluttamattomasta yhteiskunnasta, mutta jostain syystä ei myöskään nostaa esiin nykyisen systeemin varjopuolia; siinä missä luotettavana ja hyvätasoisena pidetty pohjoismainen koulutusjärjestelmä tarjoaa mahdollisuuksia ja avaa reittejä tulevaisuuteen, se myös tukahduttaa erilaisuutta ja synnyttää kilpailuasetelmia. (Kiilakoski ym. 2015: 15).

Kriittinen pedagogiikka tarkastelee kasvatustieteidemme monia puolia, kuten heteroseksuaalisia normeja, etnisyyttä, naisen ja perheen asemaa, kestävä kehitystä ja ympäristökritiikkiä, demokraattisia juuria, dialogisuutta, medialukutaitoa, tiedon ja taidon asemaa (Kiilakoski ym. 2015: 5, 6) ja sopii tämän monipuolisen luonteensa vuoksi erinomaisesti oppikirjojen eri aihealueiden lähiluvun teoreettiseksi avuksi. Sen pyrkimys porautua koulukasvatuksen sisimpään olemukseen on mahdollisesti

suuri osa identiteetin ja kulttuuriperinnön syntyä; mihin ympäristöön ja ajattelumaailmaan meidät kasvatetaan, voi muovata meitä henkilöinä tiettyyn suuntaan.

Kaiken kaikkiaan tämä oppikirjantutkimus on tekstintutkimusta, jossa aion ottaa selvää, miten Jukola-oppikirjassa näkyy kirjallisuuden opetussuunnitelman vaatima identiteetin ja kulttuuriperinnön edistäminen. Analysoin valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteiden toteutuksen keinoja ja merkityksellistämistä Jukola-sarjassa ja sitten itsessään niitä merkityksiä ja arvoja, joita keinot antavat identiteetille ja kulttuuriperinnölle. Tutkimuksessani keskityn analysoimaan tuloksia oppikirjassa olevista tekstiotteista, tehtävistä ja kuvista, jotka ohjailevat lukijaa tulkitsemaan ja omaksumaan sen arvomaailmaa ja odotan tutkimustuloksieni kertovan, minkälaisia painotuksia oppikirjan teksteistä ja kuvista löytyy suhteessa OPS:n määrittelemiін normeihin.

2.5 Analyysimenetelmät

Tutkimukseni on laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta. Parhaat menetelmät toteuttaa tutkimukseni valikoituja tavoitteita ovat sisällönanalyysi ja kuva-analyysi, joiden perusteella saamani analyysin vastaukset ryhmittelen. Molemmat ovat laadullisen analyysin perusmenetelmiä, ja analysoin niiden avulla monipuolisesti kirjasta löytyviä tehtäviä, tekstejä ja kuvia. Sisällönanalyysille tyypillisesti tarkastelen materiaalia eritellen, tiivistäen ja yhtäläisyyksiä sekä eroja etsien, jonka perusteella sitten rakennan tulokseni. Identiteettiä ja kulttuuriperintöä analysoidessa materiaalia tuli runsaasti käsitteiden monien ulottuvuuksien vuoksi, ja siksi jätinkin näkyviin tutkielmaani vain kaikista hedelmällisimmät analyysin tulokset.

Jukola-sarjan osasta 2: Kieli, kulttuuri ja identiteetti (2016) tarkastelen ensin seksuaalisuutta ja sukupuoli-identiteettejä, seuraavaksi perhettä kulttuurisena tekijä, demokraattisuutta, maantieteellisiä vaikutuksia ja lopuksi kielellistä identiteettiä. Nämä kaikki ovat osa-alueita, joihin erityisesti kriittinen pedagogiikka kiinnittää huomiota, joten sen ollessa teoreettisena pohjanani luonnollisesti myös omassa työskentelyssäni kiinnitin niihin erityisesti huomiota. Tutkielman lopuksi vedän yhteen tuloksiani siitä, mitkä osa-alueista noudattivat näkyvimmin aineistossani opetussuunnitelman linjaamia tavoitteita identiteetin ja kulttuuriperinnön edistämässä ja puolestaan myös siitä, mitkä osa-alueet jäivät yksipuolisiksi.

Kuten Kalaja, Alanen & Dufva (2011: 19) toteavat, laadullisen tutkimuksen ydintavoitteena voidaan pitää jonkin ilmiön ymmärtämistä. Työni on aineistolähtöinen ja teoriasidonnainen ja valitsemani metodien, sisällönanalyysin ja kuva-analyysin, avulla pystyn tarkastelemaan oppikirjasta identiteetistä ja kulttuuriperinnöstä rakentuvien mielikuvien monia eri tasoja. Analysoitavaa materiaalia oli 1 oppikirja, joka oli yhteensä 96 sivua.

3 ANALYYSI JA TULOKSET

3.1 Seksuaalisuuden ja sukupuoliroolien näkyminen

Kieli, kulttuuri ja identiteetti (=KKI) esittää seksuaalisuuden melko neutraalina osana yhteiskuntaamme. Se rakentaa sallivaa kuvaa seksuaalisesta tasa-arvosta ja seksuaalisuuden eri puolista etenkin kirjallisen kaanoninsa kautta. Esimerkiksi kirjavinkkauslistassa (KKI 2016; 9-10) ”tietokirjallisuutta eri aihepiireistä” Tuula Juvosen kirja *Kaapista kaapin päälle* (2015) kertoo homoseksuaalisten ihmisten oikeuksista edustuksellisessa politiikassa, ja Sophie Masin kirja *Pariisitar* (2015) puolestaan edustaa chick-litiä, jossa naispäähenkilöllä on vahva, määrätietoinen seksuaalisuuden kuva osana identiteettiään. Seksuaalisuuden erilaiset puolet ovat edustettuina niin naisten kuin miesten kautta, sekä kohdistettuna molempiin sukupuoliin, eikä vain perinteisenä pidettyyn vastakkaisten sukupuolten väliseen liittoon. Lehtosen (2005: 71) mukaan kouluissa usein pidetään mielikuvaa ”monoliittisestä, koherentista ja automaattisesta heteroseksuaalisuudesta” vaikenemalla, mutta *Jukola 2: KKI* nostaa esille myös muunlaisia vaihtoehtoja seksuaalisuudesta ja sukupuolien välisestä kanssakäymisestä.

Oppikirjasta välittyvän liberaalimman ajatusmaailman, jossa erilaiset seksuaalisuudet on nostettu esille eikä vaiettu, lisäksi sukupuoliroolien perinteistä asemaa puolustetaan eräässä tehtävässä melko voimakkaasti. Lyhennelmässä (KKI 2016: 67) Petri Tammisen puheesta Lahden kirjailijakokouksessa ”Meillä päin asuu vielä miehiä ja naisia” vanhahtavat sukupuoliroolit näkyvät selkeästi. Siinä oppikirjasta välittyvä uusi, sallivampi ajatusmaailma sukupuolesta mielentilana tai kokemuksena asetetaan ristiriitaiseen asemaan vanhoja sukupuolirooleja puolustavassa Tammisen puheessa. Tehtävän pääpaino ei kuitenkaan ole sisällön merkityksessä, vaan sen kielellisten piirteiden analysoinnissa, mitkä olivatkin hyvin antoisia vaikuttavana puheena. Siksi mielestäni oppikirja ei tue tai tee voimakkaasta Tammisen tekstistä huolimatta hyväksyttäväksi vanhoja sukupuolirooleja, vaan kokonaisuudessaan tarjoaa lukijalle monenlaisia näkökulmia vedoten ihmisyyteen, historiaan ja tasa-arvoon sukupuolirooleissa erilaisten tehtävien kautta.

Tehtävässä ”Mies ja virkkuukoukku – uskomatonta! Sukupuoliroolien ylityksistä pakinoiden tai vakavasti pohtien” (KKI 2016: 16) täytyy pohtia tehtävänannon

määräämää näkökulmaa ja tarkastella asiaa tekstin tuottamisen näkökulmasta, eli kirjoittaa metatekstiä aiheen kirjoittamisen ongelmista itse aiheen tarkastelun sijasta. Aiheen ulkoinen tarkastelu on vaihteleva työmuoto (joita OPS vaatii pakollisina oppitunneille), joka yhtä lailla saa pohtimaan sukupuolirooleja, mutta hieman eri näkökulmasta; mitä tapahtuu, kun minä kirjoitan ympäröivässä yhteiskunnassa tietyllä lailla sukupuolirooleista ja seksuaalisuudesta? Tehtävänanto haastaa sekä käsityksiä ja arvoja omista sukupuolirooleista, kuin herättää opiskelijaa myös miettimään siitä puhumisen merkitystä.

3.2 Identiteetti, kulttuuri ja perhe

Mietolan ja Lappalaisen (2005: 113) mukaan kouluissa ja päiväkodeissa opettajat tuovat perhettä merkittävänä toimijana koulutuksen kentälle, joten siihen luotuja asenteita ja merkityksiä on syytä tarkastella kriittisessä pedagogiikassa. Ajatuksia modernista perhekuvasta herätellään kirjan alussa (KKI 2016: 15) otsikoinnin harjoittelun yhteydessä. Siinä on esimerkki tehtävänannosta, joka saa miettimään nykyajan moninaisia perhesuhteita:

TEHTÄVÄNANTO: Käsitykset siitä, mikä on perhe ja keitä siihen kuuluu, ovat muuttuneet aikojen kuluessa. Millaisia ovat suomalaiset nykyperheet, ja miten itse määrittelisit perheen. Otsikoi itse.

Sanavalinta ”suomalaiset nykyperheet” viittaa nykyisyyden lisäksi myös historiaan ja ajatukseen, että enää asiat eivät ole samanlailla kuin ennen. Ydinperhe-ajatukseen on joskus kuulunut heterovanhemmat ja kaksi lasta, mutta tehtävänannolla yritetään opiskelija saada miettimään 2010-luvun perheiden monimuotoisuutta; jokainen opiskelijahan saa tehtävänannon mukaan itse määrittellä sanan perhe. Sallivuus puhua luokassa ääneen asioista, tai sitten otsikointi ja esseen pito hiljaisesti itsellään, pitäisi herätellä nuorta pohtimaan nyky-yhteiskunnan rajoja ja sallimuksia perhe-elämässä sekä omaa suhtautumistaan kyseiseen asiaan. Tehtävässä suomalaisten nykyperheiden miellekartta (KKI 2016: 18) ohjataan pohtimaan, mikä tekee perheen. Siinä pohditaan syitä, jotka ovat johtaneet muutokseen ja muistutetaan, että perinteisen ydinperheen mallin lisäksi on monia muita perhemalleja, kuten uusperheet, yksinhuoltajaperheet, sateenkaariperheet ja monikulttuuriset perheet.

Toisin kuin seksuaalisuuden ja sukupuolen sallivuudessa, kriittinen pedagogiikka ei täysin tue monimuotoisten perheiden esiinnostoa. Ne ovat hieman ristiriidassa keskenään, sillä toisaalta monimuotoiset perheet syntyvät osaksi entistä liberaalimpien seksuaalisten suuntautumisten takia. Kriittinen pedagogiikka (Mietola, Lappalainen 2005: 116) toteaa syyksi, että useita julkisia puheenvuoroja muutoksista ja lapsuuden kriisiytymisistä yhdistää usein sama näkemys kriisiytymisestä: lapsuuden kriisi on seuraus perinteisen perherakenteen pirstaloitumisesta ja aikuisten halusta toteuttaa itseään. Jos kriittisen pedagogiikan lisäksi mukaan ottaa DIALLS-hankkeen (Lähdesmäki, Ylönen, Koistinen ym 2018: 6,8) ajatuksen kulttuuriperinnöstä ja identiteetistä dynaamisina ja muuttuvina elementteinä, opettaa *Jukola 2: KKI* (2016) tuleville sukupolville murentunutta perhekuvaa ja pirstaleista identiteettiä, mutta OPS:n kirjallisuudenopetuksen tavoitteiden mukaista tasa-arvoista ja yhdenvertaista kansalaisuutta. Ja toisaalta, kun identiteetti ja kulttuuri (ja siten kulttuuriperintö) ovat pystyviä muutokseen, mikään ei estä tulevaisuudessa monimuotoisen perhekuvan aseman nousemista pois pirstaleisesta imagostaan.

Vaikka perheiden monimuotoisuutta selvästi korostetaan oppikirjassa KKI, jää sosiaalis-taloudellinen puoli piiloon. Heikon elämänhallinnan perheistä eli ns. ongelmaperheistä, joihin usein liittyy huono taloustilanne, puhutaan kyllä päiväkodeissa (Mietola & Lappalainen 2005: 117), mutta ei enää lukion oppikirjoissa. Se on erikoista, sillä perheiden monimuotoisuuden lisäksi niiden erilaisiin elämänlaatuihin tutustuminen voisi mahdollisesti lisätä empatiakykyä ja siten ymmärrystä oppilaiden kesken, mihin LOPS tavoitteillaan pyrkii (LOPS 2015: 40). Lukion opetussuunnitelman arvoperusta mainitsee suomalaisen sivistysihanteen, johon kuuluu kyky tehdä ratkaisuja ”toisen aseman asettumisen” ja ”tietoon perustuvan harkinnan avulla” (LOPS 2015: 12), sekä inhimillinen ja myötätuntoinen toiminta, joka ”ilmenee huolenpitona, avarakatseisuutena, laaja-alaisena todellisuuden hahmottamisena ja sitoutumisena toimintaan myönteisten muutosten puolesta” (LOPS 2015: 12). Huonommissa oloissa elävät perheet ovat osa yhteiskuntamme todellisuutta siinä missä hyväosaisetkin ja niihin tutustuminen tekisi oppikirjoista realistisemman ja oppilaille opetetusta maailmankatsomuksesta laajemman. Huono-osaisiin tutustuminen toisi oppilaiden käsitystä lähemmäksi todellista kulttuuriamme, mikä palvelisi opetussuunnitelman tavoitteita oppilaan sivistyksen ilmenemisestä ”laaja-alaisena todellisuuden hahmottamisena” (LOPS 2015: 12) ja sitouttaisi konkreettisemmin oppilaita toimintaan ”myönteisten muutosten puolesta” (LOPS 2015: 12).

3.3 Demokraattiset juuret ja niiden kulttuurivaikutus

Demokratia on tärkeä osa kulttuuriamme ja kuuluu jokaisen Suomessa kasvaneen identiteettiin. Äidinkieli ja kirjallisuus on lukion opetussuunnitelmassa määrätty kantamaan oman osansa vastuusta: ”Oppiaine on osa lukion kieli-, kulttuuri-, media- sekä kansalais- ja demokratiakasvatusta.” (LOPS 2015: 40) ja siksi nyt tarkastelenkin kriittisesti demokratian ja kirjallisuuden oppikirjan välistä suhdetta.

Oppikirjassa (KKI 2016: 15) on pieni tehtävä otsikon välimerkkien tärkeydestä, joka kuitenkin ohjaa opiskelijaa tärkeän sanoman luo. ”Demokratia – paras hallintomuoto?/ Demokratia – paras hallintomuoto” viittaa Suomessakin käytettävään demokraattiseen hallintotapaan, jota pidetään tasa-arvoisempana kuin hallitsijoiden monarkit ja joka on tärkeä osa eri kulttuurien mahdollistajana. Se on jo erittäin vakiintunut osa yhteiskuntaamme, eikä sitä enää kyseenalaisteta. Demokratiassa kansalainen on laillisesti tunnustettu poliittisen yhteisön jäsen ja kansalaisen ja yksilösubjektin erot voidaan löytää kansalaisen kyvystä vaikuttaa poliittisiin päätöksiin (Tomperi & Piattoneva 2005: 249, 250). Koulutuksen ja yhteiskunnallisen kasvatuksen tavoitteellinen ristiriitaisuus on haastava siinä, että koulussa nuoret halutaan kasvattaa yhteiskunnallisiin, totuttuihin normeihin, mutta samalla edistää autonomiaa ja kriittistä ajattelua (Tomperi & Piattoneva 2005: 258) muun muassa juuri yhteiskuntaopissa ja äidinkielessä opetettavan aktiivisen kansalaisuuden avulla. Tällöin nuoria vedetään kahteen eri suuntaan, joten on varmasti vaikeaa sopia samaan aikaan muottiin ja olla oma itsenäinen yksikkönsä. Tähän identiteetin ristiriitaiseen välimaastoon -tottelevaan kansalaiseen ja samaan aikaan kriittiseen ajattelevuuteen- ei oppikirja *Jukola 2: KKI* (2016) puutu mitenkään.

LOPS haluaa kasvattaa nuoria osaksi yhteiskuntaa ja nimeää osaksi vastuun oppilaiden demokraattisen identiteetin rakentumisesta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tehtäväksi. Suomessa ympäröivään kulttuuriin on kuulunut demokratia jo kauan, eli aihe voisi tulla vastaan tunneilla kulttuuriperinnön kautta myös ilman sille erikseen määrättyä kohtaa, mutta lähes itsestäänselvyytenä pidettyä aihetta on vaikea lähestyä ainakin tämän Jukola-kirjan kautta. KKI oppikirjassa ei ollut mainintoja tuon yhden, jo mainitsemani tehtävänannon lisäksi eli vastuu jää enemmän opettajan ja oppilaiden omalle valveutuneisuudelle. LOPS:n aktiivisen kansalaisuuden vaade ja nuorista huolestuttavasti kertovat alhaiset äänestysprosentit kielivät siitä, että muutosta

täytyisi kouluissa tapahtua. Koska äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineella on osittain vastuu asiasta, on tämä oppikirjan yksi ainoa tehtävä melko suuressa roolissa LOPS:n demokratia- ja kansalaisvastuun opettamisessa siihen, etteivät nuoret pidä poliittista struktuuriamme ja omaa vaikutustaan siihen liian itsestäänselvyytenä. Kokonaisuudessaan KKI:n antama arvo demokratialle kulttuurissamme ei ole vähättelevä eikä sitä vastaan, mutta ei myöskään näytä korostavan sen merkitystä erityisemmin.

3.4 Maantieteellinen jakautuminen: Kotimaa ja ulkomaat

Kulttuuriperinnön ja identiteetin rakentumista voi KKI -oppikirjasta tarkastella niin suomalaisuuden kuin monikulttuurisuuden näkökulmasta. Omaan kansallishistoriaamme tutustutaan esimerkiksi kirjallistassa (KKI 2016: 11), jossa on kokonainen alaluku Kansalaissodan kaunokirjallisuudelle. Listassa on monta yleisesti arvostettua teosta, kuten Väinö Linnan *Täällä pohjantähden alla 2* (1960), kuin myös uudempia teoksia, kuten Antti Tuurin *Surmanpelto* (2008). Kotimaan kulttuuriperintöön keskitytään huomattavasti enemmän ja sitä käsitellään tutkielmassani myöhemmin kielellisen identiteetin yhteydessä paljon.

Suomalaisuutta korostetaan aineellisella ja aineettomalla kulttuuriperinnöllä. Suomalaisuuden identiteettiä (KKI 2016: 48) vahvistetaan esittelemällä ulkoministeriön tuottamia emojeita, eli aineellista perintöä, puhelimiin: jäänyt kieli tolpassa, mikä on usealle varmasti tuttua ainakin lapsuudesta jäisessä pohjolassa; Nokian puhelin, mikä oli kansainvälinen hitti ilmestyessään; nainen- ja mies saunassa, mikä on myös hyvin suomalaisuuteen identifioitu paikka. Oppikirjassa myös esitellään (KKI: 90-91) erilaisia asioita ja syitä, mitkä ovat yhdistäneet suomalaisia: Televisio, joka saattaa kerätä samaan aikaan kaksi miljoonaa suomalaista ruudun ääreen; pelit, kuten Nintendo ja Angry Birds, vetävät puoleensa oppikirjan mukaan 52,2 prosenttia suomalaisista; leikit, jotka ovat lähes samanlaisia kuin 100 vuotta sitten liittäen meitä kansamme kulttuuriseen historiaan; elokuvat, joista kotimaisilla on suurimmat katseluluvut (esimerkiksi *Tuntematon sotilas* 2,8 milj. katsojaa ja *Kulkurin Valssi* 1,5 miljoonaa); penkkiurheilu, mikä tarkoittaa suomen katsotuimmista ohjelmista puolet olevan urheilua; ja viimeisemmäksi oppikirjassa esitellään alkoholinkäyttö, joka viittaa kulttuuriseen tapamme juoda runsaasti alkoholia. Oppikirjan mukaan väitettä tukee Terveystieteiden ja hyvinvoinninlaitoksen tutkimus, joka kertoo raittiuden vähentyneen ja

säännöllisen juonnin lisääntyneen (KKI 2016: 91).

Aineetonta kulttuuriperintöä käsitellään oppikirjan tietoiskussa (KKI 2016: 90-91), jossa kerrotaan Suomessa vallinneen laajan yhteisen arvo- ja kokemusmaailman sodan jälkeen, mutta sittemmin rakoilleen. Arvomaailman sisältöä ei avata tarkemmin. Oppikirjan mukaan Suomessa on ollut porvarillista-, työväellistä- ja maalaiskulttuuria, jossa television rooli on toiminut ensin yhdistäen kansaa, sitten luoden kuilua populaarikulttuurin ja muun kulttuurin välillä. Vaikka televisioiden yleistymisen seurauksena kansan kulttuurisena yhdistäjänä ja erottajana on nostettu selvemmin esiin, Suomen aineeton kulttuuriperintö esitetään muuten melko epäsuorasti oppikirjassa. Se tulee kuvien avulla esiin luontona ja taiteena, mutta sosiaalisista puolta, kuten tapojamme, ei käsitellä ollenkaan. KKI esittelee kulttuurisuuttamme enemmän aineellisen materian tai siihen sidoksissa olevien asioiden kautta, kuten television ja penkkiurheilun, ja saunan ja saunomisen kautta.

Kuvat ovat hyvä esimerkki suomalaisuuden esittelemisestä, unohtamatta kuitenkaan monikansallisuutta. Niiden aiheet vaihtelevat paljon esitellen kirjavasti suomalaista kulttuuria ja sen väestöä: yhdessä kuvassa esiintyy iloisesti ja tunteella saamelaisartisti Ailu Valle saamelaisten kansallispäivän juhlassa Tavastialla (KKI 2016: 39). Monikulttuuriseksi vastapainoksi toisessa kuvassa (KKI 2016: 41) esiintyy retkirepun päällä iloisesti istuva israelilaistaiteilija Yael Bartanan, joka pohtii, onko aito monikulttuurisuus mahdollista, ja kolmas kuva (KKI 2016: 44) on otos hymyilevästä, etnisesti monipuolisesta tutkijajoukosta Suomessa.

Kirjan avoin keskustelu sanaston ja kuvien kautta niin suomalaisesta kuin ulkomaisesta identiteetistä ja kulttuuriperinnöstä luo suvaitsevaa ilmapiiriä ja tähtää juuri sinne, mihin lukion opetussuunnitelmakin pyrkii, eli tasa-arvoon ja suvaitsevaisuuteen (LOPS 2015: 16). Kirjassa on useita kuvia (KKI 2016; 72-73), mitkä ovat liitettävissä suomalaisuuteen ja siitä erityisesti pohjoismaiseen ympäristöömme, kuten esimerkiksi jänikseen talviturkissaan, kuusimaisemaan sumussa ja mustavalkoiseen kuvaan Hakaniemen torilta. Seuraavalla aukeamalla puolestaan on kuvia maailmalta, maan rajojemme ulkopuolelta: Turkista hukkuneena löytynyt syyrialainen pakolaispoika, 9-vuotias tyttö pakenemassa napalmpommin tuhoja Vietnamissa, työmiehiä Rockefeller centerillä ja tyyli-ikoni Marilyn Monroe tunnetuissa poseerauskuviissaan. Aukeamat heijastavat eroja yleisen populaarikulttuurin ja suomalaisen kulttuurin välillä ja tuovat kontrastia, millaista on asua Suomen kulttuurispoliittisessa ympäristössä tai vastineeksi muualla maailmassa. Suomelle annetut arvot ovat hyvin perinteisiä ja harmonisia, kuten

isänmaallisuus, luonto ja (penkki)urheilu, kun taasen ulkomailta näytetyt kuvat saattoivat käsitellä katastrofeja ja välittää sekalaista, turvattoman oloista kuvaa. Kuvien kautta ”piilossa” välittyi arvoja turvallisesta Suomesta, vaikka sitä ei tekstissä suoraan sanottukaan. Muutenkin tunteisiin vetoavien kuvien aiheet ovat vakiintuneet monen suomalaisien elämiin vuosien saatossa, eikä ole ihme, että näkyvät nyt oppikirjoissa kulttuurimme osina, sillä kulttuurin yksi määritehän oli sukupolvelta toiselle siirtyvä aineellinen ja aineeton perintö (Nikula, Haanpää & Kivilaakso 2013: 7).

3.5 Kielellinen identiteetti

LOPS (2015: 42) nimeää lukion kurssin 2: Kieli, kulttuuri ja Identiteetti tavoitteeksi opiskelijan hahmottavan yleiskuvan siitä, ”mikä merkitys kielellä ja kulttuurilla on yksilön identiteetille”. Tässä oppikirjassa on erityisesti panostettu identiteetin ja kielen yhteyksiin ja niiden suhteen eri puoliin. Suuri osa oppikirjan identiteetti-pohdinnasta on juuri kielellisen identiteetin hahmotusta, eikä esimerkiksi koulutuksen tai sosiaalisen elämän vaikutuksia. Kielelliselle identiteetille on annettu Jukolan oppikirjassa oma luku, joka on kirjan 96:sta sivusta 25 sivua eli hieman yli neljäsosa. Kielen ja identiteetin suhde on pilkottu Jukolan oppikirjassa moneen: yksilön ja yhteisön kieleen, monikielisen elämään, Suomeen ja muihin kieliin, Suomen kielen muuttuviin muotoihin sekä Suomen kielen tulevaisuuteen. Mielikuvaa Suomen kielen arvokkuudesta luodaan, kun sitä esitellään; ”Suomessa noin 90% puhuu äidinkielenään Suomea” (KKI 2016: 31) ja ”ilman äidinkieltä persoonallisuudesta putoaa puolet – se parempi puolisko” (KKI 2016: 28). Näin Suomen kielen tarpeellisuutta identiteetille perustellaan ryhmäpaineen ja persoonan merkitysten kautta.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus mahdollistaa omasta kielellisestä ja kulttuurisesta taustasta lähtevän identiteetin rakentamisen moninaisessa ja medioituneessa yhteiskunnassa. Tavoitteena on oppia arvostamaan monikielisyyttä, kulttuurista monimuotoisuutta, kielellisiä ihmisoikeuksia, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta (LOPS 2015: 40)

Suomen kielestä esitellään kirjassa sen sukulaissuhteet muihin kieliin ja alan termistöä kuten kantakieli, murteet, yksi- kaksi- ja monikielisyys. Oppikirjan tehtävissä pohditaan kirjoitus- ja suullisin tehtävin, sekä yksin että ryhmätöin esimerkiksi kielten suhdetta toisiinsa. Kielestä tehdään lukijalle tuttu sen terminologian ja rakenteen kannalta ja

perehdytään erittäin kattavasti uhanalaisiin kieliin ja omaan rooliimme niiden katoamisessa, mutta varsinaisesti erilaisten kielellisten identiteettivariaatioiden esittäminen on vähäistä. Kulttuurisesti kieli on olennainen osa opiskelijoita ja heidän identiteettiään, joten kirjallisuuden näkökulmasta olisi aiheellista perehtyä esimerkiksi erilaisiin tekstikatkelmiin, joissa näkyy käytännössä Suomen kielen kehityksen vaiheita. Opiskelijat tuntevat kyllä oppikirja KKI:n (2016) luettuaan kieleen ja kielelliseen identiteettiin liittyvät termit, mutta sisällön ydin eli käytännön esimerkit, kuten esimerkiksi murteet, jäävät melko vähälle tarkastelulle. Siksi ylläolevan LOPS:n lainauksen (2015: 40) tavoite opetuksen kielellisestä ja kulttuurisesta arvostuksesta, ja taustasta lähtevän identiteetin rakentuminen, jää hieman pinnalliseksi.

Kielen käyttämiselle annetaan KKI:ssa suoraan tekstissä monia merkityksiä ja arvoja, joita ovat muun muassa käytännöllisyys, vapaus, ajankohtaisuus ja ammattilaisuus (KKI 2016: 46-47). Kielenkäytön korostetaan olevan vain positiivinen asia. KKI:ssa (2016: 88-89) on lista siitä, miten voi auttaa kaveria oppimaan Suomen kieltä ja siten auttaa häntä osaksi kielenkäytön monia, positiivisia merkityksiä. Apulista kielenkäytön voimistamisesta (KKI 2016:88-89) toteuttaa samalla OPS:n tavoitteita kansalaisesta, joka auttaa ja tekee ratkaisuja tiedon ja toisen asemaan asettumisen avulla (LOPS 2015: 16).

Sanaston edustavuus ja oppikirjan informatiiviset kuvat tuovat osaltaan ylijärjallista kulttuuriperintöä kielelliseen identiteettiin. Vaikka kirjan tehtävänannot ovat hyvää, säännönmukaista kirjasuomea, on 2010-luvun monikansallinen kielen- eli koodinvaihto ja äkkiä vaihtuvat laina- ja slangisanat otettu tehtävissä huomioon. Esimerkiksi eräässä havainnoillistavassa tehtävässä (KKI: 36) a-kohdassa pitää miettiä, mistä kielistä ja maista sanat ovat peräisin (manga, laikkaa, sushi, random, skypeuttaa, espresso, dude, fitness, uber, woraa, fiesta, wut ja wallah) ja b-kohdassa pitää valita 2-3 eniten käyttämäänsä sanaa ja verrata niitä muiden ryhmien tekemiin valintoihin. Suomi esitetään sanallisten tehtävien kautta maana, jossa käytetään monenlaisia kieliä ja kielimuotoja, johon muiden maiden kielet ja kansalaiset ovat tervetulleita, ja jonka kieltä esimerkiksi teknologia muokkaa nopeasti (KKI 2016: 37). Tehtävistä välittyvät läpi arvoja vapaamielisyydestä ja avoimuudesta, mutta samalla isänmaallisuutta korostetaan ympäröivän kulttuurin, kuten suomalaisuus-emojien ja mökkimaisemien avulla.

4 PÄÄTÄNTÖ

Tutkielmassani analysoin, miten opetussuunnitelman tavoitteet identiteetistä ja kulttuuriperinnöstä toteutuvat *Jukolan* oppikirjassa 2: *Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Kulttuurin ja identiteetin eri puolien rakentumisessa on keskitytty erityisesti kielelliseen identiteettiin, erilaisiin perheisiin osana kulttuuria ja omakuvaa, ja nykyajan kokemukselliseen vapauteen sukupuolella. Myös maiden rajojen yli tulevia kieliä korostettiin identiteetissämme rikkautena. Marginaaliin tarkastelussa puolestaan ovat oppikirjassa jääneet kulttuuria syventäviä ja sille ominaisia seikkoja, kuten tavat, vanhusten kunnioitus maassamme tai uskonto. Ne nähdäkseni ovat tärkeitä komponentteja yksilön integroimisessa OPS:n tavoitteiden mukaisesti yhteiskuntaan ja kulttuuriperinnön muodostuksessa. Molemmat ovat dynaamisia käsitteitä ja muotoutuvat vuoropuhelussa ympäristönsä kanssa, joten Suomen kaikenlaisen kulttuuriperinnön jatkumiseksi olisi tärkeä tuoda enemmän myös aineetonta perintöä esiin oppikirjoissa, ennen kuin muotoutuvat käyttämättömyytensä vuoksi pois kokonaan.

Identiteetille annettiin KKI oppikirjassa monenlaisia merkityksiä. Monikielisyys ja isänmaallisuus, vapaus ja yhteiskunnallinen aktiivisuus, tasa-arvo, suvaitsevaisuus ja oikeudentaju ovat positiivisessa valossa esitettyjä suomalaisia ihanneidentiteetin arvoja, joita kirjan mukaan yksilön tulisi yhteiskunnan jäsenenä tavoitella. Kulttuuriperintö esiteltiin sekoituksena Suomen vanhoja arvoja, kuten luontoa, mutta samaan aikaan tilaa annettiin monikulttuurisuudelle ja ylijärvien meneville kansallisuuksille, mitkä sekoittavat omalta osaltaan tulevaisuuden kulttuuria ja kulttuuriperintöä. Tulevaisuuden kulttuuriperintö jäi täten hieman mysteeriseksi; siitä käskettiin pitämään huolta, mutta varsinaisesti ei kerrottu, mitä siihen kannattaa omaksua ja mitä jättää huomiotta. Oppikirja ei varsinaisesti huonontanut tai tuonut alaspäin mitään tiettyjä arvoja tai merkityksiä, kyse oli enemmänkin vastakohtaisuudesta: koska tasa-arvoa korostettiin hyvänä, syntyy vaikutelma, että sen vastakohta epätasa-arvo ei ole tavoiteltava arvo oman identiteetin rakentumisessa.

Työtapoja tarkastellessa Jukola -sarjan osassa kaksi ”Kieli, kulttuuri ja identiteetti” tutkimustulokset olivat moninaisia. Tehtäviä tehtiin yksin, parin kanssa ja ryhmissä ja harjoitusten muodot itsessään vaihtelivat paljon. KKI:ssa oli ääneen keskusteluja sekä erilaisia kirjoitusharjoituksia. Kirjassa tuotiin paljon omien

mielipiteiden tutkimista esille suhteessa näkyville nostettuihin asioihin ja teemoihin. Myös vastausten pituudet vaihtelivat: Opiskelijat laitettiin kirjan harjoituksissa tekemään ajatuskarttoja, esseitä ja muutaman lauseen vastauksia. Multimodaalisuus oli melko vähän esillä työtavoissa, oppikirjassa digitaalisten työtapojen vastuu oli ulkoistettu opiskelijoiden omaan mahdolliseen tiedonhakuun ja sähköisiin muistiinpanoihin.

Oppikirjojen merkitys on jo kauan ollut kirjallisuudessa toissijainen verrattaessa jopa ylevänä pidettyyn kaunokirjallisuuteen. Lappalainen teoksensa *Oppikirjojen historia* (1992: 173) lopussa toteaa, että harva lukee oppikirjaa omasta tahdostaan ja vielä harvempi pitää lukemastaan. Koulukirjoja pidetään tylsännäköisinä, aneemisina vastakohtina pulppuavalle kaunokirjallisuudelle. Kaunokirjallisuutta puidaan ja tarkastellaan positiivisen kriittisessä valossa, mutta oppikirjojen voi ajatella olevan ”kuin seurakuntaan tullut äpärä, hän, joka on syrjittäväksi syntynyt” (Lappalainen 1992; 173). Se ei ole imarteleva leima, mutta koska oppikirjat ovat kouluissa niin hyödyllisiä, eivät ne ole poistuneet vaan päinvastoin joutuneet kriittisen pedagogiikan tarkemman analyysin alle. Verrattaessa oppikirjojen jäykkään, vanhanaikaiseen ja epäpidettyyn maineeseen, on tutkimani Jukola-sarjan etuna ehdottomasti sen ajankohtaisuus ja raikkaus isoilla, värikkäillä kuvilla ja värikkäillä fonteilla, mikä toivottavasti vähentää oppikirjojen yleistä negatiivista leimaa ja luo mieluisammaksi opiskella äidinkieltä ja sen osia, kuten tutkimaani identiteettiä ja kulttuuriperintöä.

Tutkimukseen sopivaa jatkotutkimusta olisi opetussuunnitelman laajan sisällön ja oppimateriaalien suurien määrien puitteissa paljon tarjolla. Erityisen ajankohtaista olisi yhdistää tutkimuksissa virtuaalimaailma ja painettu sana ja päästä vertailemaan oppikirjojen ja multimodaalisen aineiston keinoja noudattaa opetussuunnitelman tavoitteita. Ehkä sieltä saisi vastauksia tasapainotteluun perinteisen oppikirjaopetuksen ja digitalisaation paremmuuden väliltä – tai ainakin vertailukohtia, arvioinnin kulmakiviä, joilla pystyttäisiin katsomaan molempien opetusvälineiden vahvuuksia ja heikkouksia ja luomaan niistä yhdessä mahdollisimman optimaalinen oppimisjärjestelmä tulevaisuuden oppijoille. Kuten Häkkinenkin (2002: 87) oivasti toteaa, eivät kirja ja muut tiedostusvälineet sulje toisiaan vaihtoehtoina pois, sillä niitä voi käyttää samanaikaisesti, rinnakkain tai päällekkäin täydentämään toisiaan.

Tutkimukseni kehityskohta on sen aiheellinen yksipuolisuus suhteessa siihen kaikkeen, mitä oppikirjoista voisi tarkastella; työmäärä olisi lähes loputon. Oppikirjoissa on runsaasti tutkimusmahdollisuuksia ja hyviä aiheita pelkästään jo OPS:n tavoitteiden perusteella. Lähes liian monien tutkimusmahdollisuuksien lisäksi haaste on

oppikirjojen määrässä. Niin kirjasarjoja, kuin niiden sisällä olevia yksittäisiä teoksia on lukuisia. Käsittelin vain yhtä oppikirjaa *Jukola* - sarjasta, joten lisää vastaavaa tutkimusta tarvittaisiin sarjan muihinkin osiin ja laajennettuna kaikkiin muihinkin oppikirjasarjoihin. Mielenkiintoisia tutkimuskohteita olisivat olleet opetussuunnitelman monet muutkin kohdat, esimerkiksi empatia ja esteettinen pohdinta, mikä olisi tuonutkin mukavasti haastetta käsitteiden vielä abstraktimman merkityksen vuoksi. Yleisen tason tutkimukselle opetussuunnitelman noudattamisesta oppikirjoissa löytyy siis paljon tilaa alan kentällä. Vertailevat tutkimukset, diskurssitutkimus ja esimerkiksi historiallinen katsaus siitä, kuinka identiteetti ja kulttuuriperintö ovat oppikirjoissa kehittyneet, tarjoaisi työsarkaa sitä haluaville.

Haasteita oppikirjantutkimukseen tuo kirjojen ja sarjojen määrien lisäksi tutkimustulosten jatkuva ikääntyminen. Tutkimuksen tarkoituksen toteutuessa eli oppikirjojen päivittyessä korjattuihin ja ehkä ajankohtaisempiin versioihin, voivat tutkimustulokset pian olla vanhoja eikä välttämättä enää päde. Uuden OPS:n ilmestyessä jotkin vaateet oppikirjoja kohtaan poistuvat ja joitain tulee lisää, mutta sitä ei voi etukäteen tietää. Toki oppikirjantutkimuksesta tulee materiaalia mitä voi käyttää myöhemmin tulevaisuudessa esimerkiksi kielitieteellisessä, historiallisessa tai sosiologisessa tutkimuksessa antamassa tietoa aikamme yhteiskunnasta, mutta alkuperäiseltä tarkoitteeltaan tutkimuksen relevanttius voidaan nähdä määrääkäsena. Tällä tarkoitan, että kun oppikirjantutkimuksessa analysoidaan jotain ilmiötä, kuten itse analysoin kielen ja kulttuuriperinnön esiintymistä, analyysissä saattaa ilmetä joitain puutteeksi havaittavia ominaisuuksia, kuten esimerkiksi yksitoikkoista käsittelyä kirjan tiettyyn aihepiiriin. Sitten kustantamot muokkaavat puutteita kirjoistaan julkaistujen tutkimustulosten myötä, ja kirjat ovat tiedollisesti monipuolisempia, mutta vain siihen asti, että tutkimuksen kannalta tärkeä komponentti eli uusi OPS julkaistaan. Julkaistu uusi OPS voi kääntää oppikirjoissa vaaditut asiat pääläelleen, joten siksi oppikirjantutkimus on huojuvaa ja vanhat tutkimukset eivät välttämättä ole relevantteja muutaman vuoden päästä. Oppikirjantutkimuksen ”määrääkäsaisuus” ei kuitenkaan lannista, sillä täytyy muistaa kriittisen pedagogiikan perusydin. Se, miksi oppikirjantutkimusta on joka tapauksessa hyödyllistä ja lähes välttämätöntä tehdä; yhteiskunnassa opetettavia asioita tulee kyseenalaistaa, etteivät ne vakiinnu liikaa mieliimme ja saa aikaan liiallista yhteiskunnallista passivoitumista.

Tärkeää oppikirjantutkimuksessa on myös ymmärtää, että oppikirjat muodostavat opetussuunnitelmallisen jatkumon, eikä mainittuja tavoitteita pyritä

opettamaan kokonaisvaltaisesti vain yhden kirjan varassa. Jos kirjoista puuttuu jotakin, se voi tulla ensi kirjassa paremmin esille. Mutta koska tutkija tekee tutkimustyötään rajatuilla resursseilla, tulkitaan tulokset vain siitä materiaalista, mikä on tarkasteltavana, eikä useista eri kirjoista.

Vaikka oppikirjojen yksilöiden abstrakti merkitys ei ole samanmoinen ylevänä pidetty ansio kuin kaunokirjallisuudessa tietyillä klassikoilla, niiden merkitys rakentuu juuri tätä kokonaisuutta katsoessa. Oppivelvollisuus ja laadukkaat oppikirjat ovat tae sivistyneestä tulevaisuudesta, johon yksittäiset klassikot eivät pystyisi. Oppikirjasarjojen vaatimat, laajemmat oppimiskokonaisuudet takaavat eheän oppimisen jatkumon oppilaille, joka toivottavasti vie oppilasta kohti koulutuksen ja OPS:n haluttuja tavoitteita. Kaiken kaikkiaan ovathan kirjat tärkeä osa kulttuurimme välittämistä eteenpäin ja objektiivisen kokonaissivistyksen rakentamista koulutuslaitoksessa.

LÄHTEET

Kohdeteos

Karhumäki, Johanna; Kouki, Elina; Kotilainen, Lari; Varjonen, Anna-Mari. 2016. *Jukola 2: Kieli, kulttuuri ja identiteetti (=KKI)*. Sanoma Pro Oy, Helsinki.

Tutkimuskirjallisuus

Bauman, Zygmunt. 2001. *The Individualized Society*. Cambridge: Polity Press

Eskola, Jari. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: Aaltola, Juhani & Valli, Raine, toim. 2001: *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II –näkökulmia aloittele-valle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. Chydenius-Instituutin julkaisuja 3.

Fasoulas, Kristiina. 1990. Lukion kirjallisuudenopetus 1880–1950. Teoksessa Saariluoma, Liisa (toim.). *Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot*. Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja 44. Helsinki: SKS. 153–168.

FINTO. *kulttuuriperintö*. Viitattu 19.11.2019. <https://finto.fi/fi/>

Hannula, M.-T. 1987. *Lukukirja arvojen välittäjänä*. Kansakoulun lukukirjojen sisällönerittely. Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen tutkielma.

Hautala, Pauli. 2012. *Identiteettien diskurssit yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjassa Taito-Voima-Taju*. Pro-gradu tutkielma. Jyväskylä.

Helttunen, Anne. 2004. Oppiaineen nimenmuutos. s.23. Teoksessa Helttunen, Anne & Uusi-Hallila, Tuula (toim.). *Matkalla Kirjallisuuteen*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, Laatusana.

Hurme, Anna & Rahkiola, Hanna. 1988. *Sukupuoliroolit aapisissa 1950-1980 luvulla*. Helsingin yliopiston opettajan koulutuslaitoksen syventävien opintojen tutkielma.

Häkkinen, Kaisa. 2002. *Suomalaisen oppikirjan vaiheita*. Helsinki. Hakapaino Oy.

Itävuori, Ulla. 1983. *Aapisten välittämät asenteet sukupuolirooleihin*. Oulun yliopiston käyttäytymistieteiden laitoksen pro gradu -tutkielma.

Kalaja, Paula, Alanen, Riikka & Dufva, Hannele. 2011. *Kieltä tutkimassa –tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura.

Kantonen, Hannamari. 2013. *Lukupiirit koulujen kirjallisuudenopetuksessa ja niiden soveltaminen lukioon*. Pro gradu -tutkielma.

Kauppinen, Merja. 2010. *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kiilakoski, Tomi; Tomperi, Tuukka; Vuorikoski, Marjo. 2005. *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Vastapaino, Tampere.

Kirstinä, Leena. Näin on kirjallisuus koulussa 2017 oppiaineessa äidinkieli ja kirjallisuus. S.355-358. Teoksessa Kaipainen, Risto; Lonka, Irma; Rikama; Juha. 1998. *Siitäpä nyt tie menevi*. Äidinkielen opettajain liitto 1948-1998. Painorauma Oy.

Koistinen, Susanna. 2014. *Kirjallisuuskäsitys ja kirjallisuuden kaanon lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjassa Särnä*. Suomen kieli ja kirjallisuus. Pro gradu -tutkielma.

Lappalainen, Antti. 1992. *Oppikirjan historia. Kehitys Sumerilaisista suomalaisiin*. WSOY Porvoo, Helsinki, Juva.

Lehtonen, Jukka. 2005. Heteroita oomme kaikki? Teoksessa Kiilakoski, Tomi; Tomperi, Tuukka; Vuorikoski, Marjo. 2005. *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Vastapaino, Tampere.

Lähdesmäki, Koistinen, Ylönen, Zaleskiene, Duobliene, Kaire, Maine, Cook. 2018. *Dialogue & Argumentation for cultural Literacy Learning in Schools (=DIALLS)*. Jyväskylä, Vilnius, Cambridge. Tarkistettu 14.1.2019. <https://dialls2020.eu/wp-content/uploads/2019/09/resubmitted-cultural-analysis-framework-with-coversheet-.pdf>

Mietola, Reetta & Lappalainen, Sirpa. 2005. Teoksessa Kiilakoski, Tomi; Tomperi, Tuukka; Vuorikoski, Marjo. 2005. *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Vastapaino, Tampere.

Nokkala, T.-M. 1985. *Isänmaallisuudesta ja sen ilmenemisestä ala-asteen äidinkielen lukemistoissa 1930-80 luvulla*. Helsingin opettajan- ja koulutuslaitoksen projektitutkielma.

Opetushallitus. 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015: Äidinkieli ja kirjallisuus*. (=LOPS) Tarkistettu 15.1. 2019.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf

Pynnönen, Marja-Liisa. 1992. Kirjallisuuden lukeminen –osa äidinkielen oppimista. s.16–51. Teoksessa Orpana, Terttu, Pynnönen, Marja-Liisa & Koli, Marja Leena (toim.). *Luokanopettaja äidinkielenopettajana*. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.

Rikama, Juha. ÄÖL ja kirjallisuudenopetus. s.252. Teoksessa Kaipainen, Risto; Lonka, Irma; Rikama; Juha. 1998. *Siitäpä nyt tie menevi*. Äidinkielen opettajain liitto 1948-1998. Painorauma Oy.

Sarmavuori, Katri. 2000. *Äidinkielen oppikirjojen aallokossa*. Espoo: Äidinkielen opetustieteen seura.

Tomperi, Tuukka & Piattoeva, Nelli. 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa Kiilakoski, Tomi; Tomperi, Tuukka; Vuorikoski, Marjo. 2005. *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Vastapaino, Tampere.

Tuomi-Nikula, Outi; Haanpää, Riina & Kivilaakso, Aura. 2013. *Mitä on kulttuuriperintö?* Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki.

Varto, Juha. 2005. Koulun syytä etsimässä: tiedon ja taidon erilaiset tehtävät kasvatuksessa. Teoksessa Kiilakoski, Tomi; Tomperi, Tuukka; Vuorikoski, Marjo. 2005. *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Vastapaino, Tampere.