

**Vähemmistöt alakoulun yhteiskuntaopin oppikirjojen
kuvituksessa**

Normeja, stereotyyppioita vai moninaisuutta?

Sonja Salminen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Syyslukukausi 2023

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Salminen, Sonja. 2023. Vähemmistöt alakoulun yhteiskuntaopin oppikirjojen kuvituksessa. Normeja, stereotypioita vai moninaisuutta? Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 72 sivua.

Tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena oli havainnoida ja avata syrjiviä yhteiskunnallisia rakenteita oppikirjojen kuvituksen näkökulmasta. Tutkittavana ilmiönä toimivat erilaiset vähemmistöihin liitettävät normit, stereotypiat sekä moninaisuudet. Tarkastelun kohteena oli, kuinka ne ilmenevät oppikirjojen kuvituksessa ja pyritäänkö niitä rikkomaan. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä eri vähemmistöjä on osana kuvitusta sekä tarkastella normikriittisestä näkökulmasta, mitä etnisyyteen, kulttuuriin, sukupuoleen, seksuaalisuuteen, toimintakykyyn ja kehollisuuteen liitettäviä moninaisuuksia hahmoihin on liitetty ja miten niitä kuvataan.

Tutkimuksen aineistona toimi alakoulun yhteiskuntaopin kirjasarja *Me nyt* ja sen seitsemän kuvitettua hahmoa. Tutkimusmenetelmänä toimi sisällöllinen kuva-analyysi. Analyysin tarkoituksena oli tehdä sekä aineistolähtöisiä huomioita hahmojen ulkomuotoon liittyen että käyttäen teoriasidonnaisesti hyödyksi kahta normatiivisuuden ja stereotyyppien tarkasteluun tarkoitettua kysymyskehikkoa.

Tutkimus osoitti, että kirjasarjan hahmoilla oli vain muutamia vähemmistöihin viittaavia piirteitä. Kirjoissa esiintyi kaksi etnisesti tai kulttuurisesti moninaista hahmoa sekä yksi sateenkaariperhe. Kuvituksessa korostui ulkonäöllisesti valtaväestöön kuuluminen. Kuvitus kuitenkin avasi normeja siitä, kuka voidaan nähdä suomalaisena. Kirjasarjan hahmot eivät ilmentäneet sukupuolellisia stereotypioita. Keholliseen, toimintakyvylliseen ja sukupuolen moninaisuuteen viittaavia piirteitä ei löytynyt kuvituksesta lainkaan. Tutkimuksen perusteella erilaista normatiivisuutta problematisoivaa ja vähemmistöjä moninaisemmin huomioivaa kuvitusta kaivattaisiin lisää.

Asiasanat: vähemmistöt, oppikirja, kuvitus, normit, stereotypiat

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 VALTARAKENTEET, YHDENVERTAISUUS JA VÄHEMMISTÖT	8
2.1 Intersektionaalinen feminismi ja antirasistinen pedagogiikka	8
2.2 Normit, stereotypiat ja toiseus	11
2.3 Koulun rooli yhdenvertaisuuden rakentajana.....	13
2.4 Vähemmistöt Suomessa	16
2.4.1 Etniset ja kulttuuriset vähemmistöt.....	16
2.4.2 Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöt.....	17
2.4.3 Toimintakyvylliset ja keholliset vähemmistöt	19
3 OPPIKIRJOJEN KUVITUKSEN ROOLI NORMIEN JA TOISEUDEN IL- MENTÄJINÄ SEKÄ RIKKOJINA	20
3.1 Oppikirja.....	20
3.2 Oppikirjojen kuvitus.....	21
3.3 Vähemmistöjen representaatio ja normatiivisuus kuvituksessa.....	23
3.4 Aiempi tutkimus	27
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	29
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	31
5.1 Tutkimuskonteksti	31
5.2 Tutkimusaineisto.....	32
5.3 Aineiston analyysi	34
5.4 Eettiset ratkaisut.....	38
6 TULOKSET	41

6.1	Ulkonäölliset piirteet kuvituksessa	42
6.1.1	Ihonväri.....	42
6.1.2	Nenä	43
6.1.3	Hiukset.....	44
6.1.4	Vaatetus	46
6.2	Moninaisuudet ja normit kuvituksessa	47
6.2.1	Sukupuolen moninaisuus	47
6.2.2	Kehojen ja kehollisen kyvykkyyden moninaisuudet.....	50
6.2.3	Perheiden ja seksuaalisuuden moninaisuudet.....	51
6.2.4	Kulttuurinen ja etninen moninaisuus	53
7	POHDINTA.....	58
	LÄHTEET	65

1 JOHDANTO

“If you don’t think representation matters, you’re probably well-represented”, Bernice King (2022). Suomessa etuoikeutetussa asemassa ovat valkoihoiset, cis-sukupuoliset miehet, heteroseksuaaliset tai keskiluokkaiset (Saarikoski & Kovero, 2013; Saresma, 2018, s. 27). Usein nämä etuoikeudet ovat henkilöille itselleen tiedostamattomia joit esimerkiksi intersektionaalisen tarkastelun kautta pyritään tuomaan esiin (Saresma, 2018, s. 26–27). Etuoikeutetulla valtaväestöllä on myös valtaa ylläpitää yhteiskunnallisia normeja siitä, mikä katsotaan sopivaksi ja nähdään positiivisina piirteinä (Saarikoski & Kovero, 2013, s. 23). Tämä ilmiö on osa valtarakenteita, joiden kautta ihmisiä jaotellaan ja kohdellaan eriarvoisesti riippuen esimerkiksi ihonväristä, sukupuolesta, seksuaalisuudesta, varallisuudesta tai ruumiillisesta kyvykkyydestä. Nämä tiedostamattomat yhteiskunnalliset rakenteet voidaan löytää myös kouluista (ks. Riitaoja, 2013). Koulut toimivat peileinä yhteiskunnalle ja ilman kriittistä otetta vähemmistöille haitalliset tai heitä sortavat normit siirretään seuraaville sukupolville. Suomen yhdenvertaisuuslain (2014/1325) 8 §:n mukaan ketään ei tulisi syrjiä alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, mielipiteen, perhesuhteiden, terveydentilan, vammaisuuden, seksuaalisen suuntautumisen tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Kuitenkin valtaväestöön kuuluvien voidaan nähdä saavan enemmän representaatiota erilaisissa medioissa kuin vähemmistöihin kuuluvat (Heinonen-Tricarico & Lundelin, 2022). Kyse on yhdenvertaisuudesta ja siitä, ketkä saavat näkyä ja tulla nähdyksi suomalaisessa yhteiskunnassa.

Sekä akateemisessa että julkisessa keskustelussa on ollut runsaasti esillä koulumaailman sukupuolittuneisuuden ja sosiaalisen eriytymisen tarkastelu, kuten oppilasryhmien erojen kasvu, epätasaiset sukupuolijakaumat eri aloilla tai poikien pärjääminen peruskoulussa (Ahmed & Eid, 2018, s. 90; Riitaoja, 2013, s. 3–4). Ahmed ja Eid (2018) kuitenkin korostavat sen tärkeyttä, ettei keskusteluista unohtuisi myös muita epätasa-arvon teemoja.

Yhteiskunnallisella tasolla monet yhdenvertaisuuteen ja suvaitsevaisuuteen liittyvät aiheet ovat olleet osana keskustelua erityisesti uuden hallituskauden alettua kevätkesällä 2023. Erilaisten ääripäiden ajatukset liittyen monikulttuurisuuteen, sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin, vammaisiin sekä etnisiin vähemmistöihin ovat korostuneet julkisessa keskustelussa. Uuden hallituksen muodostumista on haastavoittanut eri kansanedustajien ja ministerien rasismikohut, joiden takia hallitus on joutunut pitämään jopa poikkeuksellisen rasismivastaisen tiedonannon vuoden 2023 syyskuussa (Eduskunta, 2023). Uusi hallitus on lisäksi esittänyt vammaispalvelulain voimaantulon siirtämistä vuodelle (Valtioneuvosto, 2023), maahanmuuton ja pakolaiskiintiön tiukentamista ja kielittämättömien tuista leikkaamista (Hyytinen & Toivonen, 2023) sekä useita leikkauksia vähävaraisten talouksien tukiin sekä koulutuksien rahoitukseen (Kansaneläkelaitos, 2023; Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 2023). Voidaan siis kyseenalaistaa, onko Suomi matkalla kohti yhdenvertaisempaa yhteiskuntaa.

Perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2014) pyrkii osaltaan tekemään kouluista yhdenvertaisempia yksilöstä riippumatta esimerkiksi korostamalla tasa-arvon ja vähemmistöjen merkitystä sekä painottamalla kulttuurista moninaisuutta positiivisena voimavarana. Yhdenvertaisuuden ja koulun arvojen puolustaminen kouluissa jää kuitenkin vähäiselle (Ahmed & Eid, 2018, s. 84–85).

Yhdistävä tekijä useille saman sukupolven oppilaille on oppimateriaalit, joita kouluissa käytetään. Oppikirjatutkimusta on tehty viime vuosikymmenellä paljon monikulttuurisuuden aiheista, kun monikulttuurisuuskeskustelu on lisääntynyt Suomessa kouluissa (ks. esim. Jokinen, 2017; Lampinen, 2013; Paavola & Dervin, 2015; Schatz & Niemi, 2015). Oppikirjojen kuvituksella on erityinen tehtävä, sillä ne siirtävät tietoa ikään kuin universaalina kielenä (O'Sullivan, 2006, s. 113). Oppikirjojen kuvat ovat tietoisesti valittuja tai luotuja. Kuvavalinnoilla voidaan viestittää Saarikosken ja Koveron (2013) mukaan yhteiskunnan valta-asetelmia, esimerkiksi miten ihonväri, sukupuoli ja yhteiskuntaluokka on kuvitettu oppikirjojen sivuilla. Kuvituksen kautta oppilaille siirtyy ajatus siitä,

kuka kuuluu joukkoon. Onkin tärkeä havainnoida kuvituksesta, mitkä identiteetit ovat mukana ja mitkä puuttuvat, ja minkälaisen tarinan kuvitus tekee tietyille identiteeteille (Hawthorne & Yglesias, 2022, s. 142).

Moninainen ja normikriittinen opetusmateriaali mahdollistaa toisiin ihmisiin liittyvien normien ja oletuksien purkamisen myös opetustilanteiden ulkopuolella (Toivonen, 2018, s. 151). Monipuolisten identiteettien kuvaaminen oppikirjoissa on tärkeää niin vähemmistöille itselleen kuin myös valtaväestölle. Vähemmistöryhmien ulkopuolisten lukijoiden on tärkeä kohdata monenlaisia kuvauksia eri ihmisryhmistä, jotta arvostus heitä kohtaan lisääntyisi (Cai, 2002, s. 19). Kuvituksen hahmoilla voi olla voimaannuttava ja samaistuttava voima vähemmistöön kuuluvalla oppilaalla, joka näkee, että omaa vähemmistökokemusta representoiva hahmo on samanarvoinen, kuin muut (Dei, 2006, s. 16; Rastas, 2013a, s. 108). Oppikirjan kuvitus voi auttaa muokkaamaan haitallisia normeja sekä vanhentuneita stereotypioita ja luoda kuvaa vähemmistöille, että jokaisella on vapaus olla oma itsensä.

Tutkimukseni luonne on normikriittinen ja tarkoituksena ottaa osaa keskusteluun siitä, kuinka yhteiskunnallisella ja koulutuksellisella tasolla yhdenvertaisuutta voitaisiin tavoitella yhä enemmän. Tutkimuksen tavoite on lisätä keskustelua ja huomiota siihen, että eri vähemmistöjen kuvitus koulujen materiaaleissa normalisoituisi ja muodostuisi yhä monipuolisemmaksi. Päädyin tutkimuksessa tarkastelemaan sitä, minkälaisia vähemmistöjä moninaisuuksia alakoulun yhteiskuntaopin kirjasarjassa on kuvattu ja minkälaisia vähemmistöihin liitettäviä normeja ja stereotypioita hahmojen kautta ilmennetään tai uudistetaan.

2 VALTARAKENTEET, YHDENVERTAISUUS JA VÄHEMMISTÖT

2.1 Intersektionaalinen feminismi ja antirasistinen pedagogiikka

Teoreettisena viitekehyksenä tutkimuksessani toimivat intersektionaalisen ja antirasistisen pedagogiikan keskeiset ajatukset, sillä niiden tavoitteet ja arvopohja ovat yhteneväiset tutkimukseni tarkoituksen kanssa. Intersektionaalisuus liitetään usein feministiseen teoriasuuntaan. Feministinen ja antirasistinen pedagogiikka tarkastelevat koulujärjestelmää ja kasvatusta kriittisestä näkökulmasta (Ahmed & Eid, 2018, s. 90). Intersektionaalisuuden avulla pyritään avaamaan kompleksisia rakenteita sekä yhteiskunnassa, että ihmisissä itsessään (Collins & Bilge, 2016, s. 11). Saresma (2018, s. 26–27) mainitsee, että intersektionaalisuus korostaa tiedostamattomia etuoikeuksia, ja kuinka ne voivat johtaa marginalisoidujen ryhmien erilaistamiseen ja alistamiseen. Hänen mukaansa intersektionaalisuuden avulla pyritään kuvaamaan niitä etuoikeuksia ja valtarakenteita, joissa yksilöt eroavat toisistaan, ja joiden takia yksilöitä kohdellaan eriarvoisesti riippuen sukupuolesta, seksuaalisuudesta, koulutuksesta, varallisuudesta, uskonnosta, ihonväristä tai ruumiillisesta kyvykkyydestä. Intersektionaalisuus ottaa huomioon sen, että epätasa-arvoiseen kohteluun ei useimmiten liity vain yksittäinen edellä mainituista aspekteista, vaan se on useamman eri piirteen summa (Collins & Bilge, 2016, s. 11).

Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka saa pohjansa feministisestä tutkimuksesta (Elonheimo ym., 2022, s. 17). Se on moninainen ja muuntautumiskykyinen filosofinen ja yhteiskunnallinen aate, jonka lähtökohtana on naisten ja miesten välisen epätasa-arvon purkaminen. Feministinen liike on syntynyt historian aikana muiden liikkeiden, kuten kansanoikeusliikkeen, yhteydessä, sillä intersektionaalinen feminismi korostaa sukupuolen lisäksi sitä, miten etninen tausta, sosiaalinen luokka, vammaisuus tai vammattomuus, seksuaalinen suun-

tautuminen sekä monet muut tekijät voivat vaikeuttaa yksilön lähtökohtia. Esi-merkiksi bell hooksin yhteiskunnallinen analyysi 1980-luvulta alkaen korosti rotuun, luokkaan ja sukupuoleen risteymään liittyviä ongelmakohtia. Bell hooks kirjoitti myös opetuksellisesta näkökulmasta, miten rotu-, seksuaali- ja luokkarajat voitaisiin ylittää (ks. bell hooks, 1994). Feministinen liike ja kansanoikeusliike herättivät yhdessä kiinnostuksen erilaisia vähemmistöryhmiä kohtaan 1980-luvulla, jolloin myös lapsille suunnattu kirjallisuus monipuolistui, ja muiden, kuin valkoihoisten päähenkilöiden kuvaaminen alkoi lisääntyä (Cai, 2002, s. xiii).

Feministisen pedagogiikan keskustelut korostavat Eloheimon ym. (2022, s. 31) mukaan niitä vaikeita keskusteluja, joissa läpikäydään valtapositioiden neuvotteluita, hämmennystä, tunteita ja ristiriitoja. Keskeinen tavoite on rakentaa erilaisia merkityksiä ja reiluja yhteisöjä. Erityisesti eriarvoisuuden ymmärtämisen tärkeys korostuu 2020-luvulla, jolloin oppimisessa ja yhteiskunnassa korostetaan yhä enemmän yksilöä ja yksilöllisyyttä (Ojala ym., 2022, s. 31). Feministinen pedagogiikka haastaa yhteiskunnallista ajatusta siitä, että tieto rakentuisi yksilöllisesti ja psykologisesti. Sen mukaan tieto rakentuu sosiaalisesti ja poliittisesti. (Eloheimo ym., 2022, s. 18). Feministisen pedagogiikan näkökulmasta opetus, koulutus ja ohjaaminen linkittyvät kaikki vallankäyttöön ja yhteiskunnallisiin rakenteisiin (Ojala ym., 2022, s. 29). Tästä syystä oppikirjojen kuvitus ja sen tarjonta oppilaille voidaan nähdä osana vallankäyttöä.

Monikulttuurinen kasvatus on ollut isona puheenaiheena 1990-luvun jälkeiden kouluissa maahanmuuton lisääntymisen myötä (Heikkilä-Halttunen, 2013, s. 30). Antirasismi ja monikulttuurinen kasvatus ovat yhteydessä toisiinsa, sillä ne perustuvat molemmat ajatuksiin moninaisuudesta, toiseudesta ja samantyyppisyydestä (Alemanji, 2016, s. 20). Valitsin antirasismin pääkäsitteekseni monikulttuurisen kasvatuksen sijaan, sillä monikulttuurisuuden termiä on ollut kritisoinnin alaisena. Termiä kritisoivien mukaan se ei pidä sisällään valtaa ja vallankäyttöön liittyviä teemoja, kuten lokeroimista, kulttuurisen taustan olettamista sekä rasismia (Ahmed & Eid, 2018, s. 90).

Suomessa käydyissä monikulttuurisuuskeskusteluissa korostuvat useimmiten lähinnä maahanmuuton ja kulttuurierojen teemat, jolloin esimerkiksi rasmin sekä ihonvärin merkitykset voivat jäädä vähälle käsittelylle (Rastas, 2013b, s. 13). Monikulttuurisuus-termin käytössä on muitakin ongelmia, sillä se usein stigmatisoi kulttuuritaustaltaan valtaväestöstä eroavia, eikä ota huomioon sitä, että samaan kulttuuriin kuuluvat voivat olla hyvin erilaisia keskenään tai, että eri kulttuurit voivat sekoittua uudeksi kulttuuriksi (Prashad, 2001, s. xi-xii).

Monikulttuurinen kasvatus keskittyy valitettavan usein vain maahanmuuttajataustaisiin ja heille suomalaisen elämäntavan opettamiseen (ks. Alemanji, 2016; Riitaoja, 2013). Antirasismi puolestaan kuuluu kaikille ja olettaen onkin, että erityisesti valta-asemassa olevat käyttäisivät sitä työkaluna oman asemansa kriittiseen tarkasteluun. Antirasismi on aktiivista vapauden puolustamista ja rasmin vastustamista (Hawthorne & Yglesias, 2022, s. 15-16).

Antirasistinen pedagogiikka on sekä kasvatuksellinen periaate että akateeminen ja poliittinen aihe (Dei & Calliste, 2003). Se korostaa sitä, miten koulut ovat keskeisessä asemassa lasten ja nuorten asenteiden muokkaamisessa sekä valkoihoisten valta-aseman purkamisessa (Hawthorne & Yglesias, 2022, s. 241). Antirasistisella pedagogiikalla tarkoitetaan Hawthornen ja Ygeliuksen (2022, s. 15-16) mukaan pyrkimystä siihen, että koulut ottaisivat aktiivisesti vastuuta ja purkaisivat valta-asetelmia sekä epäoikeudenmukaisuutta. Antirasistisiin tekoihin koulussa liittyy mainitusti (s. 15-16) edellisten lisäksi sorrettujen ihmisryhmien äänten saaminen kuuluviin.

Antirasistinen pedagogiikka tuo esille tiettyjen ihmisryhmien systemaattisen alistamisen teemat esimerkiksi rasmin, seksimin, luokkasyrjinnän ja ableismin kautta¹ (Dei & Calliste, 2003, s. 13). Antirasistisen diskurssin tavoitteena on vähentää negatiivisia vaikutuksia sorrettuihin ihmisryhmiin kuuluvia kohtaan. Muun muassa Dei (2006) korostaa, että opettajien tulisi olla tietoisia

¹ Rasismi on etnisyyteen, ihonväriin, syntyperään tai kansalliseen alkuperään perustuvaa erottelua.

Seksismi on syrjintää perustuen henkilön sukupuoleen ja sen ilmaisuun tai sukupuoli-identiteettiin.

Luokkasyrjintä on erottelua, joka kohdistuu syntyperään tai taloudelliseen asemaan.

Ableismi on vammaisuuden perusteella tapahtuvaa syrjintää sekä vammattomuuden ihailua.

siitä, miten ihonväri, seksuaalinen suuntautuminen, sukupuoli ja ableismi vaikuttavat yksilöiden elämään. Näitä eroja pitäisi pyrkiä ymmärtämään, jotta edellä mainittuihin vähemmistökategorioihin lukeutuminen normalisoituisi sekä kouluissa että yhteiskunnassa.

2.2 Normit, stereotypiat ja toiseus

Vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden kokeman minäkuvan ja ympäristön välisen ristiriidan ratkaisemiseksi, taustalla olevien normien käsittely on välttämätöntä. Samalla on tärkeää viestiä oppilaalle, että hänessä ei ole mitään vikaa. Jokainen on hyvä juuri sellaisena kuin on. (Saarikoski & Kovero, 2013)

Normit ohjaavat ihmisen toimintaa yhteiskunnassa ja pienemmissä ryhmissä. Normien tehtävä on kiteyttää jokin positiivisena pidetty asia (Suhonen, 2018, s. 57–58). Ne kertovat, mikä on oikein ja mikä väärin. Suhonen (2018, s. 58) huomauttaa, että normit ovat itsessään neutraaleja ja kaikissa ihmisyhteisöissä esiintyy normeja. Normeista puhuttaessa tulee ottaa huomioon, että ne ovat kulttuurisidonnaisia. Esimerkiksi sukupuolinnormit vaihtelevat kulttuureittain. Länsimaaisessa kulttuurissa sukupuoli on nähty dikotomisesti, mutta on tärkeä muistaa, että monissa kulttuureissa, kuten tongalaisessa tai albanialaisessa, monisukupuolisuus tai transsukupuolisuus ovat olleet perinteisiä ja arvostettuja normeja (Hawthorne & Yglesias, 2022, s. 72). Normit eivät myöskään ole pysyviä, vaan ne vaativat toistoja pysyäkseen voimassa (Saarikoski & Kovero, 2013, s. 23).

Normatiivisuus on ajattelutapa tai asenne, jossa oletetaan ja edellytetään kaikilta tietynlaista olemista, jota pidetään muita olemisen tapoja arvokkaampana (Suhonen, 2018, s. 59). Normatiivisuus ohjaa yksilöiden toimintaa ryhmissä. Ryhmät suosivat ja palkitsevat yksilöä hyväksyvällä käytöksellä normien mukaista olemista ja käyttäytymistä usein tiedostamatta. Yhteiskunnassa normeihin sopeutuvat yksilöt saavat osakseen esimerkiksi enemmän mahdollisuuksia, rahaa, tilaa, turvallisuutta ja näkyvyyttä (ks. Hawthorne & Yglesias, 2022, s. 11–12; Saarikoski & Kovero, 2013, s. 23). Saarikosken ja Koveron (2013, s. 58) mukaan normatiivisuus on ulossulkevaa toimintaa. He (s. 32) tarkentavat, että normatiivisuuteen liittyy ihmisten ryhmittely ja erottelu ulkopuolelta, ei heidän omasta tah-

dostaan. Saarikoski ja Kovero painottavat, että useimmiten myös eri ryhmiin liitettävät ennako-oletukset, *stereotypiat* ja eritasoinen arvostus liittyy yhteiskunnan normatiivisuuteen.

Normikriittisyydellä tarkoitetaan kriittistä asennetta syrjiviä normeja ja normatiivisuutta kohtaan, joita yhteiskunnassa esiintyy sekä ymmärrystä siitä, miten normeja luodaan, ja kuinka ne rajoittavat ja sulkevat ulkopuolelle (Suhonen, 2018, s. 57). Normikriittisyys koulussa pyrkii luomaan suvaitsevuuksia sekä yhteisöä, johon kaikki oppilaat mahtuvat mukaan (Saarikoski & Kovero, 2013, s. 25). Normit voivat näkyä myös oppikirjojen sivuilla esimerkiksi kuvituksen muodossa. Saarikosken ja Koveron (2013, s. 33) mukaan normikriittisyyteen liittyvä normien käsittely ja niiden näkyväksi tekeminen voi auttaa oppilaita ymmärtämään niitä tilanteita, joissa he kokevat joutuvansa ulkopuolisiksi tai syrjityksi ominaisuuksiensa, kuten esimerkiksi identiteettinsä tai alkuperänsä takia.

Normeja tarkastelemalla tulevat näkyväksi valtasuhteet ja ryhmät, jotka jäävät koetun normaalin ulkopuolelle (Saarikoski ja Kovero, 2013, s. 22–23). Normeja voidaan siis käyttää valtasuhteiden tukemiseen ja vahvistamiseen. Tarkastelemalla eri yhteisöjen ja yksilöiden valtasuhteita ja etuoikeuksia normikriittisellä lähestymistavalla voidaan havaita paremmin piilotettua syrjintää (Saarikoski & Kovero, 2013, s. 22–23). Yhteisöllisinä olentoina ihmisyksilöt tekevät helposti eroja meidän ja muiden välille, eivätkä monet välttämättä tiedosta kaikkia yhteiskunnan syrjiviä tai rasistisia perinteitä (Rastas, 2007). Saarikosken ja Koveron (2013, s. 32) mukaan normit voivat jakaa ihmisiä meihin ja muihin, ja normatiivisuus voi johtaa eri ryhmien ulkopuolelle sulkemiseen, eksotisointiin ja kiusaamiseen. Tätä ihmisryhmien normatiivisuuden tuottamaa ilmiötä kutsutaan toiseuttamiseksi. Toiseuttamisessa kyse on siis sellaisesta erottelusta, jossa tästä "toisesta" luodaan vähempiarvoisempi tai erilainen verrattuna itseen tai "meihin", jolloin itselle luodaan samalla etuoikeutettu asema eli valta-asema (Lehtonen, 2004, s. 259–263; Riitaoja, 2013, s. 2).

Suomessa etuoikeutetun aseman antavia arvostettuja normeja ovat esimerkiksi mieheys, valkoihoisuus, heteroseksuaalisuus sekä keskiluokkaisuus (Saarikoski & Kovero, 2013; Saresma, 2018, s. 27). Saarikoski ja Kovero (2013, s. 31)

muistuttavat, että näitä etuoikeuksia luovia normeja tulisi pohtia normikriittisesti, sillä etuoikeutetussa asemassa olevilta voi puuttua ymmärrys siitä, miltä tuntuu, kun ei kuulu joukkoon. Etuoikeuttavien normien ja normatiivisuuden mukana tulevaa valta-asemaa ja vallankäyttöä voi olla vaikeaa huomata, sillä se piiloutuu erilaisiin yleisiin tapoihin ja eleisiin, jotka sulkevat toisia ulkopuolelle.

Toiseuttaminen voi näkyä lisäksi kuulumisen kieltämisenä, esimerkiksi yksilön tai ryhmän näkemyksenä siitä, ketkä kuuluvat suomalaisiin tai suomalaisuuden piiriin, täten sortaen toisten oikeutta määritellä itse itsensä (Lehtonen, 2004, s. 259–260). Lehtonen (2004, s. 270) painottaakin, että toiseuden kohtaamisessa ei ole tärkeää kysyä vain 'Keitä te olette', vaan vähintään yhtä tarpeellista olisi samassa tilanteessa pohtia 'Keitä me olemme'.

2.3 Koulun rooli yhdenvertaisuuden rakentajana

Koulu voidaan nähdä yhteiskunnan rakenteena, johon on muotoutunut historiallisten vaiheiden sekä sosiaalisten ja poliittisten intressien myötä erilaisia järjestyksiä, päämääriä ja käytäntöjä (Riitaoja, 2013, s. 2). Koulu heijastaa myös niitä yhteiskunnallisia rakenteita, joissa kaikilla ei ole samoja lähtökohtia, vaan oppilaan yhteiskunnallinen asema, kieli, kulttuuri, ihonväri, varallisuus, uskonto, sukupuoli, seksuaalisuus ja toimintakyky vaikuttavat siihen, kuinka hyvin koulujen toimintakulttuuri sopii yksilölle (Ahmed & Eid, 2018, s. 85).

Toiseuttaminen koulussa liittyy usein yhteiskunnallisiin rakenteisiin, joissa eroja muodostetaan liittyen yhteiskuntaluokkaan, katsomukseen, kansallisuuteen, ihonväriin, seksuaalisuuteen, sukupuoleen, ikään tai kyvykkyyteen (Riitaoja, 2013). Opettajalla on valtasuhde oppilaisiin ja näin myös mahdollisuus käsitellä ja purkaa syrjiviä normeja Saarikoski & Kovero, 2013, s. 22–23). Opettajana ja kouluttajana omien etuoikeuksien pohtiminen sekä tunnistaminen on erityisen tärkeää, sillä vallankäytön kohteena oleminen voi aiheuttaa oppilaalle esimerkiksi negatiivisia tunteita, hämmennystä sekä epävarmuutta omasta itsestä (Saarikoski & Kovero, 2013, s. 23). Toiseuttamista voi vähentää opettajan lisäksi opetusmateriaalit, joissa voidaan varmistaa, että opettajasta riippumatta oppilaat

saavat yhdenvertaista opetusta. Dervinin (2013a; 2013b, s. 28) mukaan mitä enemmän valtaa ihmisillä olisi vaikuttaa siihen, millaisen identiteetin he itselleen rakentavat, sitä sosiaalisesti oikeudenmukaisempi yhteiskunta ja koulu olisi.

Suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, s. 15–16) **arvo-****pohjaksi** on määritelty ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia sekä monikulttuurisuuden näkeminen rikkautena. Perusopetuksen tulee opetussuunnitelman mukaan edistää yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista sekä auttaa rakentamaan yhteisöllisyyttä ja vastuullisuutta. Keskeisiksi asiakirjoiksi opetussuunnitelmassa on nimetty YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus, Lapsen oikeuksien sopimus ja Euroopan ihmisoikeussopimus.

Perusopetuksen arvoperustan (2014, s. 15–16) tarkoituksena on tukea ihmisoikeuksien kunnioittamista, sosiaalista ja sukupuolten tasa-arvoa. Lisäksi perusopetuksen sanotaan rakentuvan moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle. Opetuksen tulisi tukea oppilaan omaa kulttuuri-identiteettiä sekä lisätä kiinnostusta ja kunnioitusta muita kulttuureita kohtaan. Oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon käsitteet tulevat esille myös ”Ihmisenä kasvaminen” -aihekokonaisuuden tavoitteissa (Opetushallitus, 2014, s. 19).

Opetushallitus (2014, s. 27–28) on linjannut perusopetuksen **toimintakulttuurin periaatteissa**, että yhteisön jäsenten yksilöllisyys ja tasa-arvoisuus on ensisijaista. Koulua kuvataan oppivana yhteisönä, joka on osa kulttuurisesti muuttuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa, jossa paikallinen ja globaali yhdistyvät. Saamelaiskulttuuri ja vähemmistöjen merkitys Suomessa on mainittu erikseen. Rasismia ja syrjintää ei hyväksytä. Lisäksi oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin mainitaan perusoikeudeksi.

Opetussuunnitelman toimintakulttuuriosion (Opetushallitus, 2014, s. 28) **yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon** perustaksi nimetään yhdenvertaisuuslaki. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, s. 28) korostaa, että ketään ei kohdeltaisi eriarvoisena riippumatta mistään henkilöön liittyvästä tekijästä. Lisäksi mainitaan erikseen, miten peruskouluaikana oppilaiden käsitys omasta sukupuoli- ja seksuaalisesta identiteetistä kehittyy. Toimintakulttuuriosiossa painotetaan, että

sukupuolten tasa-arvoa halutaan edistää ja sukupuoleen sidottuja roolimalleja rikkoa.

Suomalainen peruskoulu on linjannut selkeästi, mihin arvoihin sen toiminta perustuu. Voidaan siis sanoa, että suomalainen koulu pyrkii lisäämään yhdenvertaisuutta, rikkomaan vanhentuneita normeja sukupuolesta ja seksuaalisuudesta sekä tukemaan monikulttuurisuutta Suomessa. Ahmed ja Eid (2018, s. 84–85) kuitenkin korostavat, että opettajat eivät saa edelleenkään tarpeeksi koulusta seurataksien uusien opetussuunnitelmien arvopohjaa. Kaikkiin ongelmakohtiin tarttuminen ei myöskään aina ole mahdollista vähien resurssien tai opettajien kiireisyyden takia. Pahimmassa tapauksessa yhdenvertaisuussuunnitelmasta kantavat huolta ainoastaan vähemmistöihin itse kuuluvat opettajat (Ahmed & Eid, 2018, s. 84–85).

Edeltävän pohjalta huomionarvoista on, että perusopetuksen opetussuunnitelma mainitsee vain kahdesti sanan rasismi, mutta termiä antirasismi se ei mainitse lainkaan. Antirasismi voidaan nähdä selkeämpänä käsitteenä, kuin ”yhdenvertaisuus” tai ”samanarvoinen kohtelu”, sillä se pitää sisällään konkreettisen ja aktiivisen syrjinnän vastustamisen (Ahmed & Eid, 2018, s. 88). Kinchloe totesi jo vuonna 1999 (s. 175), että kouluissa tulisi pedagogisesti rikkoa valkoisuuden normeja. Tämä voisi tapahtua muun muassa sitä kautta, että olettamisen sijaan oppilaat saisivat itse määrittää, mitä he edustavat ja mihin yhteisöihin he kuuluvat (Ahmed & Eid, 2018, s. 90). Lisäksi koulujen korostaman moninaisuuden pitäisi terminä laajentua sisältämään kaikki moninaisuudet, kuten esimerkiksi sukupuolen, uskonnon, yhteiskuntaluokan ja kielen, ei vain etnisen tai kulttuurisen, sillä yksilöt ovat moni-identiteettisiä olentoja (ks. Dervin, 2013a; Banks, 2008).

Samalla, kun koulut heijastelevat yhteiskunnan sosiaalisia rakenteita, niiden toivotaan myös tuottavan konkreettisia ratkaisuja erityisesti vähemmistöryhmiin kohdistuviin yhteiskunnallisiin ongelmiin (Riitaoja, 2013, s. 3–4). Kouluilla onkin suuri vastuu niin kasvatuksellisesti, kuin yhteiskunnallisestikin. Dei (2006, s. 16) korostaa, että kouluilla ei ole vain vastuu opettaa, mitä on tapahtunut, vaan olla myös aktiivisena osana sosiaalista muutosta.

2.4 Vähemmistöt Suomessa

2.4.1 Etniset ja kulttuuriset vähemmistöt

Suomessa elää sitkeä kertomus siitä, että suomalaiset ovat historiallisesti poikkeuksellisen homogeeninen kansa, vaikka todellisuudessa rodullistetut perinteiset vähemmistöt, kuten romanit, tataarit, saamelaiset ja juutalaiset, ovat olleet osana suomalaista yhteiskuntaa vuosisatojen ajan ja joutuneet jopa systemaattisen assimilaation alaisiksi Suomessa (ks. Ahmed & Eid, 2018, s. 83–84; Riitaoja, 2013, s. 14). Tämä kertomus homogeenisyydestä luo kertojalle etuoikeutetun aseman ja rakentaa käsitystä siitä, että suomalaiset ovat Suomen alkuperäiskansa, jolloin esimerkiksi saamelaisia pidetään vain vähemmistönä – ei alkuperäiskansana (Riitaoja, 2013, s. 14). Suomen kansallista ykseyden tunnetta ravisteli erityisesti vuonna 1990 alkanut maahanmuuton lisääntyminen, vaikka on tärkeää muistaa, että maahanmuuttoa on ollut jo kauan sitä ennenkin (Alemanji, 2016, s. 24). 1990-luvusta eteenpäin myös erilaiset koulujen monikulttuurisuuteen liittyvät kysymykset tulivat ajankohtaisiksi (Heikkilä-Halttunen, 2013, s. 30).

Suomalaisuutta, ja sen piiriin kuulumista onkin vaikea määritellä, sillä ”suomalaisuus” on hybridi, joka on muodostunut historiallisesti, lainaamalla ja mukautumalla (Lehtonen, 2004, s. 260). Tähän liittyen esimerkiksi Riitaoja (2013, s. 14) painottaa, että maahanmuuttajataustaisuuskin on haasteellinen termi, erityisesti kysymys siitä, kauanko ihmistä voidaan pitää maahanmuuttajana ja milloin hänestä tulee suomalainen. Riitaojan mukaan erityisesti ihonväriltään ei-valkoihoisten sukupolvisuus ja muuttohistoria muistetaan, kun samalla muiden vastaavat sivuutetaan.

Valkoihoisuutta pidetään edelleen suomalaisena normina (ks. Alemanji, 2016; Rastas, 2007). Valkoihoisuuden normi liittyy myös muuhun, kuin ihonväriin, sillä ”valkoihoisuus” tuo esiin sosiaalista valta-asemaa ja pitää sisällään ihonvärin lisäksi muita arvostettuja piirteitä, kuten mieheyden, kristinuskon ja heteroseksuaalisuuden (Kincheloe, 1999). Suomen koulutus suosii edelleen valkoihoisia, keskiluokkaisia ”kantasuomalaisia” oppilaita (Ahmed & Eid, 2018, s. 83–84).

Prashad (2001, s. xi) painottaa, että kulttuurin konseptin koetaan olevan usein synonyymi etnisen taustan kanssa ja sitä käytetään usein vallankäytön välineenä, usein tiedostamatta, rajaamaan alemmassa valta-asemassa olevia. Kulttuurikäsite onkin edelleen hyvin staattinen eli kulttuurit ja niitä edustavat ihmiset nähdään keskenään yhdenmukaisina ja muuttumattomina (Ahmed & Eid, 2018, s. 90). Riitaojan (2013) väitöskirjan mukaan useimmiten monikulttuurisista oppilaista puhuttaessa tarkoitetaan stereotyyppisesti maahanmuuttajia, etenkin Afrikasta tai Lähi-Idästä tulleita, ei-valkoihoisia muslimeita.

Suomalaisissa kouluissa kulttuuristamista voi tapahtua esimerkiksi niin, että Suomessa syntynyt oppilas, jonka vanhemmat ovat muuttaneet Suomeen vuosikymmeniä sitten, joutuu edelleen kulttuuristamisen kohteeksi ja häntä lisäksi kehoitetaan tai painostetaan toimimaan tässä oletetussa kulttuurisessa roolissa (Dervin, 2013b, s. 27). Tätä kulttuurin tai etnisyyden liiallista korostamista voidaan kutsua myös rodullistamiseksi. Ahmed ja Eid (2018, s. 84) kertovatkin rodullistamista kokeneiden näkökulmasta, että rodullistamisen kohteeksi joutuvat oppilaat eivät saa opetussuunnitelman mukaista antirasistista, yhdenvertaista ja turvallista opetusta, sillä opettajat usein näkevät rodullistetut oppilaat etnisen ryhmänsä edustajina eivätkä yksilöinä. Dervin (2013b) ehdottaakin, että kulttuuristamista tulisi kokonaan välttää ja kulttuuri-termin kanssa tulee olla varovainen, sillä se usein johtaa erilaistamiseen ja toiseuttamiseen.

Tässä tutkimuksessa käytän ensisijaisesti etnisen vähemmistön termiä kulttuurivähemmistön sijaan. Etnisellä vähemmistöllä tarkoitan Suomessa alkupehraltaan, sukujuuriltaan, kielellisyydeltään, kulttuuriselta taustaltaan tai uskonoltaan vähemmistönä olevia. Kulttuurivähemmistö-termillä viitataan siihen, että yksilöä ei voida pitää täysin etnisenä vähemmistönä, mutta kyseessä olevan kulttuurinen tausta eroaa jollain muulla tavalla suomalaisesta enemmistöstä.

2.4.2 Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöt

Sukupuolella ja seksuaalisella suuntautumisella on väliä, kun pohditaan, kuka kuuluu valtaväestöön Suomen kouluissa (Ahmed & Eid, 2018, s. 83–84). Sukupuolen ja seksuaalisuuden normit rajaavat sitä, mikä koetaan hyväksyttäväksi

käytökseksi nykypäivän suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulussa (ks. esim. Saarikoski & Kovero, 2013). Sukupuolinormit rajaavat sitä, mitä pidetään millenkin sukupuolelle sopivana ja oletuksena, miltä eri sukupuolien edustajien tulisi näyttää. Tämä luo odotuksia esimerkiksi sille, kuinka tulisi käyttäytyä tai pukeutua.

Sukupuoli voidaan jakaa syntyessä määriteltyyn ja koettuun sukupuoleen. Seta ry:n (ei pvm.) mukaan termillä cissukupuolinen kuvataan henkilöä, jonka sukupuoli-identiteetti vastaa hänen syntyessään määritettyä sukupuolta ja sukupuolen ilmaisu koetaan sosiaalisten odotusten mukaiseksi. Seta ry painottaa, että suurin osa ihmisistä on cissukupuolisia. Sukupuoleltaan dikotomisen eli sukupuolellisen kaksijakoisuuden ulkopuolella olevat sukupuoli-identiteetit voidaan katsoa sukupuolellisiksi vähemmistöiksi.

Normatiiviseen sukupuolijärjestelmään voi olla vaikeaa sopeutua, jos oma sukupuolellinen kokemus ylittää sukupuolellisen dikotomian, miehen ja naisen, rajat. Normatiivista sukupuolijärjestelmää ylläpitää kouluissa esimerkiksi sukupuolitetut pukukopit. Sukupuolen ilmaisu voi liittyä Saarikosken ja Koveron (2013, s. 70–71) mukaan olemukseen, pukeutumiseen, kehonkieleen sekä eleisiin. He mainitsevat, että sukupuolittuneisuuden korostamisen lisäksi miespuolisiin liitettävä maskuliinisuus on edelleen arvostettu normi länsimaisessa ja suomalaisessa yhteiskunnassa.

Seksuaalisuuden normeihin vaikuttaa Suomessa vallitseva heteronormatiivisuus. Heteronormatiivisuudella tarkoitetaan Saarikosken ja Koveron (2013, s.74) mukaan sitä, että kaikkien oletetaan jakautuvan kahteen sukupuoleen ja vain vastakkaisten sukupuolten välillä korostetaan olevan romanttisia tai seksuaalisia suhteita. Kaikki tästä poikkeavat identiteetit jäävät heidän mukaansa usein pois opetuksesta ja opetuksellisesta kuvituksesta. Saarikoski ja Kovero huomauttavat, että heteronormatiivisuus koskee lisäksi perherakenteita ja perheitä, esimerkiksi niin, että kaikilla oletetaan olevan kaksi vanhempaa, joista toinen on isä ja toinen äiti. Saarikoski ja Kovero varoittavat, että tällainen heteronormatiivisuus voi johtaa kouluissa siihen, että seksuaalivähemmistöihin kuuluvat saavat käsityksen jo nuorina, etteivät parisuhteet ja perhe-elämä kuulu heille.

2.4.3 Toimintakyvylliset ja keholliset vähemmistöt

Yhteiskunnassa ihmisen arvo liitetään vielä nykypäivänäkin aiemmin mainittujen valkoihoisuuden, heteroseksuaalisuuden ja maskuliinisuuden lisäksi laihuuteen ja pystyvään kehoon sekä mieleen (Hawthorne & Yglesias, 2022, s. 58–59). Toimintakyvyllisenä normina oletetaan, että kaikki ihmiset ovat fyysisesti ja psyykkisesti terveitä ja vammattomia sekä kommunikoivat selkeästi ja rationaalisesti. Normatiivisena käsityksenä on se, että kaikki yhteiskunnassa pystyisivät toimimaan, liikkumaan selviytymään eri tilanteissa samalla tavalla. Nämä normit kuitenkin estävät niihin kuulumattomia osallistumasta toimintaan ja vähentää joustavuutta esimerkiksi opinnoissa. Vähemmistöinä voidaan siis nähdä toimintakyvyiltään ja kehollisuudeltaan valtaväestöstä poikkeavat yksilöt.

Vuonna 2021 Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen [THL] mukaan peruskoulun ylimpien luokkien oppilailta noin 20 prosentilla oli lääkärin toteama pitkäaikainen sairaus tai terveysongelma noin 26 prosenttia oppilaista arvioi oman terveydentilansa keskinäiseksi tai huonoksi. Lisäksi Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2021) mukaan 7,7 prosentilla oli paljon vaikeuksia kuulla, nähdä tai kävellä, minkä takia vammaisuuden normalisointiin liittyykin erityisesti pyörätuolien ja apuvälineiden käytön normalisointi ja huomioonottaminen (Saarikoski & Kovero, 2013, s. 78).

Kehollisena vähemmistönä voidaan pitää sen pystyvyyden lisäksi myös painon tai kehon koon kautta valtaväestöstä eroavia yksilöitä. Normaali painoisuus ja jopa laihuus ovat länsimaissa ihailtuja normeja. Suuremmat kehot liitetään esimerkiksi laiskuuteen ja ylensyöntiin (Hawthorne & Yglesias, 2022, s. 58–59). Hawthorne ja Yglesias (2022, s. 59) painottavat, että tietoisesti tai tiedostamattomasti vain pienten kehojen kuvaaminen voi kertoa alla piilevästä lihavuuspelosta tai lihavuusinhosta (eng. *fat phobic*). Tällaisessa tilanteessa lihavaa kehoa ei haluta kuvata siihen liitettävien negatiivisten assosiaatioiden takia.

3 OPPIKIRJOJEN KUVITUKSEN ROOLI NORMIEN JA TOISEUDEN ILMENTÄJINÄ SEKÄ RIKKOJINA

3.1 Oppikirja

Oppikirjat ovat eniten käytetty kirjallinen materiaali peruskouluissa. Oppikirjat ovat tietokirjallisuuden alalaji ja ne ovat laadittu käytettäväksi erityisesti opetussellisessa kontekstissa (Häkkinen, 2002, s. 11–13). Oppikirjat ovat kehittyneet ajan saatossa samalla, kun tiedon taso, koulujärjestelmä ja opetusmenetelmät ovat muuttuneet ja muokkautuneet (Häkkinen, 2002, s. 75). 1990-luvun jälkeen oppikirjoja ei olla enää tarkastettu valtakunnallisella tasolla, vaan nykyään oppikirjoja teettävät erilaiset itsenäiset työryhmät (Hannus, 1996, s. 14–15; Häkkinen, 2002, s. 78).

Oppikirjojen sisällöt ja tavoitteet perustuvat perusopetuksen opetussuunnitelmaan eli niiden voidaan sanoa konkretisoivan opetussuunnitelman aiheita (Ruuska, 2015, s. 44). Perusopetuksen opetussuunnitelman kuvaamat tavoitteet ja sisällöt ovat kuitenkin niin laajoja, että se jättää tulkinnanvaraa oppikirjojen tekijöille. Tämän näkee muun muassa siitä, että oppikirjasarjojen välillä on selkeitä eroja, joista voi tulkita tekijöiden oman oppimiskäsityksen sekä lähestymistavan (ks. Lampinen, 2013, s. 24).

Oppikirja toimii työkaluna sekä opettajalle että oppilaalle. Oppikirjat ovat Korkeakosken (2008) mukaan edelleen merkittävässä asemassa koulussa, sillä niiden ohjaava vaikutus on edelleen suuri. Korkeakoski mainitsee oppikirjojen vaikuttavat muun muassa siihen, miten ja mitkä perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteista tulevat ilmi opettajalle ja oppilaille. Oppikirjat ovat lisäksi edelleen käytössä kaikilla luokka-asteilla. Opettajat suosivat oppikirjojen käyttöä oman materiaalin tekemisen sijaan, joten niiden merkitys oppilaille on yhä merkittävä (Häkkinen, 2002, s. 86; Selander 1991, s. 36).

Jo 90-luvulla todettiin, ettei oppikirjoilla ole niiden runsauden takia enää vain tiedollisia ja opetussuunnitelmallisia tavoitteita, vaan myös kaupallisia ja

taloudellisia tavoitteita (Hannus, 1996, s. 13). Lisäksi oppikirjat ovat osa massamediaa, eli ne eivät vain välitä tietoa, vaan lisäksi arvoja sekä asenteita – tiedostetusti ja tiedostamattomasti (Selander, 1991, s. 37). Oppikirjat aiemmin yhdenmukaistivat eri ikäluokkien ja jopa sukupolvien ajattelutapoja, mutta samaa ei voi enää sanoa, sillä oppimateriaalit vaihtelevat Suomessa paljon kouluittain ja alueittain (ks. Häkkinen, 2002, s. 75; Selander, 1991, s. 36–42).

Oppikirjojen luonne useimmiten myönnetään sopimustiedoksi, mutta oppikirjojen voidaan argumentoida heijastavan sen aikaista opetussuunnitelmaa, joka puolestaan representoi sen aikaisen yhteiskunnan arvoja ja asenteita sekä valta-asetelmia. Siljander (2002, s. 170) lisäksi painottaa sitä, että opetussuunnitelma tulisi tulkita kriittisen kasvatustieteen mukaisesti narratiivina, joka on muotoutunut poliittisesti.

Oppikirjan ja sen kuvituksen sisältöjen tulisi perustua opetussuunnitelman tavoitteisiin ja sisältöihin. Tässä tutkimuksessa kontekstina oppikirjoille on alakoulun yhteiskuntaopin opetussuunnitelma. Alakoulussa yhteiskuntaoppia opetetaan luokilla 3.–6. Opetussuunnitelman (2014, s. 260–261) yhteiskuntaopin osalta tälle tutkimukselle relevanttina tavoitteena on ohjata oppilasta yksilönä ja eri yhteisöjen jäsenenä, sekä auttaa ymmärtämään ihmisoikeuksien ja tasa-arvon merkityksiä. Sisällöllisinä teemoina yhteiskuntaopin opetussuunnitelmassa (2014, s. 260–261) korostetaan ihmisoikeuksia ja yhdenvertaisuutta sekä mainitaan oppilaiden tutustuminen ympäröiviin yhteisöihin sekä niiden jäsenten oikeuksiin sekä Suomen eri kulttuureihin ja vähemmistöryhmiin.

3.2 Oppikirjojen kuvitus

Oppikirjat koostuvat sekä tekstistä että kuvituksesta. Kuvitus luodaan Ruuskan (2015a, s. 22) mukaan yleisimmin niin, että oppikirjatyöryhmä tekee kuvakäsikirjoituksen erilliselle kuvittajalle. Ruuska korostaa, että vain aapisten kuvituksessa kuvittaja saattaa olla osa työryhmää. Kuvittaja otetaan Ruuskan mukaan projektiin useimmiten kustantajan toimesta. Hatva (1987, s. 18) painottaa, että kuvittaja on kuitenkin yhtä suuressa roolissa oppikirjan luomisessa, kuin kirjoittajatkin.

Kuvia löytää jokaisesta peruskoulun oppikirjasta. Mikä tahansa kuva ei kuitenkaan kelpaa oppikirjan kuvitukseksi. Oppikirjan kuvitus voi koostua esimerkiksi piirroksista, valokuvista tai infograafikoista (Koivikko, 2015, s. 149). Kuvan tulee tukea oppikirjan tekstiä ja tekstin kuvaa. Oppikirjan kuvilla on monia rooleja. Perinteisesti kuvat ovat toimineet keskustelun aloittajina ja pohjustaneet opeteltavaa asiaa (Koivikko, 2015, s. 150). Kuvia käytetään esimerkiksi viestittämään asioita, joita pelkällä tekstillä ei voisi tehdä. Kuvat voivat Hatvan (2006, s. 61) mukaan jopa korvata tekstin asenteiden ja ajatusten ilmaisussa. Ne voivat lisäksi suunnata tarkkaavuutta tai mielenkiintoa sekä ehkäistä väärinymmärryksiä (Hatva, 2006, s. 61). Mikkilä-Erdmannin (2002, s. 14–17) ja Hannuksen (1996, s. 32; 47) mukaan oppikirjojen kuvitusta voitaisiin jakaa seuraavanlaisesti:

1. Koristeena toimivat kuvat, jotka eivät edistä opetusta
2. Kuvat, jotka vaativat tekstiä ollakseen ymmärrettäviä oppijalle
3. Kuvat, jotka voivat toimia tekstiä korvaavina tai jopa verbaalisen viestin ylittävinä oppimisen lähteinä.

Eri oppiaineiden kirjojen kuvituksella voi olla eri tehtäviä, ja tietynlaisia kuvia saattaa olla enemmän, kuin toisia. Yhteiskuntaopin kirjoissa on paljon kuvia, jotka tukevat tekstiä tai tehtävien antoa. Kuvituksen kognitiivinen tehtävä oppikirjoissa on useimmiten jokin seuraavista: tarkkaavaisuuden suuntaaminen, muistamisen helpottaminen tai ymmärtämisen edistäminen. Lisäksi kuvituksella voi olla muitakin tehtäviä, kuten opetustavoitteisiin sopivien tunteiden herättäminen sekä oppilaan asenteisiin vaikuttaminen. (Hannus, 1996, s. 47). Hatva (1987, 128) luonnehtii oppikirjojen kuvien tehtävää kaksinaiseksi: niiden tarkoituksena on välittää tietoa, mutta toimia myös esteettisinä ja taiteellisina yksityiskohtina. Kuitenkin oppikirjojen kuvituksessa taiteellisuudesta täytyy välillä tinkiä, jotta kuvien opettavaisuus säilyy (Hatva, 1987, 128).

Oppikirjan kuvilla on kasvatuksellinen tehtävä. Kuva ohjaa ajatusta ja hyvä kuva toimii oppikirjan sisällön ymmärtämisen tehostajana (Hannus, 1996, s. 97; Hatva, 1987, s. 80). Kuvitus siis aina pyrkii johonkin. Ihanteellinen oppikirjan kuva on luonteeltaan monitahoinen, eli se toimii sekä oppimisen ja pohdinnan

avustajana että esteettisenä koristeena (Koivikko, 2015, s. 150). Hatvan (1987, s. 76) mukaan kiinnostava ja aiheeseen sopiva kuva motivoi tulkitsemaan kuvaa sekä toimii oppimisen ja muistamisen tukena. Kuitenkin jokainen tulkitsee kuvan eri tavalla, sillä jokaisen henkilökohtainen tiedollinen ja kokemuksellinen tausta vaikuttaa tulkinnan laatuun (Hatva, 1987, s. 64).

Kuvien ”kieli” nähdään useimmiten kansainvälisenä, ja kielenä, joka ylittää kielelliset ja kulttuuriset rajat (O’Sullivan, 2006, s. 113). Webb (2008, s. 89) argumentoi, että toisaalta kuvien näkeminen kielen muotona voi tarkoittaa sitä, että olisi eri tapoja lukea kuvia, ja se olisi kulttuurisidonnaista. Webb korostaa, että useimmiten kuvien lukijan oma kulttuuri vaikuttaakin siihen, kuinka hän tulkitsee kuvia omasta tai toisen kulttuuriin liittyen.

3.3 Vähemmistöjen representaatio ja normatiivisuus kuvituksessa

Oppimateriaaleilla on kaksi roolia: ne välittävät sekä tietoa että maailmankuvaa oppilaille (Saarikoski & Kovero, 2013, s. 63). Banks (2008, s. 112) painottaa, että opetusmateriaalien tulisi sisältää moninaisia perspektiivejä eri kulttuurien ja vähemmistöjen esittelyyn. Kuvien estetiikka useimmiten seuraa läntisen kulttuurin valtavirtaa, ja useimmat lapsille suunnatut kirjat ovat edelleen jumissa läntisessä traditiossa ja eri kulttuurien estetoinnissa (Webb, 2008, s. 98–99). Mediaa kuluttaessa on tärkeä kysyä kuvitukselta, mitkä identiteetit ovat mukana ja mitkä puuttuvat, ja tekeekö kuvien tarina jopa vahinkoa tietyille identiteeteille (Hawthorne & Yglesias, 2022, s. 142).

Saarikosken ja Koveron (2013) mukaan oppikirjojen kuvavalinnat voivat kertoa yhteiskunnan valta-asetelmista, esimerkiksi miten ihonväri, sukupuoli ja yhteiskuntaluokka on kuvitettu oppikirjojen sivuilla. Opetusmateriaalien piileviä valta-asetelmiä tutkittaessa etnisten ja kulttuuristen vähemmistöjen kuvaamisen puutteellisuus tulee hyvin esiin esimerkiksi siinä, että suomalaisen peruskoulun läpikäynyt henkilö tietää hälyttävän vähän perinteisistä vähemmistöistä, kuten romaneista ja saamelaisista (Ahmed & Eid, 2018, s. 88–89). Kulttuurista

moninaisuutta voidaan tuoda kuvituksen avulla esille esimerkiksi henkilöiden ulkonäön ja vaatetuksen kautta (Rastas, 2013a, s. 100).

Opetusmateriaaleissa esitetään puutteellisesti etniseltä tai kulttuuriselta taustaltaan moninaisia oppilaita ja oppikirjat harvoin tukevat vähemmistötaustaisen oppilaan kuuluvuutta suomalaiseen yhteiskuntaan, sillä Suomi ja suomalaisuus esitetään usein valkoisena (Ahmed & Eid, 2018, s. 88; Hawthorne & Yglesias, 2022, s. 140). Esimerkiksi tummaihoisia hahmoja on edelleen lapsille suunnatussa kirjallisuudessa hyvin vähän, ja ne ovat usein sivullisia hahmoja (Rastas, 2013a, s. 100). Ahmedin ja Eidin (2018, s. 89) mukaan useimmiten kuvituksessa ulkonäöltään muista eroavat hahmot ovat kotoisin ulkomailta ja puhuvat eri kieltä. Lisäksi he korostavat vähemmistöihin kuuluvien todellisuutta kuvattavan opetusmateriaaleissa useimmiten valtakulttuuriin kuuluvan kirjailijan kautta.

Valtaväestön ulkopuolisille, marginalisoiduille ja sorretuillekin ihmisryhmille, kuten tummaihoisille ja juutalaisille on kautta historian annettu stereotyyppisiä ulkonäöllisiä piirteitä, jotka liittyvät negatiivisten ajatusten herättämiseen kyseisistä ihmisryhmistä sekä haitallisiin ja loukkaaviin rodullistaviin karikatyyreihin. Tummaihoisille annetut piirteet ovat useimmiten korostetun suuri ja litteä nenä, todella kiharat hiukset sekä paksut huulet (ks. esim. Kleider-Offutt ym., 2017; Plous & Williams, 1995). Juutalaisille puolestaan on usein kuvitettu suuri ja käyrä nenä, mikä voidaan linkittää 1900-luvun natsien propagandaan ja juutalaisvihaan (Ullman, 2020). Länsimaisessa kulttuurissa ihannoidaan pientä ja siroa nenää, joten näiden karikatyyrien tarkoituksena on tehdä eroa siinä, kuka kuvituksessa nähdään esteettisesti kauniina ja kuka ei.

Suomalaisissa opetusmateriaaleissa pääosassa ovat useimmiten maskuliiniset hahmot ja heidän tarinansa ja sukupuolet esitetään ylipäättään hyvin perinteisissä rooleissa (Toivonen, 2018, s. 151). Tiettyjen ihmisryhmien poissaolo tai stereotyyppiset sukupuoliroolit oppikirjoissa voidaan nähdä tiedostamattomina valintoina siitä, kuka saa näkyä kuvissa (Saarikoski & Kovero, 2013, s. 63). Sosiaali- ja terveysministeriön loppuraportti (2011, s. 22) kiteytti oppikirjojen kuvituksen roolin dikotomisten sukupuolinormien luomisessa seuraavanlaisesti:

”Oppimateriaalilla on merkitystä koululaisten nais- ja mieskuvan muotoutumisessa ja siinä, minkälaisia käsityksiä oppilaille eri ammateista muodostuu. Oppimateriaaleista tulisi välittyä ennakkoluuloton, avarakatseinen käsitys siitä, mikä on naisille ja miehille sopivaa ja mahdollista, eikä oppimateriaalin tulisi vahvistaa stereotyyppisiä sukupuolirooleja tekstien tai kuvaston kautta.”

Kuvituksessa sukupuoleen liittyviä normeja voidaan ilmentää ja rikkoa ulkonäön lisäksi vaatetuksen kautta. Sukupuolittunut vaatetus on pikkuhiljaa muuttunut 1960-luvulta lähtien feministisen ja homojen oikeuksia ajavien ryhmien kautta (Akdemir, 2018, s. 260). Enää ei useimmiten heteronormatiivisesti oleteta, että naispuoliset pukeutuisivat vain hameisiin tai, että miespuolisten vaatetuksen ei tarvitse olla yksiväristä ja tummaa. Lisäksi Saarikoski ja Kovero (2013, s. 35) painottavat, että ajatukset siitä, että pukeutumisen kautta voisi havaita yksilön seksuaalisen suuntautumisen, kuten stereotypia siitä, että lesbot pukeutuvat poikamaisesti, liittyy vahvasti heteronormatiivisuuden normiin. Saarikosken ja Koveron mukaan kiinnittämmekin enemmän huomiota normeista poikkeavaan käytökseen, kuin normeihin itsessään.

Vaatetuksen liittäminen ylipäättään sukupuoleen tai seksuaalisuuteen on vähenemässä, kun länsimaisesta muodista on Akdemirin tutkimuksen (2018) mukaan tullut yhä monipuolisempaa ja asenteet vaatetukseen ovat muuttuneet. Muodin voidaan jopa väittää menevän suuntaan, joka rikkoo sukupuolittuneisuutta kokonaan, sillä Akdemirin mukaan kaikille sukupuolille tarkoitetut vaatteet ovat nousseet suosioon. Vaatetus ottaa nykypäivänä myös paremmin huomioon kehojen kokoihin liittyviä eroja.

Keho on yhtä suuri osa hahmojen ulkonäköä kuin kasvotkin. Kehoilla voidaan viestiä monenlaisia asioita katsojalle. Kehon koko voi kuvailla sitä, minkälainen hahmo on aktiivisuustasoltaan, ruokailutottumuksiltaan tai genetiikaltaan. Lisäksi painon moninaisuus voi normalisoida sitä, että kaikkien paino ei ole sama ja monen kokoiset kehot voivat olla terveitä kehoja. Hahmon pituus voi kertoa iästä, fyysisestä kehitystasosta tai lisätä hahmolle persoonaa. Kehojen vammat voivat kertoa syntyperäisestä vammasta, vammaisuudesta tai onnettomuudesta.

On tärkeä muistaa, että valokuvat sekä kuvitus toimivat välikätenä lapsen ja ulkopuolisen maailman välillä (Das, 2008, s. 86). Representaatio on erityisen

tärkeää vähemmistöille, sillä se kertoo siitä, että oma vähemmistökokemus huomioidaan (Dei, 2006, s. 16). Vähemmistöön kuuluvaa lasta voi voimaannuttaa ja lohduttaa se, että hän pystyy samaistumaan hahmoihin, jotka ovat erilaisinakin onnellisia, ja jotka esitetään samanarvoisina kuin kirjan muutkin henkilöt (Ras-tas, 2013a, s. 108). Erilaisia vähemmistöjä kuvaava kirjallisuus ei ole kuitenkaan tarkoitettu vain niille, jotka kuuluvat vähemmistöön. Vähemmistöryhmien ulkopuolistenkin lukijoiden on tärkeää kohdata kuvauksia monenlaisista ihmisistä (Cai, 2002, s. 19). Nykymaailmassa, jossa kulttuurit ovat yhä enemmän limittäin toistensa kanssa, olisi suotavaa, että lapset näkisivät oppikirjojensa sivuilla erilaisia kulttuureja ja kehittäisivät arvostusta toisia kulttuureja kohtaan (ks. Das, 2008, s. 86).

Päätös siitä, kuka saa näkyä kuvituksessa ja mistä näkökulmasta sekä kuka nähdään kuvituksessa ylipäätään suomalaisena, voidaan nähdä vallankäyttönä ja joissain tapauksissa jopa rasistisena (Ahmed & Eid, 2018, s. 89; Hawthorne & Yglesias, 2022, s. 140). Moninainen opetusmateriaali on oiva työkalu auttaa purkamaan toisiin ihmisiin liittyviä normeja ja oletuksia myös opetustilanteiden ulkopuolella (Toivonen, 2018, s. 151). Opetusmateriaalina, joka kuvaa toista kulttuuria, parhaita ovat ihmisryhmien itse tuottamat materiaalit tai tarinat suoraan heidän suustaan. Jos tämä ei ole mahdollista, opettajan on tärkeä tehdä selväksi oppilailleen, kenen näkökulmasta materiaali on tuotettu. (Saarikoski & Kovero, 2013, s. 58).

Opetusmateriaaleissa kuvattu ”normioppilas” voidaan kuitenkin edelleen nähdä olevan valtaväestöön kuuluva, keskiluokkainen ja fyysisesti toimintakykyinen (Ahmed & Eid, 2018, s. 89). Sukupuoleltaan, seksuaalisuudeltaan, vammaisuudestaan tai ihonväriltään moninaisia hahmoja ei opetusmateriaaleissa joko käsitellä lainkaan tai ne tuodaan esille vain erikseen näistä ryhmistä puhuttaessa, mikä voidaan nähdä toiseuttamisena (Ahmed & Eid, 2018, s. 89; Toivonen, 2018, s. 151). Tällä hetkellä oppikirjojen valinta jää opettajan tai koulun vastuulle, sillä Suomessa ei tarkasteta oppikirjoja, eikä niille ole yhtäläisiä kriteerejä (Hanus, 1996, s. 14–15; Häkkinen, 2002, s. 78). Ahmed ja Eid (2018) ovatkin sitä

mieltä, että oppikirjakustantamoita tulisi haastaa siitä, ketkä ovat tarinoiden pääosassa ja ketkä ovat ylipäätään osana kuvastoa.

3.4 Aiempi tutkimus

Kuvien tutkimus on haastavaa, koska kuvien analysoinnissa korostuu kuvien tulkitsijan rooli. Webb (2008, s. 89) painottaa, että tutkijoiden tulisi olla tietoisia kuvien kulttuurisidonnaisuudesta ja siitä, minkä kulttuurin kautta he tarkastelevat kuvituksia. Lisäksi kuvien hahmojen moninaisuuden tutkimista hankaloittaa se, että tutkijoilla itsellään voi olla tiedostamaton pohja-ajatus siitä, että suomalaiset oppilaat ovat kaikki samanlaisia ja vain "toiset" ovat identiteetiltään moninaisia. Tällainen ajattelu on haitallista, sillä se stigmatisoi juuri niitä tahoja, jotka tarvitsisivat enemmän näkyvyyttä (Dervin, 2013b, s. 24). Oppikirjojen moninaisuutta on tutkittu usein eri tavoin, mutta kuvien tutkimus ja normien tutkimus oppikirjojen näkökulmasta on ollut vähäisempää. Ohessa poimintoja viimeaikaisista tutkimuksista aiheesta.

Mikanderin (2016) tutkimuksessa tutkittiin sitä, minkälaista maailmankuvaa suomalaiset historian, yhteiskuntaopin ja maantiedon oppikirjat rakensivat. Tuloksena oli, että vaikkakin se on vähentynyt, länsimaalaista ylivoimaisuutta kuvataan edelleen monin eri tavoin. Tämä näkyi esimerkiksi niin, että länsimaalaista väkivaltaa historian saatossa oikeutettiin ja demokratiaa pidettiin luonteeltaan länsimaisena. Länsimaalaisuus voi näkyä oppikirjojen kuvituksessa valkoihoisuuden korostamisena sekä toisien kulttuurien vähäisenä tai tokenistisenä² ilmaisuna, mitä tarkastelen tutkimuksellani.

Tainio ja Teräs (2010) tutkivat opetushallituksen selvityksessä sitä, kuinka sukupuolet jäsenyivät peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden, matematiikan sekä oppilaanohjauksen oppikirjoissa. Kyseisen selvityksen mukaan miessukupuoli oli edelleen esillä naissukupuolta enemmän kaikissa tutkituissa oppikirjoissa, prosenttiosuudeltaan maskuliinisia hahmoja oli kuvista 57 prosenttia ja

² eli pinnallisena, erojen ja erilaisuuden kuvauksena (ks. Pesosen, 2021, s. 104–105).

feminiinisiä vain 35,8 prosenttia. Loput hahmoista oli kuvattu niin, ettei sukupuoli tullut ilmi. Tutkimukseni keskittyy sukupuoliin liitettäviin normeihin ja sukupuolen representaatioon kuvituksen kautta.

Aapisten kuvitettuja hahmoja koskevassa tutkimuksessa Paavola ja Dervin (2015) tulivat tulokseen, että hahmot, jotka olivat kotoisin Suomen kulttuurin ulkopuolelta, esitettiin usein hyvin karikatyyrisesti. Lisäksi kuvittajat olivat itse useimmiten valtakulttuurin edustajia, minkä takia tietyt äänet jäivät kuvituksessa kuulumattomiin. Paavola ja Dervin (2015, s. 31) varoittavatkin siitä, ettei yksi hahmo edustaisi kuvituksessa kokonaista ihmisryhmää tai monia ryhmiä samaan aikaan. Lisäksi oppikirjoja laativien työryhmien tulisi ottaa paremmin huomioon sosiopoliittiset ongelmat (Paavola & Dervin, 2015, s. 31). Tutkimuksessani peilataan näitä näkökulmia yhteiskuntaopin kirjasarjan kautta.

Paizin (2015) tekemän englannin kielen oppikirjojen tutkimuksessa todettiin, että oppikirjat välittävät edelleen hyvin heteronormatiivista kuvaa, ja muutos oppikirjoissa on hyvin hidasta. Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen esiintuominen jää edelleen opettajan harteille. Paiz toivookin, etteivät vähemmistöihin liittyvät aiheet jäisi vain opettajan tiedon ja uskaltamisen varaan, vaan käytössä olisi valmiita ja tutkittuja materiaaleja aiheesta.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, millä tavalla eri vähemmistöt kuvataan oppikirjojen hahmojen kautta sekä kuvissa. Tavoitteenani on kuva-analyysin avulla jäsentää sitä, mitä oppikirjan kuvat meille viestittävät. Tutkimukseni tarkempi tehtävä on kuvata, millaisia hahmoja esiintyy Me nyt -kirjasarjan yhteiskuntaopin oppikirjoissa sekä mitä ja mitkä eri vähemmistöt ylipäättään ovat osana kuvitusta. Vähemmistöryhmillä tarkoitan tässä tutkimusraportissa esiteltyjä etnisiä ja kulttuurisia, seksuaalisia ja sukupuolisia sekä toimintakyvyllisiä ja kehollisia vähemmistöjä.

Tutkimuksessani kuvaan, mitä näihin vähemmistöihin liitettäviä normeja, stereotyyppioita ja normatiivisuutta tutkittavat oppikirjat ilmentävät tai rikkovat. Tämän tutkimuksen lähtökohta on normikriittinen ja antirasistinen, sillä tarkoituksena on tutkia kriittisesti esiin tulevia normeja sekä herättää keskustelua yhteiskunnallisella tasolla.

Tutkimuskysymykset muodostuivat seuraavanlaisiksi:

1. Minkälaisia ulkonäöllisiä piirteitä ja moninaisuuksia oppikirjojen hahmoihin on liitetty?
2. Mitä tunnistettavia vähemmistöjä ja niihin liitettäviä normeja ja stereotyyppioita ilmennetään ja rikotaan oppikirjan hahmojen kuvituksessa?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla erittelen ja vertailen sitä, minkälaisia ulkonäöllisiä piirteitä hahmoihin on liitetty ja kuinka moninaista kuvitus on. Ulkonäölliset seikat voivat lisätä samanlaisuutta tai toiseutta ja ne ovat ensimmäinen asia, mitä kuvan katsoja näkee. Huomion kohteiksi valitsin ihonvärin, hiukset, nenän ja vaatetuksen. Näiden kategorioiden valintaperusteet on avattu aineiston analyysin osiossa. Toisen tutkimuskysymyksen kautta selvitän sitä, ketkä on otettu osaksi oppikirjojen kuvitusta. Tässä huomioidaan myös se, että kuvituksesta pois jättäminenkin voi kertoa tietoisesta tai tiedostamattomasta

valinnasta. Lisäksi toisen tutkimuskysymyksen avulla tutkin sitä, millä tavalla hahmoja ja vähemmistöjä on päätetty kuvata kuvituksessa ja tuleeko esille esimerkiksi stereotyyppioita tai arvottavia normeja. Tutkimuskysymykset muotoutuivat tutkimuksen aikana lopulliseen muotoonsa teoreettisen viitekehyksen ja aineiston tarkastelun myötä.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskonteksti

Tämän tutkimuksen konteksti on oppikirjatutkimus ja tutkimusalueena puolestaan on oppikirjan kuvituksen merkitys erilaisten normien ylläpitämisessä. Tutkimus on toteutettu laadullisin eli kvalitatiivisin tutkimusmenetelmin, sillä tutkimukseni tarkoitus on kuvata todellista elämää ja saada kokonaisvaltaista tietoa tutkimuskohteestani. Tutkimustapana toimii sisällön analyysin keinot, joiden avulla pyritään tulkitsemaan kahden alakoulun yhteiskuntaopin oppikirjojen hahmojen kuvituksen sävyjä.

Tutkimukseni liittyy erityisesti kriittisen teorian ja pedagogiikan tietoteorian kehukseen, sillä kuva-analyysin tarkoituksena on tuoda piilevät asiat näkyväksi. Kriittisen teorian mukaan havaintomaailma ei ole objektiivinen, vaan ihmisen oman aktiivisuuden tuote (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 43). Kriittinen kasvatustiede painottaakin, että tiede on aina yhteiskunnallisten käytäntöjen tuote ja usein yksittäinen tieteenharjoittaja ei ole tästä täysin tietoinen (Siljander, 2002).

Lähtökohtana tutkimukselleni toimii ajatus *taistelevasta tutkimuksesta*, jonka tehtävänä on ottaa kriittisesti kantaa yhteiskunnallisiin teemoihin ja osallistua ”kamppailuun” yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden puolesta (Suoranta & Ryyänen, 2014, s. 15–16). Suoranta ja Ryyänen (2014, s. 16) tuovat esiin haasteen siitä, mihin tutkimuksilla ylipäätään tähdätään – tuetaanko tutkimusten avulla sortavia rakenteita vai pyritäänkö kohti yhteiskunnallisia muutoksia. Taistelevan tutkimuksen hengessä omankin tutkimukseni päämääränä on nostaa keskustelua, tuoda esiin yhteiskunnallisia problemaattisuuksia ja lisätä yhdenvertaisuutta alakoulun tutkimuksen saralla. Tutkimukseni näkökulmaa ohjaa taistelevan tutkimuksen näkemyksien lisäksi intersektionaalisen ja antirasistisen pedagogiikan aatteet. Tuloksia peilaan teoriaosuudessa esiintuotujen normien ja stereotyypioiden lisäksi alakoulun opetussuunnitelman sisältöihin, joihin oppikirjojen sisältöjen tulisi perustua.

5.2 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto valikoitui sen mukaan, että halusin tutkia piirrettyjä hahmoja. Kirjasarja ja oppiaine valikoitui siten, että selailin eri oppiaineiden kirjoja ja kuvitusta. Kielen oppikirjat jätin pois, sillä erityisesti vieraiden kielten oppikirjojen kuvituksesta on jo enemmän tutkimusta. Valitsemani kirjasarjan hahmot olivat esiteltä selkeästi ja ne esiintyivät tarpeeksi kirjoissa, jotta niistä sai kasaan tutkimusaineiston. Tarkastelemani oppikirjat ovat tehty seuraamaan vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Molemmat ovat samaan sarjaan kuuluvia alakouluun tarkoitettuja yhteiskuntaopin oppikirjoja. Tarkastelemani oppikirjat ovat seuraavat:

1. Palmqvist, R., van der Berg, M. & Rantala, J. (2016). *Me nyt I: Yhteiskuntaoppi (2. painos)*. Edukustannus. Kuvitus Pekka Rahkonen.
2. Palmqvist, R., van der Berg, M. & Rantala, J. (2016). *Me nyt II: Yhteiskuntaoppi*. Edukustannus. Kuvitus Pekka Rahkonen.

Me nyt -kirjasarja on hyvin visuaalinen ulkomuodoltaan. Sivuja koristavat kirjasarjaa varten tehty kuvitus ja erityisesti sen seitsemän päähahmoa. Kaikki kuvitus on piirrettyä, eikä kirjassa ole muuta kuvitusta tämän lisäksi. Jo kirjasarjan nimi on visuaalisesti viestittävä. Me nyt on kirjoitettu muodossa "Mennyt", mutta ensimmäinen n-kirjain on vedetty yli tehden tekstistä luettavan "Me nyt". Otsikko on sanaleikki nykyisyyden ja menneisyyden välillä. Siksi onkin mielenkiintoista tutkia, mitä vanhentuneita normeja sekä nykyajan käsityksiä kuvituksen kautta kirjasarjassa viestitetään.

Kuten aiemmin mainittu, kuvituksen kuvat voidaan jakaa seuraaviin ryhmiin:

1. Koristeena toimivat kuvat, jotka eivät edistä opetusta
2. Kuvat, jotka vaativat tekstiä ollakseen ymmärrettäviä oppijalle
3. Kuvat, jotka voivat toimia tekstiä korvaavina tai jopa verbaalisen viestin ylittävänä oppimisen lähteinä (Hannus, 1996, s. 32, 47; Mikkilä-Erdmann, 2002, s. 14–17).

Valitsin kuvat siten, että mukana ovat kohtien 2. ja 3. vaatimukset täyttävät kuvituskuvat. Jätin tutkimuksen ulkopuolelle kuvat, jotka olivat pelkkiä koristekuvia, eivät liittyneet tutkimuskysymyksiin tai, jotka eivät sisältäneet yhtäkään kirjan päähahmoa. Kirjasarjan kuvituksesta 41 kuvituskuvaa olivat kansikuvien ja hahmojen esittelyn lisäksi relevantteja tutkimukselleni.

Tutkimukseeni sisältyi sekä edellä mainittuja kuvituskuvia että hahmojen taustoista kertovat tekstit kirjojen alkusivuilla. Tutkimusaineistossani oli siis kuvien lisäksi vain sellaista tekstiä, joka liittyi olennaisesti hahmojen taustoihin. Tutkimukseni on kuitenkin pääasiassa kuvien tutkimusta.

Laadin aineiston kuvituksen pohjalta siten, että kuvien valinnan jälkeen tulkitsin kuvia mahdollisimman objektiivisesti. Keskityin täysin siihen, mitä kuvista pystyi näkemään, kuten hahmojen ilmeet, asennot ja vaatetukset sekä sen, ketkä ylipäättään esiintyivät missäkin kuvissa. Nämä huomiot kirjoitin kirjalliseen muotoon, josta muodostui kuvituksen pohjalta laadittu tekstitiedosto. Analyysissäni tulkitsin vain tätä kirjoitettua aineistoa.

Tutkimusaineistosta puhuttaessa tässä tutkimuksessa *maahanmuuttajalla* viitataan henkilöön, joka on muuttanut toisesta valtiosta toiseen jäädäkseen asumaan sinne vakituisesti. *Ulkomaalaisella* tarkoitan jonkin toisen maan, kuin Suomen kansalaista. *Kantasuomalaiseksi* kutsun henkilöä, joka ulkonäöltään tai taustaltaan voidaan olettaa omistavan useamman sukupolven etnisesti suomalaiset sukujuuret. *Etnisellä* viitataan henkilöön, jonka voidaan olettaa omistavan muitakin, kuin kantasuomalaisia sukujuuria, tai ulkonäön, joka on muulle tai muille kuin Suomessa valtaväestöön kuuluvalle kansankulttuurille ominainen. *Kulttuurisella* vähemmistöllä viitataan henkilöön, jolla on muita, kuin kantasuomalaisia kulttuurisia sukujuuria, puhuu äidinkielenään muuta, kuin suomea tai ruotsia tai jolla on kytköksiä muihin, kuin kantasuomalaiseen kulttuuriin. *Vähemmistöllä* tarkoitan ylipäättään kaikkia yksilöitä tai ryhmiä, jotka ovat muussa kuin hallitsevassa asemassa olevia väestöryhmiä; erityisesti kulttuurisia vähemmistöjä, seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjä sekä toimintakyvyltään tai kehollisesti valtaväestöstä poikkeavia vähemmistöjä.

5.3 Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston valinta ajoittui vuoden 2022 syksylle. Tutkimusaineiston muokkauksena toimi kuvien muuttaminen tekstimuotoon analyysin helpottamiseksi ja sen varmistamiseksi, ettei samasta kuvasta tulisi tehtyä useampaa eri tulkintaa. Tutkimusmenetelmäni on laadullinen sisällön kuva-analyysi, jonka tarkoituksena on kuvien tulkitseminen ja analysointi. Tarkastelun kohteeni tutkimuksessani liittyy kuvitukseen kommunikoinnin välineenä ja fokusoituu erityisesti visuaalisen materiaalin välittämän sisällön tutkimiseen. Tutkimuksen tavoite on kuvailla ja analysoida oppikirjojen kuvituksen sisältöä. Valitsin sisällönanalyysin tutkimuksen analyysityökaluksi, sillä sitä käytetään aineiston erittelevään tarkasteluun ja tutkimukseni tarkoituksena on sanallistaa ja analysoida sitä, mitä kuvituksessa voidaan nähdä. Olen soveltanut sisällönanalyysin erittelevää ja kuvailevaa luonnetta kuva-analyysiin sopivaksi.

Käyttämieni tutkimusmenetelmien keskiössä ovat omat tulkintani. Tulkitsevien menetelmien taustalla on kriittisen kasvatustieteen ja feministisen pedagogiikan ajatukset. Tutkijana olen osa tutkimaani asiaa, sillä en pysty irrottamaan itseäni yhteiskunnallisten, poliittisten, kulttuuristen ja sosiaalisten aspektien ulkopuolelle, vaan olen itsekin oman yhteiskuntani ja kasvatukseni tuote (Elonheimo ym., 2022, s. 18). Kriittistä kasvatustiedettä mukaillen oppikirjojen kuvitusta tutkimalla pystytään saamaan tietoa siitä, minkälaisia arvoja niiden taustalla esiintyy (Siljander, 2002). Tulkinta kuvista ei kuitenkaan ole absoluuttista tietoa, vaan siihen vaikuttaa tutkijan lähtökohdat (Siljander, 2002). Myös epistemologiset lähtökohdat sivuuttavat hermeneuttisia ja konstruktivistisia näkökulmia, sillä tutkijana olen subjektiivinen suhteessani tutkimuskohteeseeni (Patton, 2015). Pattonin (2015) mukaan tutkijana minun täytyy tunnistaa ennakkokäsitykseni tutkittavia kuvia kohtaan. Antirastisen pedagogiikan näkökulmasta olen ottanut huomioon myös omat yhteiskunnalliset valta-asemani. Lisäksi korostan tutkimuslöydöksieni olevan vain yksi näkökulma asiaan (Patton, 2015).

Tutkimukseni liittyy kuvitukseen ja visuaalisen materiaalin välittämän sisällön tutkimiseen. Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 4) mukaan sisällönanalyysin tavoite on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus ilmiöstä, jota tutkitaan. Kuva-

analyysissäni olen muuttanut oppikirjojen kuvituksessa nähdyn ja koetun sanalliseen muotoon, jota pystyy tutkimaan sisällönanalyysin keinoin. Analyysiprosessissa aineisto järjestetään selkeään ja tiiviiseen muotoon tavalla, jossa ei kadota sen tarjoamaa informaatiota (Eskola, 2018; Tuomi & Sarajarvi, s 122–124). Jos kyse on kuva-analyysistä, tutkija voi nimetä hyvinkin pieniä yksityiskohtia, joita kuva sisältää tai koodata yleisemmin, mistä kuva kertoo. Omassa tutkimuksessani prosessi vaihteli yksityiskohtien tarkastelusta laajemman kokonaiskuvan tarkasteluun riippuen kuvasta.

Kuva-analyysi tässä tutkimuksessa seuraa ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineistolähtöistä analyysiä ja toisessa tutkimuskysymyksessä on käytetty teoriasidonnaisen analyysin keinoja, sillä analyysi perustuu kahteen kysymyskehikkoon. Teoriasidonnainen analyysi ei Eskolan (2018, s. 188–189) mukaan pohjautu teoriaan, mutta sillä on teoreettisia kytkentöjä. Hänen mukaansa aineistosta tehdyille havainnoille voidaan esittää tulkintojen tueksi teoriasta vahvistusta ja selityksiä. Teoriasidonnainen sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoilla, kuten aineistolähtöinen analyysi, joten ne sopivat yhdessä tutkimukseni kuva-analyysini pohjaksi.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysissä päädyin lopullisiin tutkitaviin luokkiin siten, että etsin aineiston pelkistyksistä samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Tarkoituksena oli tutkia aineistoa siten, että se kuvailisi sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin, kehollisiin ja toimintakyvyllisiin vähemmistöihin sekä etnisiin- ja kulttuurivähemmistöihin kuuluvien mahdollisia ulkonäöllisiä piirteitä. Kaikkia näitä vähemmistöjä ei voida kuitenkaan tutkia ulkonäön kautta, sillä useat piirteet eivät ole päällepäin nähtävissä. Tätä ongelmaa käsittelemäni lisä tutkimuksen eettisten ratkaisujen osiossa.

Analyysin kohteiksi valikoituivat hahmojen ulkonäkö: *ihonväri, nenä ja hiukset*. Nämä kategoriat valikoituivat siksi, että kyseisillä kuvituksen keinoilla hahmoille voidaan antaa kulttuurisia, ei vähemmistöihin viittaavia sekä stereotyyppisiä piirteitä. Osaa näistä kategorioista oli käytetty onnistuneesti kuvituksen ulkonäöllisten piirteiden erittelyyn Kontion (2007) tutkimuksessa. Kontio (2007) oli edellisten kategorioiden lisäksi sisällyttänyt tutkimukseensa suut ja silmät, mutta

ne valikoituivat oman tutkimuksestani pois, sillä ne oli kuvitettu kaikille hahmoille Me nyt -kirjasarjassa täysin samalla tavalla, joten erittelevää eikä vertailevaa analysoitavaa ei ollut. Kontion (2007) käyttämien ulkonäöllisten kategorioiden lisäksi päädyin sisällyttämään *vaatetuksen* osaksi tutkimusta, sillä sen avulla voidaan myös viestittää tutkimiani vähemmistöpiirteitä.

Ihonvärillä voidaan ensisijaisesti viestittää hahmon etnisyyttä sekä esimerkiksi ruskettumista tai sisällä viihtymistä kalpealla ihonvärillä. *Nenän muodoilla* voidaan viestittää kuvituksessa persoonallisuutta, etnisyyttä sekä kehonpainoon liittyviä aspekteja. Nenän muodon kuvituksella on erityisesti etnisyyteen viittavia merkityksiä ja siihen voi liittyä aiemmin mainittuja haitallisia stereotyyppioita. *Hiuksilla* ja niiden eroilla voidaan viitata kuvituksen keinoilla esimerkiksi hahmon etnisyyteen tai persoonallisuuteen. Etnisyys voi näkyä esimerkiksi siinä, kenelle kuvataan tummat ja kiharat hiukset, ja kenelle vaaleat hiukset. Persoonallisuus voi näkyä hiusten kuvituksessa siten, että tietyn värisiin hiuksiin usein liitetään erilaisia luonteenpiirteitä ja joukosta voi erottaa hahmoja kuvittamalla heille räikeästi eriväriset hiukset (ks. esim. Stollznow, 2021; TVTropes, 2023). *Vaatetuksen* avulla voidaan kuvallisesti viestiä sukupuolellisia, etnisiä ja kulttuurisia piirteitä. Esimerkiksi värejä ja vaatetyylejä voidaan yhdistää stereotyyppisesti tiettyihin sukupuoliin. Kulttuurisia ja etnisiä piirteitä voidaan viestiä vaatetuksen kautta esimerkiksi uskonnollisin symbolein tai länsimaisesta pukeutumistyylistä erottuvilla asusteilla kuten ristikorulla, hijabilla tai kipalla.

Toisen tutkimuskysymyksen analyysissä käytin hyväksi kysymyskehikkoa, joiden tarkoitus on tuoda ilmi kuvituksella viestitettäviä stereotyyppioita, normeja, normatiivisuutta ja vähemmistöjen kuvauksia. Mukaan on valittu vain ne kysymykset, jotka tukevat tutkimukseni aihetta, ja jotka ovat relevantteja aineistoni kannalta. Toivonen (2018, s. 152), vaatii opettajaa pohtimaan itse opetusmateriaaleja valitessaan seuraavia kysymyksiä:

1. "Millaisia hahmoja opetusmateriaali sisältää? Onko edustettuina myös eri sukupuolia, erivärisiä ihmisiä ja muitakin, kuin kehollisesti pystyviä hahmoja?"

2. Millaisissa rooleissa hahmot esitetään? Esitetäänkö miehet ja naiset perinteisissä rooleissa vai ovatko roolit vaihtelevia? Ovatko ei-valkoiset hahmot aina ulkomaalaisia ja vammaiset aina erityisryhmänsä edustajia vai esiintyvätkö he tavallisina hahmoina muiden joukossa?
3. Millaisia perheitä oppimateriaalissa esiintyy? Onko perheiden moninaisuus näkyvässä vai muodostuuko perhe aina äidistä ja isästä ja heidän biologisista lapsistaan?"

Pesonen (2021, s. 104–105) puolestaan korostaa, miten opettajien tulisi olla tietoisia siitä, millä tavoin oppikirjat toimivat arvo- ja normikasvattajina. Pesonen on luonut osana Opetushallituksen rahoittamaa KuTiMat (Kulttuuritietoiset materiaalit osaksi koulun arkea) -hanketta listan siitä, millä tavoin normeja, stereotypioita ja valtasuhteita voidaan arvioida kirjoista. Omassa tutkimuksessani olen hyödyntänyt Pesosen (2021, s. 104–105) listasta seuraavia kysymyksiä:

1. "Ketekä tarinassa nimetään? Ketkä jäävät nimettömiksi?
2. Sisältääkö teksti/kuvitus tokenistisia, eli pinnallisia, erojen ja erilaisuuden kuvauksia? Entä onko tarinassa/kuvituksessa mukana yksittäisiä vähemmistöihin määriteltyjä, jotta sisältö vaikuttaisi moninaisuuden huomioonvalta? Moninaisuus lasten- ja nuortenkirjoissa – näkökulmia opetukseen
3. Vahvistetaanko vai haastetaanko tekstissä/kuvituksissa stereotypioita tai tokenistisia esitystapoja?
4. Millaisia valtasuhteita ihmisten ja ihmisryhmien välillä esitetään?
5. Esitetäänkö vähemmistöihin määriteltyjä yksilöitä tai ihmisryhmiä ainoastaan auttamisen kohteina? Entä valtaväestöön kuuluvia auttajina ja hyväntekijöinä?
6. Esitetäänkö kaikki ihmiset yksilöinä? Onko heillä monia ominaisuuksia?
7. Esitetäänkö myös vähemmistöihin määriteltyjä yksilöitä ja ihmisryhmiä moninaisina (esim. sukupuolen, iän, perhemuotojen, sosioekonomisen taustan tai kyvykkyyden näkökulmasta)?"

Kysymykset valikoituivat siten, ettei muita, kuin kuvitukseen ja hahmojen taustaan liittyvien tekstien analysoimiseen käyttökelpoisia kysymyksiä otettu

huomioon. Laajempiin tekstikokonaisuuksiin liittyvät kysymykset valikoin pois, sillä tässä tutkimuksessa ei tutkita oppikirjojen laajempia tekstiosioita.

Sisällönanalyysin mukaan klusteroinnin jälkeen aineisto abstrahoidaan eli siirrytään erilaisiin johtopäätöksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125–127). Tutkimuksessani tutkimuskysymyksen 2 tulokset refleктоivat käytetyn kysymyskehikon esiin tuomia asioita. Tutkimuksessani kyseessä on induktiivinen päättely, jossa pienistä havaintojoukoista tehdään yleistyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 107).

5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimukseni yhteiskunnallinen tavoite on tuoda esille näkökulma peruskoulun oppikirjojen roolista tapana, jolla normatiivisia asenteita saatetaan ylläpitää länsimaissa, erityisesti Suomessa, jotta haitallista normatiivisuutta voitaisiin aktiivisesti purkaa. Vähemmistöistä ja sorretuista ihmisryhmistä puhuttaessa eettisyyden tarkastelu on ollut koko tutkimuksen ajan keskiössä. Eettisenä haasteena on se, keneen tai mihin yhteisöön tutkimuksen tulokset vaikuttavat (Clarkeburn & Mustajoki, 2007, s. 54).

Tutkimuksen aihe valikoitui sekä omasta akateemisesta ja henkilökohtaisesta mielenkiinnosta taistelevan tutkimuksen hengessä. Aiheen valintaan vaikutti lisäksi se, että olen ollut aina kiinnostunut taiteesta ja kuvituksesta sekä sen yhdistämisestä luokanopettajuuden osaamiseen. Käsittelin monikulttuurisuuden kuvausta oppikirjojen kuvituksessa jo kandidaatin tutkielmassani, mutta lähestyin kuvitusta tässä tutkimuksessa lisäksi muiden vähemmistöjen näkökulmasta ja isomman aineiston kautta.

Taistelevalle tutkimukselle on ominaista, että aihe valikoituu omien opittujen arvojen tai ideologioiden pohjalta (Suoranta & Ryyänen, 2014, s. 24). Aiheen valintaan vaikutti myös henkilökohtaiset syyt, sillä tutkijana kuulun itse osaan tutkimuksessa mainituista vähemmistöistä. Taisteleva tutkimus perustuukin usein siihen, että tutkija on itse osana tutkimusta koskevaa aihetta, minkä takia kiinnostus ja halu muutokseen syntyy (Suoranta & Ryyänen, 2014, s. 18).

Tutkimukseni tarkoituksena ei ole tehdä haittaa tai loukata tutkimuksen aiheena olevia yhteisöjä ja vähemmistöjä. Siksi onkin tärkeää ottaa huomioon se, että vaikka kuulunkin osaan tutkittavista ihmisryhmistä, jokaisen vähemmistökokemukset ovat erilaisia. Haluan painottaa, että teen tulkintoja liittyen myösi niihin vähemmistöihin, joihin en itse kuulu. Näiden vähemmistöryhmien omia mielipiteitä tutkimukseeni ei ole kysytty, enkä voi väittää pystyväni kuvaamaan kyseisiin ryhmiin kuuluvien yksilöiden kokemuksia heidän puolestaan. Tarkoitukseni on tutkimuksellani nostaa puheenaiheeksi ja yleiseen tietoisuuteen eri vähemmistöjä koskevaa moninaisuutta, sekä vähemmistöryhmiin kohdistuvia stereotyyppioita ja normatiivisuutta, jotta keskustelu aiheista toivottavasti jatkuisi.

Tutkimukseni seuraa hyviä tieteellisiä käytäntöjä, sillä tutkimusta tehdessä on noudatettu avointa, rehellistä ja huolellista tutkimusperinnettä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Eettisten ohjenuorien mukaan tutkimuksen teoriapohjana ja lähteinä on käytetty mahdollisimman uutta tutkimusta ja tietoa, ja taustatietoa on hankittu huolellisesti (Clarkeburn & Mustajoki, 2007, s. 55; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Tutkimustaustaa varten olen perehtynyt sekä englanninkieliseen, että suomenkieliseen tutkimukseen. Lisäksi lähteinäni on käytetty runsaasti esimerkiksi Seta ry:n sekä vähemmistöihin itse kuuluvien kirjoittamaa lähdekirjallisuutta, jotta heidän oma äänensä saataisiin kuuluviin. Lähteiden merkitseminen on tehty huolellisesti, jotta muiden tutkijoiden tekemä työ huomioidaan ja sitä kunnioitetaan asiaankuuluvalla tavalla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023).

Tarkoitukseni on tuoda lukijalle mahdollisimman avoimesti ja selkeästi tieto siitä, kuinka tutkimus on edennyt (Clarkeburn & Mustajoki, 2007, s. 44). Tutkimukseen liittyvät tutkimuksen kulku, tutkimusaineisto, analyysiprosessi ja -menetelmät, on kuvattu mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta niiden pohjalta olisi mahdollista arvioida tutkimuksen ja tulosten luotettavuutta.

Tutkimusaineistona toimivat Jyväskylän normaalikoulun kirjastosta lainatut oppikirjat, joiden tiedot on mainittu. Oppikirjojen kustantajalta on pyydetty ja saatu eettisiä ohjenuoria noudattaen lupa tutkimuksen tekoon sekä kuvien liittämiseen osaksi tutkimusta (Clarkeburn & Mustajoki, 2007, s. 68).

Tutkielman terminologian kanssa tein päätöksen siitä, että käytän tietoisesti termin ”rotu” sijasta termiä ”etnisuus”. Tämä valinta johtui siitä, että vaikka erityisesti englanninkielisissä aineistoissa viitataan eri etnisyyksiin sanalla *race* eli rotu, on sillä kuitenkin suomenkielisessä keskustelussa negatiivinen sävy. En myöskään erityisesti itse valkoihoisena koe sopivana sanan ”rotu” käyttöä. Tiedostan olevani valta-asetelmassa siinä mielessä, että olen valkoihoinen ja ymmärrän rasismiin liittyvien keskustelujen ja tulkintojen olevan minulle tästä syystä hankalia täysin ymmärtää. Rotuun tai rodullistamiseen mainitsen tutkielmassani vain silloin, jos itse rodullistamisen kohteeksi joutunut kirjoittaja kritisoi aihetta käyttäen kyseisiä termejä.

Kuvituksen tulkintaa haastavoittaa se, että kaikkia kulttuurisia ja etnisiä piirteitä ei voida tulkita pelkän ulkonäön kautta. Lisäksi esimerkiksi seksuaalisen suuntautumisen, sukupuolellisen tai kulttuurisen identiteetin piirteitä ei voida tulkita yleisesti ulkonäöstä (Saarikoski & Kovero, 2013). Kyseisiä asioita voidaan toki viestittää eli representoida ulospäin, mutta se on identiteetin omaavasta yksilöstä itsestään kiinni, ei katsojan tulkinnasta.

Tutkimuksessa tehtyjä tulkintoja ei pidä yleistää kaiken kuvallisen materiaalin tulkitsemiseen. Eettisesti kyseenalaista tulkintaa kyseisistä aiheista voi olla esimerkiksi aitoja ihmisiä esittävien valokuvien tai oppilaiden ulkonäöllinen tarkastelu, jolloin se aiheuttaisi haittaa tutkittaville tai yleistäisi vahingollisia stereotypioita (Clarkeburn & Mustajoki, 2007, s. 58–59). Voidaan kuitenkin argumentoida, että koska tässä tutkimuksessa kyseessä ovat oppikirjaa varten luodut hahmot, voidaan olettaa, että tärkeimmät hahmojen identiteettiin liittyvät seikat on joko selkeästi kuvattu tai mainittu taustatiedoissa, jotta ne viestittyisivät selvästi kirjan lukijalle.

6 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset esitellään seuraavasti: ensimmäisessä luvussa esittelen ja vertailen tutkimuskysymykseen yksi liittyvät hahmojen ulkonäölliset kuvaukset ja jakautumisen hahmojen välillä. Toisessa luvussa kuvailen ja eritelen, kuinka eri vähemmistöihin liittyvät moninaisuudet, normit ja stereotyyptit ilmenevät kuvituksessa. Alla kaikkien Me nyt -kirjasarjan hahmojen esittelyt, jotta lukija pääsee tutustumaan niihin ennen tulososiota.



Vivian
“PinkkiPoni”
Rauhala

Perhe: äiti, lemmikkikoira (sekarotuinen) nimeltään Probleemi
Harrastukset: musiikin kuuntelu, erityisesti räppi ja hip-hop, riimittelee myös itse
Erityistä: Tulevaisuuden suunnitelmissa aikomus elättää itsensä tekemällä musiikkia. Sanoittanut mm. kappaleet 6kertaa7on42 (jotta oppisi paremmin kertotaulut) sekä Joulupukkia ei ole olemassa (esitys luokan pikkujouluissa).



Santeri Koskinen

Perhe: äiti, isä, 13-vuotias isosisko ja 7-vuotias pikkusisko
Harrastukset: partio, uinti, kitaransoitto, tietokone-, kännykkä- ja kaikkien mahdollisten muiden digitaalisten pelien pelaaminen (sellaisten, joista kuuluu mahdollisimman kova ääni)
Erityistä: Taitava matematiikassa, haaveilee pelinkehittäjän ammatista. Haluaa isona tulla rikkaaksi. Käyttää paljon aikaa ja vaivaa sen pohtimiseen, miten saisi äitinsä suostuteltua siihen, että “vauhdikkaampien” tietokonepelien ikärajat olisivat vain suosituksia.



Fatima Abdulla

Perhe: äiti, isä, 9-, 7- ja 5-vuotiaat pikkuveljet ja 6-kuukautinen pikkusisko, mummo
Harrastukset: koripallo, lukeminen
Erityistä: Osaa suomen lisäksi sujuvasti somaliaa ja arabiaa. Haaveilee kansainvälisestä urasta koripallokentillä. Pitää erityisesti fantasiakirjoista, ja ylläpitää Kadonneiden unien -kirjasarjan fanisivua Poutalahden kirjaston sivuilla. Toivoisi sivuille vilkkaampaa keskustelua ja erityisesti sitä, että pojatkin osallistuisivat ja lukisivat kirjasarjaa.

Kuva 1
Hahmojen esittely osa 1



Väinö Ristiluoto

Perhe: isä, äitipuoli, 5-vuotias puoliveli ja 2-vuotias puolisisko

Harrastukset: shakin pelaaminen

Erityistä: Kykenee tekemään itsensä täysin huomaamattomaksi ryhmässä. Oivallinen taito, jos suunnittelee uraa tiedustelupalvelussa.



Minni Backman

Perhe: äiti, äiti, 16-vuotias isosisko ja Rontti-kissa

Harrastukset: pianonsoitto, ratsastus, partio

Erityistä: Näkee asiat aina parhain päin, jokaiseen ongelmaan löytyy ratkaisu, jos löytyy tahtoa ratkaista ongelma! Ei ole esteitä (paitsi estekisoissa), on vain haasteita! Ihan vaan kääritään hihat ja tartutaan toimeen!



Igor Ivanov

Perhe: äiti, isä

Harrastukset:

tanssi, viulun soitto, kuvataidekoulu
Erityistä: Ilmiömäinen piirtäjä, jopa niin hyvä, että eräs rikastumisesta haaveileva luokkatoveri on luvannut hänelle töitä pelifirmansa tuottamien pelien hahmojen toteuttamisessa.



Kaino Kukkonen, luokanopettaja

Perhe: ei tiedossa, kotona saattaa kuitenkin asua joku, mahdollisesti lemmikki

Harrastukset: opettaminen

Erityistä: Todellakin!

Kuva 2

Hahmojen esittely osa 2

6.1 Ulkonäölliset piirteet kuvituksessa

Tutkin tässä Me Nyt -kirjasarjan hahmoille kuvitettuja ulkonäöllisiä piirteitä. Analyysin kohteiksi valikoituivat aiemmin perustellut hahmojen ulkonäöstä kertovat ihonväri, nenä, hiukset sekä vaateetus.

6.1.1 Ihonväri

Me Nyt -kirjasarjassa suurimmalla osalla hahmoista on kuvitettu vaalea iho (Taulukko 1). Erityisesti huomio kiinnittyi siihen, että kaikkien vaaleaihoisten hahmojen ihonväri on sävyiltään täysin sama. Moninaisuutta ihojen värityksessä ei ole lisätty tekemällä ihojen sävyistä erilaisia. Vain yhdellä hahmoista, Vivianilla,

on hieman ruskettuneempi ja muista vaaleaihoisista erottuva ihonväri. Hahmoista vain Fatima on muista selkeästi erottuva ihonväriltään. Fatima on ainoa hahmoista, jolle on kuvitettu tummanruskea iho.

Taulukko 1

Hahmojen ihonvärien jakautuminen

Hahmot	Ihonvärit		
	Vaalea iho	Keskivaalea iho	Tumma iho
Vivian		x	
Santeri	x		
Fatima			x
Väinö	x		
Minni	x		
Igor	x		
Kaino	x		

Ihonvärejä kirjasarjan hahmoilla on vain kahdenlaisia - vaaleita ja tummia. Ihonväreistä voidaan nähdä suuri kontrasti, jossa yksi hahmoista erottuu selkeästi muiden joukosta.

6.1.2 Nenä

Oppikirjan hahmoilla on erilaisia neniä. Jaoin nämä nenien muodot kolmeen ryhmään (Taulukko 2). Suurimmalla osalla on joko pieni ja terävä nenä tai suurempi pyöreä nenä. Pieni nenä on Vivianilla, Santerilla sekä Minnillä, jotka ovat kaikki valkoaihoisia. Fatimalla, Väinöllä ja Kainolla on suuri nenä (Taulukko 2). Väinö ja Kaino ovat kantasuomalaisen näköisiä, mutta Fatiman kuvaus ja ulkonäkö viittaa muuhunkin etnisyyteen. Fatiman suuri nenä on siis saattanut olla tietoinen päätös, joka korostaa Fatiman etnisyyttä ja mahdollisesti ulkomaalaisuutta.

Taulukko 2

Hahmojen nenien kokojen ja muotojen jakautuminen

Hahmot	Nenien koko ja muoto		
	Pieni terävä nenä	Suuri pyöreä nenä	Suuri kulmikas nenä
Vivian	x		
Santeri	x		
Fatima		x	
Väinö		x	
Minni	x		
Igor			x
Kaino		x	

Igor on ainoa hahmoista, jolle on kuvitettu erilainen nenä, kuin muille (Taulukko 2). Igorille on kuvitettu suuri ja kulmikas nenä, joka eroaa selvästi muiden hahmojen nenistä.

6.1.3 Hiukset

Suurimmalla osalla hahmoja on vaalean sävyiset hiukset (Taulukko 3). Nämä hahmot ovat Santeri, Minni ja Igor. Ruskeat hiukset on kuvitettu Väinöllä ja Kainolla. Molempien hiukset ovat melko vaaleanruskeat.

Täysin mustat hiukset on kuvitettu pelkästään Vivianille (Taulukko 3). Me Nyt II -kirjassa Vivianilla on kuitenkin mustien hiusten sekään lisätty valkoinen suortuva etuhiuksissaan. Suomessa luonnollisesti tummat hiukset ovat harvinaisempia, kuin vaaleat hiukset. Vivianin tummat hiukset voivat esimerkiksi viitata ruskettuneen ihon kanssa johonkin muuhun, kuin kantasuomalaiseen etnisyyteen tai sukujuuriin tai siihen, että Vivian on värjännyt hiuksensa mustiksi ja valkaissut suortuvan hiusten eteen. Toki on mahdollista, että hahmojen hiusvärejä on haluttu lisätä tekemällä yhdestä hahmosta mustahiuksisen ilman taka-ajastusta siitä, että se kertoisi hahmon taustasta mitään.

Taulukko 3

Hahmojen hiusten värien jakautuminen

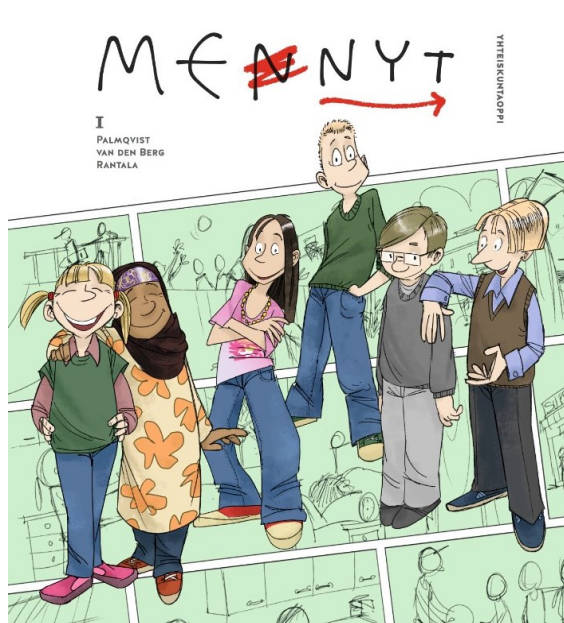
Hahmot	Hiusten väri			
	Vaaleat	Ruskeat	Mustat	Ei tiedossa
Vivian			x	
Santeri	x			
Fatima				x
Väinö		x		
Minni	x			
Igor	x			
Kaino		x		

Toisena hiuksiin liittyvänä selkeänä poikkeuksena on Fatima, jonka hiuksia en pystynyt tutkimaan, sillä ne eivät ole lainkaan näkyvissä. Fatimalle on kuvitettu hijab hiusten peitoksi, mikä voi viitata sekä uskonnolliseen että etniseen erillaisuuteen verrattuna muihin hahmoihin.

Hiusten pituudet ja hiustyyli ovat jakautuneet sukupuolittuneesti. Hahmoista Me nyt I -kirjassa oppilailla kaikilla oletetusti naispuolisilla on pidemmät hiukset ja miespuolisilla lyhyet. Fatiman hiusten pituutta ei voi tutkia. Me Nyt I -kirjassa Minni on ainoa naispuolisista, jolla on ponihännät (Kuva 2 ja 3), jotka voidaan yhdistää nuoreen tyttömäisyyteen. Muiden hiukset ovat molemmissa kirjoissa auki tai Vivianilla kirjassa Me Nyt II rennolla ponihännällä (Kuva 4). Ainoana poikkeuksena sukupuolittuneista hiustyyleistä on opettaja Kaino, jonka hiukset ovat Me Nyt I -kirjassa pitkät ja ponihännällä ja Me Nyt II -kirjassa hänellä on polkkatukka (Kuva 3 ja 4), joka on miespuolisilla melko harvinainen hiustyyli.

6.1.4 Vaatetus

Me Nyt -kirjasarjassa hahmojen vaatekset vaihtuvat kirjojen välillä. Ensimmäisessä kirjassa (Kuva 3) vaatetuksen väritys on jakautunut sukupuolittuneesti. Naispuolisilla hahmoilla on päällään mahdollisesti feminiinisyyteen liitettäviä värisävyjä, kuten vaaleanpunaista, pinkkiä, punaista, vaaleankeltaista ja oranssia. Miespuolisten vaatetuksen värisävyt ovat harmaan, ruskean, vihreän ja sinisen sävyissä.



Kuva 3
Me nyt I kansi



Kuva 4
Me nyt II kansi

Vaatetuksen tyylit ensimmäisessä kirjassa ovat puolestaan värisävyihin verrattuna sukupuolineutraalimpia, sillä suurimmalla osasta hahmoja on päällään lyhyt- tai pitkähihainen paita, housut ja tavalliset kengät tai tennarit. Erityisesti huomiota kiinnitti se, ettei naispuolisille hahmoille ollut kuvitettu selkeästi tai stereotyyppisesti feminiinisiä vaatteita. Vaatetuksen sukupuolittuneisuutta on vähentää se, että eri sukupuolten edustajilla on samantyyllisiä vaatteita. Minillä, Igorilla ja Kainolla on kaikilla päällään pitkähihainen kauluspaita, jonka päällä on neuleliivi. Ainoa hahmo, jolla on päällä feminiinisemmäksi luokiteltavat vaatteet, on Fatima, joka on kuvitettu pukeutumaan kukkakuvioiseen pitkähihaiseen tunikaan tai mekkoon sekä löysiin housuihin. Fatiman vaatekset lisää

kuvallista viestiä siitä, että Fatima on uskonnoltaan muslimi, sillä hänen koko kehonsa on hijabin lisäksi peitetty vaateuksella.

Toisessa kirjassa värisävyt ovat neutraalimpia ja hillitympiä kuin ensimmäisessä kirjassa (Kuva 4). Värit vaihtelevat pääosin ruskean, harmaan ja sinisen sävyissä. Ainoina poikkeuksina on Vivianin ja Kainon vaatteiden värit. Vivian on pukeutunut punaiseen paitaan ja keltaisiin housuihin. Kainolla on puolestaan yllään räikeän keltainen paita ja ruskea liivi.

Vaatetyylit ovat toisessa kirjassa yhtä sukupuolineutraaleja naispuolisten osalta, kuin ensimmäisessä kirjassa. Miespuolisilla hahmoilla on päällään huppareita, kauluspaitoja, villapaitoja ja farkkuja, joita voidaan pitää maskuliinisina pukeutumistrendeinä. Naispuolisista hahmoista Vivianille on kuvitettu päälle T-paita ja leggingsmäiset housut. Fatimalla on pitkä takki, joka näyttää nahkatakilta. Minnillä on puolestaan päällään melko maskuliiniset vaatteet; tummat löysät housut, löysä paita, takki ja huivi. Toisessa kirjassa sekä eri sukupuolten vaatteiden väreillä että tyyleillä on vaihtelua enemmän ja stereotyyppisyyttä vähemmän, kuin ensimmäisessä kirjassa.

6.2 Moninaisuudet ja normit kuvituksessa

6.2.1 Sukupuolen moninaisuus

Oppikirjan hahmojen taustat eivät mainitse suoraan, kuuluvatko hahmot eri sukupuoliin vähemmistöryhmiin. Koska on kyse suunnitelluista hahmoista, voidaan olettaa, että hahmojen sukupuolellisuus on tehty tiedostetusti näkyväksi tai mainittu suoraan. Oppikirjan hahmojen biologisesta sukupuolesta voidaan tehdä tulkintoja hahmoille kuvattujen ulkonäöllisten piirteiden, kuten kasvopiirteiden, hiusten ja vaateuksen kautta sekä tutkien stereotyyppioita ja normeja, jotka liittyvät sukupuolittuneisuuteen. Sukupuolta voidaan tuoda esille hahmojen nimien, harrastusten, mielenkiinnonkohteiden sekä ammattien jakautuneisuuden sukupuolittuneisuuteen liittyvien normien kautta.

Oppikirjan hahmojen koko nimet ovat: Vivian ”PinkkiPoni” Rauhala, Santeri Koskinen, Fatima Abdulla, Väinö Ristiluoto, Minni Backman, Igor Ivanov ja

Kaino Kukkonen. Nimistä voi tehdä tulkintoja hahmojen sukupuolesta. Kaikkien oppilaiden nimet ovat sukupuolittuneita tai niillä on sukupuolittuneet juuret. Nimet vahvistavat oppilaiden päällepäin näkyvää sukupuoli-identiteettiä. Yhdellekään oppilaalle ei ole mainittu taustatiedoissa sukupuolen moninaisuuteen viittaavia yksityiskohtia. Voidaan siis olettaa, että kaikki oppilaat ovat cissukupuolisia. Naispuolisia oppilaita on yhtä monta, kuin miespuolisia.

Hahmojen kuvitus rikkoo vanhentuneita sukupuolisia normeja vaatetuksen ja hiustyylien kautta – esimerkiksi aiemmin mainitusti siten, että naispuolisella ja miespuolisella hahmolla on samantapaiset vaatteet tai, että miehelle on kuvitettu pitkät hiukset. Oppikirjasarjan luokanopettaja Kaino on kuvattu oppilaisiin verrattuna sukupuolellisesti neutraalimmin tai avoimemmin. Kaino ei ole nimenä sukupuolittunut, vaan nimeä voidaan käyttää sukupuolesta riippumatta (Kotimaisten kielten keskus, ei pvm.). Kainosta ei kerrota hahmona oikeastaan mitään, vaan hänen taustansa pidetään hyvin lyhyenä; esimerkiksi hänen perheestään sanotaan, että se ei ole tiedossa ja erityistä-osiossa lukee vain ”Todellakin!” (Kuva 5). Ei ole kuitenkaan selvää, onko Kainosta tehty hiustensa ja nimensä kautta sukupuolellisesti neutraalimpi hahmo vai rikkooko Kainon hahmo vain stereotyyppisiä miehisyyden normeja. Kirjoista ei tule lisäksi selville, onko Kainon tausta tarkoitettu jättää tulkinnan varaan, vai onko oppilaiden hahmoille haluttu varmistaa lukijan huomio, jättäen opettajan tausta kertomatta.



**Kaino Kukkonen,
luokanopettaja**

Perhe: ei tiedossa,
kotona saattaa
kuitenkin asua joku,
mahdollisesti lemmikki

Harrastukset:
opettaminen

Erityistä: Todellakin!

Kuva 5

Me nyt I, s. 7

Oppikirjan hahmoille on annettu monipuolisia mielenkiinnonkohteita ja harrastuksia. Myös hahmojen luonteet ja temperamentit vaihtelevat ja toisista on tehty sosiaalisempia, kuin toisista. Hahmojen ulkonäöt ja nimet eivät siis ole ainoita erottelevia tekijöitä eikä lukijan fokus keskitykään vain niihin. Suurin osa hahmojen harrastuksista ei ole sukupuolittuneita. Esimerkiksi Vivianin intohimo on rap- ja hip hop -musiikki, Fatima on taitava koripallon pelaaja ja Igor tanssii

ja soittaa viulua. Ainoastaan Santerilla on hieman stereotyyppiseksi tulkittava ”poikien harrastus”, sillä hänen kerrotaan olevan hulluna tietokoneisiin ja videopeleihin.

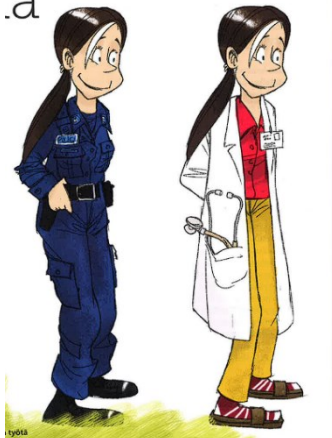
Aiemmin mainitusti suurin osa hahmoista pukeutuu sukupuolellisesti neutraaleihin vaatteisiin. Myös värillisesti vaatteet ovat hyvin neutraaleja. Yksikään miespuolisista hahmoista ei pukeudu feminiinisesti, mutta monet naispuoliset hahmot pitävät päällään sukupuolellisesti neutraaleja tai jopa maskuliinisia vaatteita (Kuva 4).



Kuva 6
Me nyt II, s. 41

Huomiota kiinnittää se, että *Me Nyt II* -kirjan kuvituksessa oppilashahmoista ainoastaan Vivian on puettu kirkkaan värikkäisiin, naisellisempiin ja tiukoihin vaatteisiin (Kuvat 4 ja 6). Lisäksi Vivian on kuvitettu toisen kirjan kannessa pitelemässä meikkejä käsissään (Kuva 4). Vivian on kuvattu korostetusti feminiiniseksi ja ylläpitää normia naiseuden yhdistämistä meikkeihin. Koska hahmot ovat kaikki alakoululaisia, heillä ei ole ammatteja, joista voisi tutkia sukupuolistereotyyppiä. *Me Nyt II* -kirjassa kuitenkin esitellään eri ammatteja ja Vivianin hahmo on valittu kuvitettavaksi pitämään eri ammattien vaatetuksia päällään (Kuva 7). Ammatteina on poliisi, lääkäri ja kokki. Eri ammatteja ei kuvituksen kautta luokitella vain miehille tai naisille sopiviksi töiksi.

ä

**Kuva 7***Me nyt II, s. 44–45***Kuva 8***Me nyt I, s. 70*

Me Nyt I -kirjassa hahmoilla on värikkäämpiä vaatteita ja kukkakuvioiset mekot liitetään naispuolisiin hahmoihin. Fatimalla on päällään kukkakuvioinen asu. Lisäksi kaikki naispuoliset hahmot on kuvitettu shoppailemaan samantapaisia kukkakuvioisia mekkoja vaatekaupassa (Kuva 8). Kuvassa ei ole muita vaatteita, eikä yhtään miespuolista hahmoa ole kuvitettu samalle tai eri ostosreissulle. Kuvan voidaan tulkita ylläpitävän naisellisuuden stereotypiaa siitä, että erityisesti naispuoliset pitäisivät ”shoppailemisesta” ja pitävät yllään kukkakuviollisia mekkoja.

6.2.2 Kehojen ja kehollisen kyvykkyyden moninaisuudet

Kirjasarjan jokainen hahmo keholtaan hyvin samanlainen keskivertopainoinen ja -pituisen. Kukaan hahmoista ei ole kehonsa kooltaan erityisen pieni eikä suuri. Hahmoista ainoastaan Minni on hieman muita lyhyempi. Kaikilla on myös samantapaiset, melko istuvat vaatteet päällään. Väinö on ainoa, joka on pukeutunut hieman löysempiin vaatteisiin (Kuva 9). Tämä ei kuitenkaan ole selvä merkki siitä, että Väinön keho olisi kooltaan suurempi, kuin muiden oppilaiden. Väinön kehon koko eroaa muista henkilöistä hyvin minimaalisesti.



Kuva 9
Me nyt II, s. 55

Kaikki hahmojen kehot näyttävät terveiltä ja pystyviltä. Ainoa apuväline, joka hahmoilla esiintyy, on Väinön silmälasit. Huononäköisyys on kuitenkin yleinen vaiva, eikä sitä voida luokitella vammaksi. Kenelläkään muulla ei ole näkyviä vammoja tai vammaisuudesta kertovaa näkyvää apuvälinettä, kuten kuulolaitetta, kävelykeppiä tai pyörätuolia. Myöskään sairauden merkkejä ei näy yhdelläkään hahmoista, eikä sairauksia tai rajoitteita ole mainittu hahmojen kuvauksissakaan. Kaikki keholtaan ja pystyvyydeltään valtaväestöstä poikkeavat jäävät tässä kuvituksessa nimettömiksi.

6.2.3 Perheiden ja seksuaalisuuden moninaisuudet

Hahmoille on kuvattu hyvin moninaisia perheitä ja perhemuotoja. Tämä muovaa ja päivittää normeja siitä, että kaikki perheet olisivat heterovanhempien muodostamia ydinperheitä. Hahmojen seksuaalista suuntautumista ei tuoda esille kirjasarjassa. Seksuaalisen suuntautumisen monimuotoisuutta voidaan kuitenkin viestittää esimerkiksi hahmojen perhemuotojen kautta. Lisäksi perheiden kautta voidaan tarkastella etnisyyteen ja uskonnollisuuteen viittaavia yksityiskohtia ulkonäköjen ja pukeutumisen kautta.

Fatimalle on mainittu sisarusten ja vanhempien lisäksi myös isoäiti, mikä ei ole yleistä suomalaisessa perhekulttuurissa. Isovanhemmat voivat olla osa ydinperhettä monissa muissa kulttuureissa ja usein isovanhemmat myös asuvat tällöin muun perheen kanssa saman katon alla.

Väinöstä kerrotaan, että hänellä on äitipuoli ja sisarpuolia. Väinö on siis uusioperheen lapsi. Uusioperheet voivat olla vaikea asia nuorille ja lapsille, joten on tärkeää, että on olemassa hahmoja, joihin tällaiset henkilöt voivat samaistua. Vivianille puolestaan on mainittu perheeksi vain äiti, joten voidaan olettaa Vivianin olevan kotoisin yksinhuoltajaperheestä. Vivianin ja hänen äitinsä suhde näyttää kuvituksen mukaan läheiseltä, esimerkiksi kuvassa 10 he viettävät aikaa yhdessä ja lähekkäin. Vivianin äiti näyttää lisäksi tekevän paljon töitä (Kuva 10).

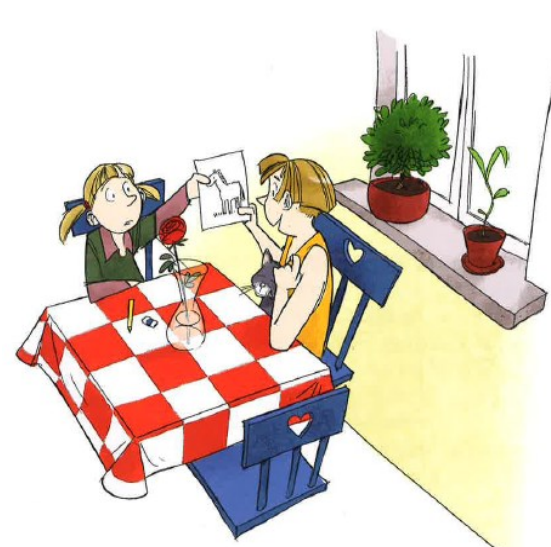


Kuva 10
Me nyt II, s. 16

Minnille on mainittu kaksi äitiä eli Minni on kotoisin sateenkaariperheestä. Minnin molemmat äidit on myös kuvitettu oppikirjan sivuilla (Kuva 11). Sateenkaariperheen kuvaus ja kuvitus auttaa rikkomaan normia siitä, minkälaisissa parisuhteissa perustetaan perheitä. Sateenkaariperhe on kuvitettu hyvin neutraalilla ja normaalilla tavalla, eikä sitä olla tuotu esiin erikoisena asiana. Vanhemmista toinen on kuvitettu lisäksi itsekseen Minnin kanssa (Kuva 12), jolloin parisuhdetta ei olla yritetty korostaa sen enempää, kuin muitakaan parisuhdemuotoja.



Kuva 11
Me nyt I, s. 38–39



Kuva 12
Me nyt I, s. 57

Perhemuotojen moninaisuus on oppikirjoissa tärkeää, sillä se korostaa oppilaille sitä, että heidän taustansa on hyväksyttävää. Lisäksi se, että oppikirjoissa oli mainittu monia muitakin perhemuotoja, kuin vain sateenkaariperhe, lisää ajatusta siitä, ettei sateenkaariperhettä yritetty korostaa erilaisena, vaan normaalina perhemuotona muiden joukossa.

6.2.4 Kulttuurinen ja etninen moninaisuus

Oppikirjojen hahmojen taustoissa ei suoraan sanota, onko joku kulttuurilliselta tai etniseltä taustaltaan vähemmistöön kuuluva, tai onko joku hahmoista maahanmuuttaja tai maahanmuuttajataustaisesta perheestä. Kulttuurisia ja etnisiä viittauksia sekä piirteitä voidaan kuitenkin päätellä hahmoille mainittujen osattavien kielten, ulkonäön, perhetaustan tai kuvituksen kautta. Havaintojeni mukaan ainoat selkeästi kulttuuriin tai etnisiin vähemmistöihin kuuluvat hahmot ovat Fatima Abdulla ja Igor Ivanov.

Fatima Abdulla eroaa muista hahmoista selkeästi sekä pukeutumistyylin, että ihonvärin puolesta. Kuten aiemmin todettu, Fatima on ainoa hahmo, jolla on selkeästi erilainen ihonväri, kuin muilla. Fatimalle on mainittu, että hän puhuu suomen lisäksi sujuvasti arabiaa ja somaliaa. Lisäksi hän pukeutuu hijabiin. Fatiman voidaan siis päätellä olevan muslimitaustainen ja että hänen sukujuurensa

ovat Lähi-Idän alueelta. Riitaojan (2013) väitöskirjan mukaan useimmiten monikulttuurisista oppilaista puhuttaessa tarkoitetaan stereotyyppisesti maahanmuuttajia, etenkin Afrikasta tai Lähi-Idästä tulleita, ei-valkoihoisia muslimeita. Fatiman hahmo sopii tähän stereotyyppiseen kuvaukseen. Lisäksi ainoat toiset tummaihoiset hahmot kuvituksessa ovat joko Fatiman sukulaisia tai muita muslimeja. Kuvassa 13 kuvataan erilaisia perhekuvia, joissa esiintyy muitakin hahmoja, kuin oppikirjojen esitellyt hahmot. Jopa näissä kuvissa ainoat hahmot, jotka eivät ole valkoihoisia, on kuvitettu muslimeiksi.



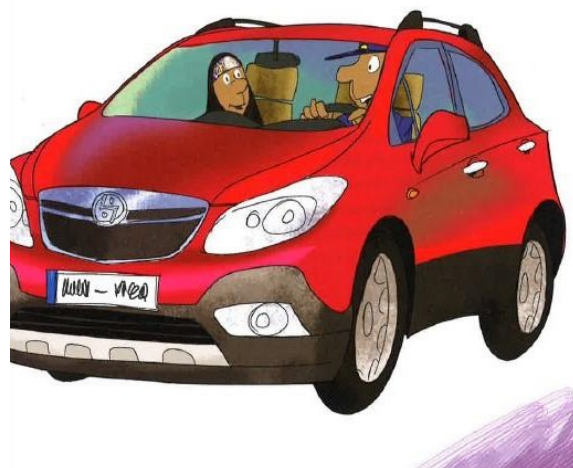
Kuva 13
Me nyt I, s. 28–29

Fatima ei ole kuitenkaan hahmona korostettu ulkomaalaiseksi, vaan Fatima esitetään suomalaisena, esimerkiksi viittaamalla siihen, että hän osaa suomea yhtenä pääkielistään niin sujuvasti, että ylläpitää suomalaisen kirjasarjan fanisivua. Fatiman hahmo ei vaikuta siltä, että hän olisi itse maahanmuuttaja. Fatiman kielellinen moninaisuus, vaatetus ja perhemuoto kuitenkin viittaa siihen, että kenties hänen vanhempansa tai isovanhempansa ovat olleet kenties maahanmuuttajia, tehden Fatimasta useamman sukupolven maahanmuuttajan, eli suomalaisen yksilön. Tässä esiintyykin Riitaojan (2013, s. 14) mainitsema ongelmakohta siitä, milloin henkilö koetaan suomalaiseksi, eikä vain useamman sukupolven maahanmuuttajaksi. Siksi onkin tärkeää, että Fatiman hahmoa ei kuvata tai nimetä kirjasarjassa maahanmuuttajana.

Fatiman perhe vaikuttaa taloudellisesti hyvin toimeentulevalta. Fatima onkin kuvattu perheensä kanssa kotona, jossa on kauniit ja hienostuneet huonekalut (Kuva 14), sekä laadukkaan näköisessä autossa isänsä kanssa (Kuva 15). Fatiman perhettä, vaikkakin etnisesti muita kuin suomalaisia, ei kuvata auttamisen kohteina tai säälien, kuten Pesonen (2021) mainitsi yhtenä tutkittavista normeista. Tämä kuvauksellinen valinta rikkoo stereotypiaa siitä, että maahanmuuttajat olisivat avun tarpeessa valtaväestöltä tai aina heikommassa asemassa. Fatimakin kuvataan hahmona hyvin itsenäisenä ja voimakastahtoisena. Fatiman hahmo rikkoo lisäksi normia siitä, mikä voidaan kokea suomalaiseksi. Fatima, vaikkakin kulttuuriselta taustaltaan moninaisena, ei ole korostettu olevan erilainen tai toinen muihin oppikirjan hahmoihin verrattuna.

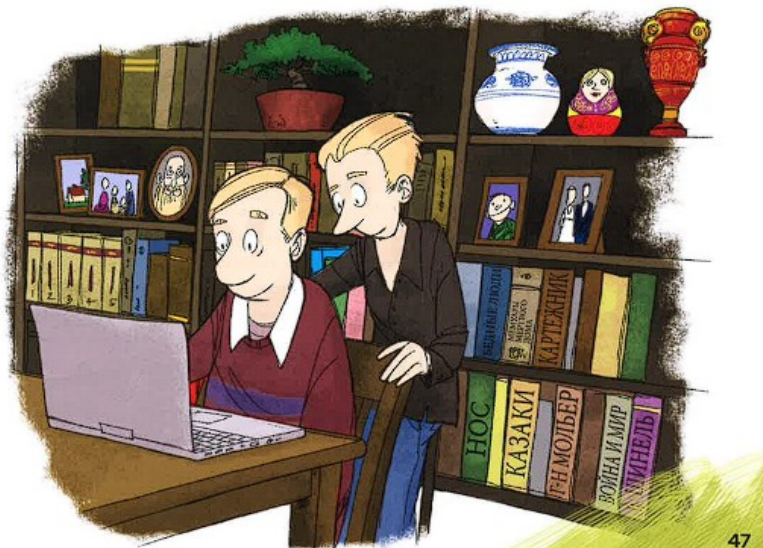


Kuva 14
Me nyt I, s. 48



Kuva 15
Me nyt I, s. 45

Igor Ivanov voidaan olettaa olevan hahmona venäläistaustainen. Igor Ivanov on venäläinen nimi (Forebears, 2022a, Forebears, 2022b). Igorille on myös kuvattu erityisesti Venäjän hienostopiireissä arvostettuja mielenkiinnonkohteita, kuten viulunsoitto ja kuvataide. Lisäksi Igorin isän työhuone on täynnä venäjänkielisiä kirjoja ja hyllyltä löytyy maatuskanukke, joka liitetään venäläiseen kulttuuriin (Kuva 16).



Kuva 16

Me nyt II, s. 47

Igorin hahmo on kuvitettu ulkonäöltään muista oppikirjan oppilaista erottuvaksi vaaleiden taakse sliipattujen hiustensa ja pitkän nenänsä kanssa. Huu-
mion herättää kuitenkin se, että Igorin vanhemmat on kuvitettu hyvin eri näköi-
siksi, kuin Igor ja molempien vanhempien nenät ovat täysin erilaisia verrattuna
Igorin pitkään ja kulmikkaaseen nenään (Kuva 17). Onkin mielenkiintoista, miksi
Igor on kuvitettu ulkonäöllisesti erilaiseksi, mutta hänen vanhempansa eivät.



Kuva 17

Me nyt II, s. 50

Igorin hahmossa on erikoista verrattuna Fatiman hahmoon se, että vaikka Igorin hahmolla on kuvattu kytköksiä venäläiseen kulttuuriin ja Igorin suku voidaan liittää venäjänkielisyyteen, Igorin ei kuitenkaan mainita osaavan itse venäjää. Tämä voi kenties johtua siitä, että Igor on niin monennen sukupolven maahanmuuttaja, ettei hän ole koskaan oppinut puhumaan venäjää tai, että Igorin vanhemmat eivät ole molemmat venäläistaustaisia ja toisen vanhemman kulttuuri on ollut kasvatuksessa enemmän esillä. Yksityiskohtana tämän voi auttaa avartamaan normia ja lukijan käsitystä siitä, minkälainen ihminen koetaan suomalaiseksi ja minkälaisia piileviä kulttuurisia kytköksiä yksilöillä voi olla. Suomalainen nuori vanhempiensa kautta yhteydessä useampiin eri kulttuureihin, mutta se ei erottele heitä automaattisesti maahanmuuttajiksi tai ulkomaalaisiksi. Lisäksi Igorin hahmo rikkoo normia siitä, että kuvitetut kulttuurivähemmistöt olisivat aina ihonväriltään muista selvästi erottuvia.

Huomioni kiinnittyi nimien vertailun kautta kahden edellä mainitun hahmon lisäksi Minni Backmanin hahmoon. Backman on Salsteen (ei pvm.) mukaan Suomessakin yleinen, mutta alkuperältään ruotsalainen sukunimi. Salste mainitsee, että sukunimi voidaan linkittää myös suomenruotsalaisuuteen. Minnin hahmolle ei kuitenkaan mainita suomenruotsalaisuuteen viittaavia taustatietoja. Sukunimi kuitenkin lisää moninaisuutta siitä, minkälaisia sukunimiä suomalaisella voi olla.

Päätös siitä, ettei hahmojen kulttuurista tai etnistä taustaa sanota suoraan, voi olla tietoinen, minkä tarkoituksena on luoda lukijalle kuvan siitä, ettei hahmoja eritellä "suomalaisiin" ja "ei-suomalaisiin". Kaikki hahmot taustoistaan riippumatta esitetään yhdenvertaisesti osana suomalaista koulua ja kulttuuria. Valtaväestöön kuuluvia ei kuvata avunantajina ja vähemmistöt on kuvattu neutraalisti tai heille on annettu positiivisia piirteitä.

7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuva-analyysin avulla tutkia normikriittisestä näkökulmasta sitä, millä tavalla eri vähemmistöjä ja moniaisuuksia kuvataan peruskoulun yhteiskuntaopin Me Nyt -oppikirjasarjassa. Tutkimuksessa toin esille sitä, mitä näihin vähemmistöihin liitettäviä normeja ja stereotypioita oppikirjan hahmojen kautta viestitetään lukijalle ja pyrkiikö kirjasarja hahmojensa kautta rikkomaan normeja liittyen seksuaalisiin ja sukupuolisiin, etnisiin ja kulttuurisiin sekä toimintakyvyllisiin ja kehollisiin vähemmistöihin.

Tutkimuksessa tuli ilmi, että Me Nyt -oppikirjoissa moninaisuus tuli esille enimmäkseen hahmojen perhetaustojen kautta. Vähemmistötaustoja oli kuvattu hyvin vähän ja kirjasarjassa ei selkeästi kerrottu, mihin vähemmistöihin hahmot kuuluivat. Huomattavimmat tutkimuksessa esitellyt vähemmistöt, jotka löytyivät kuvituksen tai hahmojen taustatietojen kautta, olivat kaksi etnisesti tai kulttuurisesti muista erottuvaa hahmoa, sekä yhden hahmon sateenkaariperhe.

Kirjasarja venytti sukupuolittuneisuuden normeja enimmäkseen neutraalin vaatetuksen kautta, mutta ei sisältänyt sukupuolen moninaisuutta. Naisellisuutta korostettiin enemmän kuin miehekkyyttä. Ihonvärien sävyjen vähäisyys korosti ainoaa tummaihoista hahmoa verrattuna muihin hahmoihin, mutta ei kuitenkaan kuvannut kyseistä hahmoa ulkomaalaisena tai auttamisen kohteena. Valkoihoisen monikulttuurisen hahmon olemassaolo avarsi yleistä oletusta siitä, että kulttuurinen tai etninen tausta olisi aina päällepäin nähtävissä.

Suomalaisuuden kapeaa normia rikkoi se, ettei yhtäkään hahmoa ollut suoraan mainittu maahanmuuttajaksi, vaikka heillä olikin kytköksiä toisiin etnisiin ja kulttuureihin Suomen ulkopuolella. Seksuaalisen suuntautumisen moninaisuutta lisäsi sateenkaariperheen olemassaolo. Kyseistä perhemuotoa ei korostettu erilaisena, sillä se oli osana monia muita moninaisia perhemuotoja. Keholtaan moninaisia hahmoja ei ollut, vaan kaikki hahmot oppilaista opettajaan olivat keskivertopainoisia eikä kenelläkään ollut näkyvää vammaa tai taustassa kerrottua erityishaastetta, ylläpitäen normia siitä, että ihmisten oletetaan olevan fyysisesti ja henkisesti pystyviä sekä kehoiltaan samankokoisia.

Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Oppikirjasarjan *Me Nyt* sekä avartaa että ilmentää erilaisia vähemmistöihin liitettäviä normeja ja normatiivisuuksia. Tutkimuksen tuloksista osa ovat aiemman tutkimuksen mukaisia ja toiset ovat niiden kanssa ristiriidassa.

Kirjasarjan hahmot ovat peruskoulun opetussuunnitelman mukaisia, sillä ne ylläpitävät sukupuolista tasa-arvoa ja rikkovat hieman sukupuoleen sidottuja roolimalleja (Opetushallitus, 2014, s. 15–16; s. 28). Hahmot korostavat yksilöllisyyttä ja mainitsevat seksuaalisen identiteetin moninaisuuden (Opetushallitus, 2014, s. 15–16; s. 28). Yhteiskuntaopin opetussuunnitelmaa kuvitus seuraa siinä mielessä, että se ei riko tasa-arvon ja ihmisoikeuksien käsityksiä (Opetushallitus, 2014, s. 15–16; s. 28). Kuvituksen puolesta oppikirjasarja ei kuitenkaan tutustuta lukijaa useampiin eri kulttuureihin tai vähemmistöryhmiin.

Me Nyt -oppikirjan hahmoista kukaan ei ole erityisessä asemassa verrattuna muihin, eikä mitään ihmisryhmiä aktiivisesti sorreta. Heteronormatiivisuuden normia rikkoi se, ettei hahmoille ollut puettu räikeän dikotomisesti sukupuolittuneita vaatteita, vaan ulkonäkö oli hyvin neutraalia. Hahmot suurimmaksi osin ylläpitivät luokittelua miehiin ja naisiin. Kainon hahmo rikkoi arvosettua miehisyyden ja maskuliinisuuden normia neutraalisuudellaan (Kincheloe, 1999; Saarikoski & Kovero, 2013, s. 71). Toisin kuin Tainion ja Teräksen (2010) tutkimuksessa, *Me Nyt* -oppikirja sisälsi saman verran nais- ja miespuolisia oppilashahmoja, jos opettajan hahmoa ei oteta huomioon. Seksuaalisuuden moninaisuus oli otettu huomioon sateenkaariperheen mainitsemisella ja kuvittamisella, eli toisin kuin Saarikoski ja Kovero (2013, s. 74) mainitsivat, heteronormatiivisuuden normia rikottiin tämän oppikirjasarjan kuvituksessa.

Ahmedin ja Eidin (2018, s. 89) mainitsema valtaväestöön kuuluva, keski-ikäinen ja fyysisesti toimintakykyinen ”normioppilas” korostui kuvituksessa edelleen. Valkoihoisuuden normi esille (ks. Alemanji, 2016; Rastas, 2007) tuli kuvituksessa siten, että suurin osa hahmoista olivat täysin saman värisiä ja vaaleaihoisia. Toiseuttamista ihonväriin liittyen kuvasti se, että Fatiman hahmo oli

ainoa ihonväriltään muista erottuva hahmo. Vaikkakin positiivista, että tummaihoisen hahmo oli ylipäättään osana oppikirjoja, kiinnitti se valitettavasti huomiota Riitaojan (2013) mainitsemaan ilmiöön, että Fatima oli sekä ihonväriltään, että uskonnoltaan ainoa selkeästi muista erottuva hahmo. Fatiman hahmo voidaan nähdä tästä syystä myös tokenistisena representaationa.

Fatiman hahmo on osuva esimerkki Paavola ja Dervinin (2015, s. 31) varoituksista, jonka mukaan yhden hahmon ei tulisi edustaa kokonaista ihmisryhmää tai monia ihmisryhmiä samaan aikaan. Fatiman hahmo ei kuitenkaan vahvistanut stereotyyppisiä kuvauksia tummaihoisuudesta, kuten Paavolan ja Dervinin (2015) tutkimuksessa mainittiin, sillä piirteet, kuten suu ja nenä olivat samantapaiset muihin verrattuna. Ylipäättään kuvituksellinen valinta piirtää kaikkien hahmojen silmät ja suut samanlaisiksi vähensivät karikatyyristen piirteiden esiintymistä. Fatimaa ei myöskään ollut leimattu ulkomaalaiseksi tai maahanmuuttajaksi, eikä hänen taustaansa eksotisoitu, kuten Riitaoja (2013) sekä Saarikoski ja Kovero (2013, s. 32) varoittivat.

Igorin hahmo on tärkeä osa etnisen ja kulttuurisen moninaisuuden kuvaamista oppikirjoissa siinä mielessä, että Igorin tausta ei näy päällepäin (Riitaoja, 2013). Igorilla venäläisyyteen liitettäviä piirteitä, kuten hänen harrastuksensa. Igorin ulkonäkö oli eriävä verrattuna muihin, vaikkakaan se ei kertonut kulttuurisesta taustasta. Igor oli ainoa miespuolisista oppilaista, kenen hiukset erottuivat muista tyyliään. Lisäksi Igorilla oli muihin verrattuna erilainen, isohko ja pitkä nenä. Igorin hahmo tuo realistista kuvaa siitä, mitä eri kulttuureja suomalaisesta koulusta voidaan löytää, ja kuinka monikulttuurisuus ilmenee kouluissa.

Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli tuoda esille kuvituksesta löydetäviä tiedostamattomia ja tiedostettuja arvolatauksia. Tutkimuksen pohjana toimineet teoriat intersektionaalisesta feminismistä ja antirasistisesta pedagogiikasta tuovat esiin erilaisia yhteiskunnallisia ongelmakohtia, joista ei yleisessä keskustelussa olla samaa mieltä. Nämä teoriat olivat pohjana sekä aiheen valinnalleni että tulkinnoilleni. Kommentoimalla yhteiskunnallisesti problemaattista aihetta, astun tutkijana osaksi laajempaa keskustelua, kuin vain oppikirjojen ku-

vitus. Erityisesti rasismi on edelleen vaikea aihe erityisesti valkoihoisten suomalaisten mielestä ja antirasistiset sekä vähemmistöjen oikeuksiin liittyvät aiheet ovat erityisen tärkeitä akateemisessa keskustelussa (ks. Alemanji, 2016; Dei, 2006). Niistä kaivattaisiin lisää tutkimusta, sillä vähemmistöjen asioista on oltu akateemisesti liian hiljaa (Alemanji, 2016; Dei, 2006).

Ahmed ja Eid (2018, s. 89) painottavat, että useimmiten ulkonäöltään eroavat hahmot ovat kotoisin ulkomailta ja puhuvat eri kieliä. Kirjasarjassa tätä ongelmaa olisi voitu rikkoa mainitsemalla Igorin osaavan venäjää, tai toisella ihonväriältään erottuvalla hahmolla, jolla ei olisi annettu ulkomaalaisuuteen tai monikielisyyteen viittaavia piirteitä. Muitakin kulttuurisia vähemmistöjä olisi voitu määritellä yhden muslimin ja venäläistaustaisen lisäksi. Monet suomalaiset vähemmistöt, kuten romanit ja saamelaiset, jäävät useimmiten huomiotta ja näin myös valtaväestölle tuntemattomiksi (Ahmed & Eid, 2018, s. 88–89). Jotta valtaväestöön kuulumisen normi rikkoutuisi, tarvittaisiin lisää representaatiota eri vähemmistöjen jäsenistä.

Kirjasarjan hahmot olisivat kaivanneet moninaisuutta kehojen muotojen ja koon edustamisessa. Kaikki toimintakyvylliset ja keholliset vähemmistöt jäivät kuvituksen ulkopuolelle. Silmälasit olivat ainoa ”apuväline”, joka kuvituksesta löytyi liittyen edes jonkintasoiseen fyysiseen haasteeseen, mutta muut normalisointia kaipaavat apuvälineet ja vammaisuuden kuvaukset puuttuivat täysin.

Paavolan ja Dervinin (2015, s. 31) mukaan oppikirjoja laativien työryhmien tulisi ottaa huomioon yhä enemmän myös sosiopoliittiset ongelmat. Voidaan olettaa, että valtaväestöön kuuluva valkoihoinen, keskiluokkainen, hetero ja toimintakykyinen oppilas saa yhteiskunnalta riittävästi viestiä siitä, että hänet hyväksytään sellaisena, kuin hän on. Siksi onkin tärkeää kääntää katse kohti marginalisoituja vähemmistöjä, jotka eivät saa välttämättä koskaan koulukirjojen kuvituksen kautta itselleen representaatiota. Voidaan puhua jopa positiivisesta diskriminaatiosta, jolloin keskitytään aidon jakauman sijaan siihen, että vähemmistöjä kuvattaisiin suhteessa enemmän, kuin enemmistön jäseniä. Näin voitaisiin edesauttaa eri normien rikkoutumista ja laajentaa sekä vähemmistöön että enemmistöön kuuluvalla ajatusta siitä, mikä koetaan yhteiskunnassa normaaliksi ja

kuka kuuluu joukkoon. Oppikirjojen kuvituksen avulla voidaan lisätä ajatusta siitä, että yksilöinä olemme moninaisia, eikä vain yksi piirre määrittele meitä. Sen sijaan, että vähemmistöpiirteet tulisivat esille vain yhdellä hahmoista, voisi oppikirjan hahmoille antaa monenlaisia erilaisia vähemmistöpiirteitä.

Oppikirjojen ja niiden kuvituksen moninaisuuden huomiointi on erityisen tärkeää, kun puhutaan aiheista, jotka ovat problemaattisia, kuten vähemmistöjen syrjintä tai rasismi. Opettajien ja koulujen näkemykset ja arvopohjat voivat vaihdella ja yhdenvertaisuussuunnitelmista huolimatta sen konkreettinen toteutuminen kouluissa on vaihtelevaa. Yhdenkään vähemmistön representaation tai kuumumisen tunteen ei tulisi olla ulkopuolisten määriteltävissä.

Tutkimuksen arviointi

Laadullisen tutkimuksen ja sen menetelmien luotettavuuden arvioinnin haasteena on niiden ihmisperäinen ja subjektiivinen luonne. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole saada tuloksiksi absoluuttisia totuuksia tai tieteellisiä faktoja (Sarajärvi & Tuomi, 2018). Muun laadullisen tutkimuksen tapaan, tämän tutkimuksen pohjalta ei voida tehdä yleistyksiä (Sarajärvi & Tuomi, 2018, s. 98).

Aineistonani oli yksi kirjasarja, joka muodostui kahdesta oppikirjasta. Otoskoko on riittävä kertomaan tapauskohtaisesti ja syvällisesti yhden kirjasarjan hahmojen moninaisuudesta, mutta tutkimuksen tulokset eivät edusta kaikkien yhteiskuntaopin kirjasarjojen todellisuutta. Näin pienen aineiston ei voida olettaa antavan kokonaiskuvaa siitä, mitä yhteiskuntaopin kirjojen hahmot kertovat vähemmistöistä Suomessa eikä sen pohjalta tulisi tehdä yleistyksiä (Clarkeburn & Mustajoki, 2007, s. 70–71).

Päätelmien tekemistä haastavoitti se, että monia vähemmistöön viittaavia asioita ei ollut kerrottu suoraan. Lisäksi pieniä viittauksia esimerkiksi sukupuoleen tai etnisyyteen liittyen, kuten Kainon sukupuoli tai sen representaatio, Väinön paino tai Igorin nenä, olivat haastavia yksityiskohtia, jotka halusin mainita, mutta niiden analysoinnissa ei voinut mennä liian pitkälle, sillä nämä olivat todella pieniä havaintoja.

Kuvien tutkimisen haasteena on materiaalin tulkinnallisuus. Tulkinta on aina yksilöllistä (Clarkeburn & Mustajoki, 2007, s. 71). Tutkimuksessani tehtyihin tulkintoihin on vaikuttanut omat arvopohjani, joka on objektiivisuuteen pyrkimisestä riippumatta vaikuttanut oppikirjojen kuvien tulkintaan. Tutkimuksessani olen tarkastellut kuvituksen hahmojen ulkonäköä sekä hahmoista kerrottuja taustatietoja. Huomioni liittyen hahmojen vähemmistötaustoihin kuten etnisyyteen, kulttuuriin, vammaisuuteen, kykeneväisyyteen, varallisuuteen, seksuaalisuuteen tai sukupuolittuneisuuteen perustuvat omiin asenteisiini, tulkintoihini ja päätelmiini.

Tekemiini tulkintoihin ja niiden objektiivisuuteen ovat vaikuttaneet sisäistämani stereotypiat siitä, kuinka mediassa tai henkilökohtaisissa kokemuksissani eri vähemmistöt koetaan. Vaikka olen pohtinut omia lähtökohtiani liittyen tutkimuksessani käsiteltyihin vähemmistöihin, olen tietoinen siitä, että tiedostamattomat käsitykseni ovat silti osa tulkintojani. Tulkinnat olen pyrkinyt perustelemaan joko tutkimuksella tai stereotyyppien yleisesti tiedostetulla luonteella. Tutkimuksen toistettavuuteen ja tulosten tulkitsemiseen vaikuttaa jokaisen analyysoijan ja tulkitsijan omat lähtökohdat, tausta ja kokemukset.

Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset

Tutkimusta monikulttuurisuuden ilmenemisestä oppikirjoissa on jo tehty, mutta laadullista tutkimusta kuvituksesta on vielä niukasti. Oppikirjojen tutkiminen monien eri vähemmistöjen kannalta, kuten seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen, olisi edelleen tärkeää, jotta aihe normalisoituisi lisää myös kouluissa. Erityisesti keholliset ja toimintakyvyllisten vähemmistöjen representaatio tulisi ottaa huomioon, sillä siitä tuntui olevan vaikein löytää tutkimusta ja tässäkin tutkimuksessa sitä ei löytynyt aineistosta. Lisäksi tutkimusta normikriittisyyden näkökulmasta olisi mielenkiintoista saada lisää.

Yksittäiset näkökulmat kuvien tulkitsemiseen ja pienet aineistot aiheuttavat sen, että yksittäiset tutkimukset eivät anna täysin objektiivista kuvaa aiheesta. Siksi tarvittaisiinkin useampia tutkijoita aiheeseen, jotta tutkimustuloksista tulisi monipuolisempia. Erityisesti itse eri vähemmistöihin kuuluvien henkilöiden

osallistuminen näiden aiheiden tutkimuksiin sekä heidän näkökulmansa aiheeseen, olisi tärkeää.

Mielenkiintoisena jatkotutkimusaiheena olisi esimerkiksi haastatella vähemmistöihin kuuluvia oppilaita ja heidän ajatuksiaan siitä, kokevatko he samaistumisen kohteita oppikirjojen hahmoissa. Lisäksi opettajien mielipiteitä ja ajatuksia voisi kerätä moninaisuuteen ja rasismiin liittyvien haasteiden kohtaamisesta luokkahuoneessa ja koulussa. Tutkimusta kaivattaisiin ylipäätään siitä näkökulmasta, ovatko valtaväestöön kuuluvat opettajat tietoisia rasismin muodoista ja vähemmistöjen moninaisuudesta. Lisää tutkimusta tarvitaan siitä, kuinka vähemmistöille haitallisia normeja voitaisiin kumota ja päivittää oppikirjan kuvituksen avulla.

Tutkimusta tehdessä syntyi kysymys siitä, kuinka paljon moninaisuuksia ja vähemmistöjä voidaan ylipäätään kuvata yhdessä oppikirjasarjassa ilman, että kuvauksista tulisi epäaitoja ja päälle liimattuja. Vähemmistöjä kuvatessa olisi tärkeää, ettei niitä korostettaisi erilaisina, vaan niiden olemassaoloa normalisoitaisiin ja niihin liittyviä arvottavia normatiivisuuksia purettaisiin. Haasteena onkin se, pitäisikö oppikirjojen kuvituksen kuvata nykypäivän moninaisuutta realistisesti, vai pyrkiä representoimaan mahdollisimman monia eri vähemmistöjen edustajia. Vähemmistöjä koskevan normikriittisen keskustelun on tärkeää jatkuu niin yhteiskunnallisella kuin akateemisellakin tasolla.

LÄHTEET

- Ahmed, W. & Eid, M. (2018). Antirasistinen koulu : kaikkien koulu? Teoksessa A. Laukkanen, S. Miettinen, A. Eloheimo, H. Ojala, T. Saresma, J. Ahlfors & A. Salminen (toim.): *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille* (s. 83–92). Vastapaino.
- Akdemir, N. (2018). Deconstruction of Gender Stereotypes Through Fashion. *European Journal of Social Science Education and Research*, 5(2), 185–190.
- Alemanji, A. A. (2016). *Is There Such a Thing...? A Study of Antiracism Education in Finland*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4. painos). Pearson/Allyn and Bacon.
- Cai, M. (2002). *Multicultural Literature for Children and Young Adults. Reflections on Critical Issues*. Greenwood Press.
- Clarkeburn, H., & Mustajoki, A. (2007). *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Vastapaino.
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- Das, P. (2008). Photography and Representation in Children's Non-Fiction. Teoksessa International Board on Books for Young People, National Centre for Research in Children's Literature, J. Harding & P. Pinsent (toim.) *What do you see?: International perspectives on children's book illustration* (s. 86–87). Cambridge Scholars.
- Dei, G.J.S. (2006). Introduction. Teoksessa A. Nuzhat, G. Dei & M. Lordan (toim.), *The poetics of antiracism* (s. 14–23). Fernwood Publishing.
- Dei, G.J.S. & Calliste, A. (2003). Mapping the terrain: Power, knowledge and anti-racism education. Teoksessa G.J.S. Dei and A. Calliste (toim.) *Power, knowledge and anti-racism education: A critical reader*, (s. 11–22). Fernwood Publishing.
- Dervin, F. (2013a). Rethinking the Acculturation and Assimilation of 'Others' in a 'Monocultural' Country: Forms of Intercultural Pygmalionism in Two Finnish Novels. *Journal of intercultural studies*, 34(4), 356–370.

- Dervin, F. (2013b). Towards a Post-intercultural Education in Finland?
Teoksessa K. Pyhälto & E. Vitikka (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Opetushallitus.
- Eduskunta. (6.9.2023). Tiedotteet. *Eduskunta käsitteli valtioneuvoston tiedonantoa rasismista ja yhdenvertaisuudesta*.
https://www.eduskunta.fi/FI/tiedotteet/Sivut/Tiedonanto_rasismi_taysistunto_06092023.aspx
- Elonheimo, A.-M., Miettinen, S., Ojala, H. & Saresma, T. (2022).
Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka pähkinänkuoressa – Utopioita, hämmennystä ja uusia alkuja. Teoksessa A. Elonheimo, S. Miettinen, H. Ojala, & T. Saresma (toim.) *Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka* (s. 15–28). Vastapaino.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja tutkimusmenetelmiin* (209–231) (5. painos). Jyväskylän: PS-kustannus.
- Forebears. (2022a). *Forenames: Igor*. <https://forebears.io/forenames/igor>
- Forebears. (2022b). *Surnames: Ivanov*. <https://forebears.io/surnames/ivanov>
- Hannus, M. (1996). *Oppikirjan kuvitus: Koriste vai ymmärtämisen apu*. [Väitöskirja, Turun yliopisto].
- Hatva, A. (1987). *Kuva – hyvä renki, huono isäntä*. Oy Urex.
- Hatva, A. (2006). Kuva viestinnän välineenä -rautalankamalli vai piristysruiske? Teoksessa P. Hiidenmaa, R. Jussila, A. Nissinen (toim.) *Hyvä kirja* (s. 49–71). Suomen Tietokirjailijat ry.
- Hawthorne, B., & Yglesias, N. (2022). *Raising antiracist children: A practical parenting guide (First Simon Element trade paperback edition)*. Simon Element.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2013). Lasten kuvakirjojen pitkä tie tasa-arvoisiin esitystapoihin. Teoksessa A. Rastas (toim.), *Kaikille lapsille. Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa* (s. 27–61). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Heinonen-Tricaco, K.-R. & Lundelin, K. (2022). *Kohti inklusiivista journalismia – laadullinen haastattelututkimus*. [Amk-opinnäytetyö, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu]. Theseus. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2022060716145>
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Hyytinen, T. & Toivonen, T. (19.8.2023). Hallitus aikoo maksaa pienempää työttömyystukea kielitaidottomille – näitä säästöjä maahanmuuton menoihin on tulossa. *Yle*. <https://yle.fi/a/74-20045952>
- Häkkinen, K. (2002). *Suomalaisen oppikirjan vaiheita*. Suomen tietokirjailijat ry.
- Jokinen, E. (2015). *Suomen perinteiset vähemmistöt peruskoulun oppikirjoissa*. [Pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto]. Jultika-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201705181936>
- Kansaneläkelaitos [KELA]. (13.10.2023). *Hallitus esittää muutoksia yleiseen asumistukeen*. <https://www.kela.fi/ajankohtaista-asumisen-tuet/5734977/hallitus-esittaa-muutoksia-yleiseen-asumistukeen>
- Kincheloe, J. L. (1999). The struggle to define and reinvent whiteness: A pedagogical analysis. *College Literature*, 26(3), 162–195.
- King, B. [@BerniceKing]. (26.2.2022). *If you don't think representation matters, you're probably well-represented*. [twiitti]. <https://twitter.com/BerniceKing/status/1497330644203933699?lang=fi>
- Kleider-Offutt, H. M., Bond, A. D., & Hegerty, S. E. A. (2017). Black Stereotypical Features: When a Face Type Can Get You in Trouble. *Current directions in psychological science : a journal of the American Psychological Society*, 26(1), 28–33.
- Koivikko, K. (2015). Muistatko kuvan? – Kuvasta ja visuaalisuudesta oppimateriaalissa. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.), *Laatua! oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä* (s. 149–160). Suomen tietokirjailijat ry.
- Kontio, E. (2007). *Monikulttuurisuus lasten kuvakirjoissa*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2007555>

- Korkeakoski, E (toim.) (2008). Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arvioinnin tulosten tiivistelmä ja kehittämisehdotukset. *Koulutuksen arviointineuvosto julkaisu 32, 2008.*
- Kotimaisten kielten keskus. (ei pvm.). *Nimien alkuperästä: Kaino.*
https://www.kotus.fi/nyt/kysymyksiä_ja_vastauksia/nimien_alkuperasta/kaino
- Lampinen, J. (2013). Vähemmistöt oppikirjoissa – Erilaisuutta etäältä tarkasteltuna. *Ihmisoikeusliiton selvitys 1 / 2013.*
- Lehtonen, M. (2004). Vieraus ja viisaus. Teoksessa M. Lehtonen, O. Löytty & P. Ruuska: *Suomi toisin sanoen* (s. 247–270). Vastapaino.
- Mikander, P. (2016). *Westerners and others in Finnish school textbooks.* Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, käyttäytymistieteiden laitoksen julkaisuja 273. Unigrafia. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Mikkilä-Erdmann, M. (2002). *Textbook text as a tool for promoting conceptual change in science.* [Väitöskirja, Turun yliopisto].
- Ojala, H., Brunila, K. & Naskali P. (2022). Kriittisyys, luovuus, solidaarisuus – Feministinen pedagogiikka 2020-luvun koulutuspolitiikan haastajana. Teoksessa A. Elonheimo, S. Miettinen, H. Ojala, & T. Saresma (toim.) *Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka* (s. 29–38). Vastapaino.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (25.5.2023). *Hallitusneuvotteluissa suunnitellaan jättileikkauksia koulutukseen – voisi johtaa yli 100 oppilaitoksen lakkauttamiseen.*
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2023/hallitusneuvotteluissa-suunnitellaan-jattileikkauksia-koulutukseen--voisi-johtaa-yli-100-oppilaitoksen-lakkauttamiseen/>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.* Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- O’Sullivan, E. (2006). Translating Pictures. In G. Lathey (ed.) *The translation of children's literature: A reader* (s. 113–121). Multilingual Matters.
- Paavola, H. & Dervin, F. (2015). The Alphabet gone wrong? Diversities in three Finnish ABC books. Teoksessa K. Hahl, P.-M. Niemi, R. Johnson Longfor

- & F. Dervin (toim.) *Diversities and interculturality in textbooks. Finland as an example* (s. 17–36). Cambridge Scholar Publishing.
- Paiz, J. (2015). Over the monochrome rainbow: Heteronormativity in ESL reading texts and textbooks. *Journal of Language and Sexuality*, 4 (1), 77–101.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. painos). SAGE Publications, Inc.
- Pesonen J. (2021). Moninaisuus lasten- ja nuortenkirjoissa – näkökulmia opetukseen. Teoksessa E. Laasonen-Tervaoja K. Jokikokko J. Stevenson (toim.) *Kulttuurinen moninaisuus osaksi koulun arkea ja käytänteitä: Opas opettajalle kulttuurisen moninaisuuden huomioimiseen perusopetuksessa*. KuTiMat.
- Plous, S., & Williams, T. (1995). Racial Stereotypes From the Days of American Slavery: A Continuing Legacy. *Journal of applied social psychology*, 25(9), 795–817.
- Prashad, V. (2001). *Everybody Was Kung Fu Fighting: Afro-Asian Connections and the Myth of Cultural Purity*. Beacon Press.
- Rastas, A. (2007). Neutraalisti rasistinen? Erään sanan politiikkaa. Teoksessa Kuortti, Joel & Lehtonen, Mikko & Löytty, Olli (toim.) *Kolonialismin jäljet: Keskustat, periferiat ja Suomi* (s. 119–141). Gaudeamus.
- Rastas, A. (2013a). Alille, Ainolle, Fatimalle ja Villelle. Suomalainen lapsilukija afrikkalaisen diasporasta. Teoksessa A. Rastas (toim.), *Kaikille lapsille. Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa* (s. 83–116). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rastas, A. (2013b). Johdanto. Kirjoja kaikille lapsille! Teoksessa A. Rastas (toim.), *Kaikille lapsille. Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa* (s. 7-23). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Riitaoja, A. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].

- Ruuska, H. (2015). Opettajan ei tarvitse tehdä työvälineitään. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä* (s. 41–46). Suomen tietokirjailijat ry.
- Saarikoski, A. & Kovero, S. (2013). *Älä olet. Normit nurin! Normikriittinen käsikirja yhdenvertaisuudesta, syrjinnän vastustamisesta ja vapaudesta olla oma itsensä*. Seta julkaisuja 22. Seta ry.
- Salste, T. (ei pvm.). *Backman: Sukunimi-info*.
<https://www.tuomas.salste.net/suku/nimi/backman.html>
- Saresma, T. (2018). Intersektionaalisuus – erot ja hierarkiat opettamisessa. Teoksessa A. Laukkanen, S. Miettinen, A. Elonheimo, H. Ojala, T. Saresma, J. Ahlfors, & A. Salminen (toim.) *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille* (s. 26–34). Vastapaino.
- Schatz, M. & Niemi, P.-M. (2015). Religion, Culture, and Ideology: Analysing Cultural Discourses in Finnish Religion Textbook Exercises. Teoksessa K. Hahl, P.-M. Niemi, R. Johnson Longfor & F. Dervin (toim.) *Diversities and interculturality in textbooks. Finland as an example* (s. 85–106). Cambridge Scholar Publishing.
- Selander, S. (1991). Pedagogic Text Analysis. In Julkunen, M-L., Selander S. & Åhlberg, M. (ed.) *Research on Texts at School*. Joensuun yliopiston monistuskeskus.
- Seta ry. (ei pvm). Sateenkaarisanasto. *Sateenkaaritieto*.
<https://seta.fi/sateenkaaritieto/sateenkaarisanasto/>
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Otava.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2011). *Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2008–2011: Loppuraportti*. Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Stollznow, K. (24.4.2021). An Examination of Stereotypes About Hair Color. *Psychology Today*.
<https://www.psychologytoday.com/us/blog/speaking-in-tongues/202104/examination-stereotypes-about-hair-color>
- Suhonen, S. (2018). Normikriittisyyden ongelmallisuudesta. Teoksessa A. Laukkanen, S. Miettinen, A. Elonheimo, H. Ojala, T. Saresma, J. Ahlfors, &

- A. Salminen (toim.) *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille* (s. 57–61). Vastapaino.
- Suoranta, J., & Ryyänen, S. (2014). *Taisteleva tutkimus*. Into-Kustannus.
- Tainio, L. & Teräs, T. (2010). Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa. *Raportit ja selvitykset 2010:8*. Opetushallitus. Luettavissa osoitteessa: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/sukupuolijasennys-perusopetuksen-oppikirjoissa>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL]. (2021). *Kouluterveyskyselyn aikasarjat 2006–2021* [sähköinen tutkimusaineisto]. Haettu 28.2.2023. https://sampon.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/fact_ktk_ktk1?row=200101L&row=199385L&column=time-601069&column=stage_of_stady-161293.161123.161219.&fo=1&filter=measure-187209#
- Toivonen, A. (2018). Moniääniset opetusmateriaalit. Teoksessa A. Laukkanen, S. Miettinen, A. Elonheimo, H. Ojala, T. Saresma, J. Ahlfors, & A. Salminen (toim.) *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille* (s. 151–154). Vastapaino.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (9.10.2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK)*. <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytando-htk>
- TVTropes. (11.9.2023). *Hair Colors*. <https://tvtropes.org/pmwiki/pmwiki.php/Main/HairColors>
- Ullman, J. (29.9.2020). Understanding the Antisemitic History of the “Hooked Nose” Stereotype: Even when it is a harmless drawing, the “hooked nose” is a harmful stereotype. *Media Diversity Institute*. <https://www.media-diversity.org/understanding-the-antisemitic-history-of-the-hooked-nose-stereotype/>
- Valtioneuvosto. (31.8.2023). Tiedote. *Hallitus esittää vammaispalvelulain voimaantulon siirtämistä*. <https://valtioneuvosto.fi/-/1271139/hallitus-esittaa-vammaispalvelulain-voimaantulon-siirtamista>

Webb, J. (2008). Aesthetic Hegemony: Western Scholars and Native American Culture. In International Board on Books for Young People, National Centre for Research in Children's Literature, J. Harding & P. Pinsent (toim.) *What do you see?: International perspectives on children's book illustration* (s. 88–100). Cambridge Scholars.

Yhdenvertaisuuslaki 1999/523. Annettu Helsingissä 30.12.2014. Saatavilla sähköisenä osoitteessa:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>