



Kamkeris, Anna & Keinänen, Mia

Suomalainen kulttuuri ja monikulttuurisuus Kielikarhu-kirjasarjassa

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajakoulutus  
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Suomalainen kulttuuri ja monikulttuurisuus Kielikarhu-kirjasarjassa.

Pro gradu -tutkielma, 89 sivua, 0 liitesivua

Elokuu 2018

---

Pro gradu -työssämme tutkimme Kielikarhu-kirjasarjaa, joka on uuden opetussuunnitelman pohjalta laadittu suomi toisena kielenä -oppikirjasarja. Tutkimme, miten ja millaisena kirjasarjan tekstikirjoissa ilmenee suomalaisuus ja monikulttuurisuus. Yhteinen kiinnostuksemme aiheeseen syntyi sattumalta muun muassa maahanmuuton ympärillä virinneen keskustelun ja aiheen ajankohtaisuuden myötä. Lisäksi olemme kandidaatintutkielmissamme tutkineet kielitaidon merkitystä maahanmuuttajaoppilaan oppimisessa ja opettajan interkulttuurisen kompetenssin merkitystä oppilaan identiteetin kehittymiselle.

Saimme tutkimustamme varten oppikirjat Opetushallitukselta. Lisäksi saimme kirjan kuvittajalta, Maria Wagerilta, luvan käyttää kirjan kuvia esimerkkeinä havainnollistaessamme analyysiprosessia ja sen myötä saatuja tuloksia. Lähestyimme aineistoamme aineistolähtöisen analyysin keinoin. Tarkastelimme oppikirjoja kokonaisuuksina huomioiden sekä tekstikappaleet, niihin liittyvät tehtävät ja kirjojen kuvituksen.

Analysoimme aineiston aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Olemme lähestyneet oppikirjoja kokonaisuuksina, eli huomioiden sekä tekstikappaleiden sisällöt, että niihin liittyvät kuvat. Kappaleet toimivat kokonaisuuksina, ja siksi kuvien analysoiminen tekstikappaleiden ohella oli luontevaa. Lisäksi kuvien merkitystä ei voi ohittaa, kun kyseessä on kielten opetukseen liittyvä kirjasarja, sillä kuvia pystyy tulkitsemaan kielitaidon tasosta huolimatta.

Kielikarhu-kirjasarja ilmentää sekä suomalaisuutta että monikulttuurisuutta. Suomalaisuus on kirjassa hallitsevassa osassa ja se ilmenee kirjoissa hyvin monipuolisesti. Suomalaisuutta kuvatessa kirjoissa korostuu esimerkiksi luonto ja Suomi hyvinvointivaltiona. Monikulttuurisuus sen sijaan ilmenee kirjoissa yksipuolisemmin ja on suomalaisuuteen nähden alisteisessa asemassa. Monikulttuurisuutta kuvatessa kirjoissa korostuvat taas pinnallisemmat seikat, kuten ulkonäkö ja ulkomaalaiset nimet.

Emme ota tutkimuksessa kantaa siihen, kuinka paljon ja missä suhteessa S2-oppikirjojen tulisi ilmentää suomalaisuutta ja monikulttuurisuutta. Oppikirjoissa esitetty kuva suomalaisuudesta ja monikulttuurisuudesta tulisi kuitenkin olla neutraalia, eikä se saa nojata negatiivisiin stereotyyppioihin tai vahvistaa niitä.

Tutkimuksemme koski vain yhtä oppikirjasarjaa, joten tulokset eivät ole yleistettävissä koskemaan kaikkia S2-oppikirjoja. Lisäksi tutkimuksen kohteena ovat olleet vain oppikirjasarjan tekstikirjat. Näin ollen tutkimuksen ulkopuolelle ovat jääneet niin tehtäväkirjat, opettajanoppaat kuin myös tekstikirjoihin kuuluvat äänitteet.

Avainsanat: monikulttuurisuus, oppikirjat, suomalaisuus, suomi toisena kielenä

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Kulttuuri</b> .....	<b>8</b>
2.1	Kulttuurin käsite ja kulttuuriteoria.....	8
2.2	Kulttuurin suhde identiteettiin ja kulttuuri-identiteetti .....	11
2.3	Kieli ja kulttuuri.....	14
2.4	Kieli ja kulttuuri kommunikaatiossa .....	16
<b>3</b>	<b>Koulu, kulttuuri ja monikulttuurisuus</b> .....	<b>18</b>
3.1	Monikulttuurisuuden käsite .....	18
3.2	Kulttuuri ja moninaisuus koulussa.....	19
<b>4</b>	<b>Suomi, suomalaisuus ja suomalainen kulttuuri</b> .....	<b>21</b>
4.1	Keitä ovat suomalaiset? .....	22
4.2	Suomalaisuus .....	22
4.2.1	<i>Suomalaisuus ja luonto</i> .....	27
4.2.2	<i>Suomalaisuus ja kommunikointi</i> .....	28
4.2.3	<i>Suomalaiset tavat</i> .....	29
<b>5</b>	<b>Maahanmuuttajaoppilaat</b> .....	<b>31</b>
5.1	Maahanmuutto Suomessa .....	31
5.2	Maahanmuuttajaoppilas .....	32
5.3	S2-opetus .....	35
<b>6</b>	<b>Oppikirjat oppimateriaaleina</b> .....	<b>36</b>
6.1	Oppikirja.....	36
6.2	Oppikirjoihin kohdistunut kritiikki .....	38
<b>7</b>	<b>Tutkimuksen toteuttaminen</b> .....	<b>40</b>
7.1	Laadullinen tutkimus .....	40
7.2	Tutkimuskysymykset .....	41
7.3	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	41
7.4	Kuva-analyysi .....	43
7.5	Aineiston hankinta ja käsittely.....	44
<b>8</b>	<b>Tutkimuksen tulokset</b> .....	<b>48</b>
8.1	Suomalaisuus Kielikarhu-kirjasarjassa .....	48
8.1.1	<i>Suomalainen maisema</i> .....	48
8.1.2	<i>Suomalainen habitus</i> .....	50
8.1.3	<i>Suomi mahdollisuuksien maana</i> .....	52

8.1.4	<i>Suomalainen kulttuuri</i> .....	56
8.1.5	<i>Käsitykset ja uskomukset</i> .....	59
8.2	Monikulttuurisuus Kielikarhu-kirjasarjassa .....	62
8.2.1	<i>Monikulttuuriset nimet ja monikulttuurinen habitus</i> .....	62
8.2.2	<i>Monikulttuurinen maisema ja ympäristö</i> .....	63
8.2.3	<i>Monikulttuurinen tapa- ja korkeakulttuuri</i> .....	64
8.2.4	<i>Moninainen Suomi: kansainvälisyys ja vähemmistöt</i> .....	65
<b>9</b>	<b>Tulosten yhteenveto</b> .....	<b>68</b>
9.1	Millaista kuvaa Kielikarhu-kirjasarja ilmentää suomalaisuudesta? .....	68
9.2	Millaista kuvaa Kielikarhu-kirjasarja välittää monikulttuurisuudesta? .....	71
<b>10</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>73</b>
10.1	Kirjoittamisprosessista .....	77
10.2	Työn luotettavuudesta .....	78
	<b>Lähteet</b> .....	<b>80</b>

# 1 Johdanto

Olemme pro gradu -tutkimuksessamme kiinnostuneita siitä, millaista kuvaa suomalaisuudesta ja monikulttuurisuudesta Kielikarhu-kirjasarja ilmentää suomea toisena kielenä opiskeleville. Kieli ja kulttuuri ovat vahvasti toisiinsa sidoksissa, ja siksi voidaan myös olettaa, että kielen opetus on aina myös kulttuurin opetusta. Näin ollen myöskin suomen kielen oppikirjat ilmentävät tavalla tai toisella suomalaisuutta.

Lisäksi haluamme tutkia, millä tavoin monikulttuurisuus ilmenee kirjasarjan oppikirjoissa. Suomea toisena kielenä opiskelee hyvin kirjava joukko oppilaita erilaisista kulttuureista ja lähtökohdista, ja näin ollen monikulttuurisuuden tulisi olla läsnä oppiaineessa. Siksi haluammekin tutkia, millaisena monikulttuurisuus näyttäytyy Kielikarhu-kirjasarjassa.

Oppikirja on oppimateriaali, joka on pitkään ollut yksi opettajan tärkeimmistä työvälineistä (Ruuska, 2015, 18). Erilaisissa oppimateriaaleissa tulisi huomioida erilaiset kulttuurit ja maailmankatsomukset. Kulttuurinen monimuotoisuus kaikissa eri muodoissaan pitäisi ottaa huomioon opetussuunnitelmassa, ja tämän tulisi samoin näkyä myös oppimateriaaleissa siten, että niissä otetaan huomioon erilaiset kulttuurit ja maailmankatsomukset. Opetusmateriaalit ja opetus yleensä ei saisi tukea yksikulttuurista näkökulmaa, jossa asioita käsitellään yleensä valtakulttuurin näkökulmasta ja muut (vähemmistö)kulttuurit esitetään siihen nähden erikoisina ja poikkeavina. Yksikulttuurinen näkökulma edistää stereotyyppien syntymistä sekä vahvistaa jo olemassa olevia ennakkoluuloja sekä *me ja muut* -ajattelutapaa. Tällöin eriarvoisuus valta- ja vähemmistökulttuurien välillä kasvaa. Kulttuurisen herkkyyden tulee näkyä kaikessa koulun toiminnassa sekä käytännössä, että arvoina ja tavoitteina. (Talib & Paavola, 2010, 230-233; Nieto, 1996, 307).

Pohjaa aiheellemme on antanut molempien kandidaatin työt, joista toisessa tutkittiin opettajan interkulttuurisen kompetenssin merkitystä oppilaan identiteetin kehittymiselle ja toisessa mahanmuuttajaoppilaan suomen kielen taitotason merkitystä oppimisessa. Työmme teoriaosuus on muodostunut osittain myös kandidaatin töihimme perustuen. Kiinnostus kulttuuriin ja monikulttuurisuuteen liittyvään tutkimusaiheeseen on lähtenyt liikkeelle siitä ajatuksesta, että kaikki opettajat tarvitsevat interkulttuurista tai monikulttuurista kompetenssia ja taitoja toimia monikulttuurisissa ympäristöissä voidakseen tukea oppilaiden kokonaisvaltaista kehittymistä.

Tutkimuksen yhtenä lähtökohtana ovat monikulttuurisen kasvatuksen tavoitteet, jotka perustelevat tutkimuksemme aihetta. Monikulttuurisen kasvatustieteen juuret ulottuvat 1970-luvulle, jolloin se kehitettiin vähemmistöjä edustavien oppilaiden opintomenestyksen parantamiseksi. Monikulttuurisella kasvatuksella viitataan filosofiseen ja kasvatukselliseen prosessiin, jonka päätavoitteena on Talibin, Löfströmin ja Meren (2004, 19) mukaan edistää oikeudenmukaisuutta yksilöissä sekä ihmisten samanarvoisuutta ja inhimillistä arvokkuutta. Monikulttuurinen kasvatusta on filosofia, tavoite ja prosessi. Sen pyrkimys on kasvattaa tietoisuutta yksilöllisistä eroista ja ihmisten monimuotoisuudesta karsimalla ennakkoluuloja, ennakkosenteita, sekä stereotyyppioita. (Ford & Harris, 1999, 25).

Claytonin (2003, 171) mukaan monikulttuurisen kasvatuksen tavoite on edistää koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista sekä tarjota kaikille oppilaille yhtäläiset mahdollisuudet saavuttaa täysi potentiaalinsa niin älyllisesti kuin sosiaalisestikin. Banksin (2002, 2) mukaan yhtenä päätavoitteena on tarjota kaikille oppilaille taitoja, asenteita ja tietoja joiden avulla he pystyvät toimimaan sekä oman kulttuurinsa, sekä muiden kulttuurien sisällä ja niiden välillä. Banks korostaa monikulttuurisen kasvatuksen tarpeiden nousevan vähemmistöryhmien kokemasta syrjinnästä: vähemmistökulttuurit joutuvat usein vieraantumaan omasta kulttuuristaan voidakseen menestyä koulutuksellisesti, sosiaalisesti sekä taloudellisesti. (Banks, 2002, 2-3).

Banks (2002, 5) toteaa myös, että monikulttuurinen kasvatusta on suunniteltu kaikkia oppilaita varten, vahvistamaan kaikkien kasvamista tietoisiksi, välittäviksi ja aktiivisiksi toimijoiksi yhteiskunnissa. Monikulttuurisen kasvatuksen tarkoitus ei siis ole "opettaa vähemmistökulttuureja valtaväestön tavoille" tai vaihtoehtoisesti pelkästään suuntautua valtaväestölle, jotta he oppisivat huomioimaan vähemmistökulttuurit. Tarkoitus on lisätä kaikkien ymmärrystä ja arvostusta erilaisuutta kohtaan, edesauttaa tasa-arvoisten käytänteiden ja asenteiden syntymistä sekä edistää oppimista.

Monikulttuurinen kasvatusta pohjaa sille ajatukselle, että sen tavoitteet ja niiden toteutuminen edistävät tasa-arvon, ymmärryksen ja kunnioituksen lisäksi myös oppimista. Monikulttuurisessa kasvatuksessa käytetty materiaali pyrkii olemaan oppilaille merkityksellistä, motivoivaa ja herättelevää, ja mitä mielenkiintoisempaa tai tärkeämpää käytetty oppisisältö on, sen helpommaksi tulee esimerkiksi lukemisen, kirjoittamisen ja matemaattisten taitojen oppiminen. (Banks, 2002,4). Nieto huomauttaakin, että kasvatuksen päätavoitteen tulee aina olla oppiminen. Pyrkimys on se, että oppiminen tapahtuu sellaisessa ympäristössä, jossa kaikki oppilaat huomioidaan tasavertaisesti ja nähdään yhtä arvokkaina. (Nieto, 1999).

Päädyimme pro gradu -työssämme tutkimaan oppikirjoja, sillä niiden merkitys kouluarjessa on yhä edelleen suuri. Uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden myötä myös oppikirjoja on täytynyt uudistaa. Siksi valitsimme S2-oppikirjan, joka on suunniteltu uusimman opetussuunnitelman pohjalta. Tutkimamme Kielikarhu-kirjasarja on Opetushallituksen kustantama kirjasarja. Oppikirjan ovat kirjoittaneet Elina Heikkilä-Kopperoinen, Paula Martikainen, Sari Ruutu ja Elli Saari. Olimme yhteydessä Opetushallitukseen ja Heikkilä-Kopperoiseen työmme suunnitteluvaiheessa ja saimme heiltä aineiston tutkimukseen.

Olemme kiinnostuneet oppikirjan sisällöistä kokonaisuutena. Siksi olemme analysoineet sekä tekstikappaleiden sisältöä, että kirjan kuvitusta. Kielikarhu-kirjasarjan kuvituksesta on vastannut Maria Wager. Saimme häneltä luvan käyttää oppikirjojen kuvia työssämme. Olemme käyttäneet kuvia avatessamme analyysiprosessiamme havainnollistamaan tapaa, jolla analyysiä olemme tehneet ja tapaa, jolla olemme päässeet tuloksiimme.

Työn alussa käsittelemme tutkimukseen liittyvää teoriaa ja käsitteitä. Tutkimuksen tärkeimpiä käsitteitä ovat kulttuuri, monikulttuurisuus, suomalaisuus, maahanmuuttajaoppilas, oppimateriaali ja oppikirja. Teoriapohjan jälkeen avaamme tutkimuksen lähtökohtia ja metodologiaa, minkä jälkeen siirrymme tulosten käsittelyyn. Tuloksia käsitellään ensin yksityiskohtaisemmin kappaleessa 8, minkä jälkeen tulokset koostetaan yhteenvedossa. Pohdinta-osiossa käsittelemme muun muassa tutkimuksen onnistumista ja pätevyyttä ja tuomme esille tutkimuksen ja sen tulosten myötä syntyneitä ideoita ja ajatuksia.

## 2 Kulttuuri

Koska tutkimuksemme aiheena on suomalainen kulttuuri ja monikulttuurisuus, on tarpeellista käsitellä kulttuurin käsitteen monimuotoisuutta ja kulttuuriin liittyviä teorioita. Kulttuurin käsitteen määrittelyminen voi olla ongelmallista, sillä kulttuurilla voidaan tarkoittaa eri asioita riippuen siitä, kuka kulttuurista puhuu ja missä kontekstissa. Nykyään kulttuuria ei pidetä enää vain harvojen ja valittujen vapaa-ajan harrastuksena tai korkeakulttuurina, vaan käsitteelle on yleisesti tunnustettu laajempi merkitys. Siitä huolimatta kulttuuri -sanankäyttö voi usein olla yksipuolista: kulttuuriin viitataan usein jonakin, mitä jollakin maalla, kansalla tai kaupungilla on tai ei ole, ja kulttuurin ”määrää” jopa vertaillaan. Kulttuurilla voidaan viitata myös tiettyyn etniseen ryhmään, johonkin, mikä välittyy sukupolvelta toiselle tai perheen perinteisiin ja juhliin. Laajemmin ajateltuna kulttuuri on myös ihmiselle tärkeitä arvoja tai tapoja suhtautua maailmaan. (Nieto, 1999, 47-48).

Toisia kulttuureja tarkastellaan ja tulkitaan aina oman kulttuurin kontekstissa: me luomme käsitteitä muista kulttuureista omien kulttuurisidonnaisten todellisuuksien pohjalta. (Mikkola & Heino, 1997, 24). Oma kulttuurimme siis vaikuttaa siihen, miten ja millaisina me näemme asiat ja ilmiöt. Kulttuuri vaikuttaa myös siihen, millaisena näemme tiedon luonteen ja minkälaista tietoa ja taitoa pidämme arvokkaana ja hyödyllisenä. (Clayton, 2003, 69-70). Tämä on tärkeää tiedostaa myös oman tutkimuksemme tekemisen kannalta, sillä me lähestymme aihetta ja tulkitsemme tutkimuksen aineistoa omista kulttuurisista lähtökohdistamme käsin.

Tässä kappaleessa käsitellään ensin kulttuurin käsitettä ja sen monimuotoisuutta sekä erilaisia kulttuuriteorioita. Lisäksi käsitellään kulttuurin ja identiteetin suhdetta ja kulttuuri-identiteettiä.

### 2.1 Kulttuurin käsite ja kulttuuriteoria

Yleiskielessä kulttuurista puhuttaessa viitataan usein taiteeseen ja sen eri muotoihin, vaikka näkemykset kulttuurin käsitteestä ovat laajentuneet ja laajenevat yhä. Kun kulttuurin käsite laajenee ja saa uusia näkökulmia, tapahtuu tämä määrittelyn selkeyden kustannuksella. Kulttuurin erilaiset määritelmät heijastavat yhtä aikaa itseensä, kuten myös toisiinsa. (Knuuttila, 1994, 10-15; Kaikkonen, 1994, 64). Tutkimalla eri tieteiden näkökulmia kulttuuriin voimme huomata, että kulttuuri sisältää sekä käsitteellisen, konkreettisen, hengellisen että fyysisen puolensa.

Kulttuurin käsite on ollut yhteiskuntateoreettisesti perusteltu jo muun muassa antropologian ja etnologian tieteenalojen alkuaikoina. Antropologiassa käsite on haluttu yhdistää kansaan ja yhteiskuntaan, koska kansat olivat luoneet omia kulttuuriorganisaatioitaan (eli instituutioitaan). Yhtenäisen kulttuurin luominen on ollut aina vahvasti yhteydessä kansallisvaltioiden syntyyn. Kulttuurin merkitys on yhdistetty itsenäisyyden ja itsemääräämisoikeuden saavuttamiseen, ja esimerkiksi filosofiassa, antropologiassa ja etnologiassa haluttiin osoittaa, että omalla kansalla on yhteiset juuret. Koska kulttuuria määriteltiin kansallisuuden kautta, yksi yleinen kulttuuri-teoria ei ollut mahdollinen. (Kaikkonen, 1994, 63-64).

Antropologinen kulttuurintutkimus on pohjimmiltaan pyrkimystä hahmottaa ja paljastaa kulttuurista erilaisuutta. Antropologiassa kulttuurin katsotaan ilmentyvän eri ryhmien elämäntapojen henkisinä, aineellisina ja sosiaalisina käytäntöinä. Idea kulttuurin yhdistämisestä kansallisuuteen menetti antropologiassa merkitystään toisen maailmansodan myötä ja esille tuotiin, että tiettyjen ominaispiirteiden yhdistäminen kansaan on tarpeetonta yleistystä, koska se luo stereotyyppioita ja kliseitä (Kaikkonen, 1994, 64; Söderholm, 1994, 119).

Alasuutari (1994) kutsuu kulttuurintutkimusta risteysasemaksi: 1970-luvulta lähtien eri tieteissä, esimerkiksi sosiologiassa, kirjallisuustieteessä ja tiedotustutkimuksessa, on ikään kuin lähdetty eri suunnista kohti samaa päättöpistettä, kulttuurintutkimusta tai kulturalismia. Kulttuurintutkimuksen käsite on suomalaisen sosiologiseen kielenkäyttöön periytynyt englantilaisesta Birminghamin oppisuunnasta, jossa kulttuurilla tarkoitetaan jonkin yhteisön omaksumaa elämäntapaa, maailman hahmottamista ja mielekkääksi kokemista. Tällainen käsitys kulttuurista oli laajempi kuin aiemmin vallinnut hierarkkinen kulttuurikäsitelmä. Hierarkkisesti kulttuurista puhuttaessa viitataan parhaaseen tai kauneimpaan, jota jokin kansa tai sivilisaatio on saanut aikaan (Alasuutari, 1994, 32-33).

Kulttuurisosiologiassa kulttuuri on haluttu pitää erillään instituutioista eli yhteiskunnasta. Tässä näkemyksessä jokainen kulttuuri koostuu osakulttuureista, jotka voivat olla toisiinsa nähden hyvinkin erilaisia. On huomioitava, että yhteiskuntien rakenteet ovat monikerroksisia ja yhteiskuntien eri ryhmien roolit määrittävät osaltaan näiden kulttuuria. Samassa yhteiskunnassa siis esimerkiksi eri ikäryhmien omaksumat kulttuurit voivat olla hyvin erilaisia toisiinsa verraten. (Kaikkonen, 1994, 65).

Humanistisessa tutkimuksessa kulttuuri on tutkimuksen kaikkein laaja-alaisin sekä eniten viljelty käsite. Humanistisissa tieteissä kulttuuri määritellään ihmisen sisäiseksi malliksi, elämäntavaksi ja arvojen järjestelmäksi. Käsitteen käyttö on yleistynyt myös yhteiskuntatieteissä 1970-

luvulta lähtien. Kulttuurin tutkimus on monitieteistä ja rakentuu siis eri tieteenalojen erilaisista näkemyksistä niitä yhdistellen ja kriittisesti tarkastellen. (Knuutila, 1994, 9-10, Virtanen, 2004, 3).

Fornäs (1998) kuvaa kulttuuria verkkona, joka muodostuu toisiaan risteävistä, yhdistyneistä ja jakautuvista virroista. Kulttuuriin liittyy olennaisesti erilaiset prosessit, jotka perustuvat kommunikaatiolle. Ihmiset eivät passiivisesti ajaudu osaksi jotakin, kulttuuria tai yhteisöä, jonka säännöt ja toimintatavat ovat valmiiksi määritellyt. Sen sijaan me itse luomme itseämme ja omaa kulttuuriamme. (Fornäs, 1998, 11).

Kuten Fornäskin (1998) toteaa, asia on ollut näin ennenkin, mutta nyky maailmassa korostuu yhä enemmän ihmisten oma vapaus valita omat yhteisönsä ja kulttuurinsa. Kulttuuri ei ole enää, ainakaan yhtä vahvasti kuin ennen, sukupolvelta toiselle siirtyviä elämäntapoja ja asenteita. Tämä näkökulma tulee myöhemmin esiin myös identiteettiä ja kulttuuri-identiteettiä tarkasteltaessa.

Kulttuuri on kaikkialla ja se koskettaa kaikkia ihmisiä ja yhteiskuntia. Kulttuurit ja kulttuuria tutkiva kulttuuriteoria muuttuvat koko ajan. Fornäs (1998) tarkastelee kulttuuria kommunikaationa ja hakee kulttuurille erityisesti myöhäismodernismiin asettuvaa teoriaa. (Fornäs, 1998, 11-13).

Benjamin (2014) kuvaa kulttuurin moniulotteisuutta sen erilaisten tarkastelunäkökulmien kautta. Näkökulmia on hänen mukaansa kahdeksan: behavioristinen, funktionaalinen, historiallinen, psyykinen, normatiivinen, rakenteellinen, symbolinen ja ajankohtainen. Benjaminin luettelemat näkökulmat kuvastavat hyvin myös Fornäsin ajatusta, kuinka kulttuuria voidaan pitää miltei minä tahansa ihmiselämään liittyvänä. Kulttuuri on kaikkea ja kaikkialla. (Benjamin, 2014, 61; Samovar & Porter, 2013, 7).

Kulttuurin käsitettä on vaikea avata lyhyesti, mutta tämän työn kannalta on tärkeää tiedostaa, että kulttuuria on harvoin syytä käsittää pelkästään kansallisuuksina, jonain, mikä erottaa eri etnisiä tai uskonnollisia ryhmiä toisistaan. Nieton (1999, 47-48) määritelmän mukaan kulttuuri on ”alati muuttuvia arvoja, perinteitä, sosiaalisia ja poliittisia suhteita, sekä maailmankuvaa, jota luovat, jakavat sekä muuttavat ihmiset, jotka ovat sidottuja toisiinsa yhteisen historian, maantieteellisen sijainnin, kielen, sosiaaliluokan tai uskonnon kautta”. Tämä määritelmä ilmentää selkeästi sen, miten monimutkainen käsite kulttuuri on. Meistä jokainen luo kulttuuria

ja kulttuuri vaikuttaa meihin kaikkiin. Laajentuneet käsitykset identiteetistä vaikuttavat myös edelleen kulttuurin monimuotoistumiseen ja tätä ajatusta käsitellään seuraavassa kappaleessa.

## **2.2 Kulttuurin suhde identiteettiin ja kulttuuri-identiteetti**

Kulttuurin ja identiteetin käsitteet ovat toisiinsa kietoutuneita, vaikka niitä joillakin tutkimuksen aloilla käsitellään toisistaan erillisinä käsitteinä. Tutkimuksemme kannalta on kuitenkin tärkeä tiedostaa ja ymmärtää kulttuurin ja identiteetin välinen yhteys. Kulttuuri vaikuttaa ihmisten identiteetteihin, ja ihmisten identiteetit vaikuttavat kulttuuriin. Jossain määrin kulttuuria ja identiteettiä voidaan myös ajatella toistensa vertaisina.

Muun muassa Stuart Hall (2005) on pohtinut identiteetin suhdetta kulttuuriin: miten kulttuurinen identiteetti asettuu eri identiteettikäsitteisiin. Hän on keskittynyt kulttuurisessa identiteetissä erityisesti kansallisiin identiteetteihin ja ottanut esille Fornäsin tapaan myöhäismodernismin sekä globalisaation vaikutukset kulttuuriseen identiteettiin. (Hall, 2005, 45).

Hallin mukaan kansallinen kulttuuri on nykymaailmassa yksi keskeinen vaikuttaja kulttuurisen identiteetin rakentumiseen. Ihmiset saavat samaistumisen tunteen siitä, että kokevat kuuluvansa johonkin kansaan, vaikka kansallisia identiteettejä ei olekaan "koodattu" geeneihin. (Hall, 2005, 45). Hän esittää, että kansalliset identiteetit eivät ole meille sisäsyntyisiä, vaan sen sijaan muodostuvat sekä muuttavat muotoaan heijastaen ja ollen osana kulttuurista representaatiojärjestelmää. Representaatiolla tarkoitetaan mielikuvaa tai jonkin kuvaamista tai esittämistä. Representaatiojärjestelmällä Hall viittaa siihen, että esimerkiksi "suomalaisuutta" ei ole olemassa vaan ihmiset itse luovat merkitykset sille, mitä tarkoittaa olla suomalainen. Kansallinen kulttuuri on uuden ajan ilmiö, joka on modernissa yhteiskunnassa ollut mukana luomassa muun muassa lukutaidon perusteita sekä nostamassa yhden puhekielen muodon hallitsevaksi välineeksi viestintään. Lisäksi se on luonut kulttuurisen homogeenisuuden ja ylläpitänyt kulttuurisia instituutioita, esimerkiksi koulua. Kansallisen kulttuurin myötä kulttuurista on muodostunut yksi teollistumisen ja modernisoitumisen päätekijöistä. (Hall, 2005, 46).

Hall kyseenalaistaa kansallisen kulttuurin homogeenisuuden. Kansalliset kulttuurit mielletään usein yhtenäisiksi: kaikki suomalaiset "kuuluvat" suomalaiseen kulttuuriin. Todellisuudessa kansallisen kulttuurin "kuvitteellisen yhteisön" muodostavat yhteiset muistot menneestä, yhdessä elämisen halu sekä tahto vaalia perinteitä. Jokainen suomalainen on jo geeniperimältään

erilainen, joten periaatteessa kansallista kulttuuria ei ole olemassa. Kansallisen kulttuurin käsitteen pyrkimys on tuoda ihmisiä yhteen kulttuuriseen identiteettiin, ikään kuin kaikki kuuluisivat johonkin samaan yhteisöön. (Hall, 2005, 52).

Ihmisen kulttuuri-identiteetin rakentuminen perustuu sille, että yhteiskunnassa vallitseva kulttuuri ja sen osat vaikuttavat yksilön identiteettiin, sekä sosiaalisella että yksilöllisellä tavalla. Vaikutus näkyy muun muassa siinä, miten ihminen ajattelee ja toimii, millaisena hän näkee itsensä ja itsensä suhteessa muihin ihmisiin. Identiteetillä on siis sekä henkilökohtainen että sosiaalinen puolensa. Näin jokainen meistä luo itse oman mikrokulttuurinsa, joka on jatkuvassa muutoksessa läpi elämän. Siihen, millä tavoin ja millaiseksi kulttuurinen identiteetti muotoutuu, vaikuttavat muun muassa ihmisen etninen tausta, asuinpaikka, sukupuoli ja sosiaalinen asema yhteiskunnassa. Objekttiivinen ja subjektiivinen (sosiaalinen ja henkilökohtainen) identiteetti voivat myös erota toisistaan. Tällaisia tapauksia ovat esimerkiksi sellaiset, joissa yhteisö määrittää ihmisen maahanmuuttajaksi, mutta henkilö itse kokee olevansa suomalainen. (Räsänen, 2013, 272; Virtanen, 2004, 4; Talib, Löfström & Meri, 2004, 38).

Toisaalta etenkin kasvattajan näkökulmasta on hyvä huomioida, että tämä vaikutus ja muutos toimivat myös toiseen suuntaan: samoin kuin kulttuuri vaikuttaa ihmiseen, myös ihminen vaikuttaa kulttuuriin ja muutokset kulttuurissa, yhteiskunnassa ja elämässä ovat usein ihmisen tietoisuuden valinnan vaikutuksesta tapahtuvia. Vaikka kulttuuri-identiteetti vaikuttaa siihen, millä tavoin näemme ja tulkitsemme asioita (Räsänen, 2013, 272-273), tiedostamalla omat kulttuuriset vaikutteemme voimme itse vaikuttaa kulttuurisen identiteetin kehitykseen.

Kulttuuri, identiteetti ja kulttuurinen identiteetti ovat muuttuvia ja hiljalleen muotoutuvia prosesseja. Ne eivät siis ole valmiita ja pysyviä. Hall (2005) esittää kaksi erilaista tapaa ymmärtää kulttuurinen identiteetti. Ensimmäisen käsityksen mukaan kulttuurinen identiteetti määritellään yhden yhteisen, jaetun kulttuurin ja kollektiivisen ”minän” kautta. Ajatellaan, että kulttuuriseen identiteettiin sisältyy useampia eri minuuksia, jotka ovat yhteisiä tietyille ihmisille, joilla on esimerkiksi yhteinen historia tai yhteiset esi-isät. Kulttuurisen identiteetin voidaan siis ajatella heijastavan historiallisia kokemuksia, joiden myötä syntyy kokemus yhdestä kansasta. Tähän ajatukseen yhdistyy näkemys identiteetistä valmiina tuotteena, jonka perusta on menneisyyden uudelleen kertomisessa. (Hall, 2005, 223-226).

Hallin (2005, 227) esittämässä toisessa näkökulmassa tunnustetaan kulttuurisen identiteetin sisältävän samankaltaisuuden lisäksi myös merkittäviä eron paikkoja, jotka rakentavat todellista

minää, henkilökohtaisempaa identiteettiä. Tässä näkökulmassa kulttuuri-identiteetti nähdään jonakin olemisen sijasta joksikin tulemiseksi.

Samoin Benjamin (2014, 58) kuvaa identiteetin muutosta olemisesta tulemiseksi. Aiemmin identiteetit ovat olleen eri tavalla ja ainakin jossain määrin ennalta määrättyjä. Liikkuvuus oli vähäistä ja tulevaisuus määrittyi usein perheen asuinpaikan ja yhteiskunnallisen roolin sekä ammattien mukaan. Samoin koulutusmahdollisuudet olivat rajalliset, ja samaistumisen kohteita oli vähemmän. Ei ollut mahdollista tutkia itseään ja omia mahdollisuuksia tai rakentaa omaa identiteettiä omien mieltymysten mukaisesti.

Identiteetit ovat kuitenkin olleet jo jonkin aikaa murroksessa, eivätkä ne periydy sukupolvelta toiselle. Nykyisin moderneissa yhteiskunnissa voi olla jopa tavallisempaa kannustaa lasta tai nuorta ”etsimään itseään” ja muokata identiteettiään tietoisesti, kuin olettaa lapsen sulautuvan valmiiseen perheen tai yhteiskunnan tarjoamaan muottiin. Kieli- ja kulttuuriperinnöt eivät enää automaattisesti siirry vanhemmilta lapsille, etenkin maahanmuuton, suuren liikkuvuuden ja maailman globalisoitumisen vuoksi. (Benjamin, 2014, 58). Kellneriä (1992) mukaillen Baumann kuvaa, että nykyaikaisessa yhteiskunnassa identiteetti on uudelleenrakennettu ja uudelleenmääritelty. Identiteetti on vapaasti valittavissa ja se nähdään teatraalisena esityksenä itsestä ja minuudesta. Identiteetti on liikkuvaa, moninaista, henkilökohtaista ja itsereflektiivistä. Se on muutoksen ja innovaation kohde. (Bauman, 1996, 18).

Benjamin (2014) tarkastelee kulttuuri-identiteettiä myös identifikaatioiden eli samaistumisen kokemusten näkökulmasta. Samaistumisen kokemukset ovat osasia, joista kulttuuri-identiteetti muodostuu. Näiden kokemusten merkityksellisyys identiteettiin nähden muuttuu ajan myötä: jokin kokemus voi tietynä hetkenä muuttaa merkitystään ja tulla tärkeämmäksi osaksi identiteetin kehitystä, kun taas toisen arvo voi hälvetä. (Benjamin, 2014, 65).

Kulttuuri-identiteetti yhdistetään usein juuri kansalliseen kulttuuriin ja siihen samaistumiseen (Dervin & Keihäs, 2013, 113). Silti ottaen huomioon kulttuuri-käsitteen moninaisuuden, myös kulttuuri-identiteettiä voidaan ajatella laajemmin kuin omaan kansaan perustuvaan ajatukseen pohjautuvana. Joka tapauksessa identiteetti rakentuu aina suhteessa siihen kulttuuriin, jossa ihminen kasvaa ja elää. Se muotoutuu yhä uudelleen ihmisen kohdatessa uusia, erilaisia kulttuureja ja ympäristöjä. Useammassa erilaisissa kulttuureissa eläminen tai muuten toistuva kulttuurienvälinen kohtaaminen voi johtaa myös identiteetin useampaan eri osaan jakautumiseen.

Tässä työssä tarkastelemme identiteettiä sekä kulttuuri-identiteettiä periytymättömänä ja muuttavana ilmiönä. Kasvattajan näkökulmasta voi olla jopa vaarallista ajatella, että ympäristö tai ihminen itse ei voisi vaikuttaa identiteettiin ja sen kehittymiseen. Kasvattajien olisi tärkeää tiedostaa oma merkittävä roolinsa identiteetin kehittymisen ohjaajana ja mahdollisuutensa positiivista identiteettiä vahvistavana aikuisena.

### **2.3 Kieli ja kulttuuri**

Kieli ja kulttuuri ovat toisiinsa limittyviä inhimillisen toiminnan alueita (Dufva, 2002, 21). Kielen ja kulttuurin suhde on erittäin monitahoinen. On tutkijoita, joiden näkemyksen mukaan kulttuuri on kielen ilmentymä, siis kielen tuote. (Kaikkonen, 1994, 66). Esimerkiksi Segall, Dasen, Berry ja Poortinga (1990, 9) ovat sitä mieltä, että ensin on ollut inhimillinen kieli, sitten vasta kulttuuri. Kieli ja kulttuuri nivoutuvat yhteen myös historiallisissa tutkimuksissa. Tutkittaessa muinaiskieliä tulee tavalla tai toisella ottaa huomioon myös muinaiskulttuurit ja toisinpäin. Kieli on luonteeltaan muuttuva ja ympäröivän maailman muuttuessa tarvitaan kieleen uusia käsitteitä (Salo, 2009, 126).

Se, kumpi on syntynyt ensin, kieli vai kulttuuri, ei ole tutkimuksemme kannalta merkittävää, sillä keskitymme tutkimuksessamme kielen ja kulttuurin väliseen yhteyteen. Kaikkonen (1994, 67) painottaa, ettei kysymykseen edes löydy yksiselitteistä vastausta. Hän kuitenkin toteaa, että voidaan olla varmoja siitä, että kielen kehittyminen nykyiseen muotoonsa on tapahtunut läheisessä yhteydessä kulttuurin kehittymisen kanssa. Koska kieli ja kulttuuri liittyvät olennaisesti toisiinsa, voidaan todeta, että monikielisyys tarkoittaa väistämättä myös monikulttuurisuutta (Tiittula, 1997, 33)

Kieli on dialogisesti tarkasteltuna moniäänistä. Tämä tarkoittaa sitä, että se mitä kutsumme esimerkiksi suomen kieleksi ei olekaan yhtenäinen kielimuoto, vaan joukko erilaisia puhetapoja, diskursseja, tekstejä ja konventioita, jotka vaihtelevat esimerkiksi kielenkäyttäjän iän, sukupuolen, sosiaaliryhmän, harrastusten tai asuinpaikan mukaan. Kielellinen vuorovaikutus myös kannattelee inhimillistä kulttuuria. Eri kielet ja kulttuurit ovat aikojen kuluessa olleet aina vuorovaikutuksessa toisten kielten ja kulttuurien kanssa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että suomalaisessa kulttuurissa elävillä ja suomea puhuvilla ihmisillä on omien ominaispiirteiden lisäksi myös paljon yhtäläisyyksiä muiden kansojen ja kieliryhmien kanssa. Vielä nykyäänkin suurta osaa suomalaisesta kulttuurista luodaan ja ylläpidetään suomen kielellä. (Dufva, 2002, 21-23).

Puhuttaessa vieraaseen kulttuuriin sopeutumisesta, äidinkielellä on erityinen merkitys. Kieli yhdistää ihmisen ja tämän juuret, ja lisäksi se liittyy olennaisesti ihmisen persoonallisuuteen ja elämäntilanteeseen. Oppiminen ja kasvatus ovat keskeisessä asemassa kulttuurissa, sillä niiden myötä kulttuuriperintö siirtyy vanhemmalta lapselle. Oppiessaan äidinkieltä lapsi oppii puhumaan, ja samanaikaisesti tuntemaan maailmaa: hän järjestää, rakentaa ja luokittelee maailmaa kielen avulla. Kielen mukana opitaan myös tapa tarkastella maailmaa, opitaan millaisia arvoituksia, normeja ja asenteita ympäristössä on. Äidinkielen taito antaa pohjan kaikelle muulle opetukselle ja oppimiselle ja luo samaan aikaan perustan kaksikielisyydelle. (Mikkola & Heino, 1997, 16-17).

Kielen oppiminen on aina samalla myös kulttuurin oppimista. Ivic (1966, 183) korostaa kielen ja kulttuurin molemminpuolista vuorovaikutusta, jossa kieli vaikuttaa kulttuuriin ja toisinpäin. Kaikkonen (1994, 67) taas korostaa kulttuurin ja interaktion sekä viestinnän ja kommunikaation yhteyttä laajemmassa muodossa kulttuurin ja kielen välisen yhteyden korostamisen sijaan. Ihminen muovaa kulttuuria kielensä avulla. Kieli on väline kulttuurin haltuunottamiselle. Kielen avulla ihminen paikantaa itsensä todellisuuteen ja maailmaan. Kieli on osa spatiaalista kulttuuria ja samalla sen avulla tarkastellaan ja kuvaillaan kulttuuria (KUPOLI 1992, 63; Kupiainen 1994, 39; Liebkind 1995, 17; Koskensalo 2004, 27). Jokaisen kansan kielen kehitysvaiheet ovat vahvasti kulttuurin leimaamia. Siksi Kaikkosen (1994, 70) mukaan onkin keinotekoisista yrittää edes erottaa kieli ja kulttuuri toisistaan.

Pauli Kaikkonen (2001; 2004; 2005) on tuonut esille sen, että oppilaan vieraan kielen opetuksen lähtökohtana on auttaa oppilasta laajentamaan omaa kulttuurikuvaansa sekä vieraaseen että omaan kulttuuriin päin. Kulttuurienvälinen oppiminen edistää monikulttuurisen kanssakäymisen edellytysten toteutumista, joka on ajassamme ja oppilaan elämismaailmassa välttämätöntä. Tällaisia asioita ovat muun muassa erilaisuudelle herkistyminen, sen ymmärtäminen, vierauden kunnioittaminen, empatiakyky ja avoimen vuorovaikutuksen kehittyminen. Oppilaalla tulee olla kyky vaihtaa näkökulmaa ja ottaa etäisyyttä sekä omaan kulttuuriin että myös itseensä. Näin ollen kyse ei ole vain kielen opettamisesta, vaan kokonaisvaltaisesta kielikasvatuksesta, joka tukee oppilaan monikulttuurista identiteettiä. Kokonaisvaltaisen kielikasvatuksen avulla oppilas kasvaa ja sosiaalistuu kielenkäyttäjäksi ja kulttuurienväliseksi toimijaksi. Lisäksi vieraista kielistä ja kulttuureista muodostuu merkittävä osa oppilaan identiteettiprosessia. (Kaikkonen, 2001, 61-105; 2004; 2005, 48-50).

## 2.4 Kieli ja kulttuuri kommunikaatiossa

Kulttuuri on myös kommunikointia. Samovar, Porter, McDaniel ja Roy (2013, 34) esittävät asian vertauksen kautta: kulttuurista ja kommunikaatiosta puhuttaessa on vaikea erottaa, kumpi on ääni ja kumpi sen kaiku. Me kasvamme kulttuuriimme ja opimme sitä kommunikaation kautta. Samanaikaisesti kommunikointi kuvastaa aina sitä kulttuuria, jossa se esiintyy.

Ihminen tarvitsee kielellisen viestinnän kykyä kolmesta syystä: kyetäkseen toimimaan toisten kanssa, kehittääkseen ajatteluaan ja rakentaakseen kulttuurikuvaansa laajemmaksi. Lisäksi kielenkäyttönsä avulla ihminen ilmentää kulttuuritaustojaan. (Kaikkonen, 1994, 70-71). Ihminen myös jäsentää ympäröivää maailmaansa mielen ja kielen avulla (Häkkinen, 2008, 132). Kieli voidaan nähdä myös tiedon välittämisen ja todellisuuden kuvaamisen välineenä. Samalla se on ihmisen tapa hahmottaa maailmaa ja näin ollen myös keskeinen osa ihmisen identiteettiä (Rönholm, 1999, 33-35).

Puhe sisältää aina jotain konkreettista ja ääneen sanottua informaatiota. Ääneen sanotun informaation lisäksi puhe tuo mukanaan oletuksia ja mielleyhtymiä. Puheessa on siis muutakin kuin se, mitä on ääneen sanottu (Sosa, 2009, 139). Puhuja pitää selviönä ääneen lausumatonta tietoa ja samalla olettaa, että kuulija ymmärtää sen ennakkotiedon tai kontekstin perusteella (Yule, 1997, 35). Jos kuulija ei tunne puhujan kulttuuria, hän voi ymmärtää jotain heikosti tai jopa kokonaan väärin (Sosa, 2009, 139). Toisen ymmärtäminen hänen tarkoittamallaan tavalla ei siis ole niin yksinkertaista, kuin usein ajatellaan (Kaikkonen, 1995, 160).

Saman kulttuurialueen ja yhteisen kielen omaavia ihmisten toimintaa ohjailevat yhteiset, kulttuurille ja kielelle ominaiset, automatisoituneet, toiminta- ja viestintämallit. Tällaisissa tilanteissa viestintä on normaalitapauksissa vaivatonta. Väärinkäsityksiä voi kuitenkin syntyä, huolimatta yhteisestä äidinkielestä ja kasvuympäristöstä. Kun väärinkäsityksiä syntyy saman kulttuurin edustajien kesken, voidaan olettaa, että tilanne kahden eri kulttuurin edustajan ja eri äidinkieltä puhuvien ihmisten välillä on paljon kompleksisempi. (Kaikkonen, 1995, 160). Tiittula (1997, 34; 2005, 124) toteaaakin, että kulttuurien välinen viestintä on yleisesti alttiimpaa häiriölle ja epäonnistumisille kuin kulttuurien sisäinen viestintä. Kielelliset rakenteet ja vuorovai-  
kutustilanteen muut seikat aktivoivat eri kulttuurien edustajissa erilaista tietoa.

Useimmat käsitteet ovat jollain tapaa kulttuurisidonnaisia. Kaikkonen (1994, 71) mukaan kulttuuri määrittää käsitteitä ja käsitteet ovat ymmärrettävissä oikein vain niiden kulttuurikehyksessä. Sama kieli voi sisältää joukon erilaisia alakulttuureja. Tällöin myös samoilla käsitteillä

voi kielen sisällä olla eri merkityksiä ja tulkintoja. Kaikkonen (1994) tarkastelee kielen oppimista ja opettamista nimenomaan vieraan kielen opetuksen näkökulmasta, ei esimerkiksi toisen kielen opetuksen näkökulmasta. Hänen mukaansa (1994, 71) vieraan kielen opetuksessa kieli on kuitenkin, käytännön syistä tai perinteen ohjaamana, usein irrotettu kulttuuritaustastaan.

Käsitteet, merkitykset ja viestintä ovat kielellistä toimintaa laajemman semiotisaation tulosta. Tuloksessa on vaikuttamassa paljon muutakin, kuin vain verbaalinen viestintäjärjestelmä. Viestintään liittyvät myös yhteisön määrittämät säännöt, normit, odotukset, rutiinit ja kulttuuristandardit yleisesti hyväksyttävästä käyttäytymisestä. Yleisesti hyväksyttävään käyttäytymiseen kuuluvat sekä verbaalinen että nonverbaalinen viestintä. Voidaan siis todeta, että kulttuuriin peruskäsitteet, kieli, kulttuuristandardit, käyttäytymisrutiinit ja kommunikaation tavat opitaan viestintätilanteessa ja toiminnassa toisten ihmisten kanssa. (Kaikkonen, 1994, 67; Tiitu, 1997, 34-35). Wolfgang Klein (1986, 146) on tiivistänyt kielen oppijan kohtaaman tilanteen seuraavasti: ei voi viestiä, ellei opi kieltä, eikä kieltä opi, ellei viesti.

Globalisoituneessa maailmassa kohtaamme väistämättä erilaisia ihmisiä ja kulttuureja. Interkulttuurisuus on monikulttuurisuutta laajempi käsite, jolla viitataan kulttuurien väliseen aktiiviseen ja passiiviseen vuorovaikutukseen. Interkulttuurisessa dialogissa kannustetaan pyrkimykseen ymmärtää toista erilaisuudesta huolimatta. (Talib, Löfström & Meri, 2004, 20). Samovar, Porter, McDaniel ja Roy (2013, 1-6, 17-18) puhuvat interkulttuurisuudesta laajassa ja globaalissa kontekstissa, viittaamalla termillä interkulttuurisen kasvatuksen ohella myöskin turismiin, työelämään ja teknologiaan. Sujuvan interkulttuurisen kanssakäymisen edellytyksenä on erilaisuuksien ohella etsiä ihmisistä ja kulttuureista yhteneväisyyksiä. Yhteneväisyyksiä etsimällä erilaisuuden ymmärtäminen ja toiseen samaistuminen helpottuvat.

### 3 Koulu, kulttuuri ja monikulttuurisuus

Siinä missä koulu instituutiona on itsessään kulttuurin tuote, koulussa on myös oma kulttuurinsa eli koulukulttuuri. Lisäksi koulujen ja koulukulttuurien sisällä on erilaisia kulttuureja. Koulu ei myöskään toimi yhteiskunnasta irrallisena instituutiona, vaan heijastaa aina ympäröivän yhteiskunnan muutoksia ja tapahtumia. (Talib, 1999, 102). Tästä syystä myös suomalaiseen kouluun vaikuttavat esimerkiksi globalisoituminen, lisääntynyt maahanmuutto ja identiteetin sekä sitä koskevien käsitysten muuttuminen. Monikulttuurisuus näkyy suomalaisissa kouluissa konkreettisesti lisääntyvänä maahanmuuttajaoppilaiden määränä. Myös muuttuvat näkemykset identiteetistä ja kulttuurista heijastuvat koulumaailmaan.

#### 3.1 Monikulttuurisuuden käsite

Koska tutkimuksen yhtenä lähtökohtana on monikulttuurisen kasvatuksen periaatteet ja monikulttuurisuuden ilmeneminen on myös yksi tutkittavista ilmiöistä, on oleellista avata myös hie- man monikulttuurisuuden käsitteen monimuotoisuutta. Monikulttuurisuus-käsite esiintyy pohjoisamerikkalaisessa kirjallisuudessa metakäsitteenä, johon liitetään muita käsitteitä, kuten kansainvälisyys, globalisaatio, ja näistä uusimpana käsitteenä interkulttuurisuus. Räsänen (2013) kuvaa monikulttuurisuutta sateenvarjoterminä, joka mahdollistaa monien eri asioiden käsittelyn eri näkökulmista: monikulttuurisuus voidaan yhdistää erilaisiin ryhmiin ja niiden olemassa- oloon, globaaleihin ilmiöihin ja esimerkiksi kulttuuriperintöön. Interkulttuurisuus terminä on ottanut jalansijaa Euroopassa 1970-luvulta asti. Suomalaisissa kouluissa termi on vakiintunut yleisesti kasvatuskusteluihin ja mielletty usein taito- ja taideaineisiin liittyvänä käsitteenä. (Räsänen, 2013, 271-272).

Monikulttuurisuuden käsite tulee vastaan arkipäiväisissä konteksteissa, esimerkiksi viranomaisten puheessa ja mediassa. Työpaikkoja, lähiöitä tai päiväkoteja luonnehditaan monikulttuurisiksi. Arki- ja viranomaispuheessa monikulttuurisuuden käsitettä harvoin problematisoidaan tai selitetään. Sen sijaan monikulttuurisuus esitetään arvovapaana käsitteenä. Ongelma ei ole läsnä vain arkipuheessa, vaan käsitettä vaivaa epämääräisyys myös tieteessä. (Horsti, 2000, 142).

Monikulttuurisuus voi tarkoittaa sitä, että yhteisön, esimerkiksi valtion sisällä asuu eri maista kotoisin olevia ihmisiä. Tässä merkityksessä monikulttuurisuudesta puhuttaessa viitataan pel-

kästään kulttuuriseen moninaisuuteen. Laajemmin monikulttuurisuudesta puhuttaessa sillä viitataan usein myös eri ryhmien välisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen, ja kulttuuria määritteleviksi tekijöiksi luetaan kansallisuuden lisäksi myös monia muita tekijöitä. (Talib & Paavola, 2010, 26-27).

Pauli Saukkonen (2013, 115) käsittelee teoksessaan *Erilaisuuksien Suomi* monikulttuurisuutta väestöllisenä tosiasiana, jolloin monikulttuurisuudella viitataan yhteiskunnan etniseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa puhutaan eri kieliä, harjoitetaan eri uskontoja, noudatetaan erilaisia tapoja ja traditioita sekä kannatetaan toisistaan poikkeavia ajatuksia hyvästä elämästä. Väestöllisesti monikulttuurisen maan asukkaat eivät ole syntyneet samassa maassa, vaan heidän taustansa voivat olla lähellä tai kaukana.

Monikulttuurisuuden käsitteeseen sisältyy ihmisen etnisyyden, kulttuurisen moninaisuuden sekä kielen lisäksi muun muassa uskonto ja sen monimuotoisuus, sukupuoli ja seksuaalinen suuntautuminen sekä sosioekonominen tilanne. Silti monikulttuurisuutta käytetään kasvatuksenkin kentällä suppeampana käsitteenä kuin se todellisuudessa on. (Talib & Paavola, 2010, 11.) Usein monikulttuurisuus liitetään käsitteenä maahanmuuttajiin. On kuitenkin tärkeää tiedostaa, kuten aiemmin on jo tuotu ilmi, että kulttuuri koskee kaikkia ihmisiä, eikä tämän vuoksi monikulttuurisuutta voida pitää pelkästään maahanmuuttajiin ja ulkomaalaisiin liittyvänä asiana.

### **3.2 Kulttuuri ja moninaisuus koulussa**

Koulun ja kulttuurin suhde on moninainen. Suomalainen koulu on osa valtion hallintokulttuuria ja suomalaista yhtenäiskulttuuria. Koulua voidaan myöskin tarkastella tietyssä ajassa esiintyvänä ilmiönä ja yhteisönä, jossa kohtaavat yksityinen ja julkinen tieto sekä tavoitteet ja käytännöt. Koulu toimii myös aina peilinä kulttuurisille ihanteille, yhteisöä koskeville asioille, ilmiöille ja moraaleille. Kaikki tämä heijastuu koulun toiminnassa ja tavoitteissa. (Tolonen, 1999, 7-8).

Suomalainen koululaitos sekä useimpien Euroopan maiden kasvatustieteelliset instituutiot ovat pyrkineet vastaamaan globaalisti muuttuvaan tilanteeseen. Kouluissa ja kasvatustieteellisyysinstituutioissa oppilaita ohjataan suhtautumaan erilaisuuteen ja vierauteen ymmärtäväisesti. Kansainvälisyys- ja rauhankasvatuksesta puhutaan kaikkien oppiaineiden yhteydessä ja kaikilla kouluasteilla. Samaan aikaan on alettu puhumaan kulttuurienvälisestä oppimisesta, ymmärtämisestä ja kohtaamisesta.

(Kaikkonen, 1995, 160). Globaalisti muuttuvaan tilanteeseen on siis pyritty koululaitoksissa reagoimaan jo 1990-luvulta lähtien asian ollessa pinnalla jo vuosikymmenien ajan.

Suomalainen koulutusjärjestelmä on yksi maailman tasa-arvoisimmista: se pyrkii eriarvoisuuden vähentämiseen eri yhteiskuntaluokkien välillä tarjoamalla ilmaisen koulutuksen kaikille. Suomalaisissa kouluissa ei kuitenkaan ole totuttu ottamaan esimerkiksi kulttuurisia, sosiaalisia, etnisiä, poliittisia tai uskonnollisia eroja huomioon kovin kauaa. Sen sijaan Suomessa ja sen kouluissa on pitkään vallinnut ajatus normatiivisesta, tavallisesta suomalaisesta, ja tämä näkemys on ollut kulttuurisesti arvostettu itsestäänselvyys. (Tolonen, 1999, 11). On kuitenkin selvää, että ajatus yhtenäisestä, normatiivisesta suomalaisesta kulttuurista ei ole paikkansa pitävä ja koulun tulee vastata muuttuvan ja yhä edelleen moninaistuvan yhteiskunnan tarpeisiin.

Siitä huolimatta, että suomalaiset ja suomalaisten koulujen oppilaat on nähty pitkään hyvinkin homogeenisinä ryhminä, ei monikulttuurisuus ole suomalaisessa yhteiskunnassa uusi ilmiö. Kouluissa monikulttuurisuus on ilmennyt opettajien ja oppilaiden erilaisina sosiaalisina ja kulttuurisina taustoina. Kuitenkin kulttuurinen monimuotoisuus erityisesti kielellisesti, etnisesti ja uskonnollisesti katsottuna on noussut merkitykselliseksi uudella tavalla. (Talib, Löfström & Meri, 2004, 19). Maahanmuuttajien lisääntyvä määrä yhteiskunnassa ja kouluissa tuo moninaisuuden näkyvämmäksi ja konkreettisemmaksi kuin ennen.

Opettajan haasteena monikulttuurisessa koulussa on sitoutuminen erilaisten oppilaiden kanssa työskentelyyn sekä samanaikainen omien arvojen ja maailmankuvan tarkastelu (Paavola & Talib, 2010, 74). Opettajan tulee olla valmis suhtautumaan avoimesti oppilaiden erilaisiin ajatuksiin ja näkemyksiin ja pyrkiä laajentamaan omaa maailmankuvaansa näiden pohjalta. Monikulttuurisuudesta tulisi tehdä osa koulun normaalia arkea ja tämän myötä luoda pohjaa eri ryhmien väliselle vuorovaikutukselle. Koululla ja opettajalla on tärkeä tehtävä valtaväestön ja vähemmistöryhmien välisten suhteiden luojana. Keskisalo korostaa oppilaiden välisten suhteiden merkitystä monikulttuurisessa koulussa (Keskisalo, 2001, 203-205). Mitä enemmän erilaiset kulttuurit ovat näkyvillä luokan arjessa ja toiminnassa, sitä enemmän myös oppilaat oppivat tuntemaan ja ymmärtämään toisiaan.

## 4 Suomi, suomalaisuus ja suomalainen kulttuuri

Suomea on yritetty määritellä monella tapaa ja monien eri tahojen toimesta. Määrittelyyn ovat osallistuneet niin kansallisromantikot, kansalaissodan osapuolet kuin lapuanliikkeen kannattajatkin. Innokkaasti määrittelyyn on osallistunut sivistyneistö, esimerkiksi opettajat, taiteilijat, kirjailijat, poliitikot ja toimittajat. (Jokinen & Saaristo, 2006, 316).

Eri tieteenaloilla vallitsee melko pitkälle yhteisymmärrys suomalaisen kulttuurin poikkeuksellisesta yhdenmukaisuudesta (Jokinen & Saaristo, 2006, 61). Suomea pidetään kansallisvaltiona, jonka lähes kaikki asukkaat, suomalaiset, kuuluvat samaan rotuun, puhuvat samaa kieltä ja tunnustavat samaa uskontoa. Lähes kaikki suomalaiset asuvat valtiossa nimeltä Suomi. Suomalaiset ovat siis yksi kansa yhdessä valtiossa. (Saukkonen, 2013, 24; Virtanen, 1994, 13). Keskustelu suomalaisesta kansallisvaltiosta ja suomalaisen kansan homogeenisyydestä oli runsasta etenkin 1980- ja 1990-luvuilla (Saukkonen, 2013, 24). Homogeenista käsitystä Suomesta ja suomalaisuudesta on myös kritisoitu. Saukkonen (2013, 142-143) kritisoi käsitystä suomalaisuudesta suppeaksi. Vaikka stereotyyppistä kuvaa suomalaisuudesta on kritisoitava, Saukkonen (2013, 145) huomauttaa, että yhä edelleen perinteinen suomalainen omakuva on voimissaan lukuisilla viestinnän areenoilla aina verkkosivuista Suomea esitteleviin teoksiin.

Suomalaisista vallitsee yleisesti käsitys korven asukkaina. Käsitys juontaa juurensa siitä, kun Suomea on verrattu läntiseen Eurooppaan ja vanhaan eurooppalaiseen kaupunkikulttuuriin. Huolimatta siitä, että vertailut ja tulokset ovat perustuneet stereotyyppisiin ajatuksiin tai myytteihin (Peltonen, 1998, 29), käsitys korven asukkaina on säilynyt.

Lehtonen (2004, 176-178) on kyseenalaistanut ajattelun, jonka mukaan Suomi nähdään pelkkänä syrjäisenä paikkana. Vallitseva tapa ajatella paikka on nähdä se jonkinlaisena rajallisena tilana. Kun puhutaan paikoista, rajataan automaattisesti pois tärkeitä tekijöitä, kuten ajan ja toiset paikat. Jos Suomea ajatellaan vain paikkana, se on valtakunnanrajojen tuottama maa. Samalla se nähdään hyvin pysyvänä järvien, metsien, peltojen, kylien ja kaupunkien maana. Käsitksemme Suomesta kuitenkin muuttuvat, kun paikan määrittelyyn tulee mukaan aika ja toiset paikat. Suomi ei näytäkään enää staattiselta, eikä se rajoitu vain itseensä. Suomi voidaan mieltää jatkuvaksi liikkeeksi ja muutokseksi, jossa on monia tekijöitä, jotka eivät näy maan rajojen sisäpuolella.

Tässä osiossa selvitämme, keitä suomalaiset ovat ja mistä he ovat tulleet. Lisäksi selvitämme, millaisia käsityksiä ja sisältöjä liittyy suomalaisuuteen. Tutkielman edetessä käsittelemme Suomeen kohdistuvaa maahanmuuttoa ja tuomme esiin suomalaisten homogeenisyyteen kohdistuvaa kritiikkiä.

#### **4.1 Keitä ovat suomalaiset?**

Jokainen kuuluisi mielellään tunnettuun sankarikansaan tai -sukuun ja näin ollen alkuperän selvittämisestä voi muodostua tunneperäinen asia. Eri kansojen alkuperää voidaan selvittää esimerkiksi kielisukulaisuustutkimuksilla tai biologisen sukulaisuustutkimuksen avulla (Kajanoja, 1995, 13).

Kielitutkimuksissa suomalaiset on liitetty suomalais-ugrilaiseen kantakieleen (Kajanoja, 1995, 13). Tutkimustavasta ja -ajasta riippuen suomalaiset on liitetty myös germaaneihin ja turkkilaisiin (Kajanoja, 1995, 13; Ruuska, 2004, 203). Professori Harri Nevanlinnan geenitutkimuksista ilmenee, että suomalaisten geeniaineksestä noin kolme neljäsosaa on länsieurooppalaista ja neljännes itäistä perua (Kajanoja, 1995, 19). 1800-luvulta aina 1900-luvun alkupuolelle suomalaiset olivat eurooppalaisittain ajateltuna mongoleiden sukulaisia (Kajanoja, 1995, 13; Ruuska, 2004, 203). Suomalaiset eivät 1990-luvulla halunneet olla Siperian vähäpätöisten kansojen kanssa yhteisen menneisyyden jakavia ugrikoja, vaan tuohon aikaan haluttiin astua eurooppalaisina Euroopan markkinoille (Grundström, 1995).

Suomalaisten kohdalla kielisukulaisuustutkimukset ja biologiset tutkimukset antavat hyvin samansuuntaisia tuloksia. Molemmissa yhdistyy, ainakin jossain määrin, käsitys suomalais-ugrilaisesta kannasta. Myös idän ja lännen vaikutukset suomalaisten historiassa ja kehityksessä ilmenevät molemmissa tutkimuksissa. Vielä nykyäänkin suuri maailma näyttäytyy suomalaisille idän ja lännen vastakkainasetteluna (Löytty, 2004, 97), tai Suomi näyttäytyy maailmalle idän ja lännen rajana (Anttonen, 1997, 54-55).

#### **4.2 Suomalaisuus**

Nykyinen käsitys suomalaisesta kulttuuri-identiteetistä on tuotettu etupäässä 1800-luvulla (Kivikuru, 2000, 29; Inkala, 2002, 50; Jokinen & Saaristo, 2006, 27; Saukkonen, 2014, 24). Tuohon aikaan Venäjän keisarikuntaan kuulunut Suomen suuriruhtinaskunta tarvitsi oman kulttuu-

risen sisällön erottuakseen selvästi Venäjältä. Suomalaisen nationalismin päähaara syntyi ruotsinkielisen sivistyneistön piirissä. Ruotsinkielinen sivistyneistö määrittäi nuoren kansakunnan ytimeksi suomenkielisen väestön. Näin ollen suomen kielestä muotoutui kansallisuusaatteen ja nationalistisen toiminnan kulmakivi. Kielestä muotoutui siltä sivistyneistön ja talonpoikaiston sekä maan itäisten ja läntisten osien välille. Käsitteitä suomalaisuudesta rakensivat ja muokkasivat useat kirjalliset teokset, kuten Lönnrotin kokoama ja toimittama *Kalevala* ja Runebergin *Vänrikki Stoolin tarinat*. (Saukkonen, 2014, 24). Fiktiiviset kertomukset voivat osittain toimia todentuntuisesti ja osittain kertoa jotain kansakunnan oletetusta olemuksesta (Jokinen & Saaristo, 2006, 45).

*Kalevala* osoitti itämerensuomalaisten oman myyttihistoriallisen ja pyhän perinteen olemassaolon. Teos perusteli suomalaisten ainutlaatuisuutta ja erilaisuutta aiemmin valtaa pitäviin ruotsalaisiin ja venäläisiin verrattuna. Kalevalainen kansanrunous mytologisoitiin uudelleen sen menetettyä myyttisen merkityksensä. Uudelleen mytologisoimalla se haluttiin syntyvän kansallisvaltion käyttöön. (Siikala, 1996, 141-142). Myytit ovat edelleen elinvoimainen osa suomalaisuutta, sillä ne luovat jonkinlaista yhteishenkeä, jatkuvuutta ja turvallisuutta. Myyttejä tarvitaan yhteistunteen sisällään pitämien yhteisten emotionaalisten kokemusten synnyttämiseen ja ylläpitämiseen. (Jokinen & Saaristo, 2006, 52).

Suomalaisessa kansallisessa identiteetissä näkyy vahvasti historiallinen perinne, joka rajaa ne ominaisuudet, joiden mukaan voidaan joku ihminen luokitella aidoksi suomalaiseksi. Suomessa vähemmistöt ja maahanmuuttajat ovat päässeet kansakunnan kuvaukseen mukaan monissa eri yhteyksissä, mutta siitä huolimatta suomalaisuutta määritellään yhä edelleen siten, ettei kulttuurisille poikkeamille ole juuri sijaa (Saukkonen, 2013, 143). Jaakkolan (2009, 67-72) mukaan suuri osa suomalaisista ei ole juurikaan osoittanut innostusta vähemmistöjen oikeuksia kohtaan. Lisäksi hän huomauttaa, että Suomessa ovat vahvistuneet käsitykset siitä, että maahanmuuttajien tulisi sopeutua suomalaiseen yhteiskuntaan.

Suomalaisuutta ei ole sellaisenaan todellisuudessa olemassa, vaan se liittyy aina johonkin määrättyyn asiaan, kuten esineeseen, ilmiöön tai ihmiseen. Suomalaisuus on kulttuurisesti sopimukseenvarainen määre: sen on historiallisen prosessin kuluessa sosiaalisesti määritelty suomalaiseksi (ks. Hall, 2005; Anttila, 1995, 108). Suomalaisuus-termillä on eri henkilöille erilaisia merkityksiä, mutta useimmille se kertoo nimenomaan siitä, mistä suomalaiset on tehty (Inkala, 2002, 50). Jollekin esimerkiksi sisu ja sauna ilmentävät suomalaisuutta, jollekin ei. (Anttila,

1995, 108). Suomalaisuus on jatkuvan neuvottelun ja määrittämisen kohde, sekä yksilön että yhteiskunnan tasolla. (Valtonen, 2000, 56).

Kansalliset stereotypiat ovat pitkäaikaisia kulttuurisia kuvia, joita ylläpitävät kasvatus ja joukkotiedotukset (Peltonen, 1998, 22). Kuva suomalaisuudesta rakentuu puheeseen suomalaisuudesta, kansallisista ominaispiirteistä ja kansallisuudesta. Puheiden kautta tuotetaan itsestään selviä käsityksiä siitä, keitä suomalaiset ovat. (Alasuutari & Ruuska, 1998, 17).

Kansallisia stereotypioita leimaa yleensä kielteisyys (Peltonen, 1998, 22). Tavallisimmin suomalaisuuteen kytkemme rehellisyyden ja luotettavuuden, ahkeruuden, tunnollisuuden, vaatimattomuuden ja vähäeleisyyden tai vähäpuheisuuden (Peltonen, 1998, 22; Eskola, 1996, 213; Keinonen, 1991, 11). Nämä piirteet ovat kuitenkin suomalaisten kansallisessa omakuvassa värittäneet negatiivisesti, esimerkiksi tunnollisuutta ja vähäeleisyyttä on yleisesti alettu pitämään sivistyneen tapakulttuurin puuttumisena (Peltonen, 1998, 22-23). Suomalaisuutta mieltiesämme puhe kääntyy helposti metsäläisyyteen, kommunikaatiovaikeuksiin, eristäytyneisyyteen ja humalahakuisuuteen (Jokinen & Saaristo, 2006, 52).

Suomalaisuutta käytetään monien negatiivisten ilmiöiden selittämiseen. Pääkaupunkiseudun tiedotusvälineissä suomalaisuus on kiteytetty 'junttimaisuudeksi'. Suomalaisuuteen viitataan usein itsemurhien, ahdistuksen, kalliin ruuan ja pakolaisvihan yhteydessä. Suomea ja suomalaisuutta peilataan ja verrataan usein muuhun Eurooppaan ja 'Euroopan sivistysmaihin'. (Anttila, 1995, 129; Kivikuru, 2000, 25). Ilmiö liittyy Peltosen (1998) artikkelissaan mainitsemaan käsitykseen sivistyneen tapakulttuurin puuttumisesta.

Tapakulttuurin puuttumiseen liittyy myös käsitys suomalaisesta viinapäästä. Tämän käsityksen mukaan suomalaiset ovat poikkeuksellisen humalahakuista kansaa. Ajatellaan, että suomalaisten juomatavat poikkeavat sivistyskansojen tavasta käyttää alkoholia, ja silloin kun suomalaiset juovat, tapakulttuuri väistyy päihtymistarkoituksen tieltä. Yleisesti ajatellaan, että juopunut suomalainen käyttäytyy poikkeuksellisen sivistymättömästi. (Peltonen, 1988, 15-16).

Suomen itsenäistyminen on ollut suomalaisuudelle merkittävä tapahtuma. Itsenäisyys on tärkeä osa suomalaista itseymmärrystä. Suomalaisissa se ankkuroituu sitkeyteen, peräänantamattomuuteen ja jääräpäisyyteen, joita Anttila (1995, 111) pitää suomalaisuuden esityksen perusilmiöinä.

Eskola (1996, 213) pitää suomalaisuusihanteen keskeisenä rakennusaineena itsenäistä ja omaansa luottavaa talonpoikaa. Suomalaisesta luokkarakenteesta on puuttunut jyrkät vastakohdat, ja talonpojat ovat aina olleet tärkeä maata omistava luokka. Vahvan talonpoikaisuuden voidaan nähdä yhtenä tekijänä kansakunnan yhtenäisyydessä (Jokinen & Saaristo, 2006, 62). Tämän niin sanotun rakennusaineen myötä suomalaisen esityksen perusilmiöiksi hän luettelee samoja piirteitä kuin Anttila (1995).

Kansallisen nousun jäljet näkyvät vieläkin, ja suomalaisuuden keskeisimmistä ominaisuuksista ei juurikaan olla eri mieltä. Suomalaisuutta luonnehditaan sanoilla 'itsenäisyys', 'kotimaa', 'työ', 'koulu' ja 'maanpuolustus'. Suomalaiseen representaatioon kuuluu myös työn ja koulutuksen arvostus. Verrattuna esimerkiksi unkarilaisuuteen, suomalaisuudessa 'itsenäisyys' korostuu paljon voimakkaammin. (Anttila, 1995, 114).

Kivikurun (2000, 29) mukaan suomalaisessa identiteetissä on jo pitkään näkynyt vahvana identiteetin tahtopohja. Kunnan kansalaisen avuiksi hän luettelee esimerkiksi kirkon, valtion ja koulun. Lisäksi kirjallisuus ja media toistavat, riveillä tai rivien välissä, julkistettujen hyveiden luettelossa työteliäisyyttä, rationaalisuutta, kohtuullisuutta ja pyrkimystä parempaan huomiseen. Työn arvostus kuuluu suomalaisuuden peruspiirteisiin ja suomalaista kansaa on tietoisesti kasvatettu työntekoon (Valtonen, 2000, 54).

Kansallinen retoriikka on vuosikymmenten mittaan joutunut määrittelemään kansallisen ideologian peruskäsitteitä. Yksi tyypillisimmistä suomalaisen kansallisen ideologian peruskäsitteistä on sisu. Sisusta on tullut kansallisen heräämisen aikoihin kansallisen sitkeyden tunnuskuva, tavoiteltava ominaisuus. Lisäksi kunnan kansalaisuuteen on ohjattu erilaisten lehtien ja oppikirjojen kautta. Nämä lehdet ja oppikirjat ovat voineet käsitellä kodinhoitoa, ruuanlaittoa tai käyttäytymistä. Ne ovat opastaneet suomalaisia säästäväisyyteen, siisteyteen, tasapainoiseen ruokavalioon ja järkeviin työtapoihin. (Kivikuru, 2000, 30).

Pasi Saukkonen (1999, 286-293) on väitöskirjassaan tutkinut kansallisen identiteetin poliittisuutta Suomessa ja Alankomaissa. Hänen tutkimuksessaan selvisi, että suomalainen identiteetti näyttää sulkeutuneena ja erityisyyttä korostavana. Suomalaisessa identiteetissä on vahva talonpoikaisuuden ja agraarisuuden painotus ja keskiöön nousee kulttuurikansaperiaate. Lisäksi tuloksista ilmeni, että Suomessa eliiteillä on vahva käsitys siitä, että he ovat paljon eurooppalaisempia kuin kansa, joka määrittyy usein heidän käsityksissään takapajuisiksi tai nurkkakuntaiseksi.

Satu Apo (1996, 176-184) käsittelee artikkelissaan *Agraarinen suomalaisuus - rasite vai resurssi?* suomalaista agraarisuutta ja sen merkitystä. Hän määrittelee suomalaisen kulttuurin itsemäärittelyn vaikeimmaksi asiaksi suomalaisuuden ankkuroitumisen agraarikulttuuriin. Julkissa keskusteluissa on tuotu esille sitä, ettei maalaisuus ole ihmiselle eduksi, ja agraarisuus on liitetty 'junttiuteen'. Maalaisuuden on nähty edustavan sivistymättömyyttä ja se on kytketty henkiseen yksinkertaisuuteen. Apo (1996, 180-181) uskoo, että agraarisuus ja Suomen maantieteellisestä sijainnista johtuvat haasteet ovat mahdollisesti johtaneet suomalaisille tyypilliseen, erityislaatuiseen ajatteluun ja toiminnan malliin, sisuun.

Myös Keltikangas-Järvinen (1996, 217) tuo artikkelissaan esille suomalaisuuteen yleisesti liitettäviä piirteitä: jäyhyys, vakavuus ja surumielisyys. Suomalaisilla on tapana kuvata negatiiviset tunteet voimakkaina ja pitkäkestoisina. Lisäksi suomalaiset erottuvat muista kateuden ja kaunan tunteiden voimakkuudessa. Kateudella on kuitenkin suomalaisuudessa myös positiivinen rooli, sillä se toimii tietynlaisena motiivina. Suomalaisuuteen liitettyä itsensä vähättelyä ja pessimistisyyttä ei voida yksiselitteisesti pitää huonoina asioina, sillä ne toimivat ihmisen suojana ennakoimatonta tulevaisuutta vastaan (Keltikangas-Järvinen, 1996, 224).

Suomalaisuutta ei ole tutkittu vain suomalaisten näkökulmasta. Lehtonen (1994, 54) esittelee artikkelissaan erilaisia tutkimuksia, joissa omasta Suomi-kuvastaan ovat kertoneet Suomen kanssa kauppaa käyvien yritysten edustajat. Kauppakumppaneiden myönteiset kokemukset suomalaisista Lehtonen tiivisti kolmeen piirteeseen: rehellinen, luotettava ja vieraanvarainen. Kielteisiä piirteitä oli muun muassa hankaluudet kontaktien luomisessa ja keskustelun aloittamisessa. Lisäksi kielteisiksi piirteiksi lueteltiin sulkeutuneisuus ja vähäpuheisuus. Tutkimuksessa nousi siis esiin hyvin samankaltaisia piirteitä, joita suomalaiset itsekkin ovat nostaneet esille suomalaisuudesta.

Suomalainen identiteetti voidaan määritellä kokemukselliseksi, symbolien ja rituaalien kautta välittyväksi yhteisyydeksi. Siihen liitetyt perusominaisuudet ovat yksinkertaisia, usein toistettuja ja kaikille tuttuja. Itsenäisyyspäivän kynttilät, Suomen liput urheilukatsomossa ja presidentin uudenvuodenpuhe lienevät hyviä esimerkkejä usein toistetuista ja kaikille tutuista suomalaisen identiteetin perusominaisuuksista. (Jokinen & Saaristo, 2006, 47).

#### 4.2.1 Suomalaisuus ja luonto

Suomalainen omakuva on kansallinen diskurssi, joka muodostuu pitkän ajan kuluessa. Suomalaista omakuvaa voi luonnehtia negatiiviseksi ja hyviä ominaisuuksia vähätteleväksi. Tärkeimmät suomalaisuuden ominaisuudet ovat oma kieli ja metsäläisyys. Suomalaisen omakuvan mukaan metsäläistä kansaa vaivaavat älymystön, sivistyksen ja kaupunkikulttuurin puute. Suomalaisen vakavan mielenlaadun ajatellaan johtuvat suomalaista elämää määrittävistä karuista luonnonoloista. (Peltonen, 1988, 78; Lehtonen, 1994, 43; Alasuutari & Ruuska, 1998, 9; Alasuutari, 1998, 154, 156; Apo, 1998, 84; Peltonen, 1998, 23, 28-31).

Ihmisille on ominaista määritellä omalle kulttuurilleen ominaisia maisemia. Maisemien konkreettisuusaste voi vaihdella: voidaan puhua todellisesta tai todelliselta vaikuttavasta paikasta (Jokinen & Saaristo, 2006, 290).

Kansallismaisemassamme ei useinkaan näy jälkiä ihmisen toiminnasta, oli kyse sitten kansallisromanttisista maalauksista tai nykypäivän televisiomainoksista (Löytty, 2004, 33). Konttisen (2001, 227) mukaan luonto ja maisema ovat luontuneet parhaiten suomalaisuuden määrittelyyn kansallisromanttisessa taiteessa. Luonto ja maisema tuovat symbolisesti parhaiten ilmi sellaista, jota oli vaikea kuvata muuten. Ajateltiin, että maisema herättää ja tulkitsee patrioottisia tunteita.

Kirjallisuudessa taas luontoon liittyvät aiheet ja teemat ovat yleisiä mutta moninaisia. Suomalainen kaunokirjallisuus sekä vahvistaa että purkaa käsitystä suomalaisten läheiseen luontosuhteeseen. Läheinen suhde luontoon voi ilmetä esimerkiksi metsän kuvaamisena mielenrauhan tyysijana. Toisaalta metsää voidaan kuvata luonnonsuojelun ja avohakkuiden kiistamaana. (Lummaa, 2011, 183). Luonto on siis vahvasti läsnä taiteen kuvaamassa suomalaisuudessa ja se voidaan tulkita positiivisena tai negatiivisena.

Gannon ja Pillai (2010, 153-167) tarkastelevat suomalaista kulttuuria positiivisesta näkökulmasta saunan metaforan avulla. Heidän mukaansa saunominen kuvastaa kaikkia suomalaisten ominaispiirteitä. Näitä piirteitä ovat muun muassa yhteys luontoon ja metsiin, tasa-arvo, järkiperäinen politiikka sekä rehellisyys. Heidän näkemyksensä mukaan rehellisyys ilmenee vähäeleisyytenä ja hiljaisuutena kommunikoinnissa. Kemiläisen (1994, 373) mukaan hiljaisuus ja itsensä vähättely ovat olleet vuosisatojen ajan suomalaisuuteen iskostettuja ominaisuuksia, jotka ovat kuitenkin vahvistuneet sotien jälkeen.

Liikanen (1991, 146-158) on tutkinut suomalaista kulttuuria neljän peräkkäisen sukupolven kuvaamana. Liikasen tutkimuksen tuloksissa luonto nousi esiin yhtenä suurena suomalaisuuden

osa-alueena. Suomalaista luontoa kuvattiin esimerkiksi hyödyn ja virkistykseen lähteeksi. Luontoon liitettiin vaihtelevat luonnonmaisemat, rakkaus luontoa kohtaan ja eri vuodenaikat. Eräs tutkimukseen osallistunut henkilö kuvaili, että “parhaimmillaan suomalainen kulttuuri onkin luontoa ja sen kuvaamista monin keinoin, esim. kuvataiteissa, musiikissa, tieteellisissä tutkimuksissa jne.”

#### 4.2.2 Suomalaisuus ja kommunikointi

Jokaisen kieli- ja kulttuurialueen viestinnän tyylit ja tavat ovat joissain suhteissa samanlaisia, kun taas joissain suhteissa erilaisia. Erilaiset puhuvat ja vuorovaikutuksen normit korostuvat erityisesti eri kulttuurien kohdatessa. Kuten kaikilla, myös suomalaisilla on heille tyypillisiä puhetapoja ja vuorovaikutuksen normeja. Suomalaisia on usein pidetty ‘huonoina’, ‘epäsujuvina’ ja ‘epäkohteliaina’ keskustelijoina. Käsitys perustuu siihen, että sosiaalisen kohteliaisuuden normit ja keskustelun vuorovaihtomekanismit sekä hiljaisuuden sieto ovat erilaisia eri kulttuureissa. (Dufva, 2002, 37).

Kaikissa Pohjoismaissa on matalakontekstinen kulttuuri, joka ei edellytä syvällistä kykyä tulkita viestejä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että ihmiset ovat sitä miltä näyttävät ja ilmausten merkitykset ovat yksiselitteisiä. Matalakontekstisessä kulttuurissa ihmiset muistuttavat toisiaan etnisesti, kielellisesti, uskonnollisesti ja moraalisesti. Matalakontekstinen kulttuuri on siis homogeeninen ja integroitunut. (Anttila, 1995, 114-115).

Löytty (2004, 46, 112) kyseenalaistaa käsityksen suomalaisuuden homogeenisyydestä. Löytty uskoo, että Suomessakin tarvitaan niin sanottua syvällistä kykyä tulkita muiden ihmisten viestejä, sillä ihmiset eivät aina ole sitä miltä näyttävät eivätkä ilmausten merkitykset ole aina sitä, mitä ensikuulemalta luulisi. Hänen mukaansa Suomea vahvaksi yhtenäiskulttuurin maaksi luonnehtivat ovat pyrkineet selittämään kantaansa monin eri keinoin, kuten kielellä, etnisellä samankaltaisuudella tai maantieteellisellä eristäytyneisyydellä (Löytty, 2004, 46). Hän kyseenalaistaa myös ajatuksen siitä, että suomalaisuudessa väitetään ilmenevän erityistä painetta yhdenmukaistamiseen ja yhdenmukaistumiseen.

Keltikangas-Järvinen (1996, 219-220) on kommentoinut suomalaisten tapaa kommunikoida. Hänen mukaansa Suomessa kohteliaan keskustelun vuorosanat ovat tarkkaan määrättyjä. Ensin

kertoja vähättelee itseään, minkä jälkeen kuulija, riippumatta oikeasta mielipiteestään, rohkaisee ja kehuu kertojaa. Lisäksi suomalaisessa kommunikointikulttuurissa vallitsee sääntö, jonka mukaan itseä ei saa tuoda esille, ainakaan liikaa.

Suomalaisia on yleisesti luonnehdittu vähäeleisiksi ja vähäilmeisiksi kommunikoijiksi (ks. esim. Törnroos, Berg & Bergman, 1991; Rusanen, 1993). Skandinaaviseen keskustelukulttuuriin kuuluu ajatus siitä, että puhuminen on paikallaan vain silloin, kun on jotain sanottavaa. Jos ei ole erityistä asiaa, kannattaa olla vaiti. Siinä missä yhdysvaltalainen pyrkii puhumalla hankkimaan informaatiota toisesta osapuolesta, suomalainen pyrkii samaan tavoitteeseen tarkkailemalla toista osapuolta. Toisen osapuolen näkökulmasta suomalainen on siis vaiti. (Lehtonen, 1994, 61).

#### 4.2.3 Suomalaiset tavat

Tavat ovat huomaamatonta toistoa, jolla tuetaan kansallista identiteettiä. Niin sanottu aito suomalaisuus pitää sisällään tietyn käsityksen siitä, millaista on hyvä käytös. Tähän käsitykseen sisältyy käsitys siitä, kuinka lähelle tuntematonta, tuttua tai ystävää menemme, katsomme kanssaihmissiämme silmiin ja missä määrin koskettelemme heitä. (Lehtonen, 2004, 137).

Keltinkangas-Järvisen (1996, 219) mukaan suomalaiset kohteliaisuustavat ilmentävät suomalaisuutta omimmillaan. Suomessa kohteliaana pidetään vaatimattomuutta ja kykyä antaa toisen ihmisen olla rauhassa. Suomalaiseen vieraanvaraisuuteen liittyy käsitys yksityisyydestä ja sen kunnioittamisesta tavalla, jota saatetaan pitää jopa työkeänä. Suomalainen ei puhu omista asioistaan. Lisäksi tapana on vähätellä itseään sanoissaan ja kertomisissaan, riippumatta siitä, mitä oikeasti ajattelee. Itsensä vähättelyyn kuuluu myös pessimistisyys ja omien huonojen puolien korostaminen. Osaaminen tulee osoittaa konkreettisesti, tekoina ja tuloksina.

Liikasen (1991, 146-158) tutkimuksessa käsiteltiin suomalaisuuteen liittyen myöskin suomalaisia tapoja. Suomalaisiksi tavoiksi miellettiin sauna- ja kesämökkikulttuuri, yleisesti hyvät tavat, hengelliset juhlat, lavatanssit, kesätapahtumat ja joulupukkia käsittelevät vastaukset. Juhlista esiin nousivat joulu, juhannus, pääsiäinen ja itsenäisyyttä koskevat kuvaukset. Vaikka Liikasen tutkimuksesta on kulunut jo liki kolmekymmentä vuotta, pätevät tutkimuksesta saadut tulokset pitkälti vielä nykypäiväänkin.

Saunasta puhuttaessa esiin nousivat puhtaus, raikkaus, rentous ja vihdan tuoksu. Sauna nimettiin ulkomailta puuttuvaksi asiaksi. Vastauksista nousi esiin myös kokemus siitä, että ilman

saunaa ei voi olla puhdas. Kesämökkikulttuurista puhuttaessa taas eräs osallistujista sanoi, että huolimatta yhteiskunnassa tapahtuvista muutoksista suomalaisten luonnonläheisyys ja kaipuu rauhaan ja luontoon on säilynyt. (Liikanen, 1991, 146-158) Suomalainen viettää vapaa-aikansa ja lomansa usein yksin tai harvojen ystävien seurassa mökillään järven rannalla (Kunnas, 2004, 427). Ilmiö koskee sekä vanhempaa että nuorempaa väestöä. Mökkeilyyn liitettiin saunominen, uiminen, kaljan juominen ja makkaran paistaminen luonnon helmassa. Kaikki edellä mainittu määriteltiin suomalaisuudeksi ja osaksi kulttuuriamme. (Liikanen, 1991, 146-158).

Kristinuskolla on myös suuri merkitys suomalaisten tapakulttuurissa. Uskonto ja uskonnollinen perusta voidaan nähdä kulttuurin perustana. Uskonnon vaikutus ylettyy pitkälle sen piirissä elävien ihmisten asenteisiin, elämäntapaan, arvoihin ja pukeutumiseen. Uskonto tuo mukanaan rituaaleja, juhlia ja pyhiä. Se vaikuttaa myös siihen, miten kussakin maassa tehdään taidetta. Suomessa uskonnollinen perinne on askeettista ja puritaanista. Osittain tästä johtuu se, että suomalaisessa perinteessä jalolla yksinkertaisuudella, eleettömyydellä ja pelkistyksellä on vahva asema muun muassa arkkitehtuurissa ja muotoilussa. Myös suomalainen tapakulttuuri on eleettöntä ja korutonta. (Kunnas, 2004, 427-430).

## 5 Maahanmuuttajaoppilaat

Tässä kappaleessa käsittelemme Suomeen kohdistunutta maahanmuuttoa. Maahanmuuton lisääntyessä myös maahanmuuttajaoppilaiden määrä suomalaisissa kouluissa on lisääntynyt. Maahanmuuttajaoppilas voidaan määritellä usealla eri tavalla, ja avaamme näitä määritelmiä kappaleessa 5.2 *Maahanmuuttajaoppilas*. Suomalaisissa kouluissa voidaan opettaa maahanmuuttajille suomea toisena kielenä, joka on yksi äidinkieli ja kirjallisuus –oppiaineen oppimääristä. Oppiaine poikkeaa äidinkieli ja kirjallisuus –oppiaineesta jonkin verran ja Opetushallitus on asettanut sille omat tavoitteensa. Avaamme näitä kappaleessa 5.3 *S2-opetus*.

### 5.1 Maahanmuutto Suomessa

Maahanmuutto on maailmanlaajuinen ilmiö, ja Suomessa ulkomaalaisten määrä on lähes kaksinkertaistunut viimeisen reilun kymmenen vuoden aikana (Sisäasiainministeriö, 2011, 4). Se ei ole uusi ilmiö, vaan ihmiset ovat kautta aikain muuttaneet paikasta toiseen ja asettuneet aloilleen uusille alueille (Kaikkonen, 1995, 160; Martikainen, Sintonen & Pitkänen, 2006, 9).

Suomessa muuttoliikkeet ovat kautta aikojen vaikuttaneet merkittäväällä tavalla ihmisten elämään (Martikainen et al, 2006, 9). Martikainen kumppaneineen (2006, 10) korostaa, että Suomessa muuttoliikettä on tapahtunut kautta aikain ja aiheesta on näyttöä jo esihistorialliselta ajalta, eikä suomalaiset ole niin homogeenistä kansaa (ks. Anttila, 1995, 114-115) kuin nationalistisesti väritynyt historiantulkinta on antanut ymmärtää. Myös Dufva (2002, 37) kritisoi ajatusta, jonka mukaan suomen kieli, kulttuuri ja suomalainen identiteetti mielletään yhtenäiseksi ja homogeeniseksi. Saukkosen (2013, 53) mukaan taas Suomi on maantieteellisesti perifeerinen pohjoinen maa, joka on maantieteellisen sijaintinsa vuoksi ollut pitkään syrjässä kansainväliseltä muuttoliikkeeltä. Suomessa maahanmuuton sijaan enemmän keskustelua on herättänyt maastamuutto.

Martikainen kumppaneineen (2006, 30) kuitenkin huomauttaa, että Suomi on muihin Länsi-Euroopan maihin verrattuna säilynyt kulttuurisesti, kielellisesti ja etnisesti suhteellisen homogeenisenä maana. He myös toteavat, ettei ole realistista olettaa, että etnisyyteen, kulttuuriin ja uskuntoon liittyvät kysymykset olisivat siirtymässä lähitulevaisuudessa taka-alalle (Martikainen et al, 2006, 28). Martikaisen ja kumppaneiden arvio on hyvinkin käynyt toteen, sillä maahanmuuttoon liittyvät teemat ovat olleet tasaisesti läsnä 2000- ja 2010-luvun mediassa.

Maahanmuuttajaväestöä voidaan tarkastella erilaisten tilastojen avulla keskittymällä esimerkiksi kieleen, syntymämaahan tai kansalaisuuteen. Tilastojen avulla ei kuitenkaan saada yksiselitteistä vastausta siihen, paljonko Suomessa on eri etnisiin ryhmiin kuuluvaa väestöä (Martikainen et al, 2006, 30). Tilastokeskuksen (2016) mukaan Suomessa oli vuoden 2016 loppuun mennessä ulkomaalaistaustaisia 364 787, eli noin 6,6 prosenttia koko väestöstä. Heistä 358 000 oli ulkomailla syntyneitä ja 244 000 oli ulkomaan kansalaisia. Tilastossa on huomioitu vain ne ulkomaalaistaustaiset, joiden molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla. Tilastossa ei siis lasketa maahanmuuttajataustaiseksi sellaista henkilöä, joka on syntynyt Suomessa perheeseen, jossa toinen vanhemmista on maahanmuuttaja.

Suomen maahanmuuttajaväestö voidaan jakaa länsimaista muuttaneisiin, entisen Neuvostoliiton ja Itä-Euroopan alueelta saapuneisiin ja muihin maahanmuuttajiin. Länsimaista muuttaneisiin kuuluvat henkilöt ovat muuttaneet Suomeen yleensä paluumuuttajina tai esimerkiksi avioliiton perässä. Entisen Neuvostoliiton ja Itä-Euroopan alueelta saapuneissa on paljon inkerinsuomalaisia paluumuuttajia sekä jonkin verran muilla perusteilla maahan tulleita, esimerkiksi avioliiton tai opiskelujen perässä. Kolmas ryhmä, eli muut maahanmuuttajat, ovat ryhmistä pienin. He ovat usein lähtöisin Lähi-idästä, Pohjois-Afrikasta, Somalista tai muutamista Aasian maista. (Martikainen et al, 2006, 31).

Martikaisen ja kumppaneiden luokittelu näkyy vielä Tilastokeskuksen (2016) uusimmassa tilastossa, joskin rajat eri ryhmien välillä ovat hämärtyneet. Vuonna 2016 ulkomaalaistaustaisten yleisin taustamaa oli vuonna 2016 entinen Neuvostoliitto. Entisen Neuvostoliiton jälkeen yleisimpiä taustamaita olivat Viro, Somalia, Irak, entinen Jugoslavia ja Kiina.

## **5.2 Maahanmuuttajaoppilas**

Maahanmuuton lisääntyminen on automaattisesti vaikuttanut myös maahanmuuttajaoppilaiden määrän kasvuun. Jo 2000-luvun alussa maahanmuuttajaoppilaat muodostivat merkittävän ja kasvavan osan monen Euroopan maan koululaisista. (Liebkind, Jasinskaja-Lahti & Haaramo, 2001, 138). Vuonna 2014 vieraskielisiä oppilaita oli suomalaisessa opetuksessa reilusti yli 30 000 (Valtiotalouden tarkastusvirasto, 2015, 14). Määrä kääntyi selvään kasvuun jo 1990-luvulla, kun Suomi vastaanotti pakolaisperheitä (Söderling, 2005, 17). Voidaan myös olettaa, että maahanmuuttajaoppilaiden määrä on viime vuosina noussut entisestään, sillä oleskelulupia on myönnetty eniten perheeseen liittyvistä syistä (Maahanmuuttovirasto, 2017)

Maahanmuuttajalla tarkoitetaan yksinkertaisuudessaan vain maahan tulleita ulkomaalaisia (Martikainen, Saari & Korkiasaari, 2013, 33). Maahanmuuttaja-termin rinnalla voidaan käyttää myös termiä maahanmuuttajataustainen (Räty, 2002, 11-12; Martikainen, Sintonen & Pitkänen, 2006, 25). Käytämme työssämme termiä maahanmuuttajaoppilas maahanmuuttajataustaisen oppilaan sijaan, sillä termiä on käytetty systemaattisesti Opetushallituksen julkaisuissa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Maahanmuuttajaoppilaista puhuttaessa voidaan viitata sekä Suomeen muuttaneisiin, että Suomessa syntyneisiin maahanmuuttajataustaisiin lapsiin ja nuoriin (Opetushallitus, 2014). Maahanmuuttajaoppilas on syntyperältään ulkomaalainen ja häneen liittyy maahanmuuttajatausta (Soilamo, 2008, 16). Martikainen, Saari ja Korkiasaari (2013, 44) tarkentavat vielä, että termi maahanmuuttajataustainen käsittää laavamman ihmisjoukon: mukaan luetaan myös Suomessa syntyneet henkilöt, joiden vanhemmista toinen on syntynyt Suomessa.

Maahanmuuttajiin liittyvä terminologia on osittain päällekkäistä ja osittain erottelevaa, mikä hankaloittaa tilastollista erottelua. Tilastollisen erottelun helpottamiseksi maahanmuuttajat voidaan jakaa sukupolvikategorioihin. Ensimmäisen polven maahanmuuttajiin luokitellaan ulkomailla syntyneet ja Suomeen muuttaneet henkilöt. Ensimmäisen polven maahanmuuttajista suurin osa on ulkomaalaistaustaisia, ja heistä pieni osa koostuu suomalaistaustaisista maahanmuuttajista. Toisen polven maahanmuuttajiin kuuluvat ne henkilöt, joiden molemmat vanhemmat tai ainoa tunnettu vanhempi on syntynyt ulkomailla. (Martikainen, Saari, Korkiasaari, 2013, 41-44).

Maahanmuuttajaoppilaat opiskelevat perusopetuksessa usein omaa ikäluokkaansa alemmalla luokka-asteella. Tämä koskee erityisesti ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajia: heistä noin 60 prosenttia opiskelee omaa ikäluokkaansa alemmalla luokka-asteella. Toisen sukupolven maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla vastaava osuus on 24 prosenttia. Ilmiötä selittää osittain se, että ennen perusopetusta he käyvät perusopetuksen valmistavaa opetusta yhden vuoden (Valtionalouden tarkastusvirasto, 2015).

Valmistavan opetuksen tavoitteena on antaa maahanmuuttajaoppilaille sekä kielelliset että muut taidolliset ja tiedolliset valmiudet perusopetusryhmään siirtymistä varten. Kielellisenä tavoitteena on mahdollistaa maahanmuuttajaoppilaille riittävät valmiudet joko suomen kielessä tai ruotsin kielessä perusopetusryhmässä pärjäämiseen. Valmistavan opetuksen tavoitteena on myös edistää maahanmuuttajaoppilaan tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan (Opetushallitus, 2015, 5).

Kuten maahanmuuttajat, niin myös maahanmuuttajaoppilaat ovat hyvin heterogeeninen ryhmä. Oppilaat ovat kieli-, kulttuuri- ja koulutustaustaltaan hyvin erilaisia. Myös maahantulon syyt ovat kaikilla yksilölliset (Ikonen, 2005, 10; Salo, 2014, 77; Janhonen-Abruquah, Paavola, Layne, 2015, 250;). Ei myöskään voida ennalta olettaa, että kaikilla maahanmuuttajaoppilailla olisi traumaattisia muistoja (Schubert, 2006, 167). Tuloksellisuustarkastuksesta käy kuitenkin ilmi, että oppilaiden osaamistaso vaihtelee paljon sen mukaan, mistä maasta oppilas tai oppilaan vanhemmat ovat lähtöisin (Valtiontalouden tarkastusvirasto, 2015, 9).

Suurimpia maahanmuuttajalasten oppimiseen vaikuttavia tekijöitä on kielen oppimisen vaikeus, mikä aiheuttaa sen, että maahanmuuttajaoppilaat eivät usein selviydy yleisopetuksessa omaa ikätasoaan vastaavilla luokilla. Maahanmuuttajaoppilaiden tai heidän vanhempiensa kieliongelmat ovat yksi tärkeimpiä merkittävimpiä perusteita erityisopetukseen siirtämiseksi ja kodin ja koulun välinen yhteistyö kaatuu myös usein juuri vanhempien kielitaidon puutteeseen. Kielen lisäksi toinen vaikuttava tekijä maahanmuuttajalasten siirtämiseksi erityisen tuen pariin on oppilaiden ongelmat käytöksessä ja tunne-elämässä, jonka arvellaan osittain johtuvan akkulturaatiostressistä. (Talib, Meri & Löfström, 2004, 104).

Maahanmuuttajaoppilaiden menestymistä koulussa on tutkittu muun muassa Ruotsissa, Britanniassa, Suomessa, Yhdysvalloissa ja Belgiassa. Näistä tutkimuksista ruotsalaisessa ilmeni maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kannustavuus ja rohkaisu sekä jatkokoulutuksen merkityksen korostaminen maahanmuuttajaperheissä. Britannialaisessa tutkimuksessa toisen polven siirtolaisoppilaiden koulumenestys oli lähellä valtaväestön tuloksia, mutta oppimistuloksissa oli joitakin eroja vähemmistöryhmien kesken. Suomalaisessa tutkimuksessa opettajat ovat arvioineet maahanmuuttajalapsien jopa kirineen suomalaisoppilaiden ohi etenkin niissä kouluissa, joissa maahanmuuttajia on ollut pitkään ja opettajan työtä on tuettu lisäämällä resursseja ja koulutusta. Samankaltaisia tuloksia on antanut myös yhdysvaltalainen tutkimus. (Talib, Löfström & Meri, 2004, 105-106).

Perheen etnisyydellä tai sosioekonomisella taustalla on todettu olevan vähäisempi vaikutus oppilaiden koulumenestykseen kuin koulujen suhtautumisella maahanmuuttajalapsiin ja heidän opetukseensa. Myös kotoa saatu tuki on merkityksellistä oppilaiden menestymisen kannalta. (Talib, Löfström & Meri, 2004, 106-107).

### 5.3 S2-opetus

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimääriä ovat suomen, ruotsin ja saamen kieli ja kirjallisuus sekä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus eli S2. S2-opetuksella on oppiaineena omat tavoitteensa, sisällöt sekä arviointikriteerit. (Opetushallitus, 2016, 3). Ala on vakiinnuttanut asemansa koulutuksen kentällä (Aalto, Mustonen & Tukka, 2009, 402) Oppilaan S2-oppimäärän tarvetta selvitetessä otetaan huomioon oppilaan suomen kielen taito: onko oppilaalla edellytyksiä opiskella suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärää tai onko hänellä puutteita suomen kielen peruskielitaidossa jollakin tai joillakin osa-alueilla, joiden seurauksena oppilaalla ei ole edellytyksiä toimimaan yhdenvertaisena kouluyhteisön jäsenenä. (Opetushallitus, 2016, 3). Aalto kumppaneineen (2009, 402) painottaa, että S2-opetuksen tulee pitää pedagogikaltaan erillään vieraan kielen opetuksesta.

S2-opetuksen tehtävänä on ohjata oppilaita kiinnostumaan kielestä, kirjallisuudesta ja muusta kulttuurista. Opetuksen tehtävänä on myös oppilaiden kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitojen kehittäminen. S2-opetuksen tavoitteisiin ja keskeisiin sisältöalueisiin on kirjattu seuraavat asiat: vuorovaikutustilanteissa toimiminen, tekstien tulkitseminen ja tuottaminen, kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen sekä kielen käyttö kaiken oppimisen tukena (Opetushallitus, 2016, 10).

S2-opetuksen erityisenä tehtävänä on tukea oppilaan monikielisuuden kehittymistä sekä herättää kiinnostus ja tarjota sopivat välineet kielitaidon elinikäiselle kehittämiselle. S2-oppimäärä on vastuussa oppilaiden kielikasvatuksesta yhteistyössä muiden kieliaineiden ja oppilaan kodin kanssa. Oppilaan monikielisyyttä tuetaan esimerkiksi hyödyntämällä opetuksessa kaikkia kieliiä, joita oppilas vapaa-ajallaan käyttää. (Opetushallitus, 2016, 6). S2-opetuksen tavoitteena ei ole suomalaistaa oppilasta (Aalto et al, 2009, 404).

S2-opetuksen yhteydessä on keskusteltu myös siitä, millaista kieltä oppiaineen tulisi opettaa: puhe- vai kirjakieltä? Perinteisesti kirjakielellä on ollut vahva asema opetuksessa, sillä kirjakieltä on pidetty puhtaampana ja parempana kielenä (Tanner, 2012, 40). Storhammar (1994, 103) on esittänyt, että ilmiön taustalla ei välttämättä ole vain opettajien oma käsitys kirjakielen puhtaudesta, vaan opettajien ajatus siitä, että muut syntyperäiset kielenpuhujat pitäisivät puhekieltä kirjakieltä huonompana kielimuotona. Aho (2014, 45-46) kyseenalaistaa niin sanotun kirjallisen kulttuurin ylivallan. Hän asettaa toisen kielen oppimisen tavoitteeksi puhekielen taidon saavuttamisen mahdollisimman nopeasti.

## 6 Oppikirjat oppimateriaaleina

Oppimateriaalit ja oppikirjat ovat osa kouluarkea. Toisinaan niihin turvaudutaan enemmän, toisinaan vähemmän. Oppikirja on oppimateriaaleista yleisin (Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila, 1999, 436-437) ja aina uuden opetussuunnitelman myötä myös oppikirjoja uudistetaan. Se, kuinka paljon opettaja käyttää oppikirjoja opetuksessaan, vaihtelee. Heinonen (2005, 154) on tutkimuksessaan todennut, että oppikirjaan voimakkaasti tukeutuva opetus on usein yhteydessä opettajajohtoisiin työtapoihin. Oppikirjasidonnaiset opettajat arvostavat perinteistä ja opettajajohtoista lähestymistapaa opetukseen. Tässä kappaleessa määrittelemme oppikirjan ja lisäksi tuomme esiin oppikirjoihin kohdistunutta kritiikkiä.

### 6.1 Oppikirja

Oppikirja on pitkään ollut oppimateriaaleista opettajan yleisin (Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999, 436-437) ja tärkein työväline (Ruuska, 2015, 18) ja oppikirjoja on pidetty pitkään itsestäänselvänä osana peruskouluopetusta (Karvonen, 1995, 11). Painotekniikan kehittymisen myötä kirjallisten teosten tuottaminen on muuttunut helpommaksi ja halvemmaksi. Kehityksen myötä kirjat ovat yleistyneet ja aihepiiriin liittyvät käsitteet ovat täsmentyneet ja erikoistuneet.

Oppikirjalla tarkoitetaan teosta, joka on varta vasten laadittu opetustarkoituksiin. (Lappalainen, 1992, 11). Lappalaisen määritelmä vaatii kuitenkin tarkennusta 2000-luvulle tultaessa. Heinonen (2005, 29) tarkentaa, että oppikirjat, mukaan lukien sekä teksti- että tehtäväkirjat, pohjautuvat aina opetussuunnitelmiin ja opetussuunnitelmien perusteisiin. Niissä otetaan myös kantaa siihen, millaisiin opetusmenetelmiin ne pohjautuvat. Oppikirjat nähdään opetussuunnitelman kuvastajina ja niiden koetaan selkeyttävän abstraktina pidettyä opetussuunnitelmaa (Heinonen, 2005, 229).

Lajityyppinä oppikirjan ideaalina on neutraalius ja objektiivisuus. Faktat tulee todeta neutraalisti eikä kirjoittajan ääntä kuule (Mikkilä-Erdmann et al 1999, 436). Oppikirjassa esitettyjä asioita pidetään keskeisinä ja niitä pyritään siirtämään seuraavalle sukupolvelle (Lappalainen, 1992, 12). Oppikirjan on ensisijaisesti koettu välittävän tietoa ja ymmärrystä opittavasta asiasta. (Heinonen, 2005, 29). Oppikirjat itsessään opettavat myös oppiman, sillä tekstien, kuvien ja tehtävien ominaisuudet antavat oppilaille vihjeitä siitä, miten asiat oletetaan opittavan (Mikkilä-Erdmann et al, 1999, 437).

Tieto- ja oppikirjojen raja ei ole kovin selvä. Opetusmenetelmien monipuolistuessa yhä enenevässä määrin erilaisten kirjojen, esimerkiksi tietokirjojen hyödyntäminen opetuksessa on lisääntynyt. Kirjallisuuden opetuksessa vastaavasti kaunokirjallisuus on merkittävässä asemassa. Aineesta riippuen siis kirja, oppi-, tieto- tai kaunokirja, on yhtä aikaa opettajalle tärkeä työväline ja oppilaalle tärkeä oppimisväline. (Heinonen, 2005, 29).

Koska erilaiset oppimateriaalit, etenkin oppikirjat, ovat sekä opettajalle että oppilaalle tärkeitä työvälineitä, niihin kohdistuu paljon odotuksia. Oppimateriaalin tulisi vastata eri sidosryhmien intresseihin ja vaatimuksiin, vaalia yhteiskunnan arvoja ja perinteitä ja samanaikaisesti olla moderni ja tuova uusia näkemyksiä. Oppimateriaalissa täytyy olla faktaa ja sen täytyy herättää tunteita. Keskeisin tehtävä oppimateriaalilla on tukea opettajia työssään ja luonnollisesti auttaa oppilaita oppimaan. Oppimateriaaleissa tulisi siis huomioida sekä opettajan että oppilaan tarpeet, ja sen lisäksi noudattaa vallitsevia opetussuunnitelmia. (Heinonen, 2005, 31).

Suomessa oppikirjojen virallinen tarkastus ennen julkaisua lopetettiin vuonna 2001 (Tani, 2011, 35). 1800-luvulla oppikirjojen valvonta kuului kirkolle, ja koulutoimen ylihallituksen toiminnan alettua vastuu oppikirjojen valvonnasta siirtyi valtiolle (Lehtonen, 1983, 27). Myöhemmin vastuu siirtyi Kouluhallitukselle, jonka tehtävänä oli valvoa, että oppikirjojen sisältö vastasi vallitsevia opetussuunnitelmia. (Heinonen, 2005, 30).

Kun oppikirjoja alettiin valmistaa opetustarkoituksiin, niiden tyypillisiksi tekijöiksi nousivat kouluviranomaiset tai opettajat (Lappalainen, 1992, 13). Ruuska (2015, 18-19) toteaa, että oppikirjailijaksi ryhdytään usein sattumalta ja kokeilumielessä, mutta siihen mukaan lähtenyt opettaja tai opettajankouluttaja usein jää sille tielle. Osaaville tekijöille löytyy töitä, eikä moni malta luopua oppikirjatyöstä eläkkeelläkään. Oppikirjatyöryhmässä voi opettajien lisäksi olla tutkijoita, ainedidaktikkoja tai erityisopettajia.

Oppikirjailijan työnkuvassa sisällön asiantuntijan rooli on pitänyt pintansa ja tulee pitämään jatkossakin. Koska nykyään tieto muuttuu vauhdikkaasti, ajantasausvaatimukset, etenkin verkkomateriaaleissa, ovat kovat. Näin ollen oppikirjailijan on oltava valmis päivittämään sähköistä oppimateriaalia koko tuotteen elinkaaren ajan. (Tossavainen, 2015, 196-197). Myös Heinosen (2005, 34) mukaan hyvät oppimateriaalit vaativat jatkuvaa kehitystyötä ja menestyviltä oppimateriaalin tekijöiltä vaaditaan tarkkaa ja hyvää kuvaa siitä, mitä kouluissa ja opetuksessa tapahtuu.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistuksen myötä myös oppikirjoja on uusittu. Heinonen (2005) on tutkinut väitöskirjassaan *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa* opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkitystä opetuksessa. Tutkimuksessa ilmeni, että oppikirjat vaikuttavat voimakkaasti koulukohtaisten opetussuunnitelmien tekoon. Myös Atjonen (1993, 116) tuo esille tutkimustulokset, joissa oppimateriaali on ohjailnut opetusta huomattavasti enemmän kuin opetussuunnitelma.

Oppikirjoilla ja oppimateriaaleilla ei siis ole vain välineellistä merkitystä, vaan niiden vaikutus koulussa ja opetuksessa on yllättävän suuri. Oppikirjojen laajasta vaikutuksesta ja runsaasta käytöstä johtuen niiden tutkiminen on tärkeää, etenkin kun oppikirjoja ei erikseen tarkasteta tai valvota.

## 6.2 Oppikirjoihin kohdistunut kritiikki

Oppikirja koetaan luotettavaksi ja varmaksi tiedonlähteeksi, eikä siinä esitettyä tietoa juurikaan kyseenalaisteta (Wikman, 2009, 8). Oppikirjat johdattelevat faktakeskeiseen ajatteluun (Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila, 1999, 10). On paljon helpompaa kyseenalaistaa opettajan puhe, kuin oppikirjan sisältö. Oppikirjoihin keskittyvässä opetuksessa on vaarana, että lukija passivoituu ulkoa opetteluun eikä näin ollen oppilaan kriittinen lukutaito ja ajattelutapa eivätkä kehity. (Wikman, 2009, 8).

On myös väitetty, että oppikirjat sisältävät oppikirjoja. Tällä tarkoitetaan sitä, että oppikirjojen kirjoittajat ovat niin sidoksissa genreensä, että he päätyvät kopioimaan malleja oppikirjojen sisältöä varten muista oppikirjoista. Vaarana on, että tietoa ei esitetä oppikirjoissa riittävän kattavasti tai monipuolisesti. (Wikman, 2009, 11).

Mikkilä-Erdmann, Olkinuora ja Mattila (1999, 11) korostavat, että tarvitsemme hyviä oppikirjoja opetuksen laadun ja minimitasoisen yhtenäisyyden takaamiseksi eri koulujen välille. Oppikirjojen tulisi olla sellaisia, etteivät ne rajoita liikaa opettajan toiminnan vapausasteita ja oman pedagogisen ajattelun soveltamismahdollisuuksia. Tärkeää on myös huomioida, ettei oppilasta pidä totuttaa valmiiksi muokatun tekstikaanonin omaksujaksi, vaan sen sijaan olisi edistettävä hänen valmiuksiaan etsiä tietoa ongelmakeskeisesti ja kriittisesti. Oppikirjan tulisi johdattaa yksittäisten asioiden sijaan oppiaineen ajattelutapaan.

Oppikirja voi kontrolloida ja ohjata, enemmän tai vähemmän, joko opetustapahtumaa, opetus-suunnitelman tavoitteiden saavuttamista tai opetuksen yleistä laadullista tasoa (Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila, 1999, 2). Toisinaan oppikirjojen kontrolli ja ohjailu voi tuntua rajoittavalta tekijältä opetuksen sisältöjä ja opetusmenetelmiä valittaessa (Törnroos, 2005, 34).

Varis (2012) on tutkinut kielikäsitystä yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa. Hän toteaa, että tutkimuskirjallisuudessa esitetyt uudistukset kirjoittautuvat oppiteksteihin korkeintaan viiveellä, jos lainkaan. Tästä johtuen oppitekstit voivat joissakin tapauksissa esittää tieteen kanssa ristiriitaisia näkemyksiä kielestä. Hän toteaaakin, että opettajalta edellytetään paljon, sillä hänen tulee esittää tiedot siten, ettei oppija joudu hämmennyksiin toisten oppitekstien parissa tai mahdollisissa jatko-opinnoissaan. (Varis, 2012, 291).

## 7 Tutkimuksen toteuttaminen

Analysoitavana materiaalina meillä toimii S2-oppikirjasarja Kielikarhu. Kirjasarja on Opetushallituksen kustantama ja suomalaisten oppikirjailijoiden laatima. Myös kuvitus oppikirjasarjan kuvitus on suomalaista käsialaa. Voidaan olettaa, että oppikirjojen sisältöihin on vaikuttanut, ainakin jossain määrin, suomalainen yhteiskunta ja suomalaisuus kirjailijoiden ja kuvittajan kokemana. Analysoimme oppikirjoista sekä niiden ilmentämää kuvaa suomalaisuudesta että monikulttuurisuudesta. Analyysimme tapahtuu pääasiassa suomalaisesta kulttuurista käsin, vaikka toinen meistä on kasvanut kaksikulttuurisessa perheessä. Tässä kappaleessa kuvaamme muun muassa tutkimuskysymyksemme, tutkimusmenetelmämme ja miten käytännössä toteutimme aineiston analyysin.

### 7.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta. Laadullinen tutkimus on hyödyllistä tilanteissa, joissa vastauksia ei saada suoraan testituloksista, mittauksista tai tilastollisista analyyseistä. Laadullisessa tutkimuksessa tietoa voidaan hankkia muun muassa tarkkailemalla, tekemällä huomioita ja syvällisen keskustelun avulla. Tutkija tulkitsee keräämiään tietoja suodattamalla tietoa omilla korvillaan ja silmillään (Lichtman, 2013, 4-7). Voidaan siis ajatella, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on tulkita ja luoda ymmärrystä ja tarkoitusta eri asioille ja ilmiöille (Lichtman, 2013, 17). Varto (2005, 13-14) kuvailee ihmistä muuten kuin biologisena ilmiönä tutkivia tieteitä ankariksi tieteiksi sillä perusteella, että niissä ei ole lupaa esineellistää tutkittavaa kohdetta. Nämä tieteet tutkivat merkityksiä, joita ihmiset antavat tapahtumille ja ilmiöille. Ankaruus tarkoittaa lisäksi sitä, että tutkimustulokset liittyvät kokemustodellisuuteen ja ovat syntyneet ilman idealisaatiota ja rationalisaatiota, minkä vuoksi tutkimustulosten täytyy olla eettisesti hyväksyttäviä.

Tällaisella tavalla ihmistä tutkivissa tieteissä merkitykset ilmentyvät laatuina, joita ihmisillä, heidän toimillaan ja kulttuurin ilmiöillä on. Siksi tutkimuksissa käytetään laadullisia menetelmiä, koska näitä ilmiöitä ei voida tutkia määrällisin keinoin. Laadullisen tutkimuksen lähtökohdat ovat ihmisen erityislaatuisuudessa ja tutkimuksessa otetaan huomioon tutkijan ja tutkittavan kietoutuneisuus merkitysten kokonaisuuteen. (Varto, 2005, 14-15).

Varto (2005, 17) kuvaa laadullisen tutkimuksen tutkijaa sellaiseksi, jonka päämääränä on tutkimuksella rikastaa inhimillistä olemassaoloa ja syventää ymmärrystä maailmasta ja ihmisistä

itsestään. Laadullisella tutkimuksella on tämän myötä merkittävä eettinen tarkoitus arvottaa ihmillistä toimintaa. Laadullisen tutkimuksen tutkija on kysyvä ja tutkimustyössään elämän käytänteisiin osallistuva.

Olemme valinneet työhömmme laadullisen tutkimuksen lähestymistavan, koska tutkimuksemme tulokset pohjautuvat meidän tutkijoina tekemiimme tulkintoihin kirjojen välittämistä ilmiöistä. Määrällinen tutkimus ei mielestämme olisi tutkimuksen kannalta antanut yhtä lailla oleellisia tuloksia, sillä halusimme nimenomaan tutkia, millaisia mielikuvia oppikirjat herättävät suomalaisuudesta ja monikulttuurisuudesta. Analyysissa olemme tutkineet kirjoista sekä tekstiosioita, että kuvia, minkä vuoksi myös kuvien analysointiin perehtyminen on ollut oleellista tutkimuksen edistymisen kannalta.

## **7.2 Tutkimuskysymykset**

Tutkimuksemme tarkoituksena on perehtyä Kielikarhu-kirjasarjaan ja selvittää, miten ja millaisena suomalainen kulttuuri ja monikulttuurisuus esitetään kyseisessä kirjasarjassa. Huomioimme tutkimuksessamme sekä oppikirjan kappaleiden tekstit, että niihin liittyvät kuvat. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisena ja miten Kielikarhu-kirjasarjan S2-oppikirjoissa näyttäytyy
  - a) suomalainen kulttuuri?
  - b) monikulttuurisuus?

## **7.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi**

Analysoinnin menetelmänä käytämme aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi perustuu päättelyyn ja tulkintaan ja siinä edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajarvi, 2009, 112). Aineistolähtöisessä analyysissä ei ole etukäteen sovittuja tai harkittuja analyysiyksiköitä, vaan tutkimusaineistosta itsestään pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus (Tuomi & Sarajarvi, 2009, 95). Aineistolähtöisen analyysin avulla erilaisista dokumenteista voidaan tehdä havaintoja tai systemaattisesti analysoida niitä. Analysoitava dokumentti selvitetään ja esitetään sellaisenaan. Analysoinnissa olennaista on poimia ja erottaa aineistosta samanlaisuudet ja erilaisuudet. Aineistoa kuvaavien luokkien tulee olla yksiselitteisiä ja toisensa poissulkevia (Ryan & Bernard, 2000, 769-793).

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi koostuu kolmesta eri vaiheesta: redusoinnista eli pelkistämisestä, klusteroinnista eli ryhmittelystä ja abstrahoinnista eli teoreettisten käsitteiden luomisesta. Redusointivaiheessa analysoitava data pelkistetään siten, että aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennainen pois. Pelkistäminen voi tapahtua esimerkiksi informaatiota tiivistämällä tai pilkkomalla sitä osiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 109-110).

Klusterointivaiheessa käydään läpi aineistosta koodatut kohdat ja etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Käsitteet yhdistetään edelleen luokiksi ja nimetään sisältöä kuvaavilla käsitteillä. Luokittelussa voi hyödyntää esimerkiksi tutkittavan ilmiön ominaisuutta, piirrettä tai käsitystä. Käytännössä aineisto tiivistyy, kun yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 110).

Abstrahoinnissa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja muodostetaan valikoidusti uusia teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa siirrytään alkuperäisessä dokumentissa käytetyistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Klusteroinnin katsotaan olevan jo osa abstrahointia. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 111)

Tuomen ja Sarajärven (2009, 95) mukaan aineistolähtöisessä analyysissä aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla ja teorioilla tutkittavasta ilmiöstä ei pitäisi olla mitään tekemistä analyysin toteuttamisen ja lopputuloksen kanssa. Aineistolähtöistä sisällönanalyysiä on kuitenkin kritisoitu paljon juuri tästä syystä (ks. Hyvärinen, 2010, 19). Aineistolähtöisyyttä on kritisoitu absurdiksi, sillä tutkimusta ohjaavat aina vähintään tutkimuskysymykset (Salo, 2015, 172). Olemme myös itse kokeneet, että tutkimuksessamme ja analyysin tekemisessä on huomioitava ja tuotava esiin omat taustamme, jotka voivat vaikuttaa tutkimuksen lähtökohtiin. Luonnollisesti myös asettamamme tutkimuskysymykset ohjailevat analyysin tekoa ja aikaisemmat tietomme ja kokemuksemme voivat vaikuttaa analyysiin. Olemme kuitenkin pyrkineet tarkastelemaan aineistoa mahdollisimman objektiivisesti. Objektiivisuuden kannalta myös parityöskentely on ollut hyödyksi, sillä analyysi ei perustu vain yhden ihmisen tulkintaan, vaan jokaista kohtaa on mietitty yhdessä. Toinen yleinen haaste sisällönanalyysissä voi olla tulosten keskeneräisyys: tutkija on saattanut kuvata analyysiä tarkasti, mutta hän ei ole kyennyt esittämään analyysistä johtopäätöksiä (ks. Salo, 2015, 171). Sen sijaan tuloksina esitetään järjestetty aineisto. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 103).

## 7.4 Kuva-analyysi

Peirce ja Saussure ovat yrittäneet selittää sitä, miten erilaiset merkit välittävät merkityksiä. Peirce jakoi merkit kolmeen eri luokkaan, joissa kaikilla merkeillä on erilainen suhde kohteeseensa, eli siihen, mihin ne viittaavat. Peircen jaon mukaan merkit voidaan jakaa ikoneihin, indekseihin ja symboleihin. (Fiske, 1992, 69-70).

Ikoniselle merkille tyypillistä on se, että se muistuttaa kohdettaan jollain tapaa. Se voi esimerkiksi näyttää tai kuulostaa kohteeltaan. Selvimpiä ja kiistattomimpia ikoneita ovat kuvamerkit. Esimerkkejä ikoneista ovat kuva tädistä, kartta ja nais- ja mieshahmot naisten ja miesten vessojen ovissa. Kielellisiä ikoneja ovat taas esimerkiksi onomatopoeettiset sanat. (Fiske, 1992, 70-71). Yksi selkeä suomalaisuuden ikoni oppikirjojen kuvituksessa oli esimerkiksi Suomen lippu. (Kielikarhu 1, 43).

Indeksi ei ikonin tavoin muistuta kohdettaan, vaan sillä on suora, todellisuudessa oleva kytkös kohteeseensa. Esimerkiksi savu on tulen ja nuha vilustumisen indeksi. Jos taas ennen tapaamista toinen kuvailee itseään siten, että hänet tunnistaa tummista hiuksista ja silmälasista, silloin tummat hiukset ja silmälasit ovat häntä edustavia indeksejä. (Fiske, 1992, 71-72). Oppikirjassa esitellään Pohjois-Suomea ja Lappia. Niiden indeksinä on kuvissa esitetty muun muassa poroja ja revontulia (Kielikarhu 2, 53).

Symbolin selittäminen ei ole niin yksiselitteistä kuin ikonin tai indeksin. Tämä johtuu siitä, että symbolimerkin yhteys kohteeseensa perustuu tapaan, sopimukseen tai sääntöön. Sanoja voidaan pitää pääasiassa symboleina. Samoin numerot ja esimerkiksi punainen risti ovat symboleja. On siis sopimuksen varassa, mitä mikäkin symboli tarkoittaa. Esimerkiksi symboli 2 viittaa numeroon kaksi vain kulttuuriimme kuuluvan tavan tai säännön voimalla. (Fiske, 1992, 71-72). Symbolina voidaan pitää esimerkiksi kirjassa Kielikarhu 2 esiintyvää Hyvää Suomesta -merkki (110), joka symboloi suomalaisten elintarvikkeiden kotimaisuutta ja laadukkuutta.

Edellä mainitut kolme indeksiä eivät välttämättä ole toisistaan erillisiä, sillä yksi merkki voi koostua monesta osasta. Fiske (1992, 72) esittää esimerkin liikennemerkistä, jonka avulla hän havainnollistaa sitä, kuinka merkki voi koostua useasta eri osasta. Liikennemerkki on punareunainen kolmio, jonka keskellä on risti. Liikennemerkissä punareunainen kolmio on symboli. Liikennesäännöissä se tarkoittaa "varo". Liikennemerkkin keskellä oleva risti on sekoitus ikonia ja symbolia. Ristin ikonisuudesta kertoo se, että sen kohde on osittain määrännyt sen muotoa. Ristin symbolisuudesta kertoo taas se, että meidän on tunnettava tieliikennesäännöt, jotta

voimme tietää merkin viittaavan tienristeykseen, ei esimerkiksi kirkkoon tai sairaalaan. Kyse on siis sopimuksen varaisesta tai kulttuurisesta sopimuksesta. Ristin indeksisyyttä ilmentää taas elävässä elämässä se, että merkki osoittaa meille sen, että olemme lähestymässä tienristeystä.

Kress ja Leeuwen (2006, 7) esittävät, että kuvallisessa esityksessä eli representaatioissa kuvan tai merkkien tekijä pyrkii luomaan esityksen jostakin asiasta tai kokonaisuudesta. Kressin ja Leeuwenin mukaan kuvan tekijän kulttuurinen, sosiaalinen ja psykologinen historia vaikuttaa tuotokseen ja tekijän kiinnostus sekä tapa kuvata asiaa fokuoituu sen kontekstin myötä, mihin tarkoitukseen kuva tehdään.

Kress ja Leeuwen painottavat teoksessaan *Reading Images – The Grammar of Visual Design* visuaalisen ilmaisun merkitystä kielellisen ilmaisun rinnalla. Kielellinen ja visuaalinen ilmaisu usein tukevat toisiaan (2006, 17-18), minkä vuoksi olemme halunneet sisällyttää analyysiimme tekstin lisäksi myös kuvat. Sekä kieli, että kuvallinen ilmaisu ilmentävät kulttuurisia ja kulttuurin jäsentämiä merkityksiä. Kuitenkaan kaikkia asioita, jotka voidaan ilmaista sanallisesti ei voida ilmaista kuvin ja toisin päin, mikä myöskin tukee sitä ajatusta, että on tarkoituksenmukaista tutkia molempia. (Kress & Leeuwen, 2006, 19).

Kirjoituksiin ja kuviin sisältyy aina sosiaalisia merkityksiä, sillä kirjoitusten ja kuvien tekijöihin vaikuttaa heidän ympäristönsä. On tietysti huomioitava myös se, että yhteiskunnat eivät ole koskaan täysin homogeenisia, minkä vuoksi yksilöiden tuottamat merkitykset heijastavat aina myös yhteiskunnan erilaisuuksia. (Kress & Leeuwen, 2006, 20). Ei voida siis olettaa, että esimerkiksi samasta maasta tulevat kuvantekijät tuottavat kuvia, joilla on samanlaisia merkityksiä, sillä yksilön tuotos on aina yksilöllinen.

## **7.5 Aineiston hankinta ja käsittely**

Kun olimme päättäneet tutkimusaiheemme ja valinneet kirjasarjan, jota haluamme tutkia, otimme yhteyttä erääseen oppikirjan kirjoittajista ja pyysimme oppikirjoja aineistoksi tutkimustamme varten. Hän välitti viestin eteenpäin ja saimme lopulta analysoitavat oppikirjat Opetushallitukselta. Alkuperäisenä aineistona oli Kielikarhu-kirjasarjan kaikki kolme tekstikirjaa ja jokaisen tehtäväkirjan kaksi harjoituskirjaa. Tarkoituksena oli tarvittaessa analysoida tekstikirjojen lisäksi myös tehtäväkirjat. Tekstikirjat osoittautuivat kuitenkin niin kattavaksi aineistoksi tekstikappaleineen ja kuvineen, että jätimme tehtäväkirjojen analyysin pois tutkimuksestamme.

Aloitimme analyysin aineiston redusoinnilla. Luimme kirjat huolellisesti läpi ja samalla kirjoitimme ylös havainnot, joita teimme sekä tekstikappaleista, kuvista että oppikirjan tehtävistä. Luimme kirjoja vuorotellen ja täydensimme toistemme muistiinpanoja. Suurin osa oppikirjoista nousseista piirteistä oli helppo luokitella joko suomalaisuuteen tai monikulttuurisuuteen kuuluvaksi, mutta muutama kohta olisi sopinut molempiin kategorioihin. Muistiinpanojen avulla saimme pelkistettyä suurta tekstimassaa helpommin käsiteltävään muotoon.

Kun oppikirjojen sisältö oli tarkkaan pelkistetty, jatkoimme klusterointivaiheeseen. Taulukoimme kaikki redusointivaiheessa esiin nousseet pelkistetyt piirteet ja ilmiöt siten, että jokaiselle löytyi sitä kuvaava yläkäsite. Ensimmäisessä taulukoversiossa yläkäsitteitä oli yhteensä 14, joista suurin osa koski suomalaista kulttuuria ja suomalaisuutta. Koska monikulttuurisuuteen liittyviä löytöjä oppikirjoissa oli huomattavasti yksipuolisemmin, päädyimme yhdistämään ne kaikki kahteen eri kategoriaan. Alla olevissa taulukoissa (Taulukko 1 ja Taulukko 2) esimerkkejä siitä, millä tavoin lähdimme jaottelemaan havaintoja omiin kategorioihinsa. Seuraavissa taulukoissa (Taulukko 3 ja Taulukko 4) taas näkyy värikoodattuna yhdistetyt kategoriat, jotka myöhemmin nimettiin siten, että nimi kuvasti kaikkia sisältämiään kategorioita. Taulukossa 5 on esimerkkejä monikulttuurisuuteen liittyvien huomioiden kategorioinnista.

Taulukko 1. Esimerkkejä havaintojen jaottelusta kategorioihin.

LUONTO	ARKKITEHTUURI	ULKONÄKÖ	LUONTEENPIIRTEET	PUKEUTUMINEN
karhu	leikkimökki	vaaleat hiukset	rehellisyys	raidalliset kuosit
järvi	leikkitelinet	silmälasit	lainkuuliaisuus	paita ja housut
metsä	puu- ja kivitalot	pisamat	suorasanaisuus	sadevaatteet

Taulukko 2. Esimerkkejä havaintojen jaottelusta kategorioihin.

RUOKA	PERINTEET & TAVAT	HYVINVOINTIVAL-TIO	KOULUKULT-TUURI	KÄSITYKSET & USKOMUKSET
salmiakki	joulu	älylaitteet	kouluruoka	tiede
makkara	kalastus	lemmikit	luokkaretket	kauneusihanteet
maito	juhannus	autoilu	terveydenhoitaja	ekologisuus

Klusterointivaiheemme loi pohjaa abstrahoinnille ja vaiheet olivat työssämme osittain päällekkäisiä. Ryhmiteltyämme piirteet ja ilmiöt yläkäsitteiden alle, aloimme miettimään, miten tiivistää esitystä ja miten voisimme luoda kategorioista edelleen uudet kategoriat, jotka ovat yksiselitteisiä ja toisensa poissulkevia. Yhdistimme värikoodien avulla yhteensopivia kategorioita keskenään ja nimesimme ne uudelleen.

Taulukko 3. Kategoriat värikoodattuina lopullisten kategorioiden mukaisesti.

LUONTO	ARKKITEHTUURI	ULKONÄKÖ	LUONTEENPIIRTEET	PUKEUTUMINEN
karhu	leikkimökki	vaaleat hiukset	rehellisyys	raidalliset kuosit
järvi	leikkitelinet	silmälasit	lainkuuliaisuus	paita ja housut
metsä	puu- ja kivitalot	pisamat	suorasanaisuus	sadevaatteet

Taulukko 4. Kategoriat värikoodattuina lopullisten kategorioiden mukaisesti.

RUOKA	PERINTEET & TAVAT	HYVINVOINTIVAL-TIO	KOULUKULTTUURI	KÄSITYKSET & USKOMUKSET
salmiakki	joulu	älylaitteet	kouluruoka	tiede
makkara	kalastus	lemmikit	luokkaretket	kauneusihanteet
maito	juhannus	autoilu	terveydenhoitaja	ekologisuus

Lopullisiksi kategorioiksi muotoutuivat seuraavat aineistostamme esiin nousseet suomalaisuutta kuvaavat ilmiöt: **suomalainen maisema (luonto ja arkkitehtuuri)**, **suomalainen habitus (ulkonäkö, luonteenpiirteet ja pukeutuminen)**, **Suomi mahdollisuuksien maana (hyvinvointivaltio, koulukulttuuri)**, **suomalainen korkeakulttuuri ja tapakulttuuri (ruoka, perinteet ja tavat)** sekä käsitykset ja uskomukset. Jokainen kategoria pitää sisällään laajoja kokonaisuuksia, joita esittelemme tutkimuksen tulokset -kappaleessa.

Taulukko 5. Monikulttuurisuutta käsittelevät kategoriat ja niiden esimerkkihavainnot.

Monikulttuuriset nimet	Monikulttuurinen habitus	Monikult. maisema ja ympäristö	Monikult. tapa- ja korkeakulttuuri	Moninainen Suomi: kansainvälisyys ja vähemmistöt
Xing	Silmien muoto	Panda	Syömäpuikot	Rikkaat vs. köyhät
Kerala	Ihonväri	Basaari	Hinduismi	Saamelaisuus
Pablo	Päähineet, huivit	Palmut	Kansalliseepok-set	Unicef

Monikulttuurisuuteen liittyviä huomioita kirjoista tehtiin huomattavasti vähemmän kuin suomalaisuuteen liittyen. Saimme kuitenkin myös monikulttuurisuudesta luotua muutaman eri kategorian helpottamaan tulosten analysointia. Kategorioiksi muodostuivat monikulttuuriset nimet, monikulttuurinen habitus, monikulttuurinen maisema ja ympäristö, monikulttuurinen tapa- ja korkeakulttuuri, sekä moninainen Suomi: kansainvälisyys ja vähemmistöt.

## 8 Tutkimuksen tulokset

Tekstikirjojen kappaleet koostuvat tekstikappaleista ja kuvista. Kuvat liittyvät aina tekstikappaleisiin ja ne yhdessä toimivat kokonaisuutena. Seuraavissa kappaleissa *8.1 Suomalaisuus Kielikarhu-kirjasarjassa* ja *8.2 Monikulttuurisuus Kielikarhu-kirjasarjassa* esitämme tutkimusten tuloksia. Havaintojen avaamisen lomassa käytämme esimerkkikuvia ja lainauksia oppikirjojen tekstikappaleista havainnollistamaan sitä, mihin tutkimuksessamme saadut tulokset pohjautuvat.

Tuloksissa on huomioitava se, että tulkinta perustuu omaan päättelyymme, joka pohjautuu tekstin ja kuvien keskinäiseen suhteeseen ja siitä muodostuvaan kokonaisuuteen, sekä kontekstiin, jossa kuvat, tekstit ja tehtävät esiintyvät. Esimerkiksi pelkästä vaaleasta ihosta ja punaisista poskista ei voi tehdä suomalaisuuden tulkintaa, mutta kun kontekstina on suomi toisena kielenä -oppikirja, jossa näkökulmana suomalainen kulttuuri, voimme tulkita, että kyseisillä piirteillä viitataan nimenomaan suomalaisuuteen eikä esimerkiksi norjalaisuuteen. Kirjoissa on myös esimerkiksi henkilöhahmojen kuvituksessa tuotu usein selkeästi esille erilaiset kulttuuritaustat esimerkiksi juuri ihonvärin ja nimien tai tietynlaisen pukeutumisen kautta, mikäli ei erikseen ole mainittu jonkin olevan ulkomaalainen.

### 8.1 Suomalaisuus Kielikarhu-kirjasarjassa

Kielikarhu-kirjasarjan oppikirjoissa ilmennetään suomalaisuutta monipuolisesti. Alla on kootuna keskeisimmät teemat, joiden kautta ja jollaisena suomalaisuus ilmenee oppikirjoissa. Tulokset pohjautuvat sekä tekstien että kuvien analyysiin.

#### 8.1.1 Suomalainen maisema

Tekstikirjoissa suomalaisia ympäristöjä kuvataan erilaisin luontokuvauksin ja arkkitehtuuriin liittyvin kuvin. Havaintojemme perusteella suomalaista ympäristöä kuvatessa korostuu kaikista huomattavammin suomalainen luonto (Kuva 1): metsä, eläimet, vehreys sekä vuodenaikojen vaihtelu ja sen näkyminen luonnossa. Toistuvia elementtejä kuvissa ovat muun muassa erilaiset vesistöt, marjat, sienet, koivut, havupuut ja suomen luonnolle tyypillinen kasvillisuus.



Kuva 1. (Kielikarhu 2, 24).

Suomalainen luonto kuvataan useimmiten joko vehreänä tai lumisena maisemana tai vesistöön liittyvin maisemakuvin. Kuvissa kuvattuja eläimiä ovat muun muassa karhu, kettu, ilves, poro, orava, joutsen, punatulkku ja muut erilaiset linnut, hylje sekä maatilaneläimet. Luonto, kasvilisuus ja eläimet ovat aiheina myös joissakin teksteissä. Kirjan teksteissä nousee esille lisäksi esimerkiksi luontoäänet sekä se, millä tavoin suomalainen maisema ja pinnanmuodot ovat syntyneet. Teksteissä käytetään monipuolisesti luonto- ja sääsanastoa.

Jossain määrin luontokuvitus on myös yksinkertaistavaa: toisen kirjan Suomea käsittelevässä jaksossa Suomen maisema-alueita on kuvattu stereotyyppisin elementein. Lapista esimerkki-kaupunkeina ja kuntina on mainittu kuvan alla Kemi, Tornio, Rovaniemi, Inari, Kemijoki, Torniojoki ja Teno. Kuvassa on esitetty luminen maisema, jossa lapset kulkevat koirien vetämässä reessä rinnakkain porojen kanssa. (Kielikarhu 2, 58). Kappaleessa käytännössä rinnastetaan keskenään toisistaan hyvin poikkeaviakin kaupunkeja ja paikkakuntia. Esimerkiksi Kemin ja Inarin maisemat poikkeavat toisistaan vuodenajasta riippuen ja maantieteellisestä etäisyydestä

johtuen, mutta oppikirjassa ne on rinnastettu stereotyyppisen esitystavan kautta yhdeksi samantyyppiseksi Lapiksi, jonka indekseinä toimivat esimerkiksi porot ja revontulet, kuten aiemmin kapaleissa 7.4. *Kuva-analyysi* on kerrottu.

Arkkitehtuurissa toistuvia elementtejä (Kuvat 2 ja 3) ovat muun muassa puutalot, puulattiat, kivitalot, kiviset koulut ja puulaiturit. Kirjoissa esiintyy lisäksi myös kivikirkko, hirsitaloja, savupirtti ja uimahalli. Suomalaiseen kotiin liittyen kirjojen kuvissa nousevat esille eteinen, keittiö ja olohuone sekä lasten omat huoneet. Sisustuksessa tyypillisiä ovat matot, verhot sekä kodin koristelu esimerkiksi tauluin, liinoin ja kasvein. Kirjojen kuvituksissa on kuvattu esimerkiksi perheiden koteja, mökkejä, lasten huoneita, keittiöitä ja kouluja sekä koulujen pihuja.



Kuva 2. (Kielikarhu 1, 82).



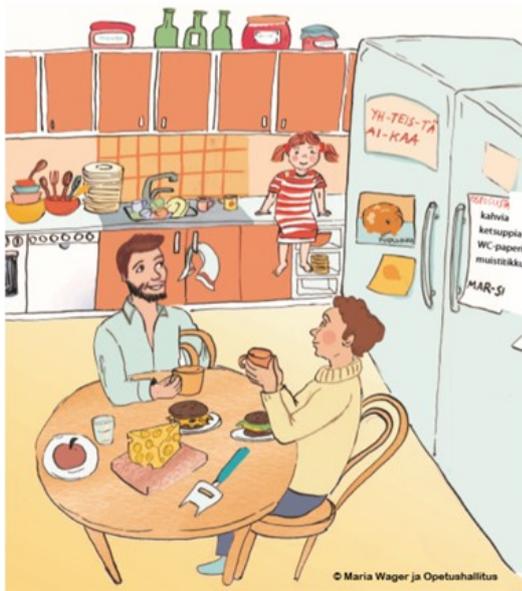
Kuva 3. (Kielikarhu 3, 74).

### 8.1.2 Suomalainen habitus

Kirjojen kuvituksessa on kuvattu erilaisia ihmisiä, aikuisia ja lapsia. Kuvatuista ihmisistä erittelemme suomalaisen näköiset ja ulkomaalaisen näköiset ihmiset. Päättelemme tukena on tekstikappaleissa esiintyvien hahmojen nimet. Niiden perusteella varmistuu esitetyn hahmon suomalaisuus tai ulkomaalaisuus. Oppikirjoissa suomalaista habitusta luonnehditaan ulkonäön ja erilaisten luonteenpiirteiden kautta.

Kirjassa kuvatun suomalaisen ulkonäölle ominaista ovat vaaleat hiukset, vaalea iho, punaiset posket ja pisamat (Kuvat 4 ja 5). Vaihtoehtoisesti vaaleiden hiuksien tilalla saattaa olla punertavat hiukset ja iho. Osalla on silmälasit, ja pukeutumiseen kuuluu yleensä paita ja housut. Paidoissa tyypillinen kuosi on vaakaraita tai ruutu. Tytöillä ja naisilla saattaa olla myös mekko ja äideillä kokatessa essu. Suomalaisuudelle tyypillisesti sisätiloissa kuvatuilla ihmisillä ei ole

kenkiä jalassa, vaan sisällä ollaan sukkasillaan. Joskus jalassa on myös villasukat. Kirjassa esitetyssä, suomalaisille tyypillisessä, pukeutumiskulttuurissa näkyy myös sään mukaan pukeutuminen. Vesisateella käytetään kumisaappaita ja sadevaatteita, aurinkoisella säällä t-paitaa ja talvisäässä pipoa.



Kuva 4. (Kielikarhu 1, 64).



Kuva 5. (Kielikarhu 3, 22).

Etenkin tekstikappaleiden kautta välittyy myös käsitys suomalaisten luonteesta. Suomalaisuuteen liitetään erilaisissa yhteyksissä esimerkiksi rehellisyys, täsmällisyys, reippaus, tunnollisuus ja luotettavuus. Keskustelukumppanilta saatetaan esimerkiksi vaatia suorasanaisuutta ja ytimekkyyttä. Lisäksi auktoriteettien kunnioitus nousee esiin: kirjassa esitetyissä kertomuksissa kunnioitettiin opettajaa, rehtoria ja poliisia. Joissain yhteyksissä suomalaiseen ihmiseen liitetään myös tietynlainen jämptiys, jota voidaan ilmentää esimerkiksi kielenkäytöllä: ”Mökin ovella Antilta pääsi kirosana. Laiturissa oli enää vain purjevene! Optimistijolla oli kadonnut. Peijakkaan poika!” (Kielikarhu 3, 24; Kuva 5) sekä vanhakantaisiin tapoihin uskomisella, kuten selkäsaunaan viittaaminen seuraavassa lainauksessa: ”Sateesta piittaamatta Mari juoksi riemuissaan venettä vastaan. Ajatukset selkäsaunasta olivat unohtuneet. Hän halusi vain sulkea Jonin syliinsä. Saada poikansa takaisin!” (Kielikarhu 3, 24).

Toisinaan oppikirjassa osoitetaan suoraan, kuka hahmoista on suomalainen ja kuka ulkomalainen. Kirjassa Kielikarhu 1 tämä näkyy muun muassa kappaleissa esiintyvän vuoropuhelun kautta, jossa henkilöt kyselevät toistensa kulttuurista tai esittelivät omaansa. Usein asetelma on

sellainen, että suomalainen on kertovassa roolissa ja kuuntelijana toimii ulkomaalainen. Samoissa vuoropuheluissa myös suomalainen henkilö on usein opettavassa roolissa, kun ulkomaalainen kyselee asioita. Välillä ulkomaalaisen henkilön tilalla on kirjoissa seikkaileva karhu.

Vaikka koko käsite kulttuurisesta vuoropuhelusta on monessa mielessä ongelmallinen, sillä kommunikointi ei tapahdu kulttuurien vaan sen edustajien toimesta (Melasuo, 2011, 11), voidaan tässä yhteydessä pohtia asiaa kulttuurisen vuoropuhelun näkökulmasta. Kirjasarja ilmentää hyvin toispuoleista kuvaa kulttuurien välisestä vuoropuhelusta. Asetelmassa korostuu valtaväestön valta-asema suhteessa vähemmistöihin ja maahanmuuttajiin. Kirjassa kommunikointi kahden eri kulttuurin edustajien välillä on yksipuolista ja painottuu sisällöltään suomalaisuuteen sen sijaan, että keskustelussa olisi esimerkiksi vertaileva ote tai vastavuoroisuutta. Kun suomalainen kertoo omasta kulttuuristaan ja omista tavoistaan, maahanmuuttaja reagoi keskusteluun, mutta hän ei välttämättä vastavuoroisesti kerro omistaan. Usein myöskään suomalainen ei kysy maahanmuuttajalta hänen kulttuuriinsa tai taustaansa liittyvistä asioista, eikä näin ollen kirjassa esiintyvä kulttuurinen moninaisuus pääse keskustelujen kautta oikeuksiinsa. Kirjassa esitetty kulttuurinen vuoropuhelu on siis yksipuolista ja lähinnä suomalaisjohtoista.

### 8.1.3 Suomi mahdollisuuksien maana

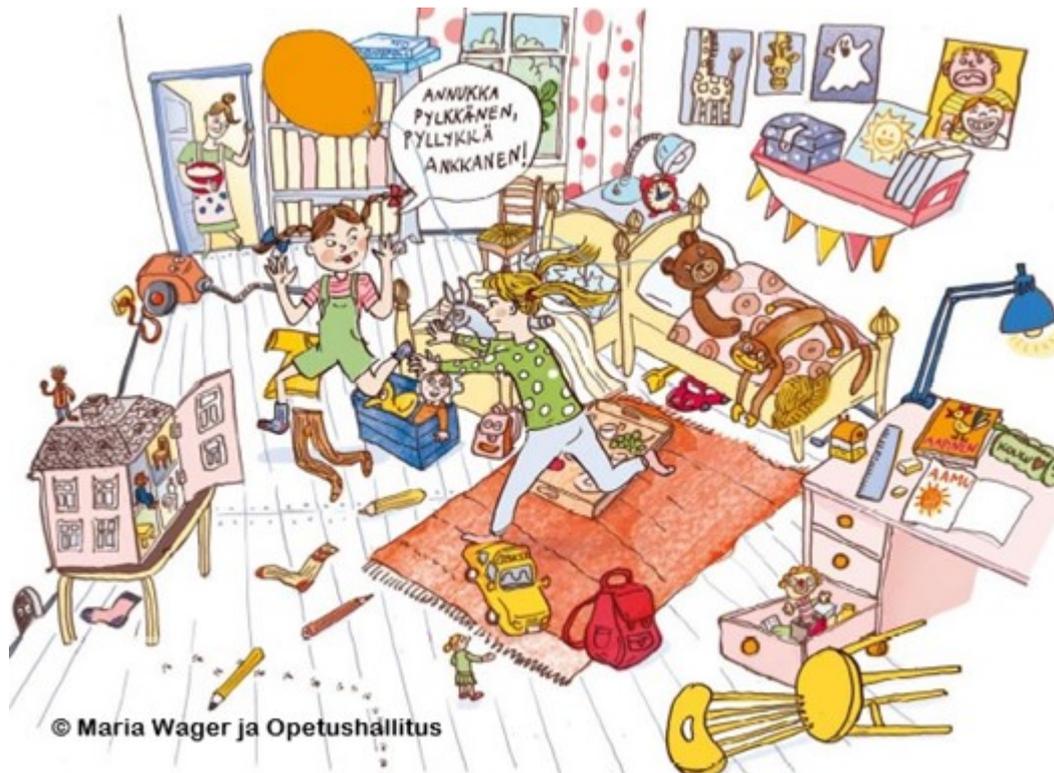
Hyvinvointivaltion osuuteen sisällytämme alkuperäisestä luokittelusta myös koulukulttuuriosion, sillä koulukulttuuri on merkittävä osa suomalaista hyvinvointivaltiota. Hyvinvointivaltioon ja koulukulttuuriin liittyviä asioita teksteissä ja kuvissa ovat muun muassa vapaa-aikaan liittyvät asiat kuten lelut, pelit, harrastukset, lemmikit ja lomailu, palveluihin ja hyvinvointiin liittyvät asiat kuten kaupat, kirjastot, koulut, terveydenhuolto ja hammashoito.

Kirjat välittävät Suomesta kuvaa tasa-arvoisena yhteiskuntana, jossa on hyvät mahdollisuudet kouluttautua. Koulutuksen merkitys ja arvostus korostuu kirjojen sisällöissä. Esimerkiksi kolmannessa kirjassa Ansu Kivekkään *Ykkösjätkät* -teoksesta lainatussa pätkässä Antonin äiti opiskelee yliopistossa (Kielikarhu 3, 30). Koulutuksen merkitys tulee esille myös lapsen oikeuksien sopimusta koskevassa kappaleessa (Kielikarhu 3, 88-89). Kirjasarjan hahmot ovat iloisesti yhdessä kuvissa ja tekstikappaleissa, ovat he sitten ihmisiä, eläimiä tai mielikuvitushahmoja. Kirjasarjan kolmannen kirjan eräässä kappaleessa käydään internetkeskustelua siitä, onko jalkapallo vain poikien vai myös tyttöjen laji, kuten keskustelun aloittajan mukaan (Kielikarhu 3, 81-82). Toisaalta naisilla ja miehillä on kuitenkin kirjojen kuvituksessa joissain tilanteissa erilaiset roolit: kun perhe on yhdessä ruokapöydän ääressä, isä lukee lehteä ja äiti hoitaa lapsia,

äiti leipoo essu päällä, isä ajaa autoa. Kirjojen välittämää kuvaa sukupuolirooleista käsitellään myöhemmin myös kappaleessa 8.1.5 Käsitykset ja uskomukset, perhekäsityksen yhteydessä.

Hyvinvointivaltiossa myös kuluttamisella on oma roolinsa, sillä ihmisillä on varaa kuluttaa. Kuluttaminen ja rahankäyttö tulevat esille toistuvasti kuvissa esimerkiksi lelujen ja tavaroiden määrässä (Kuva 6), mutta myös tekstissä viitataan lasten omaan rahankäyttöön, esimerkiksi muotiblogia kirjoittava 13-vuotias tyttö puhuu vaateostoksistaan (Kielikarhu 3, 41). Kuvissa kuvatuissa lastenhuoneissa lattiat ovat täynnä leluja ja erilaisia pelejä ja olohuoneissa oli pelikonsoli. Leikki osana lasten elämää myös korostuu esimerkiksi kirjassa Kielikarhu 2, jossa kahden kappaleen otsikkona on ”Leikki on lapsen työtä” (Kielikarhu 2, 19-24). Tekstissä tuodaan esiin myös tuloerot suomalaisessa yhteiskunnassa: ensimmäisen kirjan eräässä kappaleessa käsitellään Marjatta Kureniemen teosta *Onnelin ja Annelin kootut kertomukset*, ja tekstikappaleista tulee kuva toisesta perheestä varakkaamana (Kielikarhu 1, 145-154). Perheiden elämää ja arkea kuvataan toisistaan hyvin erilaisina.

Kolmannessa kirjassa taas on suosiota käsittelevä kappale, jossa muun muassa vertaillaan rikkaiden ja köyhien oppilaiden suosiota ja asemaa kaverisuhteissa (Kielikarhu 3, 75-76). Kappale sisältää Helsingin sanomissa esiintyneen jutun (7/2/2011) lainauksia, kuten: "Oma asema porukassa paranee, jos on aikuismainen, rikkaasta perheestä tai polttaa tupakkaa." ja "Suosituksi voi tulla, jos on hauska, kaunis ja kaikessa hyvä, mutta myös jos perhe on rikas." Käsittelemme tätä kirjan kappaletta myöhemmin myös uudelleen pohdinta –kappaleessa, jossa käsittelemme myös aiheeseen liittyviä pedagogisia haasteita.



Kuva 6. (Kielikarhu 1, 14).

Kirjojen kappaleissa suomalaiset perheet lähtevät matkoille kesälomalla, joka kertoo myös tietynlaisesta varakkuudesta. Osa matkustaa ulkomaille kuten Simo isänsä kanssa Sinikka ja Tiina Nopolan kirjassa *Simo ja Sonia eli kadonnut Kerala* (Kielikarhu 1, 125-129), osa taas kesämökille kuten Tomi perheineen Ritva Toivolan kertomuksessa *Kun pikkukorva sai siivet* (Kielikarhu 3, 131) tai veneilemään. Matkustamisen lisäksi lapsilla on mahdollisuus harrastaa vapaa-ajallaan. Osalla kirjan hahmoista on myös lemmikkieläimiä. Lemmikki otetaan perheen iloksi eikä esimerkiksi työnteon avuksi tai ravinnoksi.

Hyvällä koulutusjärjestelmällä on merkittävä rooli hyvinvointiyhteiskunnassa. Oppikirjoissa suomalaista koulua kuvataan hyvin perinteisenä: luokkahuoneissa on pulpetit, liitutaulu ja karttakeppi (Kuva 8). Koulussa vietetään erilaisia juhlia ja teemapäiviä esimerkiksi kirjastoon ja kirjallisuuteen liittyen (Kielikarhu 2, 26-27) sekä käydään luokkaretkellä. Myös laadukas suomalainen kouluruoka nousee esiin kirjan Kielikarhu 3 kappaleessa ”Mediasoppa kouluruoasta” (Kielikarhu 3, 60).

“31. toukokuuta blogiin ilmestyi tutun oloinen lounas: nakkikeittoa ja ruisleipää. Kuva on Suomesta. Payne kertoi monien suomalaisten lähettäneen kuvia. Skottitytön mielestä kaikki lounaat vaikuttivat herkullisilta. Hänestä oli uskomatonta, että sellaista ruokaa saa koulussa –ilmaiseksi.” (Kielikarhu 3, 60)

Koulutuksen ja opetuksen sisällöistä mediakasvatus nousee kirjoissa esille useaan kertaan. Kirjasarjan toisessa osassa käsitellään joukkotiedotusvälineitä ja mediaa yleisesti, ja median erilaisia tekstilajeja (Kielikarhu 2, 92-98). Kolmannessa kirjassa taas esiintyy useita eri blogeja (Kielikarhu 3, 41-42, 59-60, 78-80). Kirjan aiheita ovat lisäksi esimerkiksi ruutu-aika (Kielikarhu 3, 61) ja verkkokeskustelu (Kielikarhu 1/2/3? 83). Oppiainesisällöistä tulevat esille äidinkielen lisäksi muun muassa maantiedon ja matematiikan sisällöt.

Suomalaisessa hyvinvointivaltiossa terveydenhuolto on osana koulua (Kuva 7) hammas- ja terveystarkastusten muodossa. Terveystarkastusta esitellään myös itsenäisenä laitoksena eikä vain koulujärjestelmään kytkettynä. Jos koulu on homeessa, sieltä lähdetään evakkoon (Kielikarhu 3, 10), talvella tullaan pipo päässä kouluun ja pukeudutaan sään mukaisesti (Kielikarhu 2, 83, 89) ja lapsia kehoitetaan syömään hyvin ja nukkumaan tarpeeksi (Kielikarhu 2, 116-118, 122-123).



Kuva 7. (Kielikarhu 2, 115).



Kuva 8. (Kielikarhu 2, 12).

Hyvien terveydenhuoltopalveluiden lisäksi esimerkiksi kaupat ovat osa kirjojen ilmentämää kuvaa suomalaisesta hyvinvointivaltiosta. Ihmiset voivat käydä ruokakaupasta ostamassa haluamansa ruuan ja he voivat myös valita, syövätkö kotimaista vai ulkomaista ruokaa. Kirjastot taas ovat valtion tarjoama palvelu, joka on iso osa suomalaista yhteiskuntaa. Kirjaston palveluihin tutustutaan koulun kautta, kuten aiemmin kuvattu ja kaverukset perustavat keskenään lukupiirejä kirjoissa Kielikarhu 2 (39), sekä Kielikarhu 3 (101).

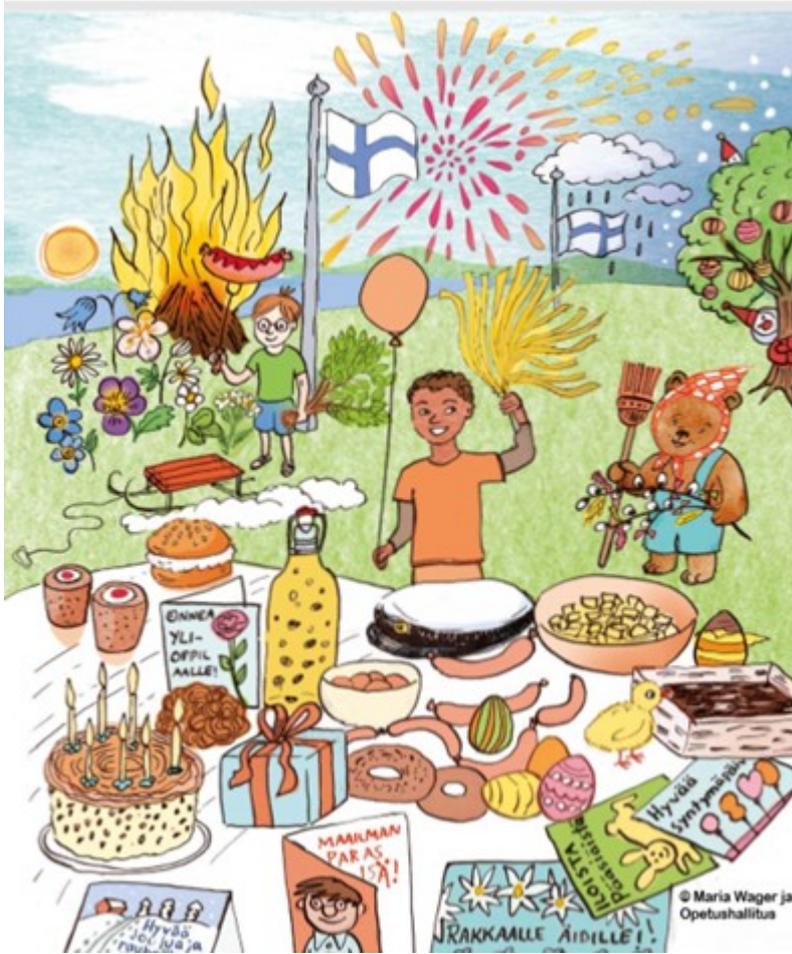
#### 8.1.4 Suomalainen kulttuuri

Ilmeisimmin suomalaista kulttuuria esitetään oppikirjoissa erilaisten tapojen ja perinteiden kautta. Perinteitä ja tapoja esitellään sekä kuvissa että teksteissä, mutta runsaammin niitä esitellään kuvien kautta. Kuvissa on muun muassa erilaisiin juhliin liitettyjä ruokia, kuten joulu-ruokia käsittelevässä kappaleessa kuva joulupöydästä (Kielikarhu 1, 36) tai tekstikappaleessa kuvailtu perheen yhteinen lomamatka mökille saa kuvituksesta tuekseen punaisen mökin ja rannan laitureineen (Kielikarhu 3, 22, 132).

Tapakulttuurin lisäksi oppikirjoissa esitetään myös suomalaista korkeakulttuuria. Keskeisimpänä korkeakulttuurin alueena kirjoissa ilmeni kirjallisuus. Oppikirjassa esitellään myös joitakin keskeisiä suomalaisia taideteoksia ja veistoksia.

##### *Tapakulttuuri*

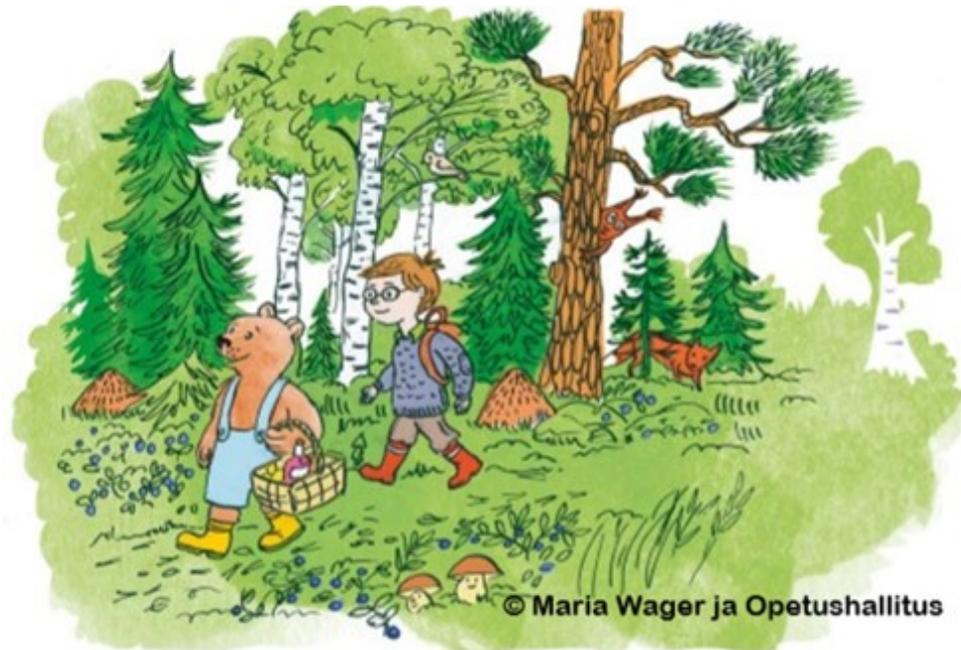
Suomalaiset tavat kietoutuvat kirjoissa pitkälti ruokailun ja erilaisten juhlapyhien ympärille. Kirjasarjan ensimmäisessä kirjassa esitellään kokonaisvaltaisesti esimerkiksi joulua ja siihen liittyviä perinteitä. Ennen joulua haetaan metsästä joulukuusi, tehdään piparkakkutalo ja leivotaan joulutorttuja (Kielikarhu 1, 34-41). Joulupöydässä on esimerkiksi kinkku, kalaa, piparia, riisipuuroa ja hedelmäsoppaa, glögiä, konvehteja, lanttu- ja porkkanalaatikkoa. Muita kirjassa esitettyjä perinteisiä juhlia ovat muun muassa pääsiäinen, vappu, juhannus, Runebergin päivä ja ylioppilasjuhla. Juhlia tuodaan esiin erityisesti kuvissa (Kuva 9), mutta osaa avataan myös kirjan kappaleissa. Jokaiseen juhlaan liittyy myös tietyt ruuat, jotka näkyvät etenkin kuvissa. Esimerkiksi juhlissa kahvin kanssa tarjolla on kermakakkua ja vappuna nautitaan munkeista. Kirjoissa juhlapyhiin valmistaudutaan yhdessä perheen kanssa ja samoin niitä vietetään perheen kesken.



Kuva 9. (Kielikarhu 1, 43).

Perinteisiin juhliin liittyvien ruokailujen lisäksi kirjoissa esiintyy myös muita suomalaisen ruokailukulttuuriin liittyviä tapoja. Keittiöissä on ruokapöytä, jonka ääressä syödään. Ruokailuvälineenä toimii haarukka, veitsi ja lusikka. Aamulla syödään aamupalaa ja vieraiden tullen keitetään kahvit ja keittiössä vietetään muutenkin aikaa välipalan tai kahvikupin äärellä. Keittiöstä löytyy kahvinkeitin. Kahvin kanssa tarjoillaan jotain suolaista tai makeaa kastamista. Toisinaan ruoka hankitaan kalastamalla, joko kesämökkeilyn lomassa tai talvella pilkkien. Metsäretkien lomassa poimitaan marjoja tai sieniä ja marjastus ja "Marjastus ja sienestys ovatkin monelle tärkeä harrastus" (Kielikarhu 3, 36).

Suomalaisille tyypillistä tapaa viettää vapaa-aikaa kuvataan hyvin luonnonläheiseksi (Kuva 10). Vapaa-aikaa vietetään kesämökillä tai uimarannalla, metsissä vaeltaen tai veneillen. Kesällä hoidetaan kotona puutarhaa tai vietetään aikaa erilaisissa puistoissa. Kirjoissa kuvataan todella vähän sellaisia vapaa-ajan viettoon liittyviä tapoja, jotka eivät liity tavalla tai toisella luontoon. Suomalainen myös suojelee luontoa muun muassa kierrättämällä ja keräämällä roskansa (Kielikarhu 3, 69-71).



Kuva 10. (Kielikarhu 2, 72).

### *Korkeakulttuuri*

Kielikarhu-kirjasarjan tekstikirjojen tekstikappaleet pohjautuvat pääasiassa suomalaisen lastenkirjallisuuteen. Tekstikappaleet, etenkin ensimmäisessä ja toisessa oppikirjassa, koostuvat muun muassa Timo Parvelan, Kirsi Kunnaksen ja Sinikka ja Tiina Nopolan lastenkirjojen tekstikatkelmista. Kirjasarjan viimeisessä oppikirjassa mukaan tulee kansainvälisempääkin lastenkirjallisuutta, esimerkiksi Jacqueline Wilsonin ja Henning Mankellin tekstejä. Tekstit eivät pelkästään pohjaudu lastenkirjallisuuteen, vaan välillä niissä on käytetty muita suomalaisia oppikirjoja tai erilaisia median lähteitä. Lapsilähtöinen näkökulma näkyy lastenkirjallisuuden lisäksi myös erilaisten lastenlehtien esittelyssä.

Kirjasarjan viimeisessä oppikirjassa on erikseen jakso *Väinämöinen svengaa*, jossa tutustutaan kansalliseepokseemme *Suomen lasten Kalevalan* ja Mauri Kunnaksen *Koirien Kalevalan* avulla. Jakso alkaa lyhyellä tekstillä, jossa taustoitetaan *Kalevalan* historiaa. Jaksossa on myös lyhyinä pätkinä suoria lainauksia Kalevalasta.

Kirjallisuus ilmenee oppikirjoissa myös erilaisin sanataiteen muodoin. Tekstikappaleet pitävät sisällään erilaisia runoja ja loruja, sananlaskuja ja vitsejä. Sanataidetta erilaisissa muodoissa hyödynnetään muun muassa jaksosten nimeämisessä, tekstikappaleiden lomassa ja esimerkkeinä tehtävissä.



Kuva 11. (Kielikarhu 2, 92).

Kirjallisuuden lisäksi oppikirjassa esitellään keskeisimpiä suomalaisia taideteoksia, kuten Akseli Gallen-Kallelan *Lemminkäisen äiti* -taulun, Paavo Nurmen, Aleksis Kiven ja Mannerheimin patsaat sekä Jean Sibeliuksen muistomerkin, *Sibelius*-monumentin. Nämä kaikki esitellään kirjasarjan toisessa kirjassa ja sen *Tuhansien järvien maa* -jaksossa, jossa keskitytään nimenomaan Suomen esittelyyn. Kirjallisuus on tekstien lisäksi läsnä myös kuvissa (Kuva 11), joissa kuvataan esimerkiksi olohuoneen kirjahyllyä tai kirjastoa.

### 8.1.5 Käsitukset ja uskomukset

Kielikarhu-kirjasarjan oppikirjat välittävät kuvaa suomalaisten käsityksistä ja uskomuksista. Käsitukset ja uskomukset eivät välittyneet kirjan sisällöistä suoraan, vaan ne ovat tulkittavissa sekä kuvista että tekstikappaleiden sisällöistä. Tässä kappaleessa esittelemme muun muassa kirjan välittämää kuvaa suomalaisesta aika- ja perhekäsityksestä.

Mainitsimmekin jo kappaleen 8.1.3 *Korkeakulttuuri* -osiossa Kalevalan, joka on luonut pohjaa itämerensuomalaiselle myyttihistorialle (Siikala, 1996, 141-142) ja vaikuttanut vielä nykypäivänkin suomalaiseen kulttuuriin ja tapaan ajatella. Myyttihistorian lisäksi oppikirjoista ilmenee Suomen suurin uskonto, kristinusko, ja sen myötä tulleet juhlapyhät. Juhlapyhiä lukuun ottamatta kristinuskon vaikutus suomalaisen perheen arkeen ei välity oppikirjoista. Kristinusko

mainitaan kirjoissa ainoastaan keskiaikaa käsittelevässä kappaleessa, jossa mainitaan myös katolinen kirkko ja ortodoksisuus (Kielikarhu 3, 45).

Oppikirjat välittävät kuvaa suomalaisesta aikakäsityksestä: Suomessa arvostetaan täsmällisyyttä ja esimerkiksi oletetaan, että joukkoliikennevälineet ovat aikataulussa. Suomessa myös arvostetaan virkavaltaa ja kunnioitetaan auktoriteetteja, esimerkiksi poliisia ja opettajaa. Keskeisenä ja arvostettuna luonteenpiirteenä pidetään rehellisyyttä (Kuva 12). Myös tieteellä ja tiedolla on oma merkityksensä suomalaisten arjessa (Kuva 13). Opettajan ja koulun rehtorin kunnioitus liittyy myös auktoriteettien kunnioittamiseen sekä käsitykseen tiedosta, tiedon lähteestä ja sen luotettavuudesta. Myös mediakriittisyyden ja esimerkiksi ruutuajan merkitys tulevat ilmi oppikirjoista, kuten jo aiemmin toimme ilmi kappaleessa *8.1.3 Suomi mahdollisuuksien maana*.



Kuva 12. (Kielikarhu 1, 156).



Kuva 13. (Kielikarhu 1, 46).

Kirjoissa suomalainen perhekäsitys (Kuva 14) näyttäytyy hyvin perinteisenä. Useimpiin oppikirjassa esitettyihin suomalaisiin perheisiin kuuluu äiti, isä ja yksi tai useampi lapsi. Kuitenkin nykyisin lapsi voi olla myös vaikkapa adoptoitu (Kielikarhu 1, 24). Perheessä äiti hoitaa lapsia, laittaa ruokaa tai leipoo ja isä taas käy töissä. Jos liikutaan autolla, autoa ajaa perheen isä. Mökillä isä hakkaa halot ja lämmittää saunan (Kielikarhu 2, 63). Oppikirjasarjan toisessa kirjassa

esitellään myös hieman erilainen suomalainen perhe: Niinan kolmihenkinen perhe, johon kuuluu hänen siskonsa ja äitinsä (Kielikarhu 2, 15). Kirjasarjan ensimmäisessä kirjassa taas esitellään suomalainen suurperhe (Kielikarhu 1, 152).



Kuva 14. (Kielikarhu 1, 152-153)

Kirjassa ilmenee myös ennakkoluuloja ja -käsityksiä. Suomalaisten ennakkoluulot ja -käsitykset ilmenevät esimerkiksi ensimmäisen kirjan kappaleessa, jossa isä ja poika ovat ruokakaupassa, ja poika haluaa ostaa kookoskanaa ja osallistua arvontaan, jossa palkintona on matka Intiaan. Isä epäilee kookoskanan ostoa, koska se on kovin maustettua, eikä ole aluksi innoissaan poikansa ideasta osallistua arvontaan. Ennakkoluulot ja -käsitykset ovat siis olemassa, mutta ne eivät ole esteenä tai haittaa esimerkiksi kulttuurienvälisestä kommunikoinnista. Ennakkoluulot tulevat esille näkyvästi myös kolmannen kirjan suosiota käsittelevässä kappaleessa, jota käsitellään tulosten Monikulttuurisuus-osuudessa tarkemmin. Ennakkoluuloja ja -käsityksiä ei ilmene vain muita kuin suomalaisia kohtaan, vaan jonkin verran myös kaikenlaista erilaisuutta kohtaan.

Myös käsitys turvallisuudesta on keskeinen osa suomalaista ajattelua. Monet suomalaiset lapset liikkuvat pyörällä kouluun ja pyöräilleissä käytetään pyöräilykypärää, eikä kouluun saa tulla skeittilaudalla tai rullaluistimilla koska se on vaarallista (Kielikarhu 2, 73). Autolla ajaessa käytetään turvavyötä. Suomalainen myös noudattaa liikennesääntöjä. Jäällä liikkuessa ollaan varovaisia (Kielikarhu 3, 38). Auktoriteettien, esimerkiksi poliisin, kunnioitus ja luottamus auktoriteetteja kohtaan lisää myös suomalaisten turvallisuutta. Kouluissa taas auktoriteettien kunnioitus näkyy rehtorin ja opettajan kunnioituksena: heitä pidetään luotettavana ja heidän sanaansa uskotaan.

## 8.2 Monikulttuurisuus Kielikarhu-kirjasarjassa

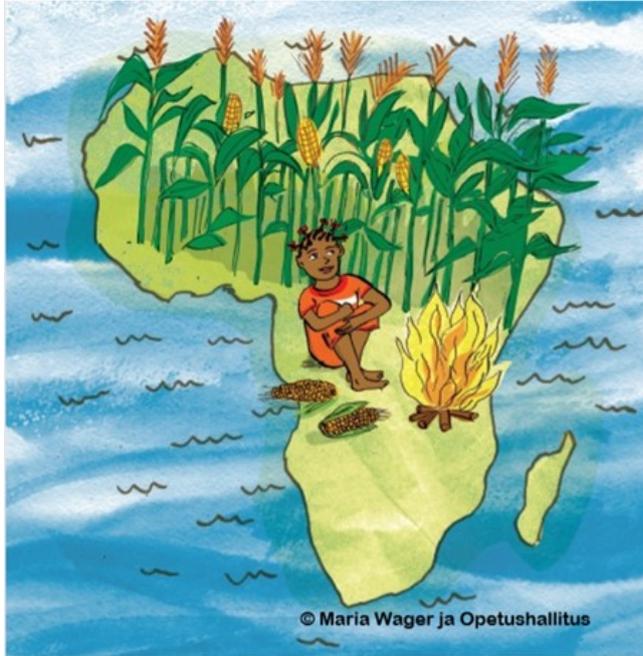
Seuraavaksi käsittelemme monikulttuurisuuteen liittyviä viittä kategoriaa, joista kaksi ensimmäistä käsitellään samassa kappaleessa. Kuten suomalaisuus, myös monikulttuurisuus ilmeni kirjojen teksteissä ja kuvissa eri tavoilla, joita avaamme esimerkkien avulla. Kirjoissa esiintyy suomalaisen kulttuurin lisäksi monia muitakin kulttuureja joko tekstien tai kuvien kautta. Jos-  
sain määrin kuvattuna tai esitettynä kirjoista voi löytää viitteitä ainakin Intiasta, Kiinasta, Japanista, Venäjältä ja Ruotsista. Tulosten suomalaisuus- ja monikulttuurisuusosiot ovat myös osittain toisiansa sivuavia ja päällekkäisiä, eli jotkin huomiot ja asiat voivat liittyä molempiin aihepiireihin.

### 8.2.1 Monikulttuuriset nimet ja monikulttuurinen habitus

Selkeimmin monikulttuurisuus on havaittavissa oppikirjan tekstien ja kuvien henkilöihahmoista (Kuvat 15 ja 16). Monikulttuuriset hahmot on kuvattu ulkonäöltään suomalaisista poikkeavina. Heille ominaista on esimerkiksi tummempi iho, tummat, mustat tai kiharat hiukset tai erilainen silmien muoto. Myös pukeutuminen esimerkiksi huiviin erottaa kirjan kuvissa ulkomaalaiset suomalaisista. Monikulttuurisuus ilmenee ulkonäön lisäksi myös kirjan henkilöihahmojen nimistä. Tekstikappaleissa esiintyvät muun muassa Armir, Hoang, Mohamed, Mario, Natalia ja Daisy. Moninaisuutta ja erilaisuutta ilmenettiin kirjoissa myös siten, että välillä hahmoina seikkailivat ihmisten sijasta esimerkiksi hirviöt (Kielikarhu 1, 90-104) tai eläimet, kuten keskenään kavereita olevat kissa ja koira Timo Parvelan *Maukka ja Väykkä* teoksesta lainatussatekstissä (Kielikarhu 1, 106-117).



Kuva 15. (Kielikarhu 3, 101).



Kuva 16. (Kielikarhu 3, 103).

### 8.2.2 Monikulttuurinen maisema ja ympäristö

Monikulttuurisuutta ilmennetään kuvissa myös kuvaamalla suomalaiselle luonnolle epätyypillisiä eläimiä (Kuva 17). Kuvista voi löytää esimerkiksi pandakarhun, elefantin, jääkarhun, tiikerin ja apinan. Kuvissa esitetään lisäksi selkeästi muihin maihin viittaavaa maisemaa, jossa näkyy esimerkiksi vuoristoa ja aavikkoa, suomalaisesta arkkitehtuurista poikkeavia rakennuksia kuten pyramideja ja temppeleitä, ja suomalaisesta luonnosta eroavaa kasvillisuutta, kuten viidakkoa ja palmuja. Esimerkiksi Kielikarhu 1 –kirjan kuvassa (Kielikarhu 1, 61) silmälasipäinen ja punahiuksinen poika tekee rannalla hiekkakakkuja kirjoissa seikkailevan karhun loikoillessa hikoillen aurinkotuolissa jäisen juoman kanssa, ja kuvassa taustalla porottaa aurinko ja näkyy vuoristomaisema. Arkkitehtuurin lisäksi myös sisustuksella ja esineillä ilmennetään monikulttuurisuutta. Kuvissa esiintyy esimerkiksi sisustuksessa itämaisia tekstiilejä, Japanin lippu ja animekulttuuriin liittyviä julisteita. Venäläiseen kulttuuriin viittaa taas sisustuksessa maatuska ja ruotsalaiseen kulttuuriin Taalainmaan puuhevoset.



Kuva 17. (Kielikarhu 2, 50-51).

### 8.2.3 Monikulttuurinen tapa- ja korkeakulttuuri

Yksi monikulttuurisuutta kirjoissa ilmentävä seikka on monikulttuurisen tapa- ja korkeakulttuurin kuvaaminen tai niihin viittaaminen. Tapakulttuuriin liittyviä asioita olivat muun muassa syömäpuikot, käsin syöminen ja eksoottiset mausteet ja ruoka. Esimerkiksi Simon isän mielestä intialainen kookoskana on kovin maustettua ja hän söisi mieluummin perunamuusia ja makkaraa (Kielikarhu 1, 123). Simon isä ei myöskään haluaisi täyttää kuponkia jossa voi voittaa matkan Intiaan, koska hän ei tahtoisi matkustaa sinne.

Yhdessä kirjoista esiintyi myös vaihtelun vuoksi kiinalainen sananlasku, kun muutoin kirjoissa käytettiin jonkin verran suomalaisia sananlaskuja. Kirjoissa tulee esille myös kristinuskon lisäksi muita uskontoja. Ikoni seinällä viittaa ortodoksisuuteen ja hindulaisuuteen viitataan intialaisnaisten bindi-täplillä.

Tapakulttuurin osalta kirjoissa tuotiin esiin myös yleisesti suomalaisen kulttuurin moninaisuutta esimerkiksi erilaisten ruokatottumusten muodossa. Kirjojen tehtävissä tuli käsiteltiin muiden maiden koululaitoksia ja oppilaiden ammatinvalintaan liittyviä teemoja. Kolmannessa kirjassa *Mikä sinusta tulee isona* -kappaleen tehtävässä esitetään suomalaisen ja ulkomaalaisen henkilön ammatinvalinnan perusteita. Timon kerrotaan tähtäävän ammattiin, jossa voi ansaita hyvin, kun taas Mohamed haluaisi lääkäriksi voidakseen auttaa muita. (Kielikarhu 3, 94-95).

Monikulttuurinen korkeakulttuuri ilmenee kirjoissa lähinnä kirjallisuuteen viitaten: tehtävissä puhutaan esimerkiksi muiden maiden kansalliseepoksista ja eri kulttuurista kertovista kirjoista. Kirjoissa viitataan myös joihinkin ulkomaisiin klassikkokirjailijoihin, kuten H.C. Anderseniin (Kielikarhu 2, 29-31). Muutoin kirjoissa käytetyt tekstit ovat hyvin pitkälti peräisin suomalaisesta kirjallisuudesta.

#### 8.2.4 Moninainen Suomi: kansainvälisyys ja vähemmistöt

Monikulttuurisuus ja moninaisuus suomalaisessa yhteiskunnassa ilmenee kirjoissa jossain määrin erilaisina vastakkainasetteluina, kuten rikkaat ja köyhät, samanlaisuus ja erilaisuus, suomalainen ja ulkomaalainen. Suomalaisen yhteiskunnan moninaisuutta ilmennetään kirjoissa myös erilaisten vähemmistöjen ja muiden erilaisten ryhmien myötä. Perinteisistä suomalaisista vähemmistöistä on mainittu saamelaiset, mutta saamelaisista ei kirjassa kuitenkaan kerrota mitään (Kielikarhu 2, 58). Paula Norosen *Emilian päiväkirja, Supermarsu* –teoksesta lainatussa otteessa tulee ilmi ruokailuun liittyvää poikkeavuutta ja moninaisuutta, esimerkiksi kasvissyöjät ja ruoka-allergikot. (Kielikarhu 3, 12-13).

Kielikarhu 3 –kirjassa tuodaan esille myös muiden maiden merkitys Suomen historiassa. Kirjassa kerrotaan esimerkiksi Suomen liittämisestä Ruotsiin 1300-luvulla. Keskiajasta kertovassa kappaleessa kerrotaan, kuinka suomalaisissa kaupungeissa tehtiin kauppaa muiden valtioiden kanssa. (Kielikarhu 3, 45, 50-53). Keskiaikaa kuvaaviin kuviin on myös piirretty monikulttuuriseksi tulkittavia, tummaihoisia ihmisiä (Kielikarhu 3, 44).

Kirjoissa käsiteltiin myös kansainvälisesti merkittäviä ja tärkeitä aiheita, kuten YK:ta, Unicefiä ja lasten oikeuksien sopimusta (Kielikarhu 3, 88-89). Kappaleen yhteydessä olevissa tehtävissä pohditaan muun muassa sitä, toteutuvatko lasten oikeudet samalla tavoin kaikkialla maailmassa.

Suomen kulttuurista monimuotoisuutta lisäävät myös jotkin muut kirjoissa käsitellyt aiheet, esimerkiksi kirjasarjan ensimmäisen kirjan kappaleessa *Xingin matka Suomeen* aiheena oleva adoptio muista maista Suomeen (Kielikarhu 1, 24). Kappaleessa on sarjakuvamaisesti kuvattu, kuinka Xing on lapsena hylätty Kiinassa kadulle, josta tuntematon mies pelastaa hänet ja vie orpokotiin. Orpokodista Xingin hakevat kotiin vaaleahiuksinen silmälasipäinen nainen punahiuksisen pisamakasvoisen miehen kanssa. Kappale *Xingin matka Suomeen* perustuu Leena Virtasen ja Salla Savolaisen kuvakirjaan *Pikku Xing*. Moninaisuutta yhteiskuntaan tuovat myös

erilaiset perheet, joita on esitelty esimerkiksi Kielikarhu 2 –kirjan kappaleessa *Kerron perheestäni* (Kielikarhu 2, 14-15).

Monikulttuurisuus esitettiin kirjassa myös jossain määrin suomalaiseen kulttuuriin nähden alisteisessa asemassa. Esimerkiksi suomalaisessa perheessä on taloudenhoitaja-Adele (Kielikarhu 1, 150), ja keittiössä työskentelee keittäjä-Donna (Kielikarhu 3, 12). Sekä keittäjän että taloudenhoitajan ammatit eivät ole Suomessa erityisen arvostetussa asemassa. Tässä kohtaa on kuitenkin huomioitava, että tekstikappaleet perustuvat lastenkirjallisuuteen ja tekstikappaleet ovat irrotettu oikeasta kontekstistaan, mikä saattaa vaikuttaa niiden tulkintaan. Todellisuudessa taloudenhoitaja-Adele ja keittäjä-Donna ovat kirjoissa suomalaisia henkilöitä, mutta kontekstista irrotettuna heidät voidaan vierasperäisten nimien perusteella tulkita ulkomaalaistaustaisiksi henkilöiksi.

Monikulttuurisiksi tulkitut henkilöt olivat kirjojen keskusteluissa myös usein kysyvässä asemassa ja suomalainen vastaamassa kysymyksiin suomalaisesta kulttuurista. Keskusteluista puuttui usein toisen osapuolen eli jonkin muun kulttuurin kuin suomalaisen näkökulma (esim. Kielikarhu 1, 37, 40). Vaihtoehtoisesti keskusteluissa suomalainen saattaa olla myös opettavassa asemassa esimerkiksi suomalaiseen luontoon liittyvissä asioissa (Kielikarhu 1, 77, 81).

Kolmannen kirjan yhdessä kappaleessa taas oli kirjattuna lasten ajatuksia siitä, millainen oppilas on suosittu tai epäsuosittu. Kommenteissa viitattiin muun muassa erilaisuuteen, ulkomaalaisuuteen ja varallisuuteen, ja monissa kommenteissa nämä ominaisuudet liitettiin epäsuosioon. (Kielikarhu 3, 74-77).

*“Erilaisuudesta ei tykätä. Jos ei halua joutua epäsuosioon, kannattaa olla samanlainen kuin muut.”*

*“Ulkomaalaiset eivät saa helposti kavereita. Monesti myös niitä kiusataan, jotka ovat vähän lihavia tai silmälasipäisiä.”*

*“Epäsuosittuja ovat erilaiset, esimerkiksi ulkomaalaiset. Kaikki haukkuvat oppilaita, jotka puhuvat huonoa suomea.”*

Tämä kappale herätti meissä jonkin verran kysymyksiä aiheineen, sillä se ei tunnu luovan kovin positiivista kuvaa suomalaisista eikä ulkomaalaisista. Tätä käsittelemme vielä tarkemmin myös pohdinta –kappaleessa.

Kirjoihin valituissa teksteissä on muitakin vaikeita aiheita, jotka liittyvät juuri monikulttuurisuudesta tehtyihin huomioihin. Kolmanteen kirjaan on valittu pätkä Henning Mankellin *Tulen salaisuus* teoksesta, jossa kovia kokenut, mosambikilainen köyhän perheen tyttö Sofia astuu tekstin pätkän lopussa miinaan (Kielikarhu 3, 104). Tekstin jälkeisissä tehtävissä pohditaan, mitä voisi tarkoittaa lause "Silloin maa räjähti", mitä Sofialle tapahtui, ja mitä seuraamuksia tilanteesta voisi olla.

## 9 Tulosten yhteenveto

*“Kielikarhu on koko alakoulun kattava kirjasarja, jonka materiaalina ovat aidot tekstit ja puhe-  
hetilanteet, kuten tietotekstit, sadut, tarinat, lasten- ja nuortenkirjat, runot, lorut ja vitsit”*

Oppikirjat voivat vaikuttaa opetussuunnitelmatyöhön (Heinonen, 2005, 229) ja toisinaan oppikirjat ohjailevat opetusta opetussuunnitelmaa voimakkaammin (Atjonen, 1993, 116). Oppikirjalla ja sen valinnalla on siis suuri merkitys kouluarjessa, niin opettajan kuin oppilaidenkin kannalta. Se, miten asiat oppikirjoissa esitetään, mielletään usein todeksi tarkastelematta asiaa kriittisemmin. Koska oppikirjoilla on suuri rooli kouluarjessa, on niiden tutkiminen tärkeää.

Tutkimuksen tulokset –kappaleessa olemme esittäneet ja eritelleet kirjoista tekemiämme huomioita. Seuraavana yhteenvedossa koostamme saatuja tuloksia yhteen ja esitämme niistä tekemiämme johtopäätöksiä tutkimuskysymyksiimme pohjautuen. Kappaleissa 9.1 ja 9.2 esittämiämme tuloksia ei voida pitää tosina toteamina suomalaisuudesta tai monikulttuurisuudesta. Ne ovat ainoastaan meidän tutkimuksemme perusteella syntyneitä tuloksia koskien sitä, millaista kuvaa kirjat ilmentävät suomalaisuudesta ja monikulttuurisuudesta.

### 9.1 Millaista kuvaa Kielikarhu-kirjasarja ilmentää suomalaisuudesta?

Kielikarhu-kirjasarjassa suomalaisten elämää ja suomalaista kulttuuria tarkastellaan pitkälti tavallisen suomalaisen lapsen näkökulmasta. Kirjoissa kuvataan lasten arkista elämää koulussa, harrastuksissa, kavereiden ja perheen kesken. Esitetty kuva voi olla todentuntuinen ja usein paikkansapitävä, vaikkakin se voi jäädä yksipuoliseksi kuvaukseksi yhteen tiettyyn sosiaaliluokkaan ja ihmisryhmään kuuluvasta suomalaisesta perheestä. Seuraavana esitetty kuvaus on tutkimuksessamme syntyneiden havaintojen perusteella muotoiltu ja vastaa Kielikarhu -oppikirjojen välittämää kuvaa Suomesta, suomalaisuudesta ja suomalaisesta kulttuurista.

Kirjan luoman kuvan mukaan Suomi on vehreä ja metsäinen tuhansien järvien maa, jossa talot ja mökit on rakennettu puusta luonnon ja vesistöjen ääreen. Suomalainen viihtyy luonnossa ja usein suomalaisen harrastukset liittyvätkin luontoon. Suomalainen marjastaa, sienestää ja vaeltaa. Luontoharrastuneisuus ja luonnon vahva läsnäolo kirjoissa kertovat suomalaisten erityisestä luontosuhteesta: suomalainen nauttii luonnosta sekä arvostaa ja pitää siitä huolta esimerkiksi kierrättämällä.

Suomessa koulut ovat usein kivistä rakennettu ja niiden pihoilta on oppilaille tilaa leikkiä. Koulujen pihoilta löytyy myös leikkikelineet. Leikkikulttuuri ja leikki luonnollisena osana lasten arkea ja kouluelämää kertoo lasten asemasta suomalaisessa hyvinvointivaltiossa: lapset saavat olla lapsia ja heillä on lasten oikeuksien sopimuksen mukaiset oikeudet terveyteen, koulutukseen, tasa-arvoon ja turvaan. Kirjojen kuvituksessa leikkikelineiden lisäksi ovat läsnä myös lasten omat huoneet ja esimerkiksi leikkimökki, joten lapsilähtöisyys on läsnä myös suomalaisessa arkkitehtuurissa ja ympäristöjen suunnittelussa. Kirjoissa kuvataan alakouluikäisten arkiympäristöä ja lasten omaa kulttuuria.

Kirjoissa on sekä kuvissa että tekstikappaleissa tehty selvä ero suomalaisen ja ulkomaalaisen ihmisen välillä. Lukijan on helppo tunnistaa esimerkiksi henkilöahmoista, kuka on habitukseltaan suomalainen ja kuka ulkomaalainen. Kuvista tehtyä tulkintaa vahvistavat tekstikappaleissa esiintyvät henkilöiden nimet. Suomalainen habitus ja esimerkiksi pukeutuminen on esitetty hyvin tavallisena: suomalainen pukeutuu paitaan ja housuihin tai vaihtoehtoisesti hameeseen tai mekkoon. Lisäksi pukeutuminen tapahtuu aina sään mukaisesti.

Kirjan tekstikappaleista välittyy paljon tietoa myös suomalaisten perusluonteesta. Perusluonnetta ei ole suoraan kuvattu, mutta se välittyy selvästi lukijalle. Kappaleet eivät myöskään erottele suomalaisuuteen liitettyjä piirteitä toisiin kulttuureihin tai kansallisuuksiin verraten tai niitä alistaen. Suomalaiset esitetään rehellisinä ja luotettavina (vrt. Peltonen, 1998, 22; Eskola, 1996, 213; Keinonen, 1991, 11). Myös muut kirjan kappaleista välittyvät suomalaiset luonteenpiirteet voivat olla monille suomalaisille samaistuttavia tai vastata perinteistä tai stereotyyppistä kuvaa suomalaisesta ihmisestä. Tällaisia ovat esimerkiksi lainkuuliaisuus, ytimekkyys, rauhallisuus ja auktoriteettien kunnioitus. Lisäksi suomalaiset ovat täsmällisiä, rehellisiä ja noudattavat sääntöjä.

Suomalaisilla perheillä on varaa matkustella ulkomailla tai pitää yllä kesämökkejä ja lomailla vaihtoehtoisesti siellä esimerkiksi veneillen tai kalastellen. Varakkuus ilmenee myös siten, että lapsilla on mahdollisuus harrastaa erilaisia lajeja ja kuluttaa omaa rahaa. Koulussa tarjotaan erinomaista ja terveellistä kouluruokaa sekä kattava terveydenhuolto. Suomalaisille terveys ja turvallisuus ovatkin tärkeitä. Lapsille lukeminen on yleinen ja mieluinen harrastus ja valtio tarjoaa kattavat kirjastopalvelut. Samoin erilaisten laitteiden ja medioiden käyttö on arkipäivää ja lapset ovat tietoisia esimerkiksi ympäristön ja kulutuksen suhteen.

Suomalaiset arvostavat perinteitä ja esimerkiksi monenlaiset ruokaperinteet ovat tärkeitä sekä luonnollinen osa erilaisia juhlia. Kirjoissa tuodaan esille laaja kirjo suomalaista ruoka- ja juhla-perinnettä. Kirjoissa ilmenee esimerkiksi vappu, pääsiäinen, ylioppilasjuhlat, juhannus, itsenäisyyspäivä ja joulukuu. Juhlat liittyvät usein kristillisiin pyhäpäiviin huolimatta siitä, että kristinuskon merkitys ei välttämättä olekaan läsnä arjessa tai edes juhlassa. Suomalainen kulttuuri on perhekeskeistä, sillä perheet viettävät aikaa yhdessä arjen, juhlan ja lomien aikana.

Korkeakulttuurin suhteen suomalaisessa kulttuurissa korostuu kirjallisuus. Tärkeitä korkeakulttuurin henkilöitä ovat kansalliskirjailija ja –runoilija ja kansalliseepoksen tuntevat kaikki. Suomalaiset tuntevat historiansa ja olennaisia merkkihenkilöitä suomalaisille ovat esimerkiksi Jean Sibelius, Carl Gustaf Emil Mannerheim, Paavo Nurmi ja Akseli Gallen-Kallela. Suomalaisuudesta välittyy kansallisromanttinen kuva ja tietyt suomalaisuuteen liittyvät elementit ja henkilöt tuntuvat olevan osa suomalaista identiteettiä ja nostattavan kansallisylpeyttä.

Suomea pidetään tasa-arvoisena maana, mutta kirjojen välittämä kuva suomalaisten sukupuolirooleista on jossain määrin yllättävä. Kirjoissa sukupuoliroolit näyttävät vanhanaikaisina ja perinteisinä: perheen isä ajaa autoa, hakkaa mökillä puita ja lämmittää saunan. Äiti taas leipoo, laittaa ruokaa ja hoitaa lapsia. Sukupuoliroolien jako näkyy kuitenkin lähinnä aikuisten keskuudessa, sillä lapset osaavat jo kyseenalaistaa tytöille ja pojille osoitetut perinteiset roolit.

Vaikka suomalaisia lapsia kuvataan joissain tapauksissa edistyneiksi ajattelussaan, heitä kuvataan vanhempiensa tavoin myös joskus ennakkoluuloisiksi erilaisuutta kohtaan. Esimerkiksi kirjassa Kielikarhu 3 (74-77) kaverisuosiota käsittelevässä kappaleessa lasten sanoman mukaan ulkomaalaiset oppilaat tai köyhistä perheistä tulevat lapset saattavat olla koulussa vähemmän suosittuja kuin muut. Suomalaisen lasten mielestä suosiota voidaan ansaita näyttämällä hyvältä, käyttäytymällä oikein ja omistamalla oikeanlaisia tavaroita.

Suuri osa Kielikarhu-kirjasarjan välittämästä suomalaisuuden kuvasta välittyy kirjojen kuvituksen välityksellä. Siksi myös oppikirjojen kappaleet tulisi käsitellä kokonaisuutena, eikä esimerkiksi vain lukea kappaleen tekstiä ja tehdä siihen liittyviä tehtäviä. Kuvia voidaan tulkita hyvin monella tapaa ja jokainen tulkitsee kuvia omista lähtökohdistaan ja kokemuksistaan käsin. Kuvat voivat herättää oppilaissa erilaisia kysymyksiä ja ihmetyksen aiheita ja siksi myöskin opettajajohtoinen kuvien käsittely ja niistä yhdessä keskustelu on tärkeää. Kuvat voivat myös viestiä paljon sellaista, mikä tekstissä ei tule ilmi, mikä taas tukee ajattelua kappaleiden käsittelystä kokonaisuuksina. Kokonaisuuden kautta voidaan edesauttaa kokonaisvaltaisemman ja monipuolisemman oppimiskokemuksen toteutumista.

## 9.2 Millaista kuvaa Kielikarhu-kirjasarja välittää monikulttuurisuudesta?

Oppikirjassa suomalaisuuden ja suomalaisen kulttuurin lisäksi on läsnä myös monikulttuurisuus. Kirjojen kappaleissa, etenkin kuvituksessa, seikkailee usein muitakin kuin suomalaisen näköisiä lapsia. Kirjasarjan ensimmäisissä kirjoissa keskitytään pitkälti arkisiin asioihin ja suomalaiseen näkökulmaan, mutta kolmannessa kirjassa käydään läpi myös kansainvälisempiä aiheita, kun käsittelyn aiheina ovat esimerkiksi UNICEF ja YK:n lasten oikeuksien sopimus.

Kolmannessa kirjassa yhtenä teemana esiintyy myös ystävyys ja erilaisuus, joka aiheena varmasti tukee monikulttuurisuuden kasvatuksen periaatteita. Samoin kuin aiempi kuvauksemme suomalaisesta kulttuurista, seuraava on tutkimuksessa syntyneisiin huomioihin perustuva kuva monikulttuurisuudesta suomalaisessa yhteiskunnassa. Koska monikulttuurisuuteen liittyvät huomiot jäivät tutkimuksessa huomattavasti vähäisemmäksi suomalaisuuteen verraten, vaikuttaa tämä luonnollisesti myös monikulttuurisuudesta saadun kuvan laajuuteen.

Maahanmuuttajat voidaan tunnistaa suomalaisten keskuudessa vaatetuksen, nimen tai ulkonäön perusteella. He ovat osa suomalaista yhteiskuntaa ja viihtyvät suomalaisten ystäviensä kanssa samojen harrastusten parissa. Joillakin maahanmuuttajilla voi olla erilaiset motiivit ammatinvalinnan suhteen, sillä he eivät ole tottuneet elämään hyvinvointiyhteiskunnassa kuten suomalaiset. Maahanmuuttajalle ensisijalla saattaa olla kauas kotimaahan jääneen suvun tai oman kylän ihmisten auttaminen, kun taas suomalaiselle tärkeämpää on ansiokas työ.

Maahanmuuttajat ovat Suomessa usein hieman erilaisessa asemassa kuin suomalaiset: he eivät aina ymmärrä kaikkea, minkä vuoksi suomalaisten pitää opettaa ja neuvoa. Maahanmuuttajat saattavat olla myös vähemmän suosittuja taustojensa ja näkyvän erilaisuutensa vuoksi. Tämä korostuu etenkin tilanteessa, jossa maahanmuuttajat eivät osaa kunnolla puhua suomea.

Monikulttuurinen maisema eroaa selkeällä tavalla suomalaisesta: Suomi on vihreä ja kaikkialla on vettä, talvella luminen ja kylmä, kun taas ulkomailla on paljon värikkäämpää, kuumaa, aavikkoa, vuoristoa, viidakkoa ja erilaisia eläimiä. Myös katukuva, rakennukset ja sisustus ovat ulkomailla usein erilaisia. Samoin maahanmuuttajien tavat eroavat usein suomalaisten tavoista: he syövät eri tavalla ja erilaista ruokaa. Maahanmuuttajat myös saattavat uskoa erilaisiin asioihin ja kuulua eri uskontoon. Maahanmuuttajat osaavat kertoa esimerkiksi kotimaidensa erilaisista kouluista, oman kulttuurinsa kirjallisuudesta tai kansalliseepoksesta. Ulkomailla saattaa olla myös vaarallisempaa asua kuin Suomessa.

Suomi ei ole yhtenäinen ja yhtä massaa oleva maa, sillä monikulttuurisuutta ja moninaisuutta lisäävät kansan keskuudessa maahanmuuttajien ja ulkomaalaisten lisäksi esimerkiksi erilaiset murteet. Lisäksi Suomessa on vähemmistöjä, esimerkiksi saamelaisia. Vähemmistöt poikkeavat usein tavalla tai toisella valtavirrasta. Poikkeavuutta voi olla kulttuurissa, elintavoissa ja ajatusmaailmassa.

Suomessa on myös erilaisia perheitä: perheessä voi olla adoptoitu lapsi tai vain yksi vanhempi. Vähemmistöjä on kuvattu kirjoissa vähäisesti, minkä vuoksi kirjat eivät välttämättä maalaa Suomesta väestörakenteesta niin moninaisinta ja monimuotoisinta kuvaa, kuin se todellisuudessa on. Monikulttuurisuus välittyy kirjojen kuvituksesta vahvasti, mutta varsinainen monikulttuurinen näkökulma jää suppeaksi.

## 10 Pohdinta

Tutkimuksemme aikana saimme ideoita ja ajatuksia siihen liittyen, mitä monikulttuurisille ryhmille suunnattuja oppikirjoja suunniteltaessa voisi olla hyvä ottaa huomioon. Huomiomme pohjaavat suurelta osin monikulttuurisen kasvatuksen periaatteisiin ja sille ajatukselle, että monikulttuurisissa kouluissa, nykyisin siis käytännössä kaikissa kouluissa, opetussuunnitelmatyön ja opetuksen tulisi ottaa huomioon ryhmien moninaisuus kaikkine vähemmistöineen ja kulttuurineen. Näin ollen monikulttuurinen näkökulma tulisi olla näkyvillä myös oppikirjoissa. Jotkin aiheet kirjoissa herättivät myös erityisellä tavalla mielenkiintomme ja huomiomme, joita haluamme myös pohdinnassa käsitellä.

Kun kirjoja tarkastellaan monikulttuurisen kasvatuksen periaatteiden näkökulmasta, monikulttuurisuus olisi voitu ottaa huomioon kirjoissa muutenkin kuin tuomalla ilmi etnistä, kielellistä ja uskonnollista eroavaisuutta. Suomalaiset vähemmistöt ylipäänsä jäivät vähäiselle huomiolle, kun Suomen perinteisistä vähemmistöistäkin oli mainittu ainoastaan saamelaiset. Toisaalta kirjat ovat suomen kielen oppikirjoja, joiden tärkein painotus on luonnollisesti suomen kielen oppimisessa.

Aiemmin esille otettu suosiota koskeva kappale on ollut koko tutkimuksen tekoprosessin ajan keskustelumme aiheena. Kappaleeseen valitut kyselyvastaukset antavat suomalaisista ennakkoluuloisen kuvan. Toisaalta kappaleen sisältö voi luoda myös maahanmuuttajaoppilaille sellaisen kuvan, etteivät he ole tai voi koskaan olla suosittuja. Tällaisten asioiden käsittely on tietysti koulussa tärkeää ja voi olla, että tekstien on juuri tarkoitus herättää keskustelua aiheesta. Ideana voi myös olla se, että oppilaat itse huomaavat, ettei ihmisen suosio tai hyvyys ole kiinni siitä, onko erilainen, silmälasipäinen tai ulkomaalainen. On myös ymmärrettävää, että tämän tyyppisiä aiheita nostetaan esille oppikirjoissa. Kuitenkin, kun kyse on oppilaista, joiden suomen kielen taito ei välttämättä riitä ymmärtämään kontekstia tai tekstien tarkoitusta, on vaarana se, että teksteillä on huono vaikutus vaikkapa oppilaiden itsetuntoon. Samoin negatiivisia ajatuksia voi jäädä oppilaille, jos opettaja ei ole täysin hereillä eikä esimerkiksi muista käsitellä kappaletta oppilaiden kanssa kunnolla.

Toisaalta ymmärrämme, millaisin tarkoituksella tällainen kappale on kirjaan laitettu, mutta toisaalta kyseenalaistamme tavan, jolla teema on kirjassa tuotu esille. Erityisen haasteelliseksi koimme sen, että kirjassa ei varsinaisesti ohjattu aiheen käsittelyä. Esimerkiksi kappaleen tehtävät eivät ohjaa aiheen itsenäistä tai yhteistä käsittelyä, vaan aihe saattaa jäädä irralliseksi ja

oppilaille epäselväksi. Kappaletta olisi voitu lähestyä esimerkiksi monilukutaidon (L4) näkökulmasta: millä tavalla erilaisia medioita, kuten sanomalehtiä, aikakauslehtiä ja sosiaalista mediaa, tulee lukea ja tulkita. Tehtävät voisivat rohkaista keskustelemaan siitä, onko kaikki se, mitä lehdissä lukee, totta tai voiko kyseessä olla jonkun ihmisen oma tulkinta tai näkemys asiasta.

Samassa kappaleessa on mielestämme myös muita pedagogisesti ongelmallisia kohtia. Kappaleessa olevissa lasten kommentoissa puhutaan myös esimerkiksi tupakan polton tuovan suosiota, eikä tätäkään asiaa tai ylipäänsä päihteiden käyttöä ole käsitelty tehtävissä millään lailla. Päihteiden käsittelyn yhteydessä olisi voitu esimerkiksi tuoda esille, että sosiaali- ja terveystieteiden teettämän Nuorten terveystapatutkimuksen (2017) mukaan nuorten tupakointi on ollut pääosin laskussa 2000-luvulla (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö, 2017). Tehtävissä voitaisiin ohjata keskustelemaan, onko tupakan poltto tai päihteiden käyttö suosittua tai kannattavaa. Samoin kappaleessa oli myös puhekuplian sisällä (Kielikarhu 3, 77) kiinalainen sananlasku, jonka tulkinta voi olla haastavaa, mikäli opettaja ei huomaa ottaa sitä yhteiseen käsittelyyn.

*”Kaikkien ystävä ei ole kenenkään ystävä, sanoivat vanhat kiinalaiset” Mitähän he sillä tarkoittivat?*

Kappaleen suurin haaste lienee opettajalle jäävä vastuu siitä, miten kappaletta käsitellään tunnilla ja miten hyvin kappaleen tarkoitus tulee oppilaille selväksi.

Haastavalta aiheelta tuntui myös mosambikilaisesta Sofia-tytöstä kertova kappale, jossa Sofia astuu miinaan. Jos ryhmässä on oppilas, joka on tullut Suomeen esimerkiksi turvapaikanhakijana sellaiselta alueelta, jossa on tai on ollut sota käynnissä, vaaditaan opettajalta erityistä sensitiivisyyttä tällaisen aiheen käsittelyyn. Myöskään opettaja ei voi aina tietää, onko joku oppilaista mahdollisesti nähnyt elämänsä aikana sotaa, pommituksia, väkivaltaa tai jonkun esimerkiksi kuolevan. Räjähävä tyttö oppikirjassa voi siis muistuttaa oppilasta ikävistä kokemuksista ja tuoda mieleen asioita, joiden työstäminen vaatii aikaa ja mahdollisesti ammattiapua. Kuten suosiota käsittelevässä kappaleessa, myös tässä aiheessa on kielitaitoon ja sitä kautta ymmärtämiseen liittyviä vaaroja: kappaleen ja siihen liittyvien tehtävien ydin voi jäädä ymmärtämättä. Kuoleman käsitteleminen on joka tapauksessa haastava aihe ja voi olla herkkä paikka sellaisellekin oppilaalle, joka ei ole kuolemaa kokenut läheltä.

Vaikeiden aiheiden käsittelyssä opettajan sensitiivisyyden lisäksi avainasemassa on myös oppilaantuntemus. Kaikkein arkaluontoisimpia aiheita ei ehkä tulisikaan käsitellä sellaisen ryhmän kanssa, joka ei ole opettajalle ennestään tuttu, tai kun opettajalle ei ole kaikkea tarpeellista tietoa oppilaiden taustoja koskien.

Sillä, että suuri osa oppikirjan teksteistä pohjautuu aitoihin teksteihin ja lastenkirjallisuuteen on suuri merkitys myös kirjan sisältöjen ja niiden välittämien viestien kannalta. Lasten- ja nuortenkirjallisuus alkoivat eriytymään Suomessa omiksi lajeikseen sotien välisenä aikana. Tuohon aikaan myös tytöille ja pojille kehittyi nopeasti omat kirjatyyppinsä. Ensimmäisten suomalais-ten lasten- ja nuortenkirjojen arvomaailma oli keskiluokkainen ja suomalais-kansallinen. Keskeisiä arvoja kirjoissa olivat isänmaanrakkaus, uskonto, luonto, työ ja ahkeruus. (Hakala, 2003, 74-76). Kielikarhussa ei kuitenkaan ole käytetty niin vanhaa lasten- ja nuortenkirjallisuutta, että tyttö- ja poikakirjallisuus näkyisi, mutta esimerkiksi luontoteema on säilynyt lasten- ja nuortenkirjallisuudessa vielä nykypäivään asti ja näkyy oppikirjoissakin.

Juli-Anna Aerila (2010) on väitöskirjassaan tutkinut fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen ja monikulttuurisen arvokasvatuksen yhteyksiä perusopetuksessa. Hän on väitöskirjaansa varten perehtynyt monikulttuurisuutta käsittelevään lasten- ja nuortenkirjallisuuteen. Vuosina 1993-2007 oli ilmestynyt vain 15 lasten- tai nuortenkirjaa, jotka täyttivät aineistolle asetetut kriteerit. Teoksissa kerrotaan usein venäläisistä tai somaleista, mutta muut kansallisuudet jäävät muutama- miin yksittäisiin mainintoihin. Nuortenromaaneissa kuvataan erilaisilla statuksella Suomeen tulleita maahanmuuttajia, mutta vain turvapaikanhakijastatuksella Suomeen saapuneiden elämäntilannetta ja kulttuuria kuvataan tarkemmin. Sen sijaan siirtolaisten, paluumuuttajien tai turistien taustoista ei juuri kerrota. Lisäksi kerronta tapahtuu pääasiassa suomalaisten nuorten näkökulmasta. Monikulttuurisuus ei siis ole ollut kovinkaan vahvasti ja monipuolisesti läsnä lasten- ja nuortenkirjallisuudessa ennen 2010-lukua. (Aerila, 2010, 91-93).

Kuten jo mainittu, Kielikarhu-kirjasarjan tekstikappaleet pohjautuivat pitkälti lasten- ja nuortenkirjallisuuteen. Suurin osa kirjasarjassa käytetystä lasten- ja nuortenkirjallisuudesta on julkaistu ennen Aerilan (2010) tutkimusta, eli lasten- ja nuortenkirjallisuus ei ole tarjonnut mahdollisuuksia monikulttuurisuuden käsittelemiseen. Monikulttuurisuus ei kuitenkaan jää kokonaan pois oppikirjoista, vaan ilmenee vahvasti esimerkiksi kirjan kuvituksesta. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden vahva hyödyntäminen on kuitenkin jossain määrin kostautunut monikulttuurisuuden yksipuoliselle ja vähäiselle läsnäololle oppikirjan tekstikappaleissa.

On kuitenkin luontevaa, että suomi toisena kielenä -oppikirjassa keskitytään suomen kieleen ja suomalaisen kulttuurin esittelyyn, sillä oppiaineen tavoitteena on suomen kielen opetus. Oppikirjaa käytetään pääasiassa maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa (Opetushallitus, 2008, 4) joko suomi toisena kielenä oppitunneilla tai valmistavassa opetuksessa. Suomi toisena kielenä -oppiaineen tavoitteena on kehittää sekä oppilaan suomen kielen taitoa että tietoutta suomalaisesta kulttuurista (Opetushallitus, 2008, 4). Samalla kun opiskellaan kieltä, opiskellaan myös kulttuuria (ks. Ivic, 1966, 183; Kaikkonen, 1994, 67; Dufva, 2002, 23) ja näin ollen suomen kielen opetuksella voidaan vaikuttaa myös oppilaiden kotoutumiseen (Mikkola & Heino, 1997, 16).

Toisaalta voidaan miettiä, minkä verran pääasiassa maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa käytetyissä oppimateriaaleissa ja -kirjoissa tulisi huomioida monikulttuurisuuden näkökulma ja kuinka paljon niiden tulisi noudattaa monikulttuurisen kasvatuksen periaatteita. Muun muassa Talib ja Paavola (2010) sekä Nieto (1996) korostavat, että oppimateriaalit eivät saa edustaa yksikulttuurista näkökulmaa. Heidän mukaansa oppikirjoissa tulisi välttää asioiden käsittelyä vain valtakulttuurin näkökulmasta, eikä muita kulttuureja tule esittää valtakulttuuriin nähden erikoisina tai poikkeavina. Pohtia voisi myös sitä, opitaanko uutta kieltä paremmin itselle tutujen asioiden vai uuteen kulttuuriin kuuluvien asioiden myötä?

Vaikka S2-oppiaineessa opiskellaan suomen kieltä, monikulttuurisuus on oppiaineessa vahvasti läsnä. Oppikirjat keskittyvät suomen kieleen, mutta monikulttuurisuutta ei voi sivuuttaa tai täysin sulkea pois. Toisaalta on vaikea määrittellä, esitetäänkö jokin asia oppikirjassa erikoisena tai poikkeavana vai tulkitsemme sen lukijana erikoiseksi ja poikkeavaksi. Emme myöskään voi täysin samaistua oppilaan tilanteeseen tai tietää, miten oppilaat tulkitsevat oppikirjojen sisältöjä. Loppujen lopuksi jokainen tulkitsee kirjaa, tekstejä ja tehtäviä yksilönä. Kielikarhu-kirjasarjan oppikirjoissa keskiössä on Suomi, suomen kieli ja suomalaisuus, mutta myös monikulttuurisuuteen viitataan. Toisaalta monikulttuurisuus ilmenee yksipuolisena ja ilmeisenä esimerkiksi hahmojen nimissä ja pukeutumisessa nimenomaan valtakulttuurista poikkeavana.

Monikulttuurinen kasvatus asettaa tavoitteita, joiden täyttymistä ei voi laskea ainoastaan onnistuneiden oppimateriaalien tai oppikirjojen varaan. Mikään oppikirja ei voi ottaa huomioon kaikkia maailman kulttuureja, vaan vastuu onnistuneen opetuksen toteutumisesta jää opettajalle. Oppikirja ei saa rajoittaa liikaa opettajan oman pedagogisen ajattelun soveltamismahdollisuuksia (Mikkilä-Erdmann, Olkinuora 1999, 11), ja opettajan tulee pystyä oppilaantuntemuksen kautta räätälöimään opetus kullekin oppilasryhmälle sopivaksi.

Haluaisimmekin korostaa sitä, miten suuri merkitys opettajan omalla panoksella on etenkin monikulttuurisia- ja maahanmuuttajaryhmiä opettaessa. Esimerkiksi S2-oppimateriaaleja tai muita maahanmuuttajataustaisille lapsille ja nuorille suunnattuja oppimateriaaleja ei ole Suomessa vielä paljon. Opettaja voi joutua tekemään paljon töitä oppimateriaalien eteen. Yhtä lailla tärkeää on osata tarkastella jo olemassa olevia materiaaleja huolella ja kriittisyydellä. Jos jokin haastava sisältö, kuten aiemmin kuvattu suosioista käsittelevä kappale, jää opettajalta huomaamatta, on suuri riski, että väärinymmärryksiä syntyy.

### 10.1 Kirjoittamisprosessista

Gradun työstämis- ja kirjoittamisprosessi on ollut pitkä ja antoisa prosessi. Pro gradu -työn toteutus tapahtui kaiken muun opiskelun ohessa, mikä on vaatinut molemmilta joustoa ja kärsivällisyyttä. Parityöskentely on kuitenkin ollut työmme ja koko prosessin kannalta erittäin antoisaa, sillä se on mahdollistanut ajatusten ja ideoiden jakamisen semmoisen ihmisen kanssa, joka on samassa tilanteessa ja jakaa usein samat ajatukset tai tuo esiin uusia ideoita, joiden avulla parantaa työtä.

Vaikka työskentely pro gradu -työn parissa tapahtui kaiken muun opiskelun ohella, koemme, ettei se ollut haitaksi. Päinvastoin muilta kursseilta saimme ideoita, näkökulmia ja vähintään lähdevinkkejä, joita pystyimme enemmän tai vähemmän hyödyntämään työskentelyssämme. Analyysin toteuttamiseen saimme valtavasti apua ja vinkkejä *Kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssilta*, jossa saimme ajan kanssa keskittyä omaan aineistoomme ja sen analyysiin.

Mikäli aikaa ja resursseja olisi ollut, olisi ollut mielenkiintoista perehtyä myös Kielikarhu-kirjasarjan tehtäväkirjoihin. Tehtäväkirjoista olisi ollut mielenkiintoista selvittää, millaisia asioita ja teemoja tehtävissä esiintyy ja heijastavatko ne enemmän suomalaista kulttuuria vai monikulttuurisuutta. Tekstikirjoissa oli vahvasti läsnä suomalainen kulttuuri ja suomalaisuus, olisiko sama ilmiö toistunut myös tehtäväkirjojen kohdalla? Tekstikirjat olivat kuitenkin itsessään jo niin laaja aineisto, ettei tehtäväkirjojen analysoinnille riittänyt tilaa työssämme. On kuitenkin huomioitava myös se mahdollisuus, että tehtäväkirjojen sisällyttäminen tutkimukseen olisi muuttanut meille syntynyttä käsitystä kirjojen kulttuurikuvista.

Olisi ollut mielenkiintoista tehdä myös vertaileva tutkimus kahden tai useamman eri S2-oppikirjasarjan välillä. Tuolloin olisi saatu kattava kuva siitä, miten S2-oppikirjoissa yleensä ilmen-

netään suomalaista kulttuuria ja monikulttuurisuutta ja missä suhteessa kumpikin kirjassa esiintyvät. Vertailukelpoisia kirjoja olisi ollut tutkimusta aloittaessa vaikea löytää, sillä osa oppikirjoista on sidottu vuosiluokkiin, osa kielitaidon tasoihin ja uuden opetussuunnitelman mukaisia oppikirjojakaan ei montaa ole.

Tutkimuksessamme on huomioitava, että huolimatta siitä, että käytimme analyysimenetelmänä aineistolähtöistä analyysiä, olemme avanneet tutkimustuloksia jo teoriaosuudessa esitettyjen käsitteiden avulla. Emme siis luoneet ilmiöille uusia käsitteitä, vaan heijastimme aineistolähtöisen analyysin avulla saadut tulokset osittain teoriaan ja jo ennestään tuttuihin käsitteisiin silloin, kun koimme sen järkeväksi. Tavoitteenamme oli esittää tulokset mahdollisimman selkeästi ja ymmärrettäväksi, mikä myös osaltaan vaikutti päätökseemme käyttää jo aiemmin ilmenneitä käsitteitä tulosten avaamisessa.

## 10.2 Työn luotettavuudesta

Yhtenä työskentelymme tavoitteena tämän pro gradu -työn osalta oli, että pystymme esittämään mahdollisimman luotettavat ja objektiiviset tulokset vastaamaan aiemmin esiteltyihin tutkimuskysymyksiimme. Koemme, että parityöskentely on yksi merkittävästi luotettavuutta lisäävä tekijä työssämme: mikään tulos ei ole yhden ihmisen tulkitsema tai näkemys jostain asiasta, vaan kaikki esitetyt tulokset on saatu kahden ihmisen tarkan analyysin tuloksena. Tilanteissa, joissa emme olleet tulkinnastamme varmoja, keskustelimme ja näin ollen saimme selkeytettyä mieltä askarruttavaa asiaa. Käytimme analyysiin paljon aikaa, keskustelimme sekä keskenämme että muiden kanssa tekemistämme tulkinnoista ja muutimme tulosten muotoilua aina tarpeen mukaan. Lisäksi olemme pyrkineet kuvaamaan mahdollisimman selkeästi analyysimme tavat ja työvaiheet työmme *7.5 Aineiston hankinta ja käsittely* -kappaleeseen.

Tekemämme tulkinnat oppikirjojen tekstikappaleista ja kuvista ovat kuitenkin meidän tulkintojamme, joista jollakin toisella voi olla hyvinkin erilainen käsitys. Huolimatta siis siitä, että olemme pyrkineet mahdollisimman luotettavaan analyysiin muun muassa refleктоimalla tekemiämme tulkintoja sekä keskenämme että ulkopuolisten kanssa, jollakin voi olla käsityksettämme poikkeava käsitys oppikirjojen välittämästä suomalaisuuden ja monikulttuurisuuden kuvasta. Lisäksi tulkintamme ei ole sama asia kuin oppikirjailijoiden tavoitteet tai tarkoitukset, vaan ne ovat toisistaan täysin erillään olevia asioita.

Luotettavuuden kannalta on mainittava, että tutkimuksemme kohteena olivat ainoastaan kirjasarjan tekstikirjat ja tutkimuksen ulkopuolelle jäivät kokonaan opettajanoppaat, tehtäväkirjat sekä kirjasarjaan kuuluvat äänitteet. On siis huomattava, että jotkin huomaamamme epäkohdat tai puutteet on saatettu ottaa huomioon kirjasarjaan kuuluviissa muissa materiaaleissa.

Tuloksia esitellessämme olemme havainnollistaneet analyysin tulosta erilaisin esimerkein, jotka painottuvat kuvamateriaaliin. Iso osa tutkimuksemme tuloksista perustuvatkin oppikirjan kuvitukseen, sillä kuvat ovat vahva tuki tekstikappaleille ja kertovat usein enemmän kuin pelkkä teksti. Lisäksi koimme erittäin tarpeelliseksi myös kuvien analysoinnin, sillä kuvat ovat materiaalia, jota kielitaidotonkin oppilas voi helposti tulkita, sillä niiden ymmärtäminen ja tulkitseminen ei vaadi kielellistä osaamista tai erilaisten sanojen ymmärtämistä. Kuvista tehdyt tulkinnat ovat kuitenkin meidän, suomalaisten opiskelijoiden tekemiä ja voivat erota suuresti-kin maahanmuuttajaoppilaiden tekemistä tulkinnoista.

Saadessamme oppikirjat pro gradu -työtämme varten Opetushallitukselta sovimme, että lähetämme työmme sen valmistuttua Opetushallitukselle ja he voivat halutessaan käyttää siitä soveltuvia otteita lähteet mainiten kirjasarjan esittelysivuilla. Työmme tavoitteena ei kuitenkaan ole olla oppikirjan mainos, vaan olemme tutkineet ja tulkinneet oppikirjoja sekä kirjanneet tulokset auki objektiivisuuteen ja neutraaliuteen pyrkien.

Työn teoriaosuutta kirjoittaessamme pidimme jatkuvasti mielessä työn luotettavuuden ja pyrimme käyttämään monipuolisesti erilaisia lähteitä. Suomalaisuudesta kertovassa luvussa tuoreiden lähteiden löytäminen osoittautui yllättävän haastavaksi, mutta pyrimme lisäämään luotettavuutta vanhempia lähteitä käytettäessä etsimällä useamman lähteen samasta aiheesta. Myös kielen opettamista koskevat lähteet painottuivat vieraan kielen opetukseen toisen kielen opetuksen sijaan. Hyödynsimme kuitenkin vieraan kielen opetukseen liittyviä lähteitä soveltavasti. Hyödynsimme paljon aiemmin kandidaatin töissämme käyttämiämme lähteitä ja etsimme niiden tueksi lukuisia uusia lähteitä.

On huomioitava, että tutkimuksemme tulokset eivät ole yleistettävissä koskemaan yleisesti S2-oppikirjoja, sillä tutkimuksen kohteena on ollut vain yhden kirjasarjan oppikirjat. Tarkoituksemme ei kuitenkaan ollutkaan tuottaa yleistettävää tietoa, vaan tutkia tiettyä kirjasarjaa ja näin ollen saada laajempi käsitys juuri Kielikarhu-kirjasarjan oppikirjoista ja siitä, miten ne ilmentävät sekä suomalaisuutta että monikulttuurisuutta.

## Lähteet

- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukka, K. (2009). *Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana*. (402-423). *Virittäjä* 3/2009.
- Aerila, J.-A. (2010). *Fiktiivisen kirjallisuuden maailmasta monikulttuuriseen Suomeen. Ennakointikertomus kirjallisuudenopetuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen välineenä*. Turku: Turun yliopisto.
- Aho, E. (2004). Prosodian asema toisen ja vieraan kielen opetuksessa. (toim.) Straszer, B. & Brown A. Teoksessa: *Suomen kielen prosodian opettamisen ja oppimisen kysymyksiä*. (9–46). Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Alasuutari, P. (1994). Kulttuurintutkimus ja kulturalismi. (toim.) Kupiainen, J. & Sevänen, E. Teoksessa: *Kulttuurintutkimus. Johdanto*. (32-50). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Anttila, J. (1995). Käsitteiden suomalaisuudesta – traditionaalisuus ja modernisuus. (toim.) Korhonen, T. Teoksessa: *Mitä on suomalaisuus*. (108-134). Helsinki: Suomen Antropologinen Seura.
- Anttonen, P. (1997). Monikulttuurisuus ja suomalainen identiteetti. (toim.) Pitkänen, P. Teoksessa: *Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen*. (52-67). Helsinki: Edita.
- Apo, S. (1996). Agraarinen suomalaisuus - rasite vai resurssi?. (toim.) Laaksonen, P. & Mettomäki, S.-L. Teoksessa: *Olkaamme siis suomalaisia*. (176-183). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Apo, S. (1998). Suomalaisuuden stigmatisoinnin traditiot. (toim.) Alasuutari, P. & Ruuska, P. Teoksessa: *Elävänä Euroopassa. Muuttuva suomalainen identiteetti*. (83-128). Tampere: Vastapaino
- Atjonen, P. (1993). *Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä: peruskoulun ala-asteen luokanopettajien kokemukset ja käsitteet kunnan opetussuunnitelman laadinnasta, toteuttamisesta ja kehittämisestä*. Oulun yliopisto: Acta Universitatis Oulensis. Series E. Scientiae rerum socialium 11.
- Banks, J. A. (2002). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon
- Bauman, Z. (1996). From pilgrim to tourist - or a short history of identity. (toim.) Hall, S. & du Gay, P. Teoksessa: *Questions of cultural identity*. (18-36). Lontoo: Sage publications Ltd.

- Benjamin, S. (2014). Kulttuuri-identiteetti – Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. (toim.) Laine, M. Teoksessa: *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura.
- Bennett, C. I. (2003). *Comprehensive multicultural education : Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Clayton, J. B. (2003). *One classroom, many worlds : Teaching and learning in the cross-cultural classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Dervin, F., & Keihäs, L. (2013). *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Dufva, H. (2002). Dialogia suomalaisuudesta. (toim.) Laihiala-Kankainen, S., Pietikäinen, S. & Dufva, H. Teoksessa: *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. (21-38). Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopistopaino 2002.
- Eskola, A. (1996). Suomalaisuuden logiikoista. (toim.) Laaksonen, P. & Mettomäki, S-L. Teoksessa: *Olkaamme siis suomalaisia*. (211-215). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Fiske, J. (1992). *Merkkien kieli: Johdatus viestinnän tutkimiseen*. Tampere: Vastapaino.
- Ford, D.Y. & Harris, J.J. (1999). *Multicultural Gifted Education*. New York: Teachers College Press.
- Fornäs, J. (1998). *Kulttuuriteoria*. Tampere: Vastapaino.
- Gannon, M. J. & Pillai, R. (2010). *Understanding global cultures: Metaphorical journeys through 29 nations, clusters of nations, continents and diversity*. 4. p. SAGE Publications.
- Grundström, E. (1995). *Geenit menivät, kieli jäi*. Hiidenkivi 6/1995.
- Hakala, H. (2003). 1920-luvun ja 1930-luvun nuortenromaani: pyryharakoita ja sankaripoikia. (toim.) Huhtala, L., Grunn, K., Loivamaa, I. & Laukka, M. Teoksessa: *Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia*. (74-85). Helsinki: Tammi
- Hall, S. (2005). *Identiteetti*. Suom. ja toim. Lehtonen, M. & Herkman, J. Tampere: Vastapaino.
- Heinonen, J-P. (2005). *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Honkala, S. (1999). *Solmut auki : Näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta koulutyöstä*. Helsinki: Opetushallitus.
- Horsti, K. (2000). Kulttuurisen moninaisuuden ohittaminen mediassa. (toim.) Tapper, H. (140-165). Teoksessa: *Me median maisemissa. Reflektioita identiteettiin ja mediaan*. Helsinki: Palmenia

- Hyvärinen, M. (2010). Haastattelukertomuksen analyysi. (toim.) Ruusu vuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. Teoksessa: *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino
- Häkkinen, K. (2008). Paikannimet ja etymologia. (toim.) Venäläinen, P. Teoksessa: *Kulttuuri-perintö ja oppiminen*. (132-138). Suomen museoliiton julkaisuja. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ikonen, K. (2005). *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa: opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus.
- Inkala, L. (2002). Kansallisuus ja monikulttuurisuus - pohdintaa suomalaisuuden synnystä, piirteistä ja tulevaisuuden näkymistä. (toim.) Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. Teoksessa: *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. (49-60). Oulun yliopisto.
- Ivic, M. (1996). *Kielitiede ennen ja nyt*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Jaakkola, M. (2009). *Maahanmuuttajat suomalaisten näkökulmasta. Asennemuutokset 1987-2007*. Tutkimuksia 2009:1. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Janhonen-Abuquah, H. Paavola, H. ja Layne H. (2015). *Kriittisiä näkemyksiä monikulttuurisuuskasvatukseen*. (245-251). Julkaistu Kasvatus 3/2016. 47. vuosikerta.
- Jokinen, K. & Saaristo, K. (2006). *Suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Kaikkonen, P. (1993). *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Tapaustutkimus lukiolaisten ranskan ja saksan kielen ja kulttuurin oppimisen opetuskokeilusta*. Osa 1. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja.
- Kaikkonen, P. (1994). *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Opetus 2000-sarja. Helsinki: WSOY
- Kaikkonen, P. (1995). *Kulttuurin ja vieraan kielen kouluoppiminen – näkökulmia kulttuurienväliseen oppimiseen*. (160-167). Kasvatus 2/1995.
- Kaikkonen, P. (2001). Intercultural learning through foreign language education. (toim.) Korhonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P. & Lehtovaara, J. Teoksessa: *Experiential learning in foreign language education*. (61-105). London: Pearson Education.
- Kaikkonen, P. (2004). *Vierauden keskellä: vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kaikkonen, P. (2005). Kielikasvatus koulun ja vieraan kielen opetuksen kehyksenä. (toim.) Korhonen, V. Teoksessa: *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: tutkimus ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. (45-58). Helsinki: WSOY.

- Kajanoja, P. (1995). Keitä me suomalaiset olemme? (toim.) Korhonen, T. Teoksessa: *Mitä on suomalaisuus*. (13-22). Helsinki: Suomen Antropologinen Seura.
- Karvonen, P. (1995). *Oppikirjateksti toimintana*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 632.
- Katainen, A., Kinnunen, J., Ollila, H., Pere, L., Raisamo, S. & Rimpelä, A. (2017.) *Nuorten terveystapatutkimus 2017: Nuorten tupakkatuotteiden ja päihhteiden käyttö sekä rahapelaa-*  
*minen*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Viitattu 21.8.201.Saatavissa: [http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80160/V2\\_kirjanmerkit\\_20170824\\_Suomi%20100\\_NTTT2017\\_korjaukset\\_mukana%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80160/V2_kirjanmerkit_20170824_Suomi%20100_NTTT2017_korjaukset_mukana%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Keinonen, M. (1991). *Suomalainen ensivaikutelma. Kansainvälistyjän pukeutumis- ja tapatieto*. FINTRA-julkaisu nro 86. Helsinki: Kyriiri Oy.
- Keltikangas-Järvinen, L. (1996). Suomalainen kansanluonne. (toim.) Laaksonen, P. & Mettomäki, S-L. Teoksessa: *Olkaamme siis suomalaisia*. (216-225). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kemiläinen, A. (1994). *Suomalaiset, outo Pohjolan kansa: rotuteoriat ja kansallinen identiteetti*. 2. p. Helsinki: Suomen historiallinen seura 1993.
- Keskisalo, A. (2001). ”Puhu homo suomee!” Suomalais- ja maahanmuuttajanuoret kansainvälisessä luokassa. (toim.) Puuronen V. Teoksessa: *Valkoisen vallan lähettiläät. Rasismin arki ja arjen rasismi*. (173-208). Tampere: Vastapaino.
- Kivikuru, U. (2000). Kansalaisten yhteisyys ja ”he”. (toim.) Tapper, H. Teoksessa: *Me median maisemissa. Reflektioita identiteettiin ja mediaan*. (11-50). Helsinki: Yliopistopaino.
- Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knuuttila, S. (1994). Kaiken kattava kulttuuri. (toim.) Kupiainen, J. & Sevänen, E. Teoksessa: *Kulttuurintutkimus. Johdanto*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Konttinen, R. (2001). *Sammon takojat: Nuoren Suomen taiteilijat ja suomalaisuuden kuvat*. 2. p. Helsinki: Otava.
- Koskensalo, A. 2004. Kulttuurien välisestä viestinnästä vieraiden kielten opetuksessa. (toim.) Virtanen, M. Teoksessa: *Avain monikulttuuriseen Suomeen. Opas perusopetuksen aihekonaisuuteen kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys*. (26–33). Turun yliopisto. Turun opettajankoulutuslaitos.
- Kress, G. & Leeuwen, T. v. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. Lontoo: Routledge.

- Kunnas, T. (2004). Juhlaa, pyhää ja rituaalista etsimässä. (toim.) Itkonen, M., Heikkinen, V.A. & Inkinen, S. Teoksessa: *Eletty tapakulttuuri. Arkea, juhlaa ja pyhää etsimässä.* (426-434). Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos & Haaga Instituutin ammattikorkeakoulu.
- Kupiainen, J. 1994. Kulttuurien kohtaaminen. (toim.) Hilasvuori, T. & Mikkola, A. Teoksessa: *Monikulttuurinen koulu ja opetus.* (26–59). Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus.
- KUPOLI. *Kulttuuripolitiikan linjat.* Komiteanmietintö 1992: 36. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, A. (1992). *Oppikirjan historiaa.* Helsinki: WSOY.
- Lehtonen, J. (1994). Omakuva ja vieraskuva - suomalainen tutkimusten valossa. (toim.) Alho, O., Lenhonen, J., Raunio, A. & Virtanen, M. Teoksessa: *Ihminen ja kulttuuri. Suomalainen kansainvälistyvässä maailmassa.* (41-66). FINTRA-julkaisuja nro 72 3. p. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lehtonen, K. (1983). *Valtiovalta ja oppikirjat. Senaatti ja kouluhallitus oppi- ja kansakoulun oppikirjojen valvojina Suomessa 1870-1884.* Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Lehtonen, M. (2004). Suomi rajamaana. (toim.) Lehtonen, M., Löytty, O. & Ruuska, P. Teoksessa: *Suomi toisin sanoen.* (173-202). Tampere: Vastapaino.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education: a User's Guide.* Thousand OAKS: SAGE Publications
- Liebkind, K. 1995. Etninen identiteetti. (toim.) Tella, S. Teoksessa: *Juuret ja arvot. Etnisyys ja eettisyys – aineen opettaminen monikulttuurisessa oppimisympäristössä.* (9–22). Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 3.2.1995. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 150 Helsinki: Yliopistopaino.
- Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I. & Haaramo, J. (2001). Maahanmuuttajanuorten sopeutuminen kouluun. (toim.) Liebkind, K. Teoksessa: *Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa.* (138-148). Helsinki: Gaudeamus
- Liikanen, P. (1991). *Rengistä isännäksi, oppilaasta opettajaksi: suomalainen kulttuuri neljän peräkkäisen sukupolven kuvaamana.* Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 44.
- Lummaa, K. (2011). Ekokritiikki - eväitä kirjalliselle luontoretelle. (toim.) Kiiskinen, S. & Koivisto, P. Teoksessa: *Kirjallisuus liikkeessä. Lajeja, käsitteitä, teorioita.* (183-195). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2011.
- Löytty, O. (2004). Erikoisen tavallinen suomalaisuus. (toim.) Lehtonen, M., Löytty, O. & Ruuska, P.. Teoksessa: *Suomi toisin sanoen.* (31-54) Tampere: Vastapaino

- Maahanmuuttovirasto. (2017). *Myönteiset ja kielteiset ratkaisut ensimmäisiin oleskelulupiin*. Viitattu 20.11.2017. Saatavissa: [http://www.migri.fi/download/72880\\_Ratkaisut\\_ensimmaiset\\_luvat\\_perusteittain\\_1.1-28.2.2017.pdf?50f9037adb7cd488](http://www.migri.fi/download/72880_Ratkaisut_ensimmaiset_luvat_perusteittain_1.1-28.2.2017.pdf?50f9037adb7cd488)
- Martikainen, T., Saari, M. & Korkiasaari, J. (2013). Kansainväliset muuttoliikkeet ja Suomi. (toim.) Martikainen, T., Saukkonen, P. & Säävälä, M. Teoksessa: *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. (23-54). Helsinki: Gaudeamus.
- Martikainen, T., Sintonen, T. & Pitkänen, P. (2006). Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. (toim.) Martikainen, T. Teoksessa: *Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla*. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura.
- Melasuo, T. (2011). Niinpä niin... Eli mitä sanoisin johdannoksi. (toim.) Melasuo, T., Pesu, M. & Tomperi, O. Teoksessa: *Impivaarasta pyramideille. Kulttuurienvälinen vuoropuhelu ja suomalainen kansalaisyhteiskunta*. (9-15). Rauhan- ja konfliktitutkimuskeskus TAPRI. Verkkojulkaisu no 3. Viitattu 21.8.2018. Saatavissa: [https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68232/impivaarasta\\_pyramideille\\_2011.pdf?sequence=3](https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68232/impivaarasta_pyramideille_2011.pdf?sequence=3)
- Mikkilä-Erdmann, M., Olkinuora, E. & Mattila, E. (1999). *Muuttuneen käsitykset oppimisesta ja opettamisesta – haaste oppikirjoille*. (436-448). Kasvatus 30 (5).
- Mikkola, P. & Heino, L. (1997). *Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Nesbitt, E. M. (2004). *Intercultural education : Ethnographic and religious approaches*. Brighton: Sussex Academic Press.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity : The sociopolitical context of multicultural education*. White Plains (N. Y.): Longman.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes : Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Opetushallitus. (2008). *Suomen sanoin – monin tavoin. Suomi toisena kielenä perusopetuksessa*. Viitattu 18.4.2018. Saatavissa: [http://www.oph.fi/download/46977\\_S2\\_perusopetuksessa\\_esite\\_2008.pdf](http://www.oph.fi/download/46977_S2_perusopetuksessa_esite_2008.pdf)
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.
- Opetushallitus. (2015). *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
- Opetushallitus. (2016). *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus*. Viitattu 22.11.2017. Saatavissa: [http://www.oph.fi/download/179053\\_suomi\\_toisena\\_kielena\\_ja\\_kirjallisuus.pdf](http://www.oph.fi/download/179053_suomi_toisena_kielena_ja_kirjallisuus.pdf)

- Paavola, H. & Dervin, F. (2015). The alphabet gone wrong? Diversities in Three Finnish ABC books. (toim.) Hahl, K., Niemi, P-M., Johnson Longfor, R. & Dervin, F. Teoksessa: *Diversities and Interculturality in Textbooks. Finland as an Example*. (17-36). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Paavola, H. & Talib, M. (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Peltonen, M. (1988). *Viinapäästä kolerakauhuun. Kirjoituksia sosiaalhistoriasta*. Helsinki: Hanki ja Jää.
- Peltonen, M. (1998). Omakuvamme murroskohdat. Maisema ja kieli suomalaisuuskäsityksen perusaineiksina. (toim.) Alasuutari, P. & Ruuska, P. Teoksessa: *Elävänä Euroopassa. Muuttuva suomalainen identiteetti*. (19-40). Tampere: Vastapaino
- Riitaoja, A-L. (2013). *Onko suomalainen monikulttuurisuuskasvatustutkimus metodologialtaan nationalistista ja koloniaalista?* (330-336) *Kasvatus*. 3/2013. Saatavissa: <http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/k/0022-927-x/44/3/onkosuom.pdf>
- Rusanen, S. (1993). Suomalaiset ja kiinalaiset kansainvälisessä työyhteisössä. (toim.) Lehtonen, J. Teoksessa: *Kulttuurien kohtaaminen*. (31-76). Jyväskylän yliopisto: Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 9.
- Ruuska, H. (2015). Mitä oppikirjailija osaa? (toim.) Ruuska, H., Löytönen, M. & Rutanen, A. Teoksessa: *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa työympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.
- Ruuska, P. (2004). Toisen nahoissa ja vähän sanoissakin. (toim.) Lehtonen, M., Löytty, O. & Ruuska, P. Teoksessa: *Suomi toisin sanoen*. (203-220). Tampere: Vastapaino.
- Ryan, G. W. & Bernard H. R. (2000). Data Management and Analysis Methods. (toim.) Denzin N. & Lincoln Y. Teoksessa: *Handbook of Qualitative Research*, 2. painos. (769-802). CA: Sage Publications.
- Räsänen, M. (2013). *Visuaalinen monilukutaito – Luokanopettajaksi opiskelevien monikulttuurisuusnäkökulmat ja kuvataide*. (270-285). *Kasvatus*. 3/13. Saatavissa: <http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/k/0022-927-x/44/3/visuaali.pdf>
- Räty, M. (2002). *Maahanmuuttaja asiakkaana*. Helsinki: Tammi.
- Rönholm, R. (1999). *Identiteetin lähteillä. Kulttuurijuuret minuuden ja opiskelun osana*. Turun yliopisto.
- Salo, M. (2009). Kun kulttuuri muuttuu, kieli muuttuu – sanasto historian muutoksessa. (toim.) Idström, A & Sachiko S. Teoksessa: *Kielissä kulttuurien ääni*. (225-245). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Salo, R. (2014). *Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa*. Oulun yliopisto.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. (toim.) Aaltonen, S. & Högbacka, R. Teoksessa: *Umpikujasta oivallukseen*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print Oy.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R., & Roy, C. S. (2013). *Communication between cultures* (8. painos.). Kustannuspaikka tuntematon: Wadsworth Cengage Learning.
- Saukkonen, P. (1999). *Suomi, Alankomaat ja kansallisvaltion identiteettipolitiikka: tutkimus kansallisen identiteetin poliittisuudesta, empiirinen sovellutus suomalaisiin ja hollantilaisiin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Saukkonen, P. (2013). *Erilaisuuksien Suomi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Schubert, C. (2006). Traumaattisten kokemusten vaikutus oppimiseen. (toim.) Nissilä, L. & Sarlin, H-M. Teoksessa *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Helsinki: Opetushallitus
- Segall, M., Dasen, P., Berry, J. & Poortinga, Y. (1990). *Human Behaviour in Global Perspective. An Introduction to Cross-Cultural Psychology*. New York: Pergamon Press.
- Siikala, A-L. (1996). Suomalaisuuden tulkintoja. (toim.) Laaksonen, P. & Mettomäki, S-L. Teoksessa: *Olkaamme siis suomalaisia*. (139-149). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Sisäasiainministeriö. (2011) *Maahanmuuton vuosikatsaus 2011*. Viitattu 9.9.2017. Saatavissa: [http://www.migri.fi/download/34214\\_maahanmuutto\\_2011\\_tilastokatsaus.pdf](http://www.migri.fi/download/34214_maahanmuutto_2011_tilastokatsaus.pdf).
- Soilamo, O. (2008). *Opettajan monikulttuurinen työ*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 267. Turku: Painosalama Oy.
- Sosa, S. (2009). Merkitys on enemmän kuin sanat ja teksti. (toim.) Idström, A & Sachiko, S. Teoksessa: *Kielissä on kulttuurien ääni*. (137-155). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Storhammar, M-T. (1994) *Puhekielen asema ulkomaalaisopetuksessa*. (97-109). Virittäjä 1/98. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura & Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto. *Kulttuurikasvatussuunnitelma*. Saatavissa: <http://kulttuurikasvatussuunnitelma.fi/>
- Söderholm, S. (1994). Kulttuuriantropologinen kulttuurintutkimus. (toim.) Kupiainen, J. & Sevänen, E. Teoksessa: *Kulttuurintutkimus : johdanto*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Söderling, I. 2005. Suomen väestökysymys ja maahanmuutto. (toim.) Alitolppa-Niitamo, A., Söderling, I & Fågel, S. Teoksessa: *Olemme muuttaneet. Näkökulmia maahanmuuttoon*,

- perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin.* (13-23) Väestöliitto, Väestöntutkimuslaitos.
- Talib, M. (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa : Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista.* Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Talib, M., Löfström, J., & Meri, M. (2004). *Kulttuurit ja koulu : Avaimia opettajalle.* Helsinki: WSOY
- Tani, S. (2011). *Is there a place for young people in the geography curriculum? Analysis of the aims and contents of the Finnish comprehensive school curricula.* Nordidactica-Journal of Humanities and Social Science Education 1, (26-39).
- Tanner, J. (2012). *Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus. Pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisisa keskusteluissa.* Väitöskirja. Suomen kielen, suomalais-ugrilaisen ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Helsingin yliopisto.
- Tiittula, L. (1997). Kulttuurienvälinen viestintä. (toim.) Pitkänen, P. Teoksessa: *Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen.* (33-51). Helsinki: Oy Edita Ab.
- Tiittula, L. (2005). Monikulttuurisuus ja viestintä. (toim.) Pitkänen, P. Teoksessa: *Kulttuurien välinen työ.* (123-135). Helsinki: Edita.
- Tilastokeskus. (2016). *Maahanmuuttajat väestössä.* Viitattu 10.11.2017. Saatavissa: <https://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html>
- Tilastokeskus. (2016). *Ulkomaalaistaustaiset.* Viitattu 10.11.2017. Saatavissa: <https://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaalaistaustaiset.html>
- Tolonen, T. (1999). *Suomalainen koulu ja kulttuuri.* Tampere: Vastapaino.
- Tossavainen, T. (2015). Tulevaisuuden oppimateriaalit. (toim.) Ruuska, H., Löytönen, M. & Rutanen, A. Teoksessa: *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa työympäristössä.* Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Helsinki: Tammi.
- Törnroos, J. (2005). *Opetussuunnitelma, oppikirjat ja oppimistulokset - seitsemännen luokan matematiikan osaaminen arvioitavana.* Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 13. Jyväskylän yliopisto.
- Törnroos, J.-Å., Berg, N. & Bergman, K. (1991). *Finlands image i Europa - europeiska företagsledares Finlandsbild.* Åbö Akademi Ser. A:342.
- Valtiotalouden tarkistusvirasto. (2015). *Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus.* Tuloksellisuustarkastuskertomus 12/2015. Viitattu 20.11.2017. Saatavissa: [https://www.vtv.fi/files/4801/12\\_2015\\_Maahanmuuttajaoppilaat\\_ja\\_perusopetuksen\\_tuloksellisuus.pdf](https://www.vtv.fi/files/4801/12_2015_Maahanmuuttajaoppilaat_ja_perusopetuksen_tuloksellisuus.pdf)

- Valtonen, S. (2000). Mikä suomalaisissa on vikana? Tapaustutkimus työttömyys-aiheisten kirjoitusten kansallisesta ulottuvuudesta. (toim.) Tapper, H. Teoksessa: *Me median maise-missa. Reflektioita identiteettiin ja mediaan.* (51-113). Helsinki: Yliopistopaino
- Varis, M. (2012). *Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa.* Acta Universitatis Oulensis. E Scientiaie Rerum Socialium 127. Oulun yliopisto
- Wikman, T. (2009). *Reconsidering considerate textbooks.* LARTEM e-Journal 2(1).
- Virtanen, M. (1994). Mitä suomalaisuus on? (toim.) Alho, O., Lehtonen, J., Raunio, A. & Virtanen, M. Teoksessa: *Ihminen ja kulttuuri. Suomalainen kansainvälistyvässä maailmassa.* FINTRA-julkaisu nro 72. 3. p. (9-40). Helsinki: Yliopistopaino.
- Virtanen, M. (2004). *Avain monikulttuuriseen Suomeen : Opas perusopetuksen aihekokonaisuuteen kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys.* Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Yule, G. (1997). *Pragmatics. Oxford Introduction to Language Study.* Oxford/London: Oxford University Press