

<https://helda.helsinki.fi>

Opettajien käsitykset oppimateriaalien kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuudesta

Jantunen, Anita

Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus
2021-05

Jantunen , A , Suuriniemi , S-M , Salonen , R , Satokangas , H & Silokangas , K 2021 ,
Opettajien käsitykset oppimateriaalien kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuudesta .
julkaisussa M Tamm , A Jantunen , H Satokangas & S-M Suuriniemi (toim) , Kulttuuri-,
katsomus- ja kielitietoinen perusopetus : KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti . Helsingin
yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit , Nro 1/2021 , Helsingin yliopisto,
Koulutuksen arviointikeskus , Helsinki , Sivut 79-109 . < <http://hdl.handle.net/10138/330269> >

<http://hdl.handle.net/10138/342421>

unspecified
publishedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

HEA

HELSINGIN YLIOPISTON
KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS



HELSINGIN YLIOPISTO



KULTTUURI-, KATSOMUS- JA KIELTIETOINEN PERUSOPETUS

KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti

Marja Tamm, Anita Jantunen, Henri Satokangas,
Salla-Maaria Suuriniemi (toim.)

Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus

KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti

Helsinki 2021

Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus KUPERA -hankkeessa on kartoitettu eri oppiaineiden oppimateriaalien kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuutta sekä toteutettu kysely opettajille ja rehtoreille. Tulosten pohjalta on laadittu suositukset kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuuden huomiointiin opetuksessa.

Arviointi- ja tutkimusraportin toimittajat: Marja Tamm, Anita Jantunen, Henri Satokangas ja Salla-Maaria Suuriniemi.

Arviointi- ja tutkimusraportin kirjoittajat: Marja Tamm, Anita Jantunen, Henri Satokangas, Salla-Maaria Suuriniemi, Pirjo Hiidenmaa, Risto Hotulainen, Arto Kallioniemi, Liisa Tainio, Maria Ahlholm, Salla Poulter, Eero Salmenkivi, Marjaana Kavonius, Saija Benjamin, Marja Laine, Kaarina Karasti, Esko Lindgren, Visajaani Salonen ja Karoliina Silokangas.

Julkaisusarja: Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit

Número: 1/2021

Julkaisija: Koulutuksen arviointikeskus HEA, kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.

ISSN 2737-081X

ISBN 978-951-51-7362-1

Kannen taitto: Pia Mikkola

Valokuvat: Veikko Somerpuro

www.helsinki.fi/kupera

SISÄLLYS

Esipuhe: Yhdenvertaisuuden tiellä	4
1 Johdanto	7
2 Suositukset kootusti	11
2.1 Opettajille	11
2.1.1 Yleistä	11
2.1.2 Kulttuuritietoisuus.....	12
2.1.3 Katsomustietoisuus	13
2.1.4 Kielitietoisuus	14
2.2 Rehtoreille	15
2.3 Oppikirjailijoille ja kustantajille.....	16
3 Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus koulun kehittämisen käsitteinä	19
3.1 Kulttuuritietoisuus: tausta ja käsitteen määrittely	20
3.2 Katsomustietoisuus: tausta ja käsitteen määrittely.....	23
3.3 Kielitietoisuus: tausta ja käsitteen määrittely.....	26
3.4 Käsitteet	29
3.4.1 Käsiteanalyysi	30
3.4.2 Kulttuurin, katsomuksen ja kielen dynaaminen ja haastava käsitekenttä.....	31
3.4.3 Käsitteet oppikirjoissa	31
4 Oppimateriaalien kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus	33
4.1 Opettajien käyttämä oppimateriaali.....	33
4.2 Oppikirja-aineisto.....	37
4.3 Oppikirja-analyysi	38
4.4 Oppikirjojen kulttuuritietoisuus	39
4.4.1 Kulttuurin käsite oppikirjoissa	39
4.4.2 Eri kulttuurit oppikirjoissa.....	43
4.4.3 Kartta maailman kuvana	48
4.4.4 Suomi ja suomalaisuus oppikirjoissa.....	49
4.5 Oppikirjojen katsomustietoisuus	52
4.5.1 Katsomuksen käsitteistö oppikirjoissa	52
4.5.2 Nimetyt katsomukset oppikirjoissa	54
4.6 Oppikirjojen kielitietoisuus	59
4.6.1 Kielen käsite ja kielikäsitykset oppikirjoissa.....	59
4.6.2 Monet kielet oppimateriaaleissa	62

4.6.3 Tiedonalojen kielet	66
4.6.4 Kieli tiedonalana ja kielestä puhumisen käsitteet.....	71
4.6.5 Monilukutaito osana tiedonalakohtaista kielitietoisuutta.....	72
4.7 Yhteenveto	74
5 Opettajien käsitykset oppimateriaalien kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuudesta.....	79
5.1 Kyselyaineisto	79
5.2 Kyselyaineiston analyysi.....	81
5.3 Opettajien käsitykset oppimateriaalien kulttuuritietoisuudesta	82
5.3.1 Opettajien käsitykset työtehtävän mukaan	84
5.3.2 Opettajien käsitykset koulun vieraskielisten oppilaiden määrän mukaan	85
5.3.3 Opettajien käsitykset kuntaluokittelun mukaan	86
5.3.4 Opettajien käsitykset koulun virallisen opetuskielen mukaan.....	87
5.3.5 Oppimateriaalien kulttuuritietoisuutta koskevat avovastaukset	87
5.4 Opettajien käsitykset oppimateriaalien katsomustietoisuudesta.....	90
5.4.1 Opettajien käsitykset työtehtävän mukaan	93
5.4.2 Opettajien käsitykset koulun vieraskielisten oppilaiden osuuden mukaan	94
5.4.3 Opettajien käsitykset kuntaluokittelun mukaan	95
5.4.4 Opettajien käsitykset koulun virallisen opetuskielen mukaan.....	96
5.4.5 Oppimateriaalien katsomustietoisuutta koskevat avovastaukset	96
5.5 Opettajien käsitykset oppimateriaalien kielitietoisuudesta.....	99
5.5.1 Opettajien käsitykset työtehtävän mukaan	101
5.5.2 Opettajien käsitykset koulun vieraskielisten oppilaiden määrän mukaan	102
5.5.3 Opettajien käsitykset kuntaluokittelun mukaan	103
5.5.4 Opettajien käsitykset koulun virallisen opetuskielen mukaan.....	104
5.5.5 Oppimateriaalien kielitietoisuutta koskevat avovastaukset	104
5.6 Yhteenveto	108
6 Kuka on oppikirjojen lukija?.....	111
6.1 Kielelliset valinnat todellisuuden ja identiteetin rakentajina	113
6.2 Sisä- ja ulkoryhmät	114
6.3 Esimerkkihenkilöt samastumiskohteina	115
6.4 Vähemmistöt ja enemmistöt	120
6.4.1 Vähemmistön käsite ja siitä annetut esimerkit	120
6.4.2 Vähemmistöryhmät tarkastelluissa oppikirjoissa	124
6.5 Kuvitus	127
6.6 Yhteenveto	130

7 Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisen perusopetuksen johtaminen	133
7.1 Rehtorikysely	134
7.2 Rehtorikyselyn metodit ja käytetyt muuttujat	136
7.3 Rehtorikyselyn tulokset	138
7.3.1 Kulttuurisesti responsiivinen koulun johtaminen rehtorin työnkuvan mukaan	138
7.3.2 Kulttuurisesti responsiivinen koulun johtaminen koulun virallisen opetuskielen mukaan	140
7.3.3 Kulttuurisesti responsiivinen koulun johtaminen koulutyyppin mukaan	141
7.3.4 Kulttuurisesti responsiivinen koulun johtaminen kuntatyyppin mukaan	143
7.3.5 Kulttuurisesti responsiivinen koulun johtaminen rehtorin iän mukaan	144
7.4 Yhteenveto	146
8 Oppimateriaalin laatijoiden näkemykset oppimateriaalien kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuudesta	149
Lähteet	153
Oppikirja-aineisto	153
Kirjallisuuslähteet	155

Esipuhe: Yhdenvertaisuuden tiellä

1980-luvulla suomalaiset katselivat lauantai-iltojen viihteenä televisiosta ohjelmia, joissa leikiteltiin etnisillä vähemmistöillä ja näiden kielimuodoilla. Myös stereotyyppiset sukupuoliroolit tarjosivat viih-teentekijöille runsaasti aineistoa. Vaikka hupailut varmasti tarkoitettiin aikanaan harmittomaksi ajan-kuluksi, on aika ajanut niiden ohitse. Suomessa elettiin pitkään ikään kuin maassa, jonka ajateltiin olevan kielellisesti, kulttuurisesti ja katsomuksellisesti yhtenäinen, vaikka täällä on aina asunut mo-ninainen yhteisö taustaltaan erilaisia ihmisiä. Keskustelun polttopisteeksi kielellinen, kulttuurinen ja katsomuksellinen moninaisuus tuli erityisesti 1990-luvun puolivälistä alkaen, josta lähtien maamme on muuttunut pysyvästi alueeksi, jossa elää satoja eri kieliä puhuvia, kulttuurisesti ja katsomukselli- sesti moninaisia ihmisiä. Näkemys ihmisten identiteetistä on muuttunut perusteellisesti; kun 1980-luvulla psykologiassa vielä painotettiin yhtenäistä, pysyvää identiteettiä ja samuutta, niin nykyisin identiteetti ymmärretään jatkuvasti muutoksessa olevaksi kudelmaksi vaihtuvia identiteettejä ja mi- nuuksia.

Matkalla kohti yhdenvertaista maailmaa on tärkeää, että yksilöiden tai ryhmien ominaisuuksia kun- nioitetaan eikä niitä nosteta tarpeettomasti esiin. Erontekojen, tarkkojen määrittelyjen ja kategori- sointien aika on auttamattomasti ohi. Silloin kun sukupuolen, kansallisuuden, katsomuksen tai kult- tuuri- tai kielitaustan toteaminen on tarpeen, on syytä muistaa, että yksilöt voivat itse antaa niille omalla laillaan arvon ja tulkinnan eikä ryhmäominaisuuksia tulisi käyttää yksilöiden määrittämiseen. Luokittelu ja nimeäminen esimerkiksi katsomuksen perusteella voi merkittäväällä tavalla kaventaa kuvaamme erilaisista ihmisistä. Vaikka jokainen on aina tietyn ryhmän tai tiettyjen ryhmien jäsen tai yhden tai useamman erilaisen katsomuksen kannattaja, niin hän edustaa näitä ryhmäominaisuuksia ja katsomuksia oman persoonallisen minuutensa kautta. Hän ei ole vain tietyn ryhmän jäsen vaan aina yksilö, joka edustaa kulttuuriaan ja katsomuksiaan moninaisella ja persoonallisella tavallaan.

Sekä tutkijayhteisöissä että monissa yhteiskunnallisissa liikkeissä on viimeisen puolen vuosisadan voimistunut käsitys siitä, että kieli, kulttuuri ja katsomus muovaavat ymmärrystämme ja maailman- kuvaamme sekä elämänkatsomustamme. Samalla yhdenvertaisuus, samanarvoisuus ja osallisuus kaiken toiminnan läpäisevinä arvoina ja toimintaperiaatteina ovat vahvistuneet merkittävästi. Ope- tussuunnitelmien ja perusopetuslain mukaan myös suomalainen koulu toimii näiden periaatteiden mukaan: se perustuu vahvasti ihmisoikeuseetokselle ja lasten oikeuksille. Edellä esitettyjen periaat- teiden tulisi olla itsestään selvinä läsnä kaikissa koulun arkisimmissakin käytänteissä sekä näkyvinä kaikessa kasvat- ja opetustoiminnassa.

Tutkijat ovat osoittaneet sanojen voiman. Ei ole yhdentekevää, miten nimeämme ja luonnehdimme ilmiöitä: sanoilla mies, setämies, äijä, herra ja kollega voidaan viitata samaan henkilöön, mutta kaikki vaihtoehdot luovat eri merkityksen. Eettisin tai ekologisin perustein ravintonsa valitsevaa voidaan kutsua kasvissyöjäksi, ituhipiksi, vegetaristiksi, rehunsyöjäksi tai vegeterroristiksi. Jokainen sanojan valitsema vaihtoehto kertoo hänen asenteestaan nimettyyn ilmiöön ja ihmiseen. Kasvat- ja ope- tustoiminnassa on erityisen tärkeää, että siinä toimivat aikuiset ymmärtävät kieli-, kulttuuri- ja katso- mustietoisen kielenkäytön tärkeyden.

Kieli voi olla meille vankila mutta se voi myös johtaa meidät vapauteen. Vankilaksi se muuttuu, jos emme totu tunnistamaan merkityksiä ja eri kielten ja kielimuotojen käyttötapoja, vaan pidämme mer- kityksiä kiveen hakattuina tai ohitamme sen, että sanat eivät merkitse kaikille samaa. Toisaalta kieli muuttuu vapauttavaksi ja vahvistavaksi, jos opimme tietoisesti pohtimaan merkityksiä ja kuuntele- maan omia ja toistemme tulkintoja ilmauksia. Kulttuurien ja katsomusten variaatio on valtava, ja niin on myös se tapa, miten niihin identifioituneet ihmiset niitä edustavat. Samassa perheessäkin jäsenet voivat suhtautua omaksi koettua kulttuuria ja katsomusta kohtaan hyvin eri vaihtelevasti. Erilaisten uskontojen ja katsomusten tuntemus ja ymmärtäminen sekä vuorovaikutus niitä edustavien välillä

voi olla tajuntaa räjäyttävä ja ajatuksia avaava kokemus. Moninaisuuden juhlat (celebration of diversity) voivat uudistaa ihmisten ajattelua ja horisontteja.

Kieli-, kulttuuri- ja katsomustietoisuuden kasvattamiseen ei ole yhtä reseptiä ja valmiita vastauksia. Luonnollisesti tieto kielestä yleensä, samoin kuin erilliskielistä sekä kulttuureista ja katsomuksista on välttämätön lähtökohta, mutta sen päälle tarvitaan tilannetajua, halua ja kykyä kuunnella ja puhua sekä asettua vuorovaikutukseen. Kukaan ei vielä ole perillä, kaikki olemme matkalla.

Käsillä olevassa raportissa analysoidaan kahta eri aineistoa. Aluksi tarkastellaan, miten oppimateriaalit luovat ja rakentavat kieli-, kulttuuri- ja katsomustietoisuutta. Raportti tarjoaa tarkkoja ja samalla oppimateriaaleja toisistaan erottelevia mielenkiintoisia havaintoja, joita tehdessään tutkijat ovat asettuneet kuvitteellisen lukijaoppilaan asemaan. Toinen analyysin kohteena oleva aineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella kolmelta vastaajaryhmältä: opettajilta, rehtoreilta sekä oppikirjailijoilta ja kustannustoimittajilta. Analyysit tarjoavat ajankohtaisen selvityksen kieli-, kulttuuri-, ja katsomustietoisesta oppimateriaalien käytöstä, opettamisesta ja koulunpidosta.

Raportin alussa esitetään suosituksia siitä, miten koulun toiminta- ja työskentelykulttuurissa voidaan parantaa herkkyyttä käsitellä kulttuurien, kielten ja katsomusten moninaisuutta ja hyödyntää tämän moninaisuuden luomaa vahvuutta. Tervetuloa matkalle kohti yhdenvertaista koulua!

Toivomme, että tämä raportti avaa mahdollisuuksia ja näkökulmia kieli-, kulttuuri- ja katsomustietoisuuden ymmärtämiseen elimellisenä osana suomalaista kasvatusta ja koulukulttuuria.

Helsingissä, 2. päivänä maaliskuuta 2021 koronaviruksen jyllätessä ympäriinsä

Ohjausryhmän puolesta,

Pirjo Hiidenmaa, tietokirjallisuuden professori

Risto Hotulainen, koulutuksen arvioinnin professori

Arto Kallioniemi, uskonnon didaktiikan professori

Liisa Tainio, äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan professori



1

1 Johdanto

Marja Tamm, Anita Jantunen, Henri Satokangas ja Salla-Maaria Suuriniemi

Elämme maailmassa, jossa on moninaisia kulttuuri-, katsomus- ja kieliympäristöjä ja jossa jokainen meistä tarvitsee osaamista niin itsemme kuin toisten ihmisten kohtaamiseen, arvostamiseen ja ymmärtämiseen. Koulujen moninaistuminen, niin oppilaiden kuin henkilöstönkin, on maailmanlaajuisesti kasvava ilmiö, joka on seurausta globaalista liikkuvuudesta, erilaisista maahanmuuttoon johtavista tekijöistä sekä ylikansallisista koulutusviennistä ja -markkinoista (Santoro, 2015). Koulun ja kasvatuksen kentällä kulttuurisen, katsomuksellisen ja kielellisen moninaisuuden kysymykset ovat olleet jo pitkään keskeisiä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014b) kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus on kirjattu yhdeksi perusopetuksen toimintakulttuurin keskeisistä periaatteista. Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuuden (jatkossa kukaki-tietoisuus) kehykseen kuuluu ymmärrys kulttuurin, katsomuksen ja kielen yhteenkietoutumisesta ja erottamattomuudesta: kieli esimerkiksi kantaa kulttuurisia merkityksiä ja toisaalta katsomukselliset käytänteet ovat usein myös kulttuurisia, eikä rajanveto ole aina selkeää – eikä edes tarpeellista. Kulttuuri, katsomus ja kieli ovat oppilaan kasvamisen ja oman identiteetin rakentamisen ytimessä (Gyekye & Lamminmäki-Vartia, 2017).

Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus (KUPERA) -tutkimus- ja arviointihankkeen tavoitteena on tutkia sitä, miten perusopetuksen oppimateriaaleissa näkyy kukaki-tietoisuus ja millaiset tekijät tukisivat materiaalien kukaki-tietoisempaa tuottamista ja käyttämistä. Hankkeessa on selvitetty myös opettajien ja rehtoreiden käsityksiä oppimateriaalien kukaki-tietoisuudesta sekä kouluyhteisön moninaisuudesta laajemmin. Tässä raportissa kootaan yhteen hankkeen keskeiset tutkimustulokset ja näiden pohjalta laaditut suositukset. Hankkeen keskeiset tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus näyttäytyvät perusopetuksen eri oppiaineiden oppimateriaaleissa?
2. Millaisia haasteita ja mahdollisuuksia opettajat kokevat oppimateriaaleissa kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuuden näkökulmista?
3. Miten kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus ilmenee lukijalle oppimateriaaleissa ja miten erilaiset lukijat voisi huomioida paremmin?

KUPERA-hankkeen tutkimukselliset painopisteet on rajattu sekä aiemman tutkimustiedon että keskeisten suomalaista perusopetusta ohjaavien dokumenttien kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014b) ja perusopetuslain (Perusopetuslaki 21.8.1998/628) perusteella. Tutkimuksen pohjalta laadittujen suositusten keskeisenä tavoitteena on tukea kukaki-tietoisuuden opetuksen ja oppimateriaalien kehittämistä, tutkimista ja muokkaamista laajasti perusopetuksen eri oppiaineissa.

Hankkeen tutkimusaineisto muodostuu kahdesta laajasta osa-aineistosta: oppikirja-aineistosta ja kyselyaineistosta. Oppikirja-aineisto koostuu 34 perusopetuksen suomenkielisestä oppikirjasta, jotka on suunnattu 2., 6. ja 9. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden, uskontojen, elämäntutkimustiedon, maantiedon, ympäristöopin, yhteiskuntaopin ja matematiikan opetukseen. Oppikirjaotus valittiin koko perusopetuksen 1.–9. vuosiluokilta ja kaikista eri oppiaineista siten, että saatiin mahdollisimman laaja-alaisesti kartoitettua eri oppiaineet ja vuosiluokat, mutta kuitenkin niin, että oppikirjojen määrä pysyi rajallisena. Vaikka kaikkia oppiaineita, vuosiluokkia ja kirjoja ei ole voitu analysoida, on otos kuitenkin riittävän laaja joidenkin yleistysten ja keskeisten huomioiden tekemistä ja suositusten laatimista varten. Oppikirja-aineistomme on kuvattu tarkemmin luvussa 4. Kyselylomakkeilla kerätty aineisto koostuu 2., 6. ja/tai 9. luokka-asteilla opettavien opettajien (N=2 864) ja rehtoreiden (N=819) vastauksista. Kyselyaineistoon saatiin laajalti vastauksia eri puolilta Suomea ja erilaisista kouluista. Lisäksi kerättiin pieni aineisto oppikirjailijoilta ja kustannustoimittajilta (N=14). Kyselyaineistot on kuvattu tarkemmin luvuissa 5, 7 ja 8.

Tutkimuksen tavoitteena on analysoida oppimateriaalien kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuutta ja opettajien näkemyksiä siitä. Hankkeen tutkimuskysymykset ja tutkimusaineistot ovat olleet laaja-alaisia ja moniaalle haarautuvia, joten keskeisiin osa-alueisiin on päästy parhaiten käsiksi käyttämällä useita tutkimusmenetelmiä. Tässä tutkimuksessa kukaki-tietoisuutta ristivalotetaan kyselytutkimuksen vastausten määrällisen ja laadullisen analyysin sekä oppimateriaalin määrällisen analyysin, sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin menetelmin. Raportin esittämä kokonaiskuva perustuu näiden eri menetelmien tuottamien tulosten koontiin, vertailuun ja yhteenvetoon. Kukaki-tietoisuuden tarkastelussa käytetyt käsitteet on määritelty aiempien tutkimusten teoreettisista lähtökohdista, jotka ovat ohjanneet myös menetelmällisten lähestymistapojen valintaa. Ne esitellään tarkemmin luvussa 3. Esimerkiksi kulttuurin ja identiteetin käsitteet nähdään dynaamisina, muuttuvina ja huokoisina. Yksi hankkeen tavoitteista onkin tarkastella ja selkeyttää kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuuden kentän käsitteitä. Toinen kolmea eri teemaa yhdistävä näkökulma tarkastelee oppikirjoihin kirjoitettua lukijaroolia. Diskurssianalyttinen näkökulma oppimateriaaleihin valottaa kukaki-käsitteitä ja -ilmiöitä sellaisina, kuin ne oppikirjateksteissä esitetään. Kyselyaineisto puolestaan antaa kuvan ilmiöistä sellaisina, kuin vastaajat ne hahmottavat. Näiden eri näkökulmien ja lisäksi perusopetusta ohjaavien dokumenttien välisen tarkastelun pohjalta ovat rakentuneet tutkimuksemme tuloksiin perustuvat suositukset. Suosituksia on laadittu kohdennetusti opettajille, rehtoreille ja oppimateriaalin tekijöille, mutta ne ovat luettavissa myös laajemmin koko koulutuskenttää tarkastelevina huomioina kukaki-tietoisuuden kehittämiseksi.

Hanke on alkanut Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAssa 1.1.2019 ja jatkuu 30.6.2021 saakka. Hankkeen tutkimusosuuden ovat toteuttaneet projektipäällikkö Marja Tamm, projektisuunnittelija Anita Jantunen sekä tohtorikoulutettavat Henri Satokangas ja Salla-Maaria Suuriniemi. Heidän lisäksi hankkeen arviointiryhmään ovat kuuluneet professorit Pirjo Hiidenmaa, Risto Hotulainen, Arto Kallioniemi ja Liisa Tainio; dosentit Maria Ahlholm, Salla Poulter ja Eero Salmenkivi; sekä yliopisto-opettaja Marjaana Kavonius. Tutkimuksen eri vaiheissa projektisuunnittelija Visajaani Salonen, projektisihteeri Marja-Liisa Kieksi, tekninen avustaja Esko Lindgren ja projektisuunnittelija Lauri Ståhlberg ovat olleet merkittävässä roolissa tutkimuksen edistämässä sekä sen onnistumisessa. Lisäksi hankeraportin kirjoittamiseen ovat osallistuneet kutsuttuina tutkijatohtori

Saija Benjamin, projektisuunnittelija Marja Laine ja projektisuunnittelija Kaarina Karasti ja pro gradu-työn tekijä Karoliina Silokangas.

Tutkimus- ja arviointiraportin sekä tiivistelmän lisäksi KUPERA-hankkeen tutkimusaineistosta on julkaistu ja ollaan julkaisemassa useita vertaisarvioituja konferenssi-, kirja- ja lehtiartikkeleita sekä väitöskirja- ja pro gradu -tutkimuksia.



2

2 Suositukset kootusti

Marja Tamm, Anita Jantunen, Henri Satokangas ja Salla-Maaria Suuriniemi

Hankkeen tulosten perusteella on laadittu suositukset opettajille, rehtoreille, oppikirjailijoille ja kustantajille. Suositukset nojaavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2014b) ja perusopetuslakiin (Perusopetuslaki 21.8.1998/628) sekä kansainvälisiin sopimuksiin ja asiakirjoihin, joihin Suomi on sitoutunut. Suositusten taustalla näkyy myös tutkimuksemme teoria- ja uusin kansainvälinen tutkimustieto aiheesta. Tutkimusryhmä on laatinut suositukset tiiviissä yhteistyössä hankkeen arviointiryhmän kanssa. Suositusten tavoitteena on tukea kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuuden opetuksen ja oppimateriaalien kehittämistä, tutkimista ja muokkaamista laajasti perusopetuksen eri oppiaineissa.

2.1 Opettajille

2.1.1 Yleistä

Kulttuuri, katsomus ja kieli ovat väistämättä läsnä koulun arjessa.

On hyvä tiedostaa kielen, katsomuksen, kulttuurin ja yhteiskunnan erottamattomuus. Tapamme kokea ja käsittää maailma sekä puhua siitä kietoutuvat yhteen jokapäiväisessä toiminnassamme, ja kieli, katsomus ja kulttuuri vaikuttavat toisiinsa. Omien kulttuuristen, katsomuksellisten ja kielellisten lähtökohtien tunnistaminen on hyvä lähtökohta kaikkeen opetukseen ja maailman moninaisuuden käsittelyyn. Oppilaiden lähtökohtien tunnistaminen näiden kolmen näkökulman avulla voi tukea opettajaa oppilaiden moninaisuuden kohtaamisessa. Oppilaita ei tule kuitenkaan kohdella vain joidenkin kulttuuristen, katsomuksellisten tai kielellisten ryhmien edustajina vaan yksilöinä. On huolehdittava, ettei kukaan tule ohitetuksi, loukatuksi tai kiusatuksi oman kulttuurinsa, katsomuksensa tai kielensä takia. On tärkeää, että koulussa arvostetaan kielellistä, kulttuurista ja katsomuksellista moninaisuutta, ja lapset ja nuoret saavat valmiuksia elää globalisoituvassa maailmassa.

Asioiden erilaisia esitystapoja lähestytään kriittisesti ja tarkastellaan tavoitteellisina valintoina.

Opettaja voi oppituntikeskusteluissa pyrkiä tekemään oppilaille näkyviksi niitä valintoja, jotka kenties ovat vaikuttaneet siihen, että tietyt määritelmät, kategorisoinnit ja esitystavat ovat päätyneet oppimateriaaleihin. Opettajilla on mahdollisuus nostaa oppitunneilla esiin niitä tapoja, joilla asioita esitetään oppikirjoissa ja muussa oppimateriaalissa, ja keskustella oppilaiden kanssa siitä, mitä muita näkökulmia tai vaihtoehtoisia kategorioinnin tapoja voitaisiin löytää. Opettaja voi tukea oppilaiden ajattelun taitojen sekä heidän identiteettinsä kehittymistä esittelemällä ja tukemalla kriittisiä ja moninaisia näkökulmia kieleen, kulttuuriin ja katsomukseen liittyvien kategorioiden ja määritelmien suhteen. Opettajien kannattaa jo käyttöön otettavaa oppikirjasarjaa valitessaan kiinnittää huomiota siihen, millä tavalla oppikirjasarjoissa käsitellään kieleen, kulttuuriin ja katsomukseen liittyvää käsitteistöä ja sisältöjä.

Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus ovat jokaisen opettajan pedagogisia perustaitoja.

Jokainen perusopetuksen opettaja on oppiaineesta riippumatta sekä kulttuuri-, katsomus- että kielitietoisuuden opetuksen ja oppimisen asiantuntija. Jokainen oppiaine nojautuu oman tieteenalansa kulttuuriseen ja kielelliseen taustaan, ja oppiaineisiin laaditut oppimateriaalit on tuotettu opetussuunnitelmassa mainittujen tavoitteiden ja sisältöjen mukaan tukemaan lasten ja nuorten oppimista ja kasvua. Kukaki-tietoisuus on tärkeää kaikkien eri oppiaineiden opetusta, oppimista ja arviointia suunniteltaessa ja toteutettaessa. Opettajan pedagogisen osaamisen perustaitoihin tulisi sisältyä kukaki-tietoisuuden pedagoginen hyödyntäminen, ja tähän tulisi saada valmiuksia niin opettajan peruskoulutuksessa kuin täydennyskoulutuksessa uran eri vaiheissa.

2.1.2 Kulttuuritietoisuus

Kulttuuri on osa koulun toimintaa ja opetusta.

Kulttuuri vaikuttaa ihmisen identiteettiin, kokemukseen itsestään ja käsityksiin maailmasta. Kulttuuritietoisuudessa on ennen kaikkea kyse kyvystä nähdä jokaisen ihmisen moninaisuus. Näennäisesti homogeeniset oppilasryhmät voivat olla sisäisesti loputtoman moninaisia, eikä kaikki moninaisuus näy ulospäin. Opettaja on itsekin monin tavoin moninainen ja kulttuuritietoisena osaa tunnistaa myös omat, samanaikaiset ja jopa ristiriitaiset, ryhmäjäsenyytensä. Opetustakin koskee normikriittisyys eli koulussa, yhteiskunnassa ja maailmassa vallitsevien normien ja etuoikeuksien tunnistaminen ja pohtiminen – yli oppiainerajojen. Opettaja käyttää opetuksessaan ajantasaisia oppimateriaaleja ja opetusmenetelmiä, jotka vastaavat nykykäsitystä (kulttuurisesta) moninaisuudesta sekä tekevät jokaisen oppilaan näkyväksi ja osalliseksi.

Opetuksessa tarkastellaan oppimateriaalin tarjoamia samastumiskohteita ja lukijaa koskevia oletuksia.

On hyvä huomioida ja tunnistaa erilaisia tekstiin kirjoitettuja muotteja, joihin lukijaa asetetaan. Luokassa voidaan keskustella oppimateriaalin esittämistä henkilöistä samastumiskohteina. Niin oppimateriaalin valinnassa kuin tekemisessä on hyvä olla tietoinen moninaisuudesta. Oppimateriaalien valinnassa ja omien oppimateriaalien laatimisessa tulisi huomioida, että niissä tarjotaan samastumismahdollisuuksia monenlaisille lukijoille, ei yritetä määrittää kenellekään identiteettiä ulkoapäin eikä luoda turhia me–he-

asetelmia. Lisäksi opettaja voi keskustelun kautta pyrkiä purkamaan toiseuttavia asetelmia ja tarjoamaan oppilaille mahdollisuuksia ja tukea oman yksilöllisen identiteettinsä rakentamiseen.

Koulussa kunnioitetaan ja arvostetaan moninaisuutta.

Moninaisuuden kunnioittaminen ja ymmärtäminen ovat opetussuunnitelmiin kirjattuja ja siten opetusta velvoittavia tavoitteita. Suomi on moninainen ja oppilaat kasvavat moninaiseen maailmaan. Kun koulussa arvostetaan yksilöitä ja kulttuurisia ryhmiä ja oppilaita kasvatetaan kohtaamaan ihmisiä avoimesti ja myönteisesti, oppilaat saavat hyvät valmiudet elämään ja tulevaisuuteen globaalissa maailmassa.

Kulttuurin käsitteellä on monenlaisia käyttötapoja, joiden tunnistamiseen kulttuuritietoinen opetus ohjaa.

Kulttuurista ja eri kulttuureista puhutaan eri oppiaineissa ja tiedonaloilla, julkisessa keskustelussa ja mediassa monin eri tavoin. Abstrakti puhe kulttuurista voi olla oppilaan näkökulmasta myös epämääräistä ja hämäävää. Onkin hyvä opettaa oppilaita tunnistamaan kulttuurista puhumisen tapoja ja merkityksiä sekä niiden taustalla vaikuttavia oletuksia. Mitä kulttuurilla missäkin tilanteessa tarkalleen tarkoitetaan? Kenellä on valta vetää kulttuurien rajoja ja määritellä kulttuuri? Yhteisymmärrykseen ei ole muuta tietä kuin kommunikaatio ja merkitysten ja tulkintojen erittely.

2.1.3 Katsomustietoisuus

Katsomukset ovat osa oppilaan ja opettajan identiteettiä ja läsnä koulun arjessa.

Oppilaan katsomuksellinen kohtaaminen on osa opetusta ja kasvatusta, vaikka se ei suoraan liittyisi oman opettavan aineen tiedollisiin sisältöihin. Katsomukset kohtaavat kahdella kentällä, yksilöiden ja yhteisöjen tasolla. Opettaja osallistuu välttämättä yksilöllisiin kohtaamisiin. Kasvattaja tekee mahdolliseksi katsomuksista keskustelun. Katsomus saatetaan koulussa nähdä kapeasti uskonnon opetuksen tai kirkon kautta. Opetuksessa tulisi kuitenkin huomioida tuttuun institutionaalisten katsomusten ohella yksilön näkökulma ja identiteetti.

Koulussa on monia katsomuksia, ja koulu tukee katsomuksellisen moninaisuuden ymmärtämistä.

Opetuksessa ja oppimateriaalien käsittelyssä tulisi säilyttää avoin, joustava ja reflektiivinen suhtautuminen katsomuksiin. Tämä on yhteydessä katsomuksellisen moninaisuuden tuntemiseen ja ymmärtämiseen, ja ne tukevat oppilaan kasvua moninaiseen maailmaan sekä oman identiteetin rakentumista. Opetuksessa käytettävät ajantasaiset oppi- ja arviointimateriaalit vahvistavat tätä tavoitetta. Katsomukset liittyvät kaikkeen opetukseen. Katsomusten jättäminen huomioimatta on merkittävän ihmiselämän osa-alueen rajaamista koulun ja sen toiminnan ulkopuolelle.

Opettaja tunnistaa omat katsomukselliset lähtökohtansa ja ymmärtää niiden vaikutuksen kasvatuksessa ja opetuksessa.

Opettaja tiedostaa omat katsomukselliset lähtökohtansa ja niiden vaikutuksen kasvatukseen ja opetukseen riippumatta siitä, mitä oppiainetta hän opettaa. Opettaja tunnistaa oppilasryhmässä olevien oppilaiden erilaiset katsomukselliset lähtökohdat ja pyrkii

huomioimaan ne yhdenvertaisesti. Ei ole kuitenkaan tarpeen olettaa mitään lapsen omasta sitoutumisesta ja sen henkilökohtaisesta merkityksellisyydestä, vaikka vanhemmat jotain katsomusta edustaisivatkin. Opettajalla on valta vuorovaikutuksen ja pedagogisten valintojen avulla mahdollistaa erilaisten katsomusten esilläoloa mutta myös rajata pois keskustelusta ihmisoikeuksia loukkaavat käsitykset.

Katsomuksia voidaan tarkastella samaan aikaan yhteisöllisesti jaettuina ja henkilökohtaisina.

Yhteisöllisesti jaetut, suhteellisen pysyvät katsomusjärjestelmät, kuten kirkkokunnat tai ismit, ovat usein helpoimmin tunnistettava näkökulma katsomuksiin. Niiden tunteminen onkin tukena oman identiteetin ja katsomuksen rakentamisessa. Samaan aikaan oppilaan oma henkilökohtainen, eletty ja koettu katsomus voi koostua eri katsomusjärjestelmien – esimerkiksi uskonnollisten, poliittisten tai elämäntapaan liittyvien – piirteistä ja käsityksistä. Oppilailla tulee olla kokemus, että omien henkilökohtaisten katsomusten tuominen esiin on sallittua. Tällöin se voi tukea oman ja myös muiden identiteetin ja katsomuksen rakentamista, katsomusdialogia ja muiden katsomuksista oppimista.

2.1.4 Kielitietoisuus

Kieli on osa kaikkea koulun toimintaa ja opetusta.

Kieli on läsnä koko kouluyhteisön kaikessa toiminnassa, ja kaikki koulun aikuiset toimivat kielellisinä malleina. Jokainen opettaja opettaa samalla oman oppiaineensa kieltä, ja jokaisen opettajan tulisikin arvostaa itseään kielen opettajana. Kielitietoisuus on opettajan työväline, jonka avulla hän voi tarkastella käyttämäänsä oppimateriaalia ja omaa toimintaansa kielen näkökulmasta. Koulussa ja opettajilla on jo käytössään paljon kielitietoisia toimintatapoja, mutta niistä voi tulla entistäkin tietoisemmaksi ja vahvistaa niitä läpäisevänä periaatteena kaikessa koulun toiminnassa.

Kieli on toimintaa.

Kieli on käytännössä toimintaa, *kieleilyä*. Kielenkäyttäjä hyödyntää kielellistä repertuaariaan, joka koostuu eri kielten, tiedonalojen ja tyylien ilmauksista. Kaikilla kielenkäyttäjillä on lupa kieleillä, luoda käsitteitä ja nimetä ilmiöitä. Merkitykset syntyvät ja vakiintuvat vuorovaikutuksessa ja yhteisön käytössä. Niinpä merkitysten tuottaminen ja vakiintuneiden merkitysten muuttaminen on aina yhteisön prosessi. Koska kieli on toimintaa, keskeinen kysymys on, kenellä on toimijuus. Oppilaita tulee kannustaa kielellisiksi toimijoiksi, jotka käyttävät repertuaariaan eri tilanteissa toimiessaan.

Kouluyhteisöt ovat monikielisiä.

Oppilaat käyttävät oppimisen, ajattelun, puhumisen ja kirjoittamisen apuna kaikkia kieliä, joita he osaavat. Monet kielet ovat siten väistämättä läsnä oppitunnilla. Opettaja voi valjastaa monet kielet oppimisen ja maailman ymmärtämisen voimavaraksi tai jättää kielelliset resurssit hyödyntämättä. Opettajan toiminnalla on suuri vaikutus siihen, kekeko oppilas, että hänen osaamillaan eri kielillä on merkitystä myös koulussa. Tämä kokemus taas on suoraan yhteydessä oppilaan tuntemukseen siitä, onko hänen (kieli-)identiteettinsä tärkeä ja arvokas. Vaikka koulussa ei olisi monikielisiä oppilaita, koulun tehtävä on valmistaa kaikkia oppilaita toimimaan monikielisessä maailmassa. Jos oppija altistuu kouluaihana monille kielille ja harjaantuu käsittelemään monikielisyyttä, hän saa koulusta hyvät eväät monikieliseen maailmaan. Oppilaille tulisi antaa tilaisuuksia monien kielten käyttämiseen oppimisen tukena eri oppiaineissa. Tämä voidaan

tehdä yksinkertaisilla muutoksilla jo käytössä oleviin tehtävätyyppeihin, kuten tekemällä monikielisiä käsitekarttoja oppituntien aiheista.

Koulussa harjaannutaan kielenkäytön tapoihin eri tiedonaloilla ja eri tilanteissa.

Koulussa tullaan tietoisiksi käytetyn kielen vaihtelusta asiayhteyden ja tavoitteen mukaan. Tiedonalojen kielet tiedostava opetus kiinnittää huomiota paitsi erikoisalan käsitteisiin, myös ajattelun ja toiminnan kielenkäyttöön sekä tehtävänantoihin. Opettaja voi käyttää käsitteiden ymmärrettäväksi tekemiseen monia kieliä, kuvia, puhekieltä ja muita resursseja. Käsitteiden selvittäminen on kaikkien alojen opettajien perustyötä. Eri tiedonalojen kielten hallinta avaa osallisuuden eri alojen keskusteluun ja yhteiskunnassa toimimiseen. Yhteiskunnallinen osallisuus edellyttää eri diskurssien – tekstilajien ja puhumisen tapojen – tuntemusta. Lisäksi kriittinen kielitietoisuus ohjaa tarkastelemaan kielellisiä valintoja ja huomaamaan ilmaisutapojen vaihtoehtoisuuden: millä muulla tavalla asian voisi pukea sanoiksi, ja miksi se on ilmaistu sillä tavalla kuin on? Oppikirja- ja muiden tekstien tarkka lukeminen yhdessä on mielekästä. Lukemista voi ajatella opetusmenetelmänä, ja oppikirjatekstin kanssa työskentelyyn kannattaa varata aikaa.

Kaikilla tulisi olla tasavertainen pääsy oppimisen kieliin.

Kieli on keskeinen osa oppimisen tasa-arvoisuutta ja saavutettavuutta sekä osallisuutta. Koulussa käytetyn kielen tulisi olla sellaista, että sen kautta kaikkien oppilaiden on mahdollista ymmärtää opetuksen keskeiset sisällöt sekä ilmaista itseään. Kielelliselle tuelle ja esimerkiksi selkokielen käytölle on tarvetta. Selkokielellä on paikkansa esimerkiksi silloin, kun opetuksessa on mukana vastasaapuneita eli alle neljä vuotta sitten maahan tulleita oppilaita, joille koulukieli on uusi kieli. Sen käyttö tukee myös muiden oppilaiden oppimista. Selkokieli ei kuitenkaan voi olla ainoa läsnä oleva kieli- muoto luokassa – tarvitaan esimerkkejä rikkaasta ja monimuotoisesta kielestä.

2.2 Rehtoreille

Koulussa huolehditaan opettajien ja koulunkäynninohjaajien osaamisen ajantasaisuudesta sekä olemassa olevan osaamisen hyödyntämisestä.

Opettajien ja muun henkilöstön tietojen ja taitojen ajantasaisuudesta huolehditaan. Opettajat tuntevat opetussuunnitelman perusteiden yleisen osan, omia oppiaineitaan koskevat osat sekä hahmottavat laaja-alaisen osaamisen alueet kummassakin. He ymmärtävät opetussuunnitelman velvoittavuuden. Opetussuunnitelman tuntemus on osa myös koulunkäynninohjaajien ammattitaitoa. Koulunkäynninohjaajien tietämystä hyödynnetään esimerkiksi monikielisten oppilaiden opettamisessa ja kohtaamisessa. Monikielisten ohjaajien (koulunkäynninohjaajien) tekstitaito-osaamista päivitetään säännöllisesti. Koko henkilökunnan lisäkoulutusta pidetään tärkeänä ja tarvittaessa koulutukseen ohjataan. Mahdollisuuksien mukaan järjestetään yhteistä koulutusta koko opettajakunnalle.

Rehtori täydentää omaa ammatillista osaamistaan.

Rehtorit ovat heterogeeninen ryhmä eri-ikäisiä, erilaisista taustoista tulevia, erilaisilla paikkakunnilla ja erilaisissa kouluissa työskenteleviä ihmisiä, joilla on erilainen koulutustausta sekä opettajan että rehtorin kelpoisuuden osalta. Rehtori huolehtii omien tietojensa ja taitojensa ajantasaisuudesta läpi työuran. Erityisesti uransa alkuvai-

heessa olevat rehtorit tarvitsevat tukea koulun toimintakulttuurin, pedagogisen johtamisen ja hallinnollisten tehtävien järjestämiseen sekä hallintaan, jotta koulun kehittämisen mahdollisuudet tulevat turvatuksi.

Koulussa on yhdessä määriteltyjä keinoja valvoa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista.

Moninaisuuden kunnioittaminen ja ymmärtäminen ovat opetussuunnitelmiin kirjattuja ja siten opetusta velvoittavia tavoitteita. On tärkeää, että koulujen yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmat laaditaan yhdessä oppilaiden ja henkilökunnan kanssa ja niiden käytännön toteuttamista seurataan. Monet koulussa laadittavat asiakirjat limittyvät toisiinsa, ja esimerkiksi kouluterveyskyselystä saatavia tietoja on mahdollista hyödyntää arvioitaessa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista koulussa.

Oppimateriaalien hankinnasta tehdään läpinäkyvä prosessi.

Opetuksen tueksi pyritään hankkimaan ajantasaiset oppimateriaalit opetuksen kokonaisuus ja reunaehdot huomioiden. Opettajat osallistuvat arvokeskusteluun materiaaleihin käytettävissä olevista resursseista ja niiden mahdollisesta käytämisestä kyseisenä lukuvuotena. Oppimateriaalit valitaan ja hankitaan läpinäkyvästi. Oppimateriaalien tulee olla ajankohtaisia ja niiden pitää perustua alan uusimpaan tutkimukseen.

2.3 Oppikirjailijoille ja kustantajille

Kielitietoinen oppimateriaali ohjaa tunnistamaan monikielisyiden, tiedonalojen kielet ja kielien toiminnallisen luonteen.

Kielitietoinen oppimateriaali kiinnittää huomiota kielen rooliin myös muissa kuin kieliaineissa. Kieleen kiinnitetään jo nyt paljon huomiota, mutta se tulee nostaa erityisen tarkastelun kohteeksi eri oppiaineissa. Oppikirjojen valmistelussa kannattaa hyödyntää kielen asiantuntijoiden tietämystä lausuntokierroksilla kaikkien oppiaineiden kohdalla. Oppikirjoihin tai niiden lisämateriaaliin olisi hyvä sisällyttää sellaisia tehtäviä tai oppimiskokonaisuuksia, jossa voi hyödyntää eri kieliä. Oppimateriaaleissa voisi olla myös osia, joissa pohditaan alan vakiintuneita ilmauksia ja mietitään niiden eri käyttöympäristöjä ja merkityksen muutoksia aikojen kuluessa. Kielitietoisessa materiaalissa kiinnitetään huomiota kielelliseen moninaisuuteen ja eri kielille rakennettuihin statuksiin ja kategorioihin oppikirjoissa. Erityistä huomiota tulee kiinnittää Suomen monikielisyyteen ja suomalaisen yhteiskunnan vähemmistökieliin. Oppikirjoihin tulisi sisällyttää nykyistä runsaammin tehtäviä, joissa oppilas voi käyttää monikielisyyttään oppimisen apuna. Oppikirjat voivat siten olla mukana edistämässä monikielistä toimintaa luokassa.

Oppimateriaalilta ja opettajan oppailta odotetaan kielellistä oppimisen tukea

Opettajilla on tarvetta täydentävälle materiaalille oppiaineen kielen opettamisesta. Erityisesti sanastot ovat opettajien toiveissa. Myös selkokielen materiaalin tarve on suuri ja kysyntää on paljon. Tarvetta on erityisesti materiaaleille, joista olisi saatavilla sekä yleiskielinen että selkokielen versio. Kun käännetään suomenkielisiä oppikirjoja ruotsiksi, on syytä kiinnittää huomiota käännöksen laatuun ja oikeakielisyyteen. Myös ruotsinkielisiin materiaaleihin tulisi olla saatavilla sanastot ja selkokielen versiot.

Moninaisuuden näkyminen oppikirjoissa ja -materiaaleissa tavoittaa eletyn todellisuuden ja tukee koulun opetusta ja kasvatusta.

Oppilaan identiteetin rakentumista tukeva oppimateriaali tarjoaa monia representaatioita, eli se esittää monipuolisesti katsomuksia, uskonnottomuutta, kulttuurisia ryhmiä ja lisäksi näiden sisäistä moninaisuutta. Soveltuvissa kohdin oppimateriaalit tarjoavat yhtenä näkökulmana eletyn uskonnon, katsomuksen tai kulttuurin todellisuutta ja arkipäiväisyyttä – esimerkiksi kuvituksessa, esimerkeissä ja kertomuksissa.

Oletuslukijan laajuus mahdollistaa kaikkien kokemuksen kouluun kuulumisesta.

Oppimateriaaleja laadittaessa kannattaisi kiinnittää huomiota siihen, miten esimerkiksi eri ryhmiä kuvataan ja määritellään sekä suhteutetaan toisiinsa. Myös tehtävänänoissa tulisi miettiä, miten ne voidaan muotoilla niin, ettei niillä jätetä ulkopuolelle osaa oppilaista kirjoittamalla niihin oletetuksi lukijaksi vaikkapa suomen kieltä puhuva ja taustaltaan kantasuomalainen henkilö. Koska oppikirjat ovat tutkimuksen mukaan opettajien eniten käyttämä oppimateriaali, niillä voi olla merkittävä vaikutus siihen, millainen kuva oppilaille piirtyy esimerkiksi suomalaisuudesta ja siitä, kuka voi olla suomalainen.

Kriittinen ja problematisoiva ote on mahdollista yhdistää pedagogiseen esitystapaan.

Monissa oppikirjoissa jo käsitelläänkin kieltä, kulttuuria ja katsomuksia monista eri näkökulmista, mutta vielä kaivataan lisää kriittistä, analyttistä ja pohtivaa otetta näiden käsitteiden esittelyyn ja käsittelyyn. Nykyisissä oppikirjoissa esimerkiksi kulttuurin käsitettä tarkastellaan kriittisesti ja problematisoiden silloin, kun se on tarkastelun fokuksessa, mutta kun se ei ole fokuksessa, käsitettä saatetaan käyttää kriittikittömästi ja vanhentuneita käytötapoja mukailien. Oppikirjoja laadittaessa tulisi siis kiinnittää erityistä huomiota siihen, että monipuolinen ja kriittinen käsitteiden esittely- ja käytötapa säilytetään johdonmukaisesti läpi materiaalin. Peruskoulussa pedagoginen lähestymistapa aiheisiin saattaa usein tarkoittaa yhden näkökulman esittämistä itsestään selvänä. Useisiin näkökulmiin johdettava oppimateriaali tukee sekä oppilaita että opettajia.



3

3 Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus koulun kehittämisen käsitteinä

Anita Jantunen, Henri Satokangas, Salla-Maaria Suuriniemi, Maria Ahlholm, Saija Benjamin, Marja Laine, Marjaana Kavonius, Salla Poulter & Eero Salmenkivi

Opetushallitus julkaisi keväällä 2017 kartoituksen *Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa* (Räsänen, Jokikokko & Lampinen, 2018). Julkaisussa selvitettiin kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää osaamista suomalaisen ja pohjoismaisen tutkimuksen, opettajien peruskoulutuksen ja opetustoimen henkilöstön täydennyskoulutuksen sekä muun kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen tuen näkökulmasta. Kartoituksessa esitettiin suosituksia toimenpiteistä, joilla kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää osaamista voidaan tukea. Raportin mukaan kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää materiaalia on paljon, erityisesti verkossa, mutta se ei välttämättä ole tavoittanut opettajia. Materiaalin huomattiin keskittyvän usein vain yhteen näkökulmaan kulttuurisessa moninaisuudessa tai kansainvälisyyskasvatuksessa, eikä se ollut tasalaatuista. Lisäksi materiaalien ja menetelmien teoreettiset perustat näyttäytyivät usein epäselvinä. (Räsänen, Jokikokko, & Lampinen 2018, 7.)

Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää tutkimusta on kattavasti monikulttuuriseen kouluun, opettajankoulutukseen, opettajaksi opiskelevien ja opettajien kulttuuriseen kompetenssiin sekä erityisesti uskonnonopetukseen ja oppikirjoihin liittyen. Katvealueiksi ovat kartoituksen mukaan jääneet muut peruskoulun oppiaineet, koulun johtajiin ja johtamiseen liittyvä tutkimus, opettajankouluttajiin liittyvä tutkimus sekä opetustoimen täydennyskoulutukseen liittyvä tutkimus. Tarvetta on lisäksi ratkaisujen ja toimivien lähestymistapojen pohdinnalle. (Räsänen, Jokikokko, & Lampinen, 2018, 7–8.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014b) ja Perusopetuslain (4§ 1 mom.) mukaan kunta on velvollinen järjestämään perusopetusta alueellaan asuville oppivelvollisuusikäisille. Opetuksen järjestämistä ohjaavat velvoitteet nousevat lisäksi perustuslaista, perusopetusasetuksesta sekä valtioneuvoston asetuksista. Lisäksi on otettava huomioon muu lainsäädäntö sekä kansainväliset sopimukset, joihin Suomi on sitoutunut, kuten YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. Perusopetus rakentuu täten elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle sekä ohjaa

niiden puolustamiseen ja loukkaamattomuuteen. Opetussuunnitelman perusteiden ja perusopetuslain mukaan oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin heti tuen tarpeen ilmetessä. Opetuksen tulee edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. (Opetushallitus, 2014b, 14; Perusopetuslaki 30§ 1 mom. (642/2010).) Opetussuunnitelman perusteiden mukaan perusopetus tavoittelee ja osaltaan edistää taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa. Opetuksen tulee olla oppilaita uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitouttamatonta ja sen kehittämistä ohjaa laaja yhdenvertaisuusperiaate. (Opetushallitus, 2014b, 16.)

Suomen perustuslaki (731/1999, 6 § 2 mom.), yhdenvertaisuuslaki (6 § 1 mom.) ja tasa-arvolaki (Laki miesten ja naisten välisestä tasa-arvosta 609/1986, 5§) velvoittavat huolehtimaan siitä, että ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan henkilöön liittyvän syyn perusteella (esim. sukupuoli, ikä, etninen tai kansallinen alkuperä, kansalaisuus, kieli, uskonto, vakaumus, mielipide, seksuaalinen suuntautuminen, terveydentila, vammaisuus). Kaikilla tulee sukupuoleen katsomatta olla samat mahdollisuudet koulutukseen. Myös opetuksen sekä opetusaineistojen tulee tukea tasa-arvolain toteutumista. (Opetushallitus, 2014b, 14.)

3.1 Kulttuuritietoisuus: tausta ja käsitteen määrittely

Kulttuurin käsitettä käytetään monin eri tavoin, eikä useinkaan ole itsestään selvää, mitä käsitteeseen kussakin tilanteessa sisältyy. Sen käyttöön liittyy myös vallankäyttöä, ja se kytkeytyy eri ympäristöissä esimerkiksi toiseuttamiseen, stereotypisointiin ja ennakkoluuloihin. Silti se on tarpeellinen käsite jäsenettäessä ihmisenä olemista ja identiteettiä, ja siksi kulttuurista puhumista on syytä lähestyä tietoisena siihen liittyvistä sosiaalisista merkityksistä ja käytötavoista.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan perusopetus rakentuu moninlaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle. Ei siis ole olemassa yhtä tapaa olla suomalainen, vaan suomalaisen kulttuurin on opetussuunnitelmassa ymmärretty rakentuvan eri tavoin ja useista eri lähteistä. Oppilaan identiteetin kehittymisen tukeminen on suomalaisen perusopetuksen keskeisiä kasvatuksellisia tavoitteita ja opetussuunnitelman perusteiden mukaan tukea tulisi antaa lisäksi nimenomaan oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumiselle. Painon tulisi olla sanalla ”identiteetti”, sillä ”kulttuuri”-etuliite johtaa koulussa herkästi siihen, että oppilaat jaetaan oletetun kulttuurin perusteella muotteihin, joihin he eivät välttämättä koe lainkaan kuuluvansa. Identiteettiin kuuluvat paitsi jäsenyyksien tarkastelu, ryhmiin liittyvien arvojen ja normien pohdinta, myös omat vahvuudet, kiinnostuksen kohteet, tavoitteet ja unelmat. Kulttuurinen luokittelu jättää käsityksen identiteetistä pinnalliseksi, jopa stereotyyppiseksi, eikä oppilas automaattisesti koe sitä itselleen merkitykselliseksi. Opetussuunnitelmassa olisikin mielekkäämpää puhua oppilaiden kasvusta aktiivisiksi toimijoiksi omilla kulttuureissaan ja yhteisöissään.

Opetussuunnitelman perusteissa opetuksen tavoitteeksi asetetaan tukea kiinnostusta ”muista kulttuureista” kohtaan, vahvistaa luovuutta ja kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta (Opetushallitus, 2014b). Nykyisessä opetussuunnitelmatekstissä esiintyy moninaisuuden ja kulttuuritietoisuuden kannalta haasteellista minä–muut-jaottelua (esimerkiksi edellä mainittu ”muut kulttuurit”, myös ”toisiin kulttuureihin tutustuminen”), joiden yhteydessä olevat tulkinnanvaraisiksi jäävät verbivalinnat (kuten ”tunnistetaan”, ”koetaan”, ”edistetään”) vaatisivat muuttamista konkreettisemmiksi pedagogisiksi käytänteiksi (Laine, 2019). Opetussuunnitelmassa esitetään, että edistämällä vuorovaikutusta sekä kulttuurien sisällä että niiden välillä luodaan pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle (Opetushallitus, 2014b, 16). Samoin opetussuunnitelman mukaan koulun arjessa erilaisista kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset kohtaavat toisensa ja tutustuvat yhteisöllisiin käytäntöihin, tapoihin ja katsomuksiin (Opetushallitus, 2014b, 16). Opetussuunnitelmassa ei tällä hetkellä tarkemmin määri-

tellä, mitä kulttuurisesti kestävä kehitys tai mainitut käytännöt ja tavat ovat, ja tulevaisuudessa voisi-kin olla tarpeellista täsmentää, tarkoitetaan koulun arvopohjaa, normeja ja käytänteitä vai sitä, että oppilaat tutustuvat "toistensa tapoihin ja katsomuksiin". Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen sisältö-tavoitteisiin kuuluvat Laineen (2019) määritelmän mukaan kansainvälisyys, kulttuuriperintö ja historiatietoisuus, kulttuuriympäristöt, luovuus, moninaisuus, paikallisuus, sukupolvien välisyys ja tapa-kulttuuri. Kulttuurisesti kestävä kasvatusta on osa perusopetuksen kaikki oppiaineet läpileikkaavia laaja-alaisen osaamisen tavoitteita.

Kulttuuritietoinen kasvatusta perustuu ajatukselle, että kaikilla oppilailta sukupuolesta, sosiaaliluokasta, etnisyydestä ja kulttuurisesta taustasta huolimatta olisi yhtäläinen mahdollisuus oppia koulussa (Banks, 2010). Tähän sisältyy oletus, että joillakin oppilailta on toisia paremmat oppimisen edellytykset, sillä yhteiskunnalliset normit sekä koulun rakenteet suosivat tiettyihin ryhmiin kuulamista. Tavallisesti enemmistöön kuuluvien arvoja pidetään "normaaleina" ja vähemmistöön kuuluvien arvot saatetaan kokea poikkeaviksi tai vääriksi (Nieto & Bode, 2012). Oikean tai väärän sijaan kyse on eri ryhmien valtasuhteista, painoarvosta tai statuksesta. Tutkimuksen mukaan opettajien hyvästä tahdosta ja ammattitaidosta huolimatta moninaisuuden kohtaaminen koulussa tuottaa usein oppilasryhmien eriytymistä ja hierarkisoitumista tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden sijaan (Riitaoja, 2013). Esimerkiksi yleisesti käytettävä käsitteistö ("moninaisuus", "monikulttuurisuus", "kansainvälisyys") saattaa tahattomasti toiseuttaa tiettyjä oppilaita, siinä missä se normalisoi valtaväestöön kuuluvia (Laine, 2019). Kulttuuritietoisuudesta tavoitteena on helppo puhua, mutta koulutus- ja kasvatusalalla työskentelevät kokevat käytännössä haastavaksi "kulttuurien kohtaamiseen" liittyvien taitojen hallitsemisen (Riitaoja, 2013). Ongelmallisuutta saattaa vähentää se, jos koulussa lähtökohdaksi tai normiksi otetaan moninaisuus laajasti ymmärrettyinä: me kaikki olemme erilaisia ja jokaisen identiteetti rakentuu moninaisista ryhmäjäsenyyksistä. Vaikka Suomea pidetään edelleen väestöltään varsin homogeenisena maana, Suomi on silti moninainen: meillä esiintyy esimerkiksi sukupuoleen, seksuaalisuuteen ja sosio-ekonomiseen asemaan liittyvää moninaisuutta yhtä lailla kuin muualla maailmassa. Globalisaation vaikutukset näkyvät Suomessa jo lähes kaikilla arkielämän osa-alueilla ja ihmissuhteissa asuinpaikkaan katsomatta. Opetussuunnitelman perusteella koulun tehtävänä on opettaa taitoja, jotka mahdollistavat kunnioittavat kohtaamiset, mutta myös ohjaavat kriittisyyteen epätäydellisessä maailmassa, jossa esiintyy esimerkiksi rasismia. Yhtäältä jokaisessa yksilössä olevan moninaisuuden ja toisaalta meitä kaikkia yhdistävien inhimillisten, yleismaailmallisten perustarpeiden tunnistamisen kautta kulttuurisesti moninaisuudesta tulee osa koulun arkea ja keskeinen osa opettamista ja oppimista.

Kulttuurinen moninaisuus on erottamaton osa ihmisoikeuksia. Ihmisarvon kunnioittaminen ja puolustaminen on eettisesti oikein ja välttämätöntä (UNESCO, 2001). Positiivinen kokemus ryhmään kuulumisesta sekä solidaarisuus ja tyytyväisyys omiin ryhmäjäsenyyksiin liittyen ovat tärkeä osa identiteettiä ja kasvatuksellisia tavoitteita. Puhuttaessa kulttuurisesti moninaisuudesta opetuksen ja kasvatuksen kontekstissa on tärkeää huomioida seuraavat asiat:

1) Kulttuurit ovat sisäisesti moninaisia eli eroja ei esiinny ainoastaan niiden välillä, vaan myös niiden sisällä, liittyen erilaisiin alakulttuureihin, sisäryhmiin ja yksilöiden välisiin eroavaisuuksiin. (Hahl, Niemi, Johnson Longfor & Dervin, 2015.).

2) Kulttuurin vaikutus näkyy muissakin kuin konkreettisissa, näkyvissä asioissa, kuten ruoassa, juhlapäivissä tai pukeutumisessa, joihin kouluissa vietettävät teemapäivät usein keskittyvät tai joita oppikirjojen kuvituksissa tuodaan yleisimmin esiin (Nieto & Bode, 2012, 158). Kulttuuriin liittyvät perinteet ja normit vaikuttavat tapaan puhua, toimia ja tulkita tilanteita, sekä käsityksiin esimerkiksi siitä, keitä kuuluu perheeseen, tai siitä, mikä on kiellettyä, toivottua tai tavoiteltavaa.

3) Kulttuuritietoisuus on muutakin kuin faktojen opettelua erilaisista perinteistä (esim. Agyeman, 2013). Ryhmien nimeäminen tai tiedonsaanti kulttuureista ja katsomuksista ja niihin liittyvistä tavoista ei yksin riitä. Kulttuureista puhuminen ikään kuin kulttuurit olisivat selkeärajoja kokonaisuuksia johtaa helposti stereotypointiin ja kokonaisten, hyvinkin moninaisten ihmisryhmien yksipuoliseen ja kapeaan luokitteluun (Nieto & Bode, 2012). Yksittäisen oppilaan kykyjen ja mahdollisuuksien arvioiminen johonkin ryhmään kuulumisen perusteella on tutkimuksen perusteella erityisen haitallista ja sillä on vaikutusta esimerkiksi oppilaan koulutusvalintoihin (Saari, Aarnio & Rytönen, 2015). Stereotypointi oppikirjoissa voi vahvistaa tällaisia mielikuvia myös opettajien keskuudessa. Olisikin tärkeää, että jokainen oppilas saisi halutessaan edustaa tietyn ryhmän sijaan vain omaa itseään.

4) Moninaisen kasvatuksen tavoitteena ei ole se, että kaikki olisivat samaa mieltä, vaan kyse on siitä, että kaikki saavat näkyvyyttä, osallisuutta ja tukea sekä oppivat dialogitaitoja. Kulttuuritietoisuudessa on kyse on kyvystä huomata moninaisuus jokaisessa ihmisessä, myös omassa itsessä, sekä pohtia kriittisesti ja kyseenalaistaa asioita, joita pidetään pysyvinä tai tietyille ihmisryhmille ominaisina. Keskeistä on vallitsevien normien ja etuoikeuksien tunnistaminen ja niiden pohtiminen. Vähemmistöjen vastapari ei ole valtaväestö, vaan "normalisoidut", ne ihmiset, joiden identiteeteistä tai ominaisuuksista ei juuri puhuta. On huomioitava, että kulttuuri vaikuttaa ihmisen kokemukseen itsestään, hänen maailmankuvaansa ja identiteettiinsä, mutta se ei yksinään määritä niitä. (Malik, 2016; Nieto & Bode, 2012) Intersektionaalisuus tarkoittaa sitä, että pyritään huomioimaan kokonaisvaltaisesti samanaikaisten ja jopa ristiriitaisten kulttuuristen ja sosiaalisten jäsenyyksien, kuten etnisyyden, sukupuolen, kykyjen ja iän, vaikutukset yksilöissä ja yhteisöissä. (Räsänen, Jokikokko & Lampinen, 2018, 22.)

5) Opetuksessa tulisi varmistaa, että kaikki oppilaat saavat positiivisia representaatioita, jotka kuvaavat yhtäläisiä mahdollisuuksia ja aktiivista osallisuutta yhteiskunnassa, huolimatta siitä mihin kulttuureihin, etnisiin ryhmiin tai vähemmistöihin he kuuluvat (Laine, 2019). Tässä tutkimuksessa representaatioita on tarkasteltu muun muassa oppikirjoissa esiintyvien esimerkkihenkilöiden kautta. Minkä nimisiä ja näköisiä henkilöitä oppikirjoissa esiintyy ja missä rooleissa ja tehtävissä? Kuka esitetään asiantuntijana ja aktiivisena toimijana, kuka taas passiivisena toiminnan kohteena? Toiseuden kokemus ja sen syntyminen ovat monimutkaisempia ilmiöitä kuin vain kulttuuriin tai kieleen liittyvä kokemus erilaisuudesta. Opettajien tulisi koulussa olla tietoisia siitä, miten lapsen identiteetti rakentuu ja miten sen eri osa-alueet, kuten etnisuus, sukupuoli ja lapsen perheen sosioekonominen asema kietoutuvat osaksi tätä prosessia (Nieto & Bode, 2012; Ceginskas, 2010).

Toiseus ja ulkopuoliseksi jäämisen kokemukset rakentuvat tiedon, kielen, sosiaalisen vuorovaikutuksen, institutionaalisten järjestelyjen, fyysisten tilojen ja taloudellisten kysymysten tasolla. Tämä johtaa hienovaraiseen mutta systemaattiseen vertaisten taholta tapahtuvaan syrjintään, jota opettajat tai muut aikuiset (tietoisesti tai tiedostamatta) toteuttavat (Riitaoja, 2013).

Yhteenvetona voidaan todeta, että kulttuuritietoisuus on yksilön minäkuvaan liittyvien moninaisuuksien tunnistamista sekä herkkyyttä tarkastella vähemmistöryhmiä ja valtasuhteita. Kulttuuritietoisuus ohjaa toimimaan moninaisessa maailmassa ja auttaa paitsi tunnistamaan, myös kohtaamaan haastavia tilanteita, kuten rasismia ja vihapuhetta.

3.2 Katsomustietoisuus: tausta ja käsitteen määrittely

Katsomustietoisuudella tarkoitetaan elämän katsomuksellisen ulottuvuuden ymmärtämistä. Katsomustietoisuus on suomalaisen koulun kontekstissa kieli- ja kulttuuritietoisuutta uudempi käsite. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) niin kulttuurinen ja kielellinen kuin katsomuksellinenkin moninaisuus nähdään osana jokaista oppilasta ja yhteisön jäsentä. Moninaisuus tunnustetaan kaikkia koskevana ominaisuutena, ei ainoastaan jonain ulkoapäin tarkasteltavana, vieraana tai tiettyyn ryhmään viittaavana. Moninaisuus käsittää erilaiset identiteetit, kielet, uskonnot ja muut katsomukset. Oikeus omaan kulttuuriin, katsomukseen ja kieleen kuuluu jokaiselle, sillä ”koulu opivana yhteisönä on osa kulttuurisesti muuttuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa, jossa paikallinen ja globaali limittyvät. Erilaiset identiteetit, kielet, uskonnot ja katsomukset elävät rinnakkain ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään” (Opetushallitus 2014b, 28).

Opetussuunnitelman perusteissa kulttuurinen moninaisuus rikkautena ja kielitietoisuus esiintyvät jopa väliotsikkotasolla (Opetushallitus 2014b, 16, 28). Katsomus-käsitteistö on esillä paljon epämääräisemmin. Erityisen vaihteleva on sen suhde uskontoon. Esimerkiksi yllä olevassa lainauksessa opetussuunnitelman perusteista esiintyy muotoilu ”uskonnot ja katsomukset”. Opetushallituksen sivuilla esitetään tämän ja muiden vastaavien rinnastusten perusteella kohdassa Uskonnon opetussuunnitelman käsitteitä (oph.fi): ”Katsomus: Uskonnon opetussuunnitelmassa käsite viittaa erilaisiin uskonnottoman vakaumuksen muotoihin ja ei-uskonnollisiin maailmankatsomuksiin, kuten sekulaari humanismi.” Toisaalta Perusopetuslaissa (13 §) mainitaan tämän määritelmän kanssa ristiriitaisesti käsite ”oppilaan uskonnollinen katsomus”.

Vaikka katsomus-käsitteitä käytetään vaihtelevasti ja muuttuvasti arkikielessä ja koulua koskevissa säädöksissä, on luontevinta käyttää käsitteitä laajasti. Katsomukset voivat olla sekä henkilökohtaisia että laajempia yhteisöllisiä kokonaisuuksia, kuten esimerkiksi uskonnot ja erilaiset ”ismit”. Katsomus tarkoittaa tapaa olla maailmassa ja kokea se. Katsomuksiin liittyvät erottamattomasti maailmankuva, arvot ja käsitys niin tiedollisista kuin toiminnallisistakin lähtökohdista. Siten katsomukset ovat ihmiselämässä perustavia, mutta ne ovat moninaisia ja niistä voi oikeutetusti olla eri mieltä. Tämä pätee niin yksilöllisiin kuin yhteisöllisesti jaettuihin katsomuksiin.

Euroopan neuvosto on kansainvälisten sitoumusten osalta Suomen kannalta merkittävä toimija. Sen kanta katsomusten opettamiseen kouluissa liittyy läheisesti neuvoston työskentelyyn interkulttuurisen opetuksen, ihmisoikeuskasvatuksen ja demokraattiseen kansalaisuuteen kasvattamisen hyväksi. Katsomukset nähdään olennaisena osana interkulttuurista ymmärrystä ja kulttuurinen moninaisuus taas katsotaan yhdeksi ihmisoikeuskasvatuksen ja demokraattiseen kansalaisuuteen kasvattamisen ulottuvuudeksi. Osa-alueet kietoutuvat yhteen ja tukevat toisiaan. (Jackson, 2014.) Euroopan neuvoston suosituksissa rohkaistaan paikallisten ja globaalien suhteiden luomiseen, rohkaistaan kouluja toimimaan yhteistyössä perheiden ja erilaisten katsomuksellisten yhteisöjen kanssa sekä puhutaan identiteetin ja katsomuksen yhteyden puolesta (Jackson, 2014).

Katsomuksiin liittyvät erottamattomasti maailmankuva, arvot ja käsitys toiminnan perustasta olipa se yksilöllinen vakaumus tai yhteisöllisesti jaettu lähtökohta. Erityisen tärkeää katsomustietoisuudessa on ymmärtää erilaisten ajattelun ja toiminnan sitoutuneisuus arvoihin. Tähän tietoisuuteen sisältyy myös ymmärrys moniarvoisessa yhteiskunnassa esiintyvistä katsomuksiin liittyvistä ristiriidoista, ymmärrys omasta katsomuksesta ja siitä, että ihmisellä on aina katsomus eikä kukaan voi ulkoistaa itseään katsomuskeskustelusta (Lamminmäki-Vartia & Kuusisto, 2017; Poulter, 2013a; 2013b). Katsomustietoisuudelle on keskeistä refleksiivisyys: Opettajan tai kasvattajan oman position ja katsomuksen reflektointi, sen kautta rakentuva ymmärrys omasta positiosta suhteessa oppilaaseen sekä omien asenteiden ja stereotyyppien ymmärtäminen ja havaitseminen (Luttenberg&Bergen, 2008;

Flanagan, 2019; Everington ym., 2011). Katsomustietoisuuden osa-alueita ovat lisäksi moninäkökulmaisuus, lähdekriittisyys ja empaattisuus (Biesta, Hannam, Whittle & Aldridge, 2019). Katsomustietoisuus koulun arjessa ei ole pelkkää tietoisuutta ja tiedollisia valmiuksia vaan myös *taitoisuutta*: kykyä ja valmiutta ymmärtää katsomuksen merkitys yksilölle ja yhteisölle eli avoin ja hyväksyvä dialogisuus (esim. Rautionmaa & Kallioniemi, 2012; Rautionmaa ym., 2017). Katsomustietoisuuden lähikäsitteinä voidaan nähdä myös uskontojen ja muiden katsomusten lukutaito (esim. Dinham & Francis, 2015 ja Moore, 2015) ja kulttuurinen ja katsomuksellinen responsiivisuus (ks. myös Kavonius & Putkonen, 2020).

Katsomustietoisen opetuksen ja kasvatuksen toteuttamisessa on tärkeää huomioida seuraavat asiat:

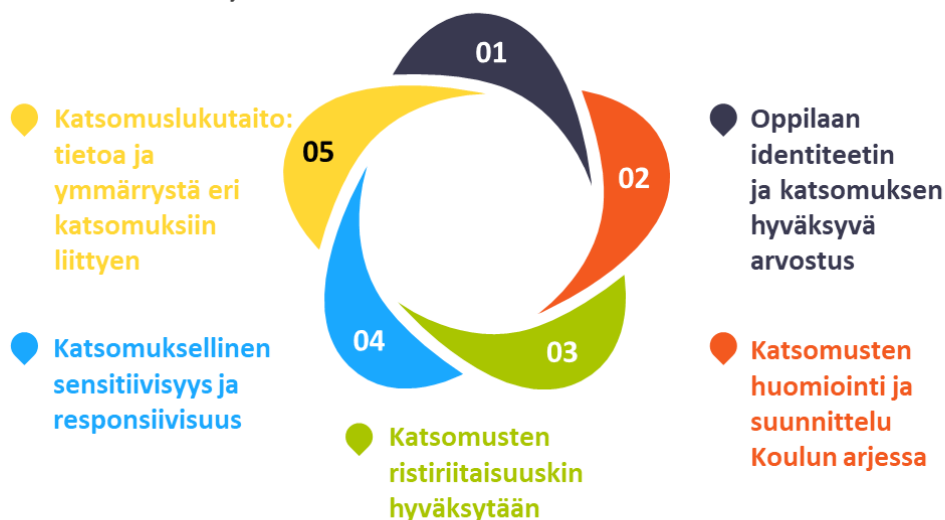
- 1) Katsomusten välisiä eroja ei tulisi sivuuttaa tai asettaa erilaisia katsomuksia arvojärjestykseen. Lähtökohtana on moninaisuuden kunnioittaminen ja erilaisuuden arvostaminen, joka vaatii herkkyyttä sekä tietoisuutta erilaisuuden tunnustamiseen ja katsomusten hyväksymiseen (Lamminmäki-Vartia & Kuusisto, 2017). Kuten kulttuuritietoisuuden yhteydessä (luvussa 5.1) esitettiin, on tärkeää, että jokainen oppilas saa halutessaan edustaa tietyn ryhmän sijaan vain omaa itseään. Muuten oppilas saattaa leimautua jonkin tietyn kulttuurin tai uskonnon edustajaksi (mm. Zilliacus, 2019; Ubani, 2018).
- 2) Katsomustietoinen opetus ja kasvatusta ei ole arvoneutraalia. Se sitoutuu opetussuunnitelman arvoperustaan, joka korostaa kaikkien oppilaiden arvokkuutta ja ainutlaatuisuutta (Opetushallitus, 2014b). Arvoperustassa sitoudutaan myös kansanvälisten ihmisoikeusasiakirjojen ja kotimaisen lainsäädännön määrittämiin ajatuksen, omantunnon ja uskonnon vapautta sekä ihmisarvon loukkaamattomuutta ja yhdenvertaisuuden kunnioittamista koskeviin periaatteisiin.
- 3) Tasapuolisuuden, ihmisarvon ja erilaisten maailmankuvien kunnioittamiseen moniarvoisessa yhteiskunnassa tarvitaan tietoa ja tietoisuutta siitä, miten katsomukset ovat keskenään erilaisia ja mitä yhteistä niissä on. Tällä hetkellä toteutetaan paljon assimilaation politiikkaa eli korostetaan samuutta. Osa katsomuksellisista eroista jää myös helposti näkymättömiä samuutta korostavien valtarakenteiden pelossa, koska katsomuksellisesti homogeenista koulua ei ole.
- 4) Vaikka katsomus käsitteenä ja ilmiönä haastaa opettajia ja kasvattajia, katsomuksista pitää pystyä puhumaan kriittisesti ja rakentavasti sekä tuoden esiin niiden sisäinen moninaisuus. Katsomuksellisesta moninaisuudesta vaikeneminen saattaa pitää yllä epätasa-arvoa. (Poulter, Riitaoja & Kuusisto, 2016; Kuusisto & Lamminmäki-Vartia, 2012.) Kuten kulttuuritietoisuuden yhteydessä (luvussa 5.1) esitettiin, enemmistön normalisointi saattaa (tahattomasti) toiseuttaa vähemmistöön kuuluvia. Käytännössä tämä näkyy silloin, kun enemmistön hallitsevat kulttuuriset rakenteet hyväksytään hiljaisesti. Esimerkiksi koulu yhteisössä enemmistö-katsomuksen asema harvoin kyseenalaistetaan, mikä saattaa syrjiä muita katsomuksia (Poulter, Riitaoja & Kuusisto, 2016, 75). Katsomustietoinen opettaja tunnistaa, mitkä katsomukset milloinkin asemoituvat alisteisiksi, tai millainen katsomushegemonia kussakin tilanteessa tulee määrääväksi (Kavonius, 2019).
- 5) Yhteiskunnan muutos erityisesti asenteissa ja ilmapiirissä vaikuttaa myös kasvatuksen kenttään. Keskustelussa korostuvat yhteiskunnan järjestämisen kasvatuksen kaikille yhteiset tavoitteet ja sisällöt, mutta lisäksi jokaisen lapsen oikeus ja mahdollisuus oman katsomuksellisen identiteetin vahvistamiseen. Moniarvoisessa yhteiskunnassa lapsella on oikeus omaan kieleen, kulttuuriin ja yhtä lailla katsomukseen, sekä saada tietoa ympäröivästä maailmasta

ja siinä vaikuttavista katsomuksista. (Lamminmäki-Vartia & Kuusisto, 2017.) Koulun tulee tarjota valmiuksia moninaisten yksilöiden ja yhteisöjen kohtaamiseen ja ymmärtämiseen nykyisen kaltaisessa maailmassa (Jackson, 2014; Biesta ym., 2019). Lisäksi koulun moninaisuus tulisi ottaa huomioon koulun juhlaperinteissä (esim. Niemi, 2016). Katsomustietoisien opettajan ei tarvitse tuntea läpikotaisin kaikkia maailman katsomuksia, eikä se ole edes mahdollista. Katsomustietoisella opettajalla on katsomusten lukutaitoa. Hän tietää joitakin keskeisiä piirteitä maailman uskonnoista ja muista katsomuksista. Hän ymmärtää katsomukset osaksi ihmisyyttä ja yhteiskuntaa. Lisäksi hän osaa ottaa selvää asioista ja hahmottaa, millaisista lähteistä löytyy luotettavaa katsomuksellista tietoa. Kriittinen ajattelu ja medialukutaito ovat opettajalle välttämättömiä taitoja. (Kavonius, 2019.)

- 6) Opetussuunnitelman perusteissa opettajaa kielletään sitouttamasta oppilaita katsomuksellisesti. Lisäksi veloitetaan moniarvoisuuden hyväksyvään asenteeseen. Opettajalla on siis velvollisuus suhtautua myönteisesti moninaisuuteen riippumatta yksityisistä asenteistaan ja ajatuksistaan. Tämä velvoite nivoutuu katsomustietoisuuden refleksiivisyyteen (ks. edellä). Toisin sanoen opettaja käy kahta keskustelua: toista kouluyhteisön kanssa ja toinen on hänen omansa, henkilökohtainen arvokeskustelu. Katsomustietoinen opettaja myös ymmärtää, millaiset katsomukselliset näkemykset ovat haitallisia; esimerkkejä tällaisesta ovat väkivaltaan tai syrjintään johtava ääriajattelu, ihmisten tasa-arvoisuutta loukkaava toiminta tai lapsen omaa kehitystä vaarantava toiminta. Katsomustietoisuus ei tarkoita rasismia, seksuaalisuuteen tai sukupuoleen kohdistuvan syrjinnän, lapsen itsemääräämisoikeuden tai vapauden rajoittamisen hyväksyntää. (Kavonius, 2019.)
- 7) Katsomustietoisuus ei ole vain uskontojen ja elämänkatsomustiedon opetukseen liittyvä käsite, vaan se koskee koko koulua ja kasvatusta. Se on jokaiselle opettajalle kuuluvaa osaamista, sillä erilaiset katsomukset ovat niin oppilaiden kuin koulussa toimivien aikuisten arkea (Kavonius & Putkonen, 2020). Katsomustietoinen koulu toimii siten, että katsomustietoisuus toimii läpäisyperiaatteella koulun arjessa ja käytänteissä tavoilla, joilla jokainen oppilas voi kokea tulevaisuutensa arvostetuksi ja huomioiduksi taustastaan tai identiteetistään riippumatta. On myös hyvä varmistaa, että koulun toimintaympäristössä oppilailla on mahdollisuus toteuttaa omaa katsomustaan silloin, kun se on mahdollista koulun arjen sujuvuuden huomioon ottaen. Tällaisista käytänteistä katsomustietoinen koulu sopii yhteisesti. Katsomustietoisien opettajan on tärkeää huomata, että katsomuksia koskevat kysymykset tulevat esiin ”välitiloissa”, epävirallisissa kasvatustilanteissa kuten kesken oppitunnin oppilaalta nousevassa kysymyksessä, lounaskeskustelussa tai kohtaamisessa välituntivalvonnassa. Katsomukset ovat opiaineiden lisäksi koulussa esillä esimerkiksi elämäntavoissa, vaatetuksessa ja kielellisissä ilmaisuissa. (Kavonius, 2019.)

Katsomustietoinen koulu

Marjaana Kavonius 2019



Katsomustietoinen koulu: Kavonius, 2019.

3.3 Kielitietoisuus: tausta ja käsitteen määrittely

Kielitietoisuus on ymmärrystä monen kielen limittäisestä läsnäolosta, ihmisen kielellisistä oikeuksista, oman äidinkielen merkityksestä sekä kielen ja identiteetin suhteesta. Siihen kytkeytyy myös ymmärrys paitsi eri kielten kompleksisesta, vaihtelevasta ja tilanteisesta luonteesta myös tiedostumista kielenkäytön ja kielenkäyttäjien vallasta ja valinnoista, jotka kantavat mukanaan arvoja ja ideoita. Jälkimmäistä näkökulmaa voi nimittää myös diskurssitietoisuudeksi.

Suomalaisen kielikasvatuksen eri foorumeilla on kirjoitettu ja puhuttu kielitietoisuudesta jo vuosikymmenen ajan. Kielitietoisuuden teemoja eritteleviä tieteellisiä ja ammatillisia julkaisuja on ilmestynyt lukuisia (mm. Aalto & Tarnanen, 2016; Honko & Mustonen, 2018; Mustaparta, 2015; Lahti, Harju-Autti & Yli-Jokipii, 2020; Suuriniemi, 2019). Julkaisuissa on eritelty kielitietoisuutta erityisesti opettajan pedagogisena ominaisuutena ja tarkasteltu kielitietoisuuden näkökulmia kieli-ideologioiden valossa. Lisäksi Opetus- ja kulttuuriministeriö sekä Opetushallitus ovat rahoittaneet useita koulutus- ja tutkimushankkeita, joiden keskiössä ovat olleet kielitietoisuuden kysymykset. Esimerkiksi kieli- ja kulttuuritietoisuuden opettajuuden kehittäminen huomioitiin opetus- ja kulttuuriministeriön hankkeena vuonna 2017, ja vuonna 2018 oli haettavissa valtion erityisavustus kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen kehittämiseen perusopetuksessa, josta myös tämä hanke sai rahoituksensa. Julkaisujen, hankkeiden ja koulutusten määrä osoittaa, että kielitietoisuuden teemat on koettu tärkeäksi eri tahoilla ja laajasti kielikasvatuksen kentällä. Myös viime vuosina toteutetut raportit ja selvitykset ovat osoittaneet, että kielitietoisuuden kehittämiseen tähtäävälle koulutus- ja kehittämistyölle on tarvetta (mm. Pyykkö, 2017, 125; Tainio & Kallioniemi, 2019, 169, 172). Samaan päätelmään on päädytty myös suomalaisten opettajien kielitietoisuutta tarkastelevissa tutkimuksissa (mm. Alisaari, Heikkola, Commins & Aquah., 2019; Repo, 2020).

Kielitietoisuuden määritelmät ovat vuosikymmenen aikana laajentuneet *metakielellisestä tietoisuudesta* pedagogisesti suuntautuneeseen kielitietoisuuteen tai *kielitajuun* ja siitä edelleen kohti kriitti-

syiden ja monikielisyiden näkökulmia (Dufva, 2018). *Kriittinen monikielitetietoinen pedagogiikka* voisikin parhaiten kuvata sitä laajaa määritelmien kenttää, joka kielitietoisuuden käsitettä kielikasvatuksen kentällä – joskaan ei yleisesti opetussuunnitelman perusteissa – tällä hetkellä ympäröi (ks. Lilja, Luukka & Latomaa, 2017).

Perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2014b) määrittelee kielitietoisuuden yhdeksi koulun toimintakulttuurista ohjaavista periaatteista. Kielitietoisuus määritellään opetussuunnitelman perusteissa seuraavasti:

Yksi kulttuurisen moninaisuuden ilmentymä on monikielisyys. Jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen. Eri kielten käyttö rinnakkain koulun arjessa nähdään luontevana ja kieliä arvostetaan. Kielitietoisessa yhteisössä keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan osallistumisessa. Jokaisella oppiaineella on oma kielensä, tekstikäytäntönsä ja käsitteistönsä. Eri tiedonalojen kielet ja symbolijärjestelmät avaavat samaan ilmiöön eri näkökulmia. Opetuksessa edetään arkikielystä käsitteellisen ajattelun kieleen. Kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja. (Opetushallitus, 2014b, 28.)

Sanalla *kieli* viitataan katkelmassa kielen käsitteen ja kielenkäytön eri ulottuvuuksiin. Kolmannen virkkeen *eri kielet* viittaa nimettyihin kieliin, kuten suomeen tai pohjoissaameen. Viidennen virkkeen *jokaisella oppiaineella on oma kielensä ja tekstikäytäntönsä* taas viittaa tiedonalojen erikoistuneisiin kieliin ja diskursiivisiin käytänteisiin, ja seuraavan virkkeen *symbolijärjestelmät* laajentaa näkökulmaa multimodaalisuuteen, tiedonalakohtaisiin tapoihin hyödyntää eri semioottisia moodeja.

Kielitietoisuuden käsitteen määrittelyyn kietoutuvat opetussuunnitelman keskeiset kielikasvatusta koskevat näkemykset: 1) kouluyhteisön monikielisyiden asema ja arvostus sekä 2) kielen eksplisiittinen opettaminen osana jokaista oppiainetta. Uusi opetussuunnitelma korostaa kauttaaltaankin ja monessa eri luvussa kielen kokonaisvaltaista merkitystä osana oppimista ja laajempaa koulun kulttuuritietoisuutta. Kielen keskeisyyttä ja eri kielten hyödyntämistä oppimisessa käsitellään erityisesti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luvuissa 2.2 *Perusopetuksen arvoperusta: Kulttuurinen moninaisuus rikkautena*; 3.3 *Tavoitteena laaja-alainen osaaminen: Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu*; 9.4 *Muut monikieliset oppilaat* sekä kaikkia kielialaiteita koskevassa kappaleessa *Kielikasvatus*. Samat teemat ovat löydettävissä myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (Opetushallitus, 2018), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus, 2014a) sekä Lukion opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus, 2019) hieman eri tavoin muotoiltuina.

Kielitietoisuuden periaate tarkoittaa sitä, että kielen ja kielten merkitystä oppimisessa – ja koko kouluyhteisön toiminnassa – tulee tarkastella entistä laajemmin ja monipuolisemmin. Kielitietoisuuden määritelmän ensimmäisenä painopisteenä on kouluyhteisön monikielisyiden tunnistaminen ja tunnustaminen siten, että monet eri kielet voivat aidosti olla läsnä kouluarjessa ja oppimistilanteissa. Kaikki kouluyhteisössä osatut eri kielet tulisi nähdä oppimisen resurssina ja kouluyhteisön rikkautena, joita voidaan hyödyntää osana oppimista. Pääsääntöisesti suomalaiset opettajat suhtautuvatkin monien eri kielten käyttöön koulussa positiivisesti, mutta harvoin hyödyntävät eri kieliä oppimisessa (Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah, 2019, Tarnanen & Palviainen, 2018). Neljäsosa Alisaaren ym. (2019, 52) tutkimukseen vastanneista opettajista esimerkiksi vastasi kieltävänsä kotikielten käytön luokahuoneessa; moni opettaja ei myöskään antanut mahdollisuutta monikielisen oppilaan kirjoittaa oppitunneilla omalla äidinkiellällä. Suuriniemen (2019) tutkimissa helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa sellaisia monikielisiä oppilaita, joiden äidinkieli koulun opetuskieli ei ole, määritettiin edelleen korostuneesti puutteen ja tuen tarpeen diskurssien kautta, eikä monikielisyttä nähty oppimista edistävänä tai tukevana asiana. Vaikka kielellisen tuen tarpeet ovat tärkeä näkökulma sellaisen oppijan koulunkäyntiin, jonka äidinkieli koulun opetuskieli ei ole (ks.

kielellisesti tuettu KIETU-opetus Harju-Autti, Aine, Rähä & Sinkkonen, 2018), tämän näkökulman ei tulisi olla korostunut ja ainoa.

Kielitietoisuuden määritelmän toisena painopisteenä on eri oppiaineiden kielten rooli ja merkitys oppimisessa. Koulussa opittava abstraktin ja erikoistuneen ajattelun kieli (ks. Kuukka, 2020, 20; Sato-kangas & Suuriniemi, 2020) eli niin sanottu *opiskelun kieli* (ks. Paldanius, 2020, 49) eroaa merkittävästi arkisesta kielenkäytöstä, ja siksi sen tulisi olla eksplisiittisen opettamisen kohteena läpi koulu-polun ja kaikissa eri oppiaineissa. Eri tiedonaloilla on omat erikoistuneet tapansa ilmaista asioita (ks. luku 4.5.3). Koulumenestys vaatii ymmärrystä kielen merkityksistä kaikissa oppiaineissa, ei vain kiel-ten tunneilla (ks. mm. Cummins, 2000; Van Lier, 2002). Opetussuunnitelma velvoittaakin jokaista opettajaa toimimaan paitsi opettamansa tiedonalan sisällön myös kielen, tekstikäytänteiden ja käsit-teistön opettajana.

Kielitietoisuuden periaatteet ovat tärkeitä jokaisen oppijan näkökulmasta, mutta niiden merkitys ko-rostuu erityisesti silloin, kun koulussa on paljon oppilaita, joiden äidinkieli koulun opetuskieli ei ole. Kielikasvatuksen kentälle onkin nostettu kielitietoisuuden rinnalle käsite *kielellisesti vastuullinen pe-dagogiikka*, jossa näkökulmana on oppija, jonka äidinkieli ei ole koulukieli. Kielellisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehyksen avulla opettaja voi tarkastella omia asenteitaan sekä omia pedagogisia ratkaisujaan suhteessa kieleen ja kielten käyttöön (ks. Alisaari & Heikkola, 2020; Lahti, Harju-Autti & Yli-Jokipii, 2020; Lucas & Villegas, 2013).

Ahlholmin (2020a, 16) määritelmän mukaan *pedagoginen kielitietoisuus* on tietoisuutta oppimista-pahtuman osallistujien nimetyistä kielistä, opetettavan tiedonalan kielestä ja kolmanneksi vielä siitä toiminnasta, *kieleilystä*, jolla oppitunnilla merkityksiä rakennetaan. Kieleilyn käsite laajentaa kie-linäkemystä ja tuo ilmi myös kielen tilanteisen ja materiaalsen luonteen, johon kuuluvat nimettyjen ja tilanteisten kielten lisäksi eleet, ilmeet, äänensävyt sekä fyysisen ympäristön esineet ja ominai-suudet (Ahlholm, 2020a, 16). Pedagogisen kielitietoisuuden päämääräksi voidaan määrittellä se, että kaikki oppijat kielitaustastaan ja -kokemuksistaan huolimatta voivat tuntea olevansa kieliyhteisön täysivaltaisia jäseniä ja tasavertaisesti osallisia oppimistilanteesta. Pedagoginen kielitietoisuus luo sellaista kielellistä toimintaa, johon oppijat voivat liittyä erilaisin kielellisin resurssein (kuten eri kielet, ilmeet ja eleet) ja jonka avulla oppijat kasvattavat kielellistä pääomaansa, kuten laajentavat oppiai-neen kielen hallintaa ja syventävät osaamistaan eri kielissä.

Kielitietoisuuden ulottuvuuksia voidaan tältä pohjalta jäsentää seuraavasti:

Monikielitietoisuus: kielet nimettyinä kielinä, lingvistisinä järjestelminä; pedagoginen ymmärrys monen kie-len limittäisestä läsnäolosta, ihmisen kielellisistä oikeuksista, oman äidinkielen merkityksestä, kielen ja identiteetin suhteesta

Diskurssitietoisuus: kieli tiedonalan kielinä, eri genret, niiden terminologia; pedagoginen ymmärrys tie-donalojen terminologioiden merkityksestä oppiaineissa, terminologiapedagogiikan kehittäminen; pedago-ginen ymmärrys diskurssien rakentumisesta, diskurssien suhteesta tiedonaloihin, genrejen käytöstä eri tiedonaloilla; argumentaation rakentaminen, medianlukutaito, valeutisoinnin näkeminen

Kieleilytietoisuus: kieli toimintana, tilanteisuus, rajojen ylittäminen verbaalin ja nonverbaalin välillä, rajojen ylittäminen eri lingvististen järjestelmien välillä; pedagoginen ymmärrys siitä, miten merkityksistä neuvotellaan aktuaalisissa tilanteissa ilman moralisointia siitä, puhutaanko nyt kaunista kieltä, suomea, seka-kieltä, rahvaan kieltä yms.

Pohja koulujen kielitietoisuudelle luodaan koulutuspoliittisilla päätöksillä, joista opetussuunnitelmaan kirjatut veloitteet ovat yksi toimenpide. Tutkimus-, hanke- ja koulutustyön avulla poliittiset linjaukset etenevät kohti arjen koulutyötä ja pedagogiikkaa. Toteutuessaan kielitietoisuus on koko oppivan yh-

teisön ominaisuus, joka aktualisoituu kaikissa koulu yhteisön vuorovaikutustilanteissa. Koulutoiminnan sydämessä on luonnollisesti opetus ja oppiminen, joissa kielitietoinen pedagogiikka näkyy muun muassa opetusmenetelmien ja -materiaalien kautta. Kielitietoisuuden teemat levittäytyvät siis koulun instituution kaikille tasoilla. Vaikka kielitietoisuutta on tarkasteltu jo monesta eri näkökulmasta, voivat uudet avaukset tuoda esiin toistaiseksi tarkastelematta jääneitä aiheita. Tämän hankkeen tutkimustulokset valottavat osaltaan sellaisia teemoja, joita ei ole aiemmin tutkittu. Oppimateriaalien laaja ja systemaattinen analyysi kielitietoisuuden näkökulmasta on kentällä uutta. Samoin uutta ovat tutkimustulokset siitä, miten opettajat näkevät oppimateriaalien kielitietoisuuden.

3.4 Käsitteet

Käsitteet toimivat ajattelun välineinä, ja kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuuden kaltaista abstraktien, liikkeessä olevien ilmiöiden kenttää käsiteltäessä itse sanastoon ja käsitteisiin on tarpeen kiinnittää huomiota. Käsite viittaa tiedollisiin kokonaisuuksiin, joiden nimityksinä termit toimivat. Kulttuurin, katsomuksen ja kielen käsitekentät ovat alituisen muutoksen tilassa ja käytössä monilla eri aloilla ja erilaisissa ympäristöissä koulun arjesta yhteiskunnalliseen keskusteluun ja tutkimukseen. Aihealueeseen liittyy tästä syystä paljon monimerkityksisyyttä ja vaihtelua. Kulttuurin kaltaisten eri ympäristöissä ja konteksteissa käytettyjen sanojen kohdalla kielitietoisuuden tarve on ilmeinen: Ovatko sanojen käyttäjät tietoisia siitä, mihin käsitteellisiin kokonaisuuksiin kukakin oikeastaan viittaa milläkin sanoilla missäkin yhteydessä? Onko selvää, mihin taustoihin sanat kytkeytyvät ja mistä perinteestä ja kontekstista käsin kukin sanastoa käyttää? Väärinymmärrysten lähteenä onkin usein se, ettei sanojen merkitysten kontekstisidonnaisuutta tuoda esiin ja etteivät puhujat ja kuulijat – tai kirjoittajat ja lukijat – ole siitä tietoisia. Seurauksena on helposti, että luulemme puhuvamme samasta asiasta, vaikka puhummekin toistemme ohi. Moninaisuuden ja identiteetin kentällä sanojen ja käsitteiden tarkastelu on erityisen tärkeää.

Yksi KUPERA-hankkeen tavoitteista on selkeyttää ja tarkastella kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuuden kentän käsitteitä ja niiden nimityksiä. Hankkeessa tehdään siis käytännössä termityötä kukaki-käsitteistä koulun ja kasvatuksen kentällä (ks. Nuopponen, 2003). Kyse on Nuopponen (2003, 19) jaottelun mukaisesti asiantuntijayhteisön tekemästä käytännön käsiteanalyysistä. Konkreettinen esimerkki termityöstä ja käsiteanalyysistä yhteisössä on syksyllä 2019 järjestetty käsiteseminaari, johon osallistui asiantuntijoita koulun ja koulun tutkimuksen kentän eri laidoilta. KUPERA-hanke risivalottaa käsitteitä, niiden käyttöä ja niitä koskevia käsityksiä eri kulmista: oppikirja-aineiston analyysi selvittää niiden pedagogista esittämistä autenttisessa tekstissä ja kyselyaineisto opettajien ja rehtorien sekä oppikirjantekijöiden käsityksiä niistä. Peilaamme aineistopohjaisia havaintoja käsitteiden käytöstä tutkimuskirjallisuuteen, opetussuunnitelmaan ja moninaisuutta koskevaan keskusteluun ja teemme synteesiä esimerkiksi kulttuurin ja katsomuksen käsitteiden erilaisista käyttötavoista eri yhteyksissä. Näin pyrimme selkeyttämään kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuuden jatkuvassa liikkeessä olevaa käsitekenttää.

Hankkeen laaja aineisto osoittaa, että kukaki-käsitteisiin liittyy epämääräisyyttä. Opettajakyselyn avovastauksista käy ilmi esimerkiksi, että katsomus käsitetään hyvin eri tavoin, laajasti ja suppeasti, mikä vaikuttaa suoraan opetuksen katsomustietoisuuteen. Vastaavasti kielitietoisuus saatetaan nähdä vain kieliaineiden asiana. Toisaalta oppikirjoissa käsitteitä määritellään, suhteutetaan ja käytetään monin eri tavoin (4.3.1; 4.4.1; 4.5.1). Käsitteet siis ymmärretään kyselyssä ja esitetään oppikirjoissa vaihtelevasti.

3.4.1 Käsiteanalyysi

Kun tarkastellaan käsitteiden esitystapoja oppikirja-aineistossa, tehdään käytännössä samalla käsiteanalyysia. Käsiteanalyysi on keskeinen osa kaikkien tieteenalojen toimintaa, ja sen toteuttamiseen on alakohtaisia perinteitä (esim. Nuopponen, 2009). Yhden mallin järjestelmälliseen käsiteanalyysiin tarjoaa terminologia. Terminologinen käsitteistö toimii käsitteiden ja termien käytön työkalupakkina, ja tässä tutkimuksessa olemme soveltaneet sitä kulttuurin, katsomuksen ja kielen vaeltaviin ja monitieteisiin käsitteisiin ja niiden käytön tarkasteluun.

Terminologisessa käsiteanalyysissa tavoitteena on yleensä määritellä käsitteet yläkäsitteen ja käsitepiirteiden perusteella sekä suhteuttaa ne toisiinsa ja rakentaa siten käsitejärjestelmää (Pasanen, 2009; Pitkänen 2008; Haarala 1981). Terminologian termistössä *käsite* on tiedon yksikkö, ja *määritelmä* rajaa käsitteen sisällön. *Termi* puolestaan on käsitteen kielellinen tunnus erikoisalan kielessä. *Käsitetieto* on tietoa käsitepiirteistä ja -suhteista.¹ Diskurssitutkimuksen näkökulmasta on kiinnostavaa, miten tällainen terminologinen tieto on rakennettu oppikirjatekstiin, ja miten tietylle sanalle, kuten *kulttuuri*, tekstissä rakentuva merkitys muodostaa abstraktimmalla tasolla käsitteen sisältöä oppikirjaan rakentuvassa käsitejärjestelmässä. On huomattava, että kasvatustieteen kentällä, kuten monissa muissakin yhteyksissä, *käsitettä* käytetään usein *termin* tai *sanan* synonyymina, eli sillä viitataan kielellisiin ilmauksiin. Kun selvitetään esimerkiksi, millä eri tavoilla sanaa *kulttuuri* käytetään, on kyse sen selvittämisestä, millaisiin käsitteisiin sanalla viitataan.

Käsitteiden tutkiminen on keskeinen osa ihmistieteitä. Tekstin pinnasta ne tunnistetaan termien kautta. Koulumaailman kontekstissa korostuu usein kuitenkin nimenomaan käsitteiden ja tiedollisten kokonaisuuksien omaksuminen sekä tarkastelu. Oppikirja-aineistossa käsitteiden analyysiprosessi lähtee liikkeelle kukaki-käsitteiden kielellisten tunnusten tunnistamisesta tekstistä, mutta tutkimuskohteena ovat tekstiin rakentuvat tiedolliset kokonaisuudet, jotka rakentuvat esimerkiksi tekstiin kirjoitetuista määritelmistä sekä käsitepiirteiden ja käsitesuhteiden erittelystä eli käsitetiedosta. Käsitteen saamien merkitysten kannalta olennaista on myös muu ensyklopedinen tieto esimerkiksi käsitteen käytöstä, konteksteista ja historiasta. (Ks. Pasanen, 2009, 14, 141.) Käsitteen merkityksestä puhuminen asemoi tutkimusta kielentutkimukseen ja kasvatustieteeseen (vrt. Saario, 2012, 102), siinä missä perinteisen terminologian kielessä puhutaan yksinomaan käsitteen sisällöstä. Sosiokonstruktivistisesta ja diskursiivisesta näkökulmasta relevantteja ovat nimenomaan kielenkäytössä rakentuvat merkitykset.

Käsitteitä voidaan jaotella niiden käyttöalan mukaan yleistieteellisiin, monen alan yhteisiin ja tieteenalakohtaisiin (Pasanen, 2009, 23). Käyttöalaltaan kulttuuri, katsomus ja kieli ovat yleistieteellisiä ja samalla myös yleiskielen käsitteitä. Toisaalta kulttuuri on myös tieteenalakohtainen käsite esimerkiksi kulttuuritutkimuksen aloilla ja vaikkapa maantieteessä. Myös kielellä ja katsomuksella on tieteenalakohtaisia merkityksiä, jotka poikkeavat viittausalaltaan ja käytöltään yleiskielisistä ja yleistieteellisistä merkityksistä. Erikoisalojen kielten, koulun kontekstissa siis oppiaineiden kielten, ja yleiskielen raja on häilyvä, ja sanasto liikkuu näiden välillä kumpaankin suuntaan. Kulttuurin, katsomuksen ja kielen merkityksestä, rajoista ja siitä, kenellä niitä on ylipäänsä valta määritellä ja mistä näkökulmasta, käydään jatkuvaa neuvottelua.

¹ Terminologian peruskäsitteistä esim. Haarala 1981; TSK 1988; TSK 2006.

3.4.2 Kulttuurin, katsomuksen ja kielen dynaaminen ja haastava käsitteentä

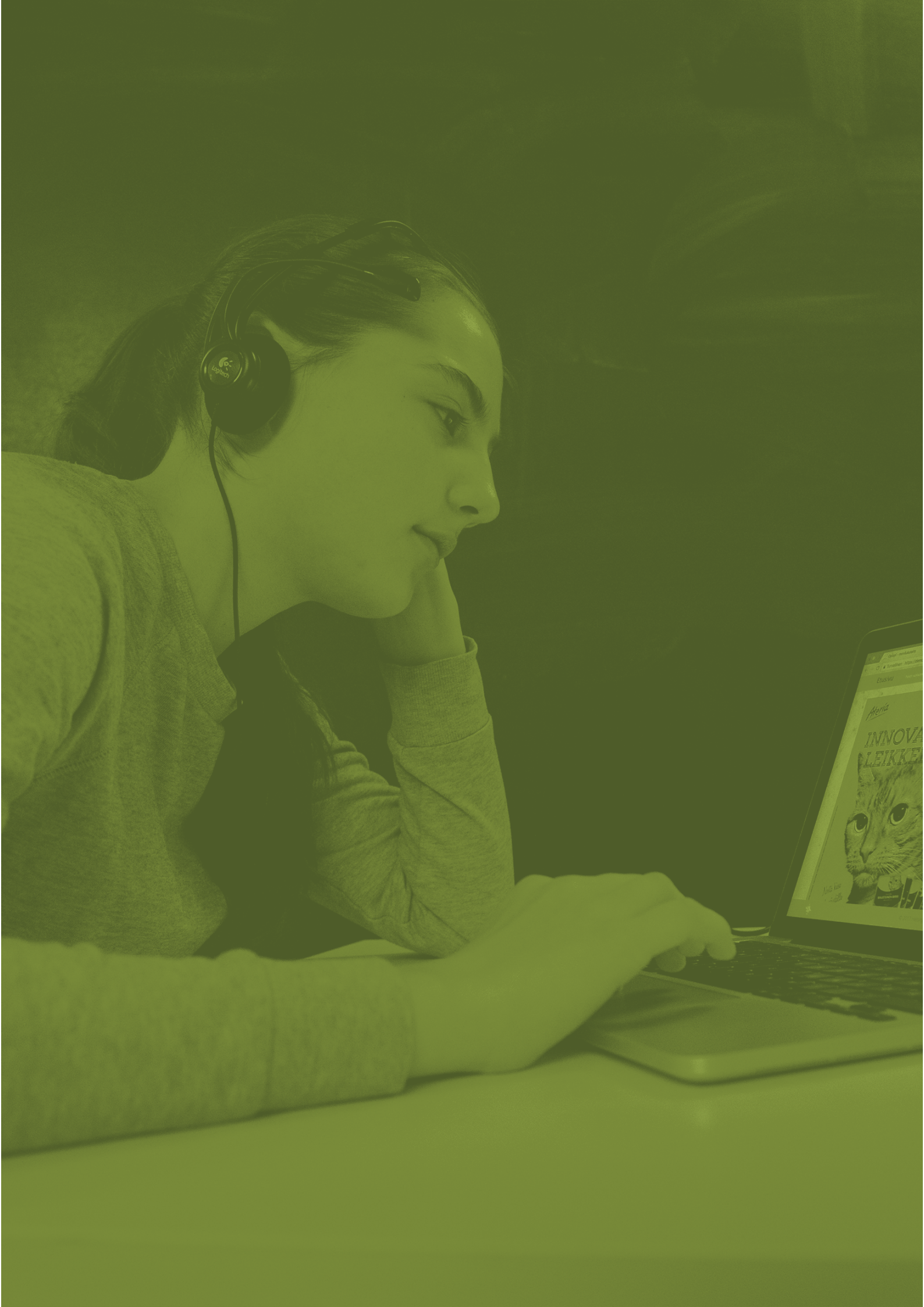
Kulttuuri, katsomus ja kieli ovat esimerkkejä ”vaeltavista” käsitteistä (ks. Bal, 2002): ne toimivat työkaluina eri tieteenaloilla ja niillä on eriytyneitä merkityksiä, ne liikkuvat alalta toiselle ja lisäksi tiedonalojen kielten ja yleiskielen välillä. Niitä käytetään taajaan myös arkisessa kielenkäytössä. Lisäksi niihin kytkeytyy eri ympäristöissä voimakkaita arvolatauksia ja ideologisia jännitteitä. Erilaiset ympäristöt ja käyttötavat korostavatkin kontekstitiedon ja kielitietoisuuden merkitystä näiden käsitteiden kohdalla. Balin (2002) mukaan juuri tällaisten vaeltavien käsitteiden käytön tutkiminen on keskeistä, sillä niille annetut merkitykset ja tapamme käyttää niitä kertoo tavoistamme hahmottaa ja jäsentää todellisuutta sekä muodostaa tietoa. Käsitteet voidaan opetuksessa ja oppimateriaaleissa esittää dynaamisina, opiskeltavien ilmiöiden erittelyyn ja problematisointiin käytettävänä välineinä tai staattisina, sellaisenaan omaksuttavina opetussisältöinä (ks. Löfström, 2001). Kuten alta käy ilmi, kulttuurin, katsomuksen ja kielen käsitteiden rajoja ja sisältöjä rakennetaan eri konteksteissa (oppikirjoissa, opetussuunnitelmassa, tutkimuskirjallisuudessa) erilaisiksi. Kukaki-tietoisuuden käsitteentän kartoittaminen on samalla sen selvittämistä, millaisina ilmiöinä kulttuurit, katsomukset ja kielet ymmärretään ja nähdään.

3.4.3 Käsitteet oppikirjoissa

Paitsi määrittely, myös muunlainen käsitteen liittyvän tiedon rakentaminen tekstiin osaltaan muodostaa representaatiota käsitteistä ja niiden merkityksistä. Oppikirja-analyysissä tarkastellaankin ylipäänsä teksteihin rakentuvaa kuvaa käsitejärjestelmistä. Sitä rakentavat myös vajavaiset määritelmät, synonyymit ja erilaiset selittävät ilmaukset (Pasanen, 2009, 141–142). Myös käsitteen asema tekstiympäristössään rakentaa sen merkitystä, ja kiinnostavaa onkin, millaisessa ympäristössä käsitteitä esitellään, määritellään ja selitetään.

Tutkimuksessa on analysoitu käsitteistä puhumisen diskursseja (Satokangas & Suuriniemi, tulossa). Diskurssien tunnistamisen kärkenä on selvittää, millaiset kehukset esitetään relevantteina käsitteelle eli mihin kontekstiin käsite kytketään (vrt. Pavlick, 2019 vapauden käsitteestä). Pohjimmiltaan diskurssitutkimuksen näkökulma ohjaa kysymään, mitä tekstissä kulloinkin tehdään ja miten. Oppikirjoissa käsitteitä lähestytään monenlaisen toiminnan, esimerkiksi määrittelyn, havainnollistamisen ja käsitejärjestelmään sijoittamisen kautta.

Toisaalta tarkan käsiteanalyysin kautta on mahdollista saada täsmällinen kuva siitä, millaisiksi käsitteet ja niiden suhteet oppikirjateksteissä rakennetaan, ja peilata tätä kuvaa tutkimuskirjallisuuteen, opetussuunnitelmiin ja opetuksen julkilausuttuihin tavoitteisiin. Esimerkiksi katsomuskäsitteiden näennäisen selkeänä esitettävää käsitehierarkiaa (ks. 4.4.1) voidaan punnita suhteessa katsomuksen käsitteentän ristiriitaisuuteen ja häilyvärajaisuuteen. Toisaalta analyysi kulttuurin, katsomuksen ja kielen käsitteiden keskinäisistä suhteista valaisee osaltaan niistä käytävää keskustelua. Havaintojemme mukaan (Satokangas & Suuriniemi, tulossa) käsitteet järjestetään monenlaisiin hierarkkisiin, koostumus- ja funktiosuhteisiin, ja tyypillistä on tuoda esiin erilaisia epämääräisiä kytköksiä (esim. kieli liittyy kulttuuriin) ja vaikutussuhteita (esim. kulttuuri vaikuttaa katsomukseen). Kulttuuri näyttäytyy usein laajoina puitteina, joihin katsomus ja kieli joko sisältyvät tai liittyvät jollakin tavalla. Oppikirjojen tekoa ohjaava opetussuunnitelma saattaa vaikuttaa näiden käsitteiden suhteisiin oppikirjateksteissä; esimerkiksi Koirikiven, Poulterin, Salmenkiven ja Kallioniemen (2019, 63) analyysin mukaan elämänkatsomustiedon opetussuunnitelmassa kulttuuri ja uskonto käsitellään erillään siinä missä uskonnon opetussuunnitelmassa ne kytketään toisiinsa.



4

4 Oppimateriaalien kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus

Henri Satokangas, Salla-Maaria Suuriniemi, Anita Jantunen & Kaarina Karasti

Tässä luvussa esitellään oppimateriaalin analyysin liittyviä tuloksia. Osana hankkeen kyselytutkimusta selvitettiin myös sitä, millaisia oppimateriaaleja opettajat työssään käyttävät ja kuinka paljon. Tämän tiedon avulla on mahdollista arvioida hankkeen tutkimustulosten merkitystä kokonaisvaltaisemmin. Ensimmäisessä alaluvussa käydään läpi nämä kyselyaineistolla kerätyt, oppimateriaalien käyttöä koskevat tulokset. Tämän jälkeen esitellään varsinainen oppikirja-aineisto ja menetelmät. Oppimateriaalien kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuutta käsitellään omissa alaluvuissaan.

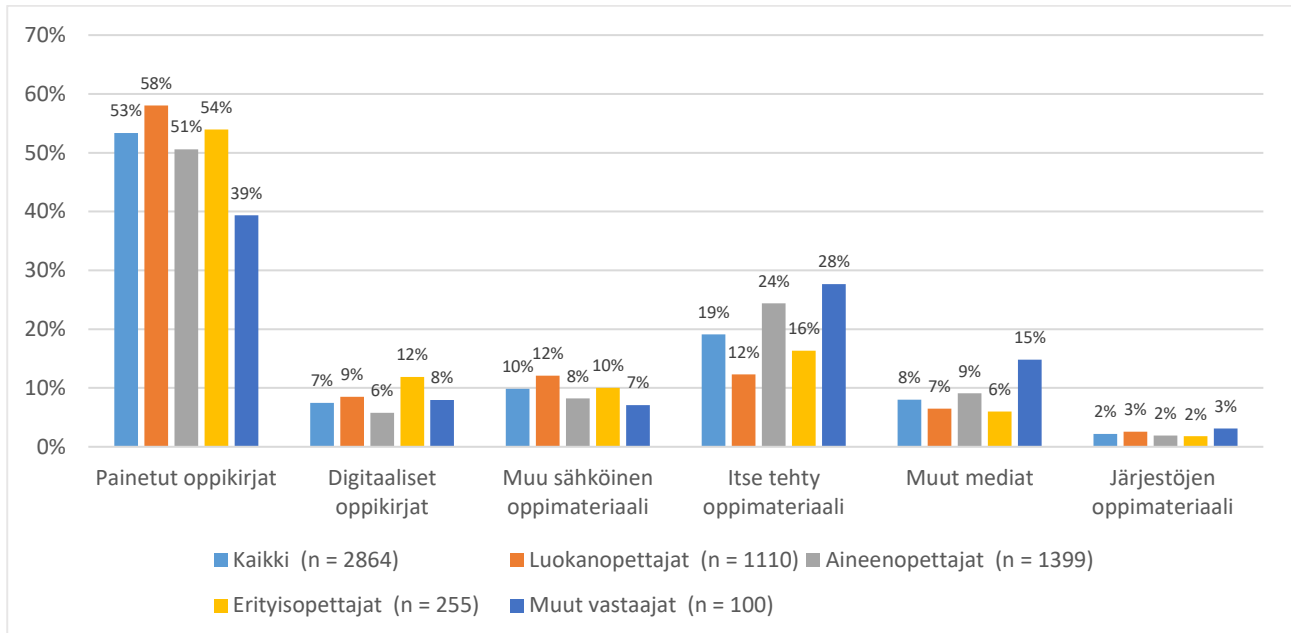
Viime vuosina on tehty paljon moninaisuuden teemaan liittyvää oppikirjatutkimusta (esim. Hahl, Niemi, Johnson Lonfor & Dervin, 2015; Mikander, 2016; Rinne, 2019; Hahl, 2020). Oppikirjojen representaatioihin on kiinnitetty huomiota myös käytännönläheisemmin, esimerkiksi *Oppimateriaalit ajan tasalle!* -julkaisussa (Fingo, 2018). Havainnot peilataan tähän aiempaan tutkimukseen ja keskusteluun.

4.1 Opettajien käyttämä oppimateriaali

Sen lisäksi, että KUPERA-hankkeessa tarkasteltiin perusopetuksen oppikirjoja kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuuden näkökulmasta, tavoitteena oli selvittää, missä määrin opettajat käyttävät erilaisia oppimateriaaleja. Opettajille suunnatussa kyselylomakkeessa (kyselystä kokonaisuutena tarkemmin luvussa 5) opettajia pyydettiin arvioimaan, kuinka suuri osuus heidän käyttämästään oppimateriaalista on painettuja oppikirjoja, digitaalisia oppikirjoja, muuta sähköistä materiaalia, itse tehtyä oppimateriaalia, muita medioita ja järjestöjen (kolmannen sektorin) tuottamaa oppimateriaalia. Keskimäärin opettajat käyttivät opetuksessaan eniten painettua oppikirjaa (53 % käytetystä oppimateriaalista). Toiseksi eniten opettajat käyttivät itse tehtyä oppimateriaalia (19 % käytetystä oppimateriaalista). Nämä muodostivat yhteensä yli 70 % opettajien käyttämästä oppimateriaalista. Muiden oppi-

materiaalien käyttö oli selvästi vähäisempää. Järjestyksessä käyttö jakautui keskimäärin seuraavasti: muu sähköinen oppimateriaali (10 %), muut mediat (8 %), digitaaliset oppikirjat (7 %) ja järjestöjen oppimateriaali (2 %).

Alla kuviossa 1 on esitetty kyselyyn vastanneiden opettajien (N=2 864) käyttämien oppimateriaalien osuudet heidän ilmoittamansa työtehtävän mukaan.



Kuvio 1. Erilaisten oppimateriaalien käytön prosentuaaliset osuudet työtehtävän mukaan jaoteltuna.

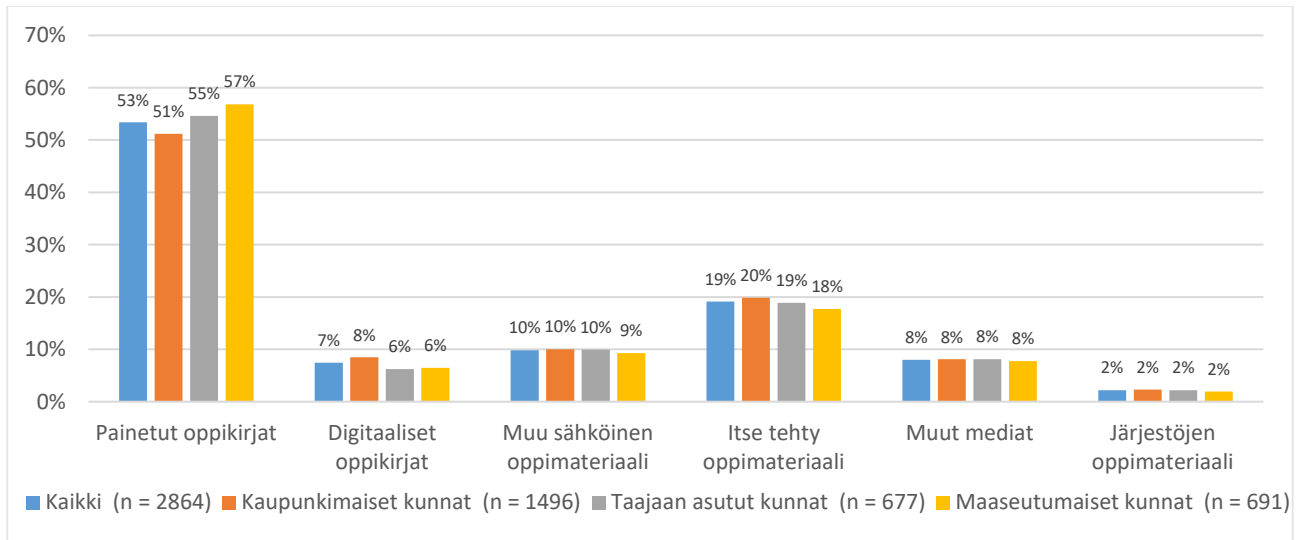
Luokanopettajat käyttivät työssään keskimääräistä enemmän painettua oppikirjaa (58 %), siis enemmän kuin aineenopettajat, erityisopettajat ja muut (mm. opinto-ohjaajat ja resurssiopettajat). Luokanopettajat käyttivät keskimääräistä enemmän myös muuta sähköistä oppimateriaalia (12 %) ja järjestöjen tuottamaa oppimateriaalia (3 %). Itse tehtyä oppimateriaalia luokanopettajat sen sijaan kertoivat käyttävänsä keskimääräistä selvästi vähemmän eli 12 %, mikä on puolet vähemmän kuin aineenopettajilla.

Kyselyyn vastanneiden aineenopettajien käyttämästä opetusmateriaalista noin puolet (51 %) oli painettuja oppikirjoja. Kyselyyn vastasi myös taito- ja taideaineiden opettajia, mikä osaltaan laskee prosenttiosuutta. Pelkkiä lukuaineita tarkasteltaessa osuus voisi olla suurempi. Noin neljännes (24 %) oli puolestaan itse tehtyä oppimateriaalia. Digitaalisia oppikirjoja aineenopettajat käyttivät vähemmän kuin muut (6 %), samoin muun sähköisen oppimateriaalin käyttö oli aineenopettajien kohdalla keskimääräistä vähäisempää (8 %). Muiden medioiden osuus käytössä olevasta oppimateriaalista puolestaan oli keskimääräistä suurempaa, vaikka edelleen osuus kokonaisuudesta oli suhteellisen pieni (9 %). Järjestöjen tuottaman oppimateriaalin käyttö oli aineenopettajien keskuudessa hyvin vähäistä (2 %).

Erytisopettajat käyttivät tarkastelluista opettajaryhmistä eniten digitaalisia oppikirjoja (12 %). Erytisopettajilla oli käytössään hieman aineenopettajia enemmän painetut oppikirjat (54 %) ja muu sähköinen oppimateriaali. Itse tehtyä oppimateriaalia he valmistivat luokanopettajia enemmän (10 %). Muita medioita he käyttivät vähemmän kuin muut opettajaryhmät (6 %). Järjestöjen tuottaman oppimateriaalin käyttö oli myös erityisopettajilla erittäin vähäistä (2 %).

Muut opettajat, joihin lukeutui pääasiassa opinto-ohjaajia ja resurssiopettajia, käyttivät selvästi vähiten opetuksessaan painettuja oppikirjoja (39 %). Samoin he arvioivat kaikista opettajista vähiten käyttävänsä muuta sähköistä oppimateriaalia (7 %). Sen sijaan he käyttivät vertailluista ryhmistä eniten itse tehtyä oppimateriaalia (28 %) ja muita medioita (15 %). Digitaalisia oppikirjoja he käyttivät enemmän kuin luokan- ja aineenopettajat, mutta osuus ei silti ollut kovin korkea (8 %). Järjestöjen tuottamaa oppimateriaalia muut opettajat käyttivät myös hyvin vähän, mutta silti keskimääräistä vastaajaa enemmän (3 %).

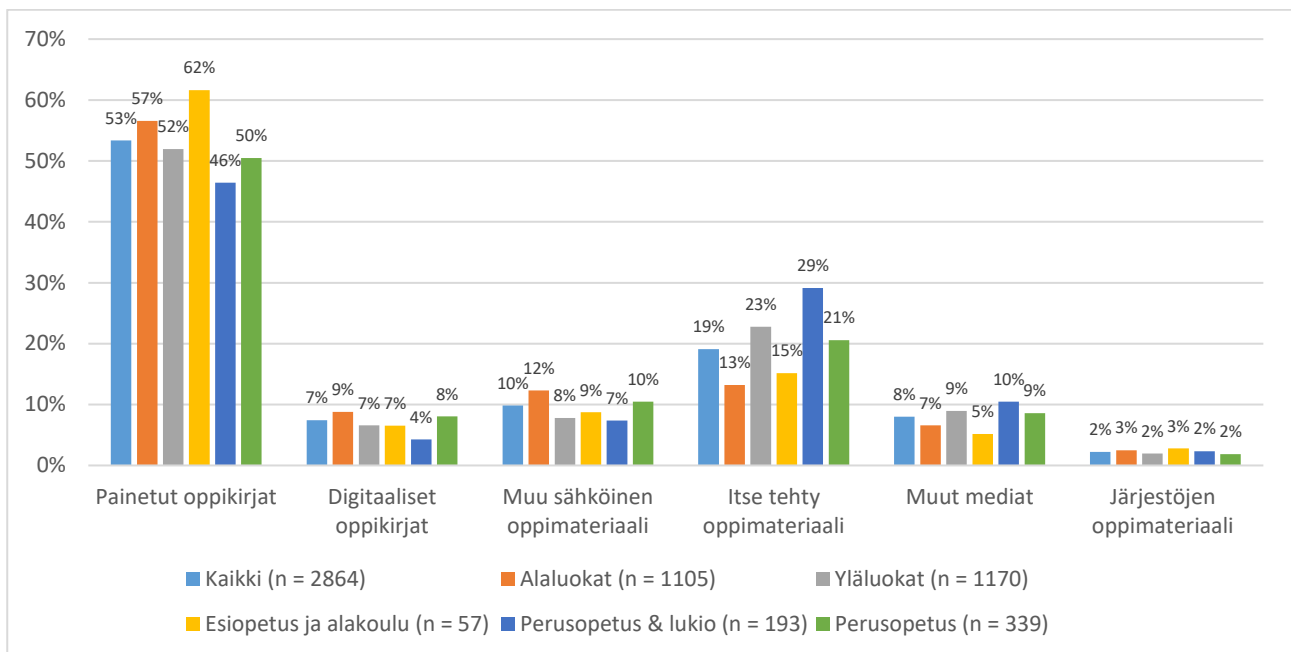
Seuraavassa kuviossa 2 on esitetty oppimateriaalien käytön jakautumista kuntaluokittelun mukaan.



Kuvio 2. Erilaisten oppimateriaalien käytön prosentuaaliset osuudet kuntaluokittelua käyttäen.

Painettuja oppikirjoja käytettiin oppimateriaaleista prosentuaalisesti eniten kaikissa kuntaluokissa, eivätkä erot niiden välillä olleet kovin suuria. Vahvin asema painetulla oppikirjalla oli maaseutumaisissa kunnissa (57 %) ja hieman vähäisempi kaupunkimaisissa kunnissa (51 %). Digitaalisia oppikirjoja taas käytettiin hieman enemmän (8 %) kaupunkimaisissa kunnissa kuin taajaan asutuissa (6 %) ja maaseutumaisissa kunnissa (6 %). Myös itse tehdyn oppimateriaalin osuus oli hieman keskimääräistä korkeampi kaupunkimaisissa kunnissa (20 %). Muuta sähköistä oppimateriaalia käytettiin hieman keskimääräistä vähemmän maaseutumaisissa kunnissa (9 %). Muiden medioiden tai järjestöjen tuottaman oppimateriaalin käytön osuudet noudattelivat keskimääräistä kuntaluokituksesta riippumatta. Tuloksista voidaan varovasti päätellä, että opetuksen digitalisaatio on kaupunkimaisissa kunnissa hivenen maaseutumaisia kuntia pidemmällä.

Seuraavassa kuviossa 3 on kuvattu erilaisten oppimateriaalien käyttöä koulutyypin mukaan.



Kuvio 3. Opettajien käyttämä oppimateriaali koulutyypin mukaan.

Painettuja oppimateriaaleja käytettiin selvästi keskimääräistä enemmän kouluissa, joissa oli vain alaluokat (57 %) ja vielä enemmän kouluissa, joissa oli alaluokkien lisäksi myös esiopetusta (62 %). Vähäisintä painettujen oppikirjojen käyttö oli kouluissa, joissa tarjottiin yhtenäistä perusopetusta (vuosiluokat 1–9) (50 %) ja kouluissa, joissa oli perusopetuksen lisäksi lukio (46 %).

Digitaalisia oppikirjoja oli eniten käytössä kouluissa, joissa oli vain alaluokat (9 %) ja yhtenäisen perusopetuksen kouluissa (8 %). Huomattavasti vähemmän digitaalisia oppikirjoja käytettiin niissä perusopetuksen yksiköissä, joissa oli myös lukio (4 %). Samaa linjaa noudatti myös muun sähköisen oppimateriaalin käyttö: suurin osuus oli alakouluissa (12 %) ja yhtenäisessä perusopetuksessa (10 %) ja pienin myös lukiokoulutusta tarjoavissa yksiköissä (7 %).

Itse tehdyn oppimateriaalin käytön osuus oli suurin niissä kouluissa, joissa oli alaluokkien lisäksi esiopetusta (29 %). Itse tehdyn oppimateriaalin käytön osuus oli suurin niissä kouluissa, joissa oli perusopetuksen lisäksi lukiokoulutusta (29 %). Toiseksi eniten itse tehtyä oppimateriaalia käytettiin opetuksessa yläkouluissa (23 %) ja kolmanneksi eniten yhtenäisen perusopetuksen kouluissa (21 %). Kouluissa, joissa oli vain alaluokat tai niiden lisäksi esiopetusta, käytettiin itse tehtyä materiaalia selvästi vähemmän. Luvut ovat linjassa sen kanssa, että aineenopettajat käyttivät itse tehtyä oppimateriaalia luokanopettajia enemmän. Luonnollisesti siten niissä kouluissa, joissa työskentelee enemmän aineenopettajia, myös käytetään suhteessa enemmän itse tehtyä oppimateriaalia.

Muiden medioiden osuus käytetystä opetusmateriaalista oli suurin kouluissa, joissa oli perusopetus ja lukio (10 %), kouluissa, joissa on vain yläluokat (9 %) ja yhtenäisen perusopetuksen kouluissa (9 %). Pienin osuus oli niissä kouluissa, joissa oli alaluokkien lisäksi esiopetus (5 %). Järjestöjen tuottaman oppimateriaalin osuus oli kautta linjan hyvin vähäistä, eniten sitäkin käytettiin niissä kouluissa, joissa oli myös esiopetus.

4.2 Oppikirja-aineisto

Tutkimuksen ensimmäinen aineisto koostuu 34 perusopetukseen suunnatusta oppikirjasta. Aineiston oppikirjat kattavat laajan skaalan eri oppiaineita humanistisista aineista luonnontieteelliseen ja kurottavat yli koko perusopetuksen, sillä aineisto sisältää oppikirjoja perusopetuksen 2., 6. ja 9. vuosiluokalta.

Aineisto kerättiin ja digitoitiin tammi–helmikuussa 2019. Tutkitut oppikirjat ovat suurimpien suomalaisten oppikirjakustantajien (Edita, Edukustannus, Otava, Opetushallitus ja SanomaPro) julkaisemia kirjoja. Aineistoon otettiin mukaan vain sellaiset oppikirjat, jotka on painettu vuoden 2014 jälkeen eli joiden tulisi olla uuden perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014b) mukaisia. Taulukossa 1 on eritelty oppikirja-aineiston jakautuminen oppiaineen, oppikirjasarjan nimen ja vuosiluokan mukaan.

Oppiaine*	Oppikirja	2. luokka	6. luokka	9. luokka	Tutkittuja oppikirjoja eri vuosiluokilla
Äidinkieli ja kirjallisuus	Seikkailujen lukukirja	1			
	Vilске	1			
	Kipinä		1		
	Välkky		1		
	Kärki			1	
	Särmä			1	6
Matematiikka	YyKaaKoo	1			
	Kymppi	1	1		
	NeeViiKuu		1		
	Kuutio			1	
	Pii			1	6
Ympäristöoppi, maanteito	Pisara	1	1		
	Tutkimusmatka	1	1		
	Geoidi			1	
	Maa Kotina maailma			1	6
Ev.Lut. uskonto	Aarre	1	1		
	Sydän	1	1		
	Lipas			1	
	Mosaiikki			1	6
Ortodoksinen uskonto	Aksios	1			1
Islam	Salam	1	1		2
Elämäkatsomustieto	Hyvän elämän peil		1		
	Kompassi			1	
	Uniikki			1	3
Yhteiskuntaoppi	Forum		1		
	Vaikuttaja		1		
	Memo			1	
	Taitaja			1	4
Tutkittuja kirjoja yhteensä		10	12	12	34

*Oppiaineet on esitetty samassa järjestyksessä kuin opetussuunnitelmassa.

Taulukko 1. Oppikirja-aineiston jakautuminen oppiaineen, oppikirjasarjan nimen ja vuosiluokan mukaan

Tavoitteena oli tarkastella kahta rinnakkaista oppikirjaa jokaisesta oppiaineesta eri vuosiluokilla. Jos oppikirjoja oli tarjolla useita, otokseen valikoitiin kirjat satunnaisesti. Eräiden oppiaineiden kohdalla vuoden 2014 jälkeen painettuja oppikirjoja oli kuitenkin tarjolla vähän tai ei lainkaan ja siksi aineistoon jäi joitakin aukkoja, kuten taulukko 1 osoittaa. Jos oppikirjasta oli tarjolla erikseen luku- ja harjoituskirja, analyysin kohteena oli lukukirja.

4.3 Oppikirja-analyysi

Oppikirja-aineisto analysoitiin käyttäen kvalitatiivisen aineiston analyysiin soveltuvaa ATLAS.TI 8 -ohjelmaa. Oppikirjat koodattiin tutkimusryhmässä laaditun koodiston mukaan. Koodit merkittiin paitsi leipätekstiin myös erilaisiin tietolaatikoihin, kuviin ja käsitegrafiikkaan. Koodeja koko aineistoon koodattiin yhteensä 12 306. Koodien pohjalta lasketut määrälliset jakaumat antavat laajan, mutta toki rajallisen kuvan eri ilmiöiden näkyvyydestä oppikirjoissa. Määrälliset tulokset vaativat kuitenkin huolellista, laajempaan tekstikontekstiin sidottua tulkintaa ja siten oleellisemmaksi tässä tutkimuksessa nousee oppikirja-aineiston laadullinen tarkastelu lähiluvun, sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin menetelmin. Eri kielten näkymisessä hyödynnetään myös kielimaiseman tutkimuksen menetelmiä.

Tämä tutkimus hyödyntää siis sekä laadullisia että määrällisiä oppikirjatutkimuksen menetelmiä (esim. Pingel, 2010, 67–69). Menetelmät kietoutuvat tiiviisti toisiinsa, sillä kuten jo edellä todettiin, määrällinen analyysi vaatii rinnalleen vahvaa laadullista tulkintaa. Kukaki-tietoisuuden luonteesta johtuen jo laskettavien yksiköiden rajausta ja valinta perustuvat usein tutkijan tulkinnalle. Esimerkiksi kulttuurien tai katsomuksien merkitseminen oppikirja-aineistoon asettaa tutkijan rajatapausten ääreen. Analyysivaiheessa taas jonkin kielen tai uskonnon mainintojen määrät oppikirjoista tarjoavat olennaista taustatietoa, mutta tällaisen merkityksiin ja valtaan kytkeytyvien ilmiöiden selittämiseen vaaditaan tekstin tulkintaa kontekstissaan. Pietikäinen ja Mäntynen (2019, 230) antavat näkökulmia yhdistävästä tutkimuksesta esimerkiksi luokan monikielisyuden tutkimisen. Heidän mukaansa määrällinen aineisto antaa kyllä tietoa, mutta numerot kuvaavat vasta ilmiön pintatasoa. Monikielisyuden selittämiseen ja ymmärtämiseen tarvitaan teoriaa kielten hierarkiasta ja funktioista sekä kontekstin tulkintaa. Vastaavasti kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuuden tarkastelu vaatii teoriaa esimerkiksi kulttuurisuudesta ja identiteetin rakentumisesta. Paras tutkimustulos siis saavutetaan, kun määrällisten jakaumien tarkastelu yhdistetään laadulliseen ja tulkitsevaan tekstianalyysiin ja sisällölliseen lähilukuun.

Oppikirjojen sisällön tarkastelu relevanttien tekstijaksojen lähiluvun keinoin on oppikirjatutkimukselle tyypillinen menetelmä. Muun muassa Mikander (2016), Rinne (2019), Schatz ja Niemi (2015), Hahl (2020) sekä Dervin ja Keihäs (2013, luku 2) ovat hyödyntäneet tätä menetelmää oppikirja-analyysissaan, jossa oppikirjojen sisällöstä on nostettu relevantteja tapauksia laadulliseen tarkasteluun. Tämä onkin keskeisin ja olennaisinta tietoa tuottava menetelmä perusluonteeltaan hyvin laadullisiin ja tulkinnallisina kokonaisuuksina ilmeneviin ilmiöihin. Oppikirjojen kohdalla vasta kokonaisten tekstikatkelmien tarkastelu yhdistettynä kuvien tulkintaan tuo esiin kiinnostavimmat merkitykset. Laadulliselle oppikirja-analyysille onkin usein keskeistä kontekstien tarkastelu: missä konteksteissa asiat esitetään ja miten ne kehystetään (*contingency analysis*, Pingel, 2010, 68). Tämä näkökulma on keskeinen myös tässä tutkimuksessa tapausesimerkkien käsittelyssä. Samankaltaisista lähtökohdista on tehty oppikirjatutkimusta myös muissa Pohjoismaissa; on tutkittu norjalaisten ja ruotsalaisten äidinkielen oppikirjojen kielimaisemaa (Kulbrandstad & Ljung Egeland, 2018), uskontojen representointia ruotsalaisissa oppikirjoissa (Aldrin & Aldrin, 2018) sekä sitä, miten ruotsalaisten oppikirjojen nimistö ja kuvat heijastavat kulttuurista moninaisuutta (Aldrin, 2020).

Oppikirjatutkimuksessa hallitseva ja valtavirtainen lähestymistapa on ollut sisällön analysointi (Karvonen, Tainio & Routarinne, 2017, 51), jota myös KUPERA-hankkeessa on tehty. Teoreettisena

pohjana on käytetty kriittisen diskurssianalyysin kysymyksenasetteluja, joilla on tarkoituksenmukaisesti lähestyä oppikirjojen tapoja esittää maailma, ihmiset ja sosiaalinen todellisuus ja toisaalta tietynlainen kuva tiedosta ja sen luonteesta (kokoavasti ks. Macgilchrist 2018). Se on tarkoituksenmukainen lähtökohta kulttuuri- katsomus- ja kielitietoisuuden kaltaisten moni-ilmeisten ja kontekstissaan rakentuvien ilmiöiden tarkasteluun. KUPERA-hanke tarttuu kuitenkin myös moniin tutkimuskirjallisuudessa peräänkuulutettuihin oppikirjatutkimuksen aukkoihin ja katvealueisiin. Esimerkiksi Karvonen, Tainio ja Routarinne (2017, 51) toteavat, että opettajien näkemykset oppimateriaaleista on pitkälti ohitettu. Myös Karvosen (2019, 90–91) mukaan oppikirjatutkimusta yhteen vetävien havaintojen mukaan opettajat on sivuutettu oppikirjatutkimuksessa. KUPERAn kyselyaineisto paikkaa tätä aukkoa. Rinne (2019, 295) puolestaan peräänkuuluttaa oppikirjojen välittämän maailmankuvan ja representaatioiden tutkimisen laajentamista perinteisten ”maailmankuva-aineiden” eli historian, maantiedon ja yhteiskuntaopin – joita myös Mikander (2016) on tarkastellut samanlaisesta näkökulmasta – ulkopuolelle. KUPERAssa tarkastelu onkin kohdistettu oppiaineiden kirjoon kattavammin. Rinne (mp.) perää myös oppimateriaalin käyttöön pureutumista, mitä kyselyaineistomme tekee. Derwin, Hahl, Niemi ja Johnson Longfor (2015, 8–9) peräänkuuluttavat oppikirjantekijöiden ja julkaisijoiden suuntaan tapahtuvaa vuorovaikutusta, jota KUPERA-hankkeessa on tehty, sekä opettajien täydennyskoulutusta, jollainen on tulossa hankkeen jatkoksi vuonna 2021.

Tutkimuksen keskeinen anti onkin kartoittaa paitsi tiheitä, myös tyhjiä kohtia oppikirjallisuudessa: oppikirja-analyyseissä havaittiin esimerkiksi, että kielen, kulttuurin ja katsomuksen käsitteitä käsitellä lainkaan matematiikan tai yhteiskuntaopin kirjoissa. Tämä raportti tarjoaakin kattavan kokonaiskuvan kukaki-tietoisuuden maastosta oppimateriaaleissa. Sitä voi ajatella karttana, joka kuvaa oppikirjojen maisemaa kukaki-näkökulmasta paljastaen niin varjoisat laaksot, tyhjät tasangot kuin korkeat huiput.

Karvosen (2019, 75–77) mukaan oppikirjojen sisältöä on tutkittu paljon, opettajien näkemyksiä oppimateriaaleista kyselyiden avulla taas ei niinkään. Osana tätä tutkimusta tehty kysely oppikirjailijoille on siis uutta oppikirjatutkimuksessa. Oppikirjojen sisällön tutkimuksen tehtävä on tuottaa tärkeää tietoa niin opettajille, kustantajille, oppikirjailijoille kuin tutkijoillekin. Yksi keskeinen tavoite on tukea ja vahvistaa opettajien kriittistä oppimateriaalinlukutaitoa (ks. Karvonen 2019, 95–97), siis antaa edellytyksiä käsitellä oppimateriaalia kriittisesti ja eri näkökulmista kiinnittäen huomiota esityksen vahvuuksiin ja ongelmiin.

Tulosluvuissa 4.4, 4.5 ja 4.6 esittelemme ensin eri osa-alueiden (kulttuuri- katsomus- ja kielitietoisuus) kohdalla ensin kulttuureihin, katsomuksiin ja kieliin liittyvien mainintojen määrällisen jakauman aineistossa. Tämän jälkeen tarkastelemme laadullisilla menetelmillä aineiston ”tiheitä” kohtia eli kukaki-tietoisuuden rakentumisen kannalta relevantteja tekstijaksoja kontekstissaan.

4.4 Oppikirjojen kulttuuritietoisuus

Tässä alaluvussa käsitellään oppikirjojen kulttuurista moninaisuutta ja kulttuuritietoisuutta. Luvussa tarkastellaan sitä, miten kulttuurisuudesta puhutaan, miten kulttuurin käsitettä lähestytään ja millä tavoin erilaisia kulttuurisia ryhmiä tuodaan esille.

4.4.1 Kulttuurin käsite oppikirjoissa

Peruskoulun opetussuunnitelmassa ainoa oppiaine, jonka kohdalla kulttuurin käsite eksplisiittisesti nostetaan esiin, on äidinkieli ja kirjallisuus – siinä ”tutustutaan kulttuurin käsitteeseen ja sen eri ilmenemismuotoihin” (Opetushallitus, 2014b, 292). Kiinnostavalla tavalla ristiriitaista on, että KUPERA-aineiston äidinkielen oppikirjoissa kulttuuria ei eksplisiittisesti määritellä, siinä missä monen muun oppiaineen kirjoissa näin tehdään.

Kulttuuria jaotellaan eri tavoin osatekijöihin (ks. Lähdesmäki, Koistinen & Ylönen, 2020, 44). Tähän liittyy Dervinin ja Keihään (2013, 108) huomautus, että sanalla *kulttuuri* on helppo peittää alleen monenlaista ja hämärtää, mistä oikeastaan puhutaan. Heidän mukaansa olisikin tarpeen täsmentää, ovatko kyseessä esimerkiksi ruokailutottumukset, juhlaperinteet vai kenties uskonto. Lähdesmäen, Koistisen ja Ylösen (2020, 45–46) havaintojen mukaan EU:n koulutuspoliittisissa dokumenteissa kulttuuri korvaa usein rodun ja kansan, sillä se on käsitteenä niitä turvallisempi ja kantaa vähemmän kyseenalaisia sivumerkityksiä. Samansuuntainen taipumus näkyy aineiston oppikirjoissa.

Laajemman oppiaineen kontekstin lisäksi paikallisempi tekstiympäristö perustelee kulttuurin käsitteen nostamista lukijan huomion kohteeksi: kulttuurin käsite on tarpeen esitellä, tutustutaan tai käsitellään esimerkiksi monikulttuurisuutta ilmiönä (vrt. Lähdesmäki, Koistinen & Ylönen, 2020, 45–46). Kulttuurin käsitteen esittelyn tyypilliset tekstiympäristöt vaihtelevat jonkin verran oppiaineittain. Yhteiskuntaopin kirjoissa se tuodaan esiin vähemmistöjen ja maahanmuuton kehyksissä ja esitetään usein itsestään selvänä ja ongelmattomana sekä kansallisuuteen ja etnisyyteen liittyvänä. Uskonnon kirjoissa kulttuuri on niin ikään itsestään selvä kokonaisuus, ja se hahmottuu suhteessa uskontoon siten, että rinnakkain, usein jonkinlaiseen vaikutussuhteeseen, on asetettu uskonto ja (kansallinen) kulttuuri. Maantiedon ja elämänskatsomustiedon oppikirjoissa kulttuurin käsitteen problematisointi ja tarkastelu eri näkökulmista saa enemmän tilaa, ja näissä se myös määritellään (ks. taulukkoa 2). Kulttuuri voi tulla samassa kirjassa määritellyksi monta kertaa ja hieman eri tavoin: leipätekstissä, hakemistossa, käsitelaatikoissa ja tehtävissä. Kulttuurin määritelmiä ja käsitesuhteita käsitellään tarkemmin tulevassa tutkimusartikkelissa (Satokangas & Suuriniemi, tulossa), ja esitämme tässä yleiskatsauksen.

<i>Geoidi</i> , maantieto, 9. lk.	<i>Kaikki se, miten ihmiset elävät ja käyttäytyvät</i>
<i>Maa</i> , maantieto, 9. lk.	<i>Ne arvot, asenteet ja tavat, jotka yhdistävät tiettyä ihmisryhmää</i>
<i>Tutkimusmatka</i> , ympäristöoppi, 6. lk.	<i>Jonkin ihmisryhmän tapa elää ja toimia</i>
<i>Uniikki</i> , elämänskatsomustieto, 7.–9. lk.	<i>Kaikki se, mitä ihmiset luovat ja tekevät</i>
<i>Kompassi</i> , elämänskatsomustieto, 7.–9. lk.	<i>Kaikki, mikä on ihmistekoa</i>
<i>Hyvän elämän peili</i> , elämänskatsomustieto, 3.–6. lk.	<i>Kaikki se, mitä ihminen osaa tehdä ja miten hän toimii</i>

Taulukko 2. Kulttuurin määritelmät

Kulttuuri saa oppikirjoissa erilaisia ylä-, vierus- ja alakäsitteitä, eli se sijoittuu osaksi monelaisia eri käsitejärjestelmiä ja konteksteja. Vieruskäsitteenä on esimerkiksi luonto, rinnakkaiskäsitteenä sivistys ja alakäsitteinä aineellinen ja aineeton kulttuuri, vähemmistö- ja enemmistökulttuuri tai vasta- ja valtakulttuuri (käsitesuhteista ks. TSK 2006). Kulttuurin käsite kytkeytyy myös esimerkiksi kulttuuri-identiteettiin ja kulttuurisesti kestävästä kehityksen temaattisiin kehyksiin.

Lisäksi kirjoissa esiintyy esimerkkejä siitä, mitä kaikkea kulttuuri käsittää: arvoja, sääntöjä, tapoja, lakeja, taidetta (tarkemmin ks. Satokangas & Suuriniemi, tulossa). Tällainen listaaminen toimii yhtäältä vaillinaisena joukkomääritelmänä, toisaalta selittävinä esimerkkeinä, joilla lukijalle konkretisoidaan, mitä kaikkea kulttuurilla tarkoitetaan, kun se käsitetään laajassa mielessä. Juuri laaja määrittely näyttää opiskelun kieleen kuuluvana, opetettavana asiana verrattuna arkikielisempään, suppeaan kulttuuri-sanon käyttöön. Esimerkiksi maantiedon oppikirja *Geoidissa* kulttuurin käsitettä esiteltäessä

lukijalle tutuksi lähtökohdaksi oletetaan kulttuuri-sanank merkitys lähinnä taiteisiin viittaavana. Kulttuuri taiteina -käsitys asemoidaan epäsuorasti arkiymmärrykseen ja -kieleen, jolloin kahtiajako (kulttuuri taiteina vs. kulttuuri kaikkena mikä on ihmisen tekoa) esitetään oppikirjassa tiedonalan kielen ja arkikielen välisenä asetelmana. Laajimmillaan kulttuuri siis käsittää kaiken ihmisen tekemän, niin aineellisen kuin aineettoman. Huomattavaa on, että määrittelevien tekstijaksojen ulkopuolella, itse käsitteen ollessa pois fokuksesta, kulttuuri-sanank käyttö osoittautuu pitkälti kansallisuuden kanssa samamerkityksiseksi.

Kun tarkastellaan, miten kulttuurista puhutaan, käsitteen esittelyä on tarpeen tarkastella kontekstissaan. Käsittelemme seuraavaksi kulttuurista puhumisen tapoja lähemmin kahden esimerkin kautta. Maantiedon 9. luokan oppikirja *Maassa* nostetaan esiin vaikutussuhdetta materiaalistien reunaehtojen (maantiede, sääolot) ja kulttuuristen käytänteiden välillä sen sijaan, että se esimerkiksi piirtäisi essentialistista kuvaa ihmisryhmien ja kulttuurien suhteesta. Samaten korostetaan konkreettisia esimerkkejä kulttuurin osa-alueista.

Kulttuuri tarkoittaa niitä arvoja, asenteita ja tapoja, jotka yhdistävät tiettyä ihmisryhmää. Kielen ja uskonnon lisäksi kulttuuria ovat esimerkiksi kuvataide, musiikki, arkkitehtuuri ja juhlaperinteet. Kulttuuri on muotoutunut vuosisatojen kuluessa ja siirtynyt sukupolvelta toiselle. Elinympäristö vaikuttaa kulttuuriin: kuumalla aavikolla ovat käytännöllisiä erilaiset talot ja vaatteet kuin meillä Suomessa. (Maa, 34)

Esimerkki ympäristön vaikutuksesta vaatetukseen heijastaa ajatusta kulttuurin perustavasta ruumiillisuudesta (ks. Huttunen, 2013, 254): kulttuuri toteutuu ruumiillisina kokemuksina, ja sitä tuotetaan joka päivä. Käsitteestä kohti kokemusta kurottavat myös kulttuuria uusintavat arkiset käytänteet kuten juhlaperinteet. Ryhmän kautta määrittelyä täydentää lopussa kulttuurin kytkeminen kansallisvaltion, kun Suomi konstruoidaan kirjoittajan ja lukijan yhteiseksi sisäryhmäksi me-pronominin avulla. Käsitejärjestelmä näyttäytyy selkeärajaisena: kulttuuri saa yksiselitteisen määritelmän ja jakautuu eri osiin, ja tämä käsitteellinen rakenne esitetään maailman itsestään selvänä ominaisuutena. Ruumiillisuus ja kansallisvaltiokytkös punoutuvat kiinnostavasti yhteen sivun kahdessa kuvassa kuvateksteineen: ne ovat piirroskuva hiihtovarusteissa hymyilevästä vaaleaihoisesta suomalaisesta Valtterista ja valokuva lastenvaunuja kadulla työntävästä, koko vartalon peittävään mustaan burkaan pukeutuneesta egyptiläisestä naisesta.

Nuorten suosimat tuotemerkit voivat olla suosittuja ympäri maailmaa. Suomalainen Valtteri on kasvanut paikallisessa kulttuurissa, mutta hän on kulttuuri-identiteetiltään yhtä lailla eurooppalainen. (Maa, 34)

Islamilaisessa maailmassa naiset peittävät ulkona liikkueensa toisinaan koko vartalonsa. Kaiken peittävään burkaan pukeutunut nainen Egyptissä. (Maa, 34)

Näihin kulttuurin käsitettä konkretisoiviin esimerkkihenkilöihin viitataan eri tavoin: suomalainen nuori saa erisnimen ja kasvot, kun taas toinen hahmo nimetään sukupuolikategoriolla *nainen* ja kehystetään uskontokategoriolla *islamilaiseen maailmaan*. Kummassakin lähtökohdalla on vaatetus, Valtterin kohdalla hänen käyttämänsä kansainväliset tuotemerkit ja naisen kohdalla burka. Siinä missä Valtteri esitetään yksilönä ja hänellä on vaatetusta koskeva maku (*suosimat*), naisen representatiota voisi luonnehtia stereotyyppiseksi ja uusintavan ikivanhaa asetelmaa edistyksellisen lännen ja takapajuisen Toisen välillä (ks. esim. Mikander, 2015).

Ympäristöopin 6. luokan kirja *Tutkimusmatkassa* kulttuurin käsite esitellään kulttuurisen moninaisuuden käsittelyn kontekstissa. Se määritellään, jotta voidaan käsitellä kulttuurien kohtaamisen teematiikkaa, ja teksti etenee vaiheittain siten, että ensin esitellään kulttuurin käsite, sitten käsitellään kulttuurien liikkumista, josta päästään erilaisten kulttuurien kohtaamiseen. Strategia on samansuuntainen kuin *Maassa*: kulttuuri määritellään ihmisryhmän kautta ja annetaan esimerkkejä sen osatekijöistä.

Oman kulttuurin tunteminen on tärkeää

Kulttuuri tarkoittaa jonkin ihmisryhmän tapaa elää ja toimia. Siihen kuuluvat esimerkiksi käytöstavat, kieli ja uskonto. Lähekkäin asuvien kansojen kulttuurit ovat usein melko samanlaisia, kuten vaikkapa Suomessa ja muissa Pohjoismaissa. Kulttuurien piirteet sekoittuvat, kun ihmiset muuttavat muualle. Esimerkiksi eurooppalainen kulttuuri levisi jo varhain Amerikkaan ja Australiaan.

Kun eri kulttuureista tulevat ihmiset kohtaavat, saattaa joskus syntyä ristiriitoja. On tärkeää keskustella niistä avoimesti. Vieraiden kulttuurien tapoja voi oppia ymmärtämään. Usein taustalla ovat kansojen pitkät perinteet. Meille eurooppalaisille yhteisiä arvoja ovat ihmisten tasa-arvoisuus, vapaus ja muiden arvostaminen. (Tutkimusmatka, 155)

Merkille pantavaa on, että kirjoittaja rakentaa me-pronominilla eurooppalaisista sisäryhmän ja luonnehtii sitten juuri tälle sisäryhmälle ominaisia arvoja: *ihmisten tasa-arvoisuus, vapaus ja muiden arvostaminen*. Näiden arvojen kytkeminen nimenomaan eurooppalaisuuteen on omiaan implikoimaan, että mainitut arvot eivät ole muille kulttuureille tyypillisiä (ks. Mikander, 2015, 112–114). Etenkin kulttuurien kohtaamisen kontekstissa virke implikoi varustautumista toisten kulttuurien kohtaamiseen sellaisina, joissa nämä hyvin yleisinhimilliset arvot eivät ole keskeisiä. Kulttuurin leviämisen prosessi esitetään automaattisena ja ongelmattomana (*eurooppalainen kulttuuri levisi*) ja kolonialististen hirmutekojen, sarron ja väkivallan osuus prosessissa on häivytetty (konfliktien, sarron ja vähemmistöjen näkökulman häivyttämisestä oppikirjoissa ks. esim. Mikander, 2015, 109; Pavlick, 2019). Prosessin rakentaa *kulttuuri*-sanana kieliopillinen asema ja verbin *levitä* automatiivisuus; ihmisten toimijuus on häivytetty. Tyypillistä toimijuuden hämärtämistä juuri kulttuurin käsitteen avulla on, että kulttuuri esitetään toimijana, ikään kuin se väijäämättä tekisi jotakin valintoja tekevien yksilöiden sijaan (Dervin & Keihäs, 2013, 109). Lisäksi vaikutteiden liike esitetään yksisuuntaisena, ikään kuin suunta olisi vain Euroopasta muualle, ei toisin päin. Käsitettä käsitellään osana luonnollisena näyttäytyvää taksonomiaa, ja taksonomisista suhteita rakennetaan verbivalinnoin *tarkoittaa* ja *kuuluu*, joista ensimmäisen avulla määritellään ja toisen avulla asemoidaan hierarkiaan.

Konfliktien mahdollisuutta kulttuurien kohdatessa käsitellään sen sijaan nykyhetken näkökulmasta ja liennyttelvin ilmauksin (*saattaa joskus syntyä ristiriitoja*). Konfliktit jäävät täysin käsittelemättä. Ne mainitaan vain ikään kuin pakollisena ongelmien tiedostamisen merkinä, paneutumatta kuitenkaan itse ongelmaan ja sen syihin tai seurauksiin. Toisin sanoen konflikti nimetään, mutta sitä ei oikeastaan käsitellä. Sivua sävyttää yksinäinen evaluointi (ks. Martin & White, 2005) otsikon, leipätekstin ja kuvatekstin väitelauseiden muodossa: *oman kulttuurin tunteminen on tärkeää; eri kulttuureista tulevien ihmisten kohtaaminen on rikkaus; on tärkeää puhua avoimesti*. Kielenpiirteiden yhteisvaikutuksesta syntyvää merkityksellistämisen tapaa voisi nimittää moninaisuuden arvostamisen diskursiksi, jota leimaavat hyvä tahto ja jäsentelemättömyys, kriittisyyden puute sekä luonnollistuneet ilmaisutavat. Se kytkeytyy esimerkiksi maahanmuuttoa käsittelevään ihmisoikeusdiskurssiin vaaliohjelmassa (Herneaho, 2018, 200–203) sekä monikielisyttä koskevaan resurssin ja rikkauden diskurssiin paikallisissa opetus suunnitelmissa (Suuriniemi, 2019, 54–55).

Maantiedon ja ympäristöopin kirjoissa kulttuuria käsitteenä hallitsee maantieteellisen tutkimuksen diskurssi, jossa eritellään maantiedollisen/tieteellisen tarkastelun kohteita. Toisaalta kun aletaan puhua kulttuureista laskettavina ja toisistaan eroavina kokonaisuuksina, kirjoittaja kaiuttaa herkästi stereotyyppisiä esitystapoja ja kytkee kulttuurin kansallisvaltion rakentaen tekstiin samalla sisä- ja ulkoryhmän, itsen ja toisen, välisen asetelman.

4.4.2 Eri kulttuurit oppikirjoissa

Tässä luvussa on tarkasteltu eri kulttuureiden ja kulttuuristen ryhmien näkyvyyttä otannassa mukana olevien oppiaineiden oppikirjoissa. Kulttuureihin liittyviä mainintoja merkittiin oppikirjoihin sitä mukaa, kun ne esiintyivät tekstissä. Kulttuurin käsitteen monitulkintaisuudesta johtuen taulukoiden sisältö ei ole tyhjentävä. Lisäksi monia kulttuurisia ryhmiä on tarkasteltu luvussa 6, jossa käsitellään vähemmistöjä oppikirjoissa. Tässä luvussa tarkastelun kohteena ovat siten vain sellaiset kulttuuriin liittyvät maininnat, joiden yhteydessä tuotiin selkeästi ilmi, että kyseessä on tietynlainen kulttuuri. Yleisimmin nämä maininnat liittyivät maantieteellisiin alueisiin. Oppikirjoissa kulttuurin käsite liitettiin lisäksi katsomuksellisiin ryhmiin, esimerkiksi *hindulainen kulttuuri*, ja nämä maininnat on käsitelty osana katsomustietoisuutta luvussa 4.5. Tutkimuksen vertailtavuuden, luotettavuuden ja selkeyden parantamiseksi joitakin tunnistettuja kulttuureihin liittyviä käsitteitä tiputettiin pois sekä yhdisteltiin toisiinsa. Esimerkiksi *eurooppalainen* ja *eurooppalaisuus* yhdistettiin kategoriaan *eurooppalainen kulttuuri*, sillä niiden koettiin viittaavan samaan asiaan eli kuvaavan eurooppalaista kulttuuria. Samaa periaatetta käytettiin myös muissa yhdistämisissä (muun muassa *länsimainen* ja *länsimaat*, *aasialainen*, *aasialaiset* ja *aasialainen kulttuuri*). Lähi-itään liittyvät maininnat laskettiin kulttuurisiksi sellaisissa tapauksissa, kun Lähi-itä esitettiin vastaparina ”länsimaille” tai oppikirjassa esitettiin Lähi-itä kulttuurisena alueena.

Kaikissa oppiaineissa suomalaiseen kulttuuriin liitettävät käsitteet (*suomalainen kulttuuri*, *suomalaisuus*, *suomalaiset*) saivat oppikirjatekstissä eniten mainintoja. Määrällisesti eniten tähän osioon liittyviä mainintoja tunnistettiin äidinkielen (246) ja yhteiskuntaopin (143) kirjoista, mutta molemmissa oppiaineissa esillä olivat pääasiassa suomalainen, eurooppalainen ja länsimainen kulttuuri. Maininnoista ei voi päätellä sitä, miten eri kulttuurien sisäinen moninaisuus oppikirjoissa esitetään. Esimerkiksi opetussuunnitelman perusteissa lähtökohdaksi esitetään, että suomalainen kulttuuri on moninainen (ks. luku 3.1).

Mainintojen lukumääriin tulee suhtautua ensisijaisesti suuntaa antavina, sillä tarkkaan määrään vaikuttaa myös kielellinen ilmaisu.

Kulttuuriset ryhmät äidinkielen oppikirjoissa (2., 6. ja 9. luokka, 6 kirjaa)

suomalainen kulttuuri	236
eurooppalainen kulttuuri	10
Kaikki	246

Taulukko 3. Kulttuuristen ryhmien maininnat äidinkielen oppikirjoissa

Äidinkielen oppikirjoissa suomalainen kulttuuri mainittiin huomattavasti useammin kuin muissa oppiaineissa. Tulos on luonnollinen, sillä äidinkielen opiskeluun liittyy paljon muun muassa Suomen kulttuurihistoriaan ja suomalaisiin perinteisiin tutustumista. Toiseksi eniten esillä äidinkielen oppikirjoissa oli eurooppalainen kulttuuri. Taulukossa 3 esitettyjen lisäksi Lähi-itä mainittiin kahdesti ja aasialainen kulttuuri kerran.

Kulttuuriset ryhmät ympäristöopin oppikirjoissa (2. ja 6. luokka, 4 kirjaa)

suomalainen kulttuuri	31
Lähi-itä	25
aasialainen kulttuuri	5
eurooppalainen kulttuuri	5
länsimainen kulttuuri	4
Kaikki	70

Taulukko 4. Kulttuuristen ryhmien maininnat ympäristöopin oppikirjoissa

Ympäristöopin oppimateriaaleissa kulttuurisista ryhmistä useimmin esillä oli suomalainen kulttuuri. Toinen suhteellisen paljon mainittu oli Lähi-itä. Aasialainen ja eurooppalainen kulttuuri saivat molemmat viisi mainintaa. Muutamia kertoja tekstissä puhuttiin myös länsimaisesta kulttuurista. Taulukossa 4 esitettyjen lisäksi kahdesti mainittiin kulttuurinen moninaisuus ja kerran afrikkalainen kulttuuri.

Kulttuuriset ryhmät maantiedon oppikirjoissa (9. luokka, 2 kirjaa)

suomalainen kulttuuri	37
eurooppalainen kulttuuri	13
Lähi-itä	9
afrikkalainen kulttuuri	6
aasialainen kulttuuri	4
Kaikki	69

Taulukko 5. Kulttuuristen ryhmien maininnat maantiedon oppikirjoissa

Tarkastelluissa maantiedon kirjoissa suomalainen kulttuuri oli jälleen eniten mainittu. Eurooppalainen kulttuuri mainittiin toiseksi useimmin, mutta mainintojen määrä jäi noin yhteen kolmasosaan suomalaisen kulttuurin määrästä. Lähi-itä ja afrikkalainen kulttuuri mainittiin alle kymmenen kertaa ja aasialainen kulttuuri muutamia kertoja.

Kulttuuriset ryhmät 2. ja 6. luokan uskontojen oppikirjoissa (UE, UO, UI, 7 kirjaa)

suomalainen kulttuuri	35
eurooppalainen kulttuuri	12
länsimainen kulttuuri	8
Kaikki	55

Taulukko 6. Kulttuuristen ryhmien maininnat uskontojen alakoulun oppikirjoissa

Uskontojen alakoulun oppikirjoissa pääpaino oli suomalaisessa ja eurooppalaisessa kulttuurissa. Näiden lisäksi yli kolme kertaa mainittiin länsimainen kulttuuri. Maailman uskontojen kautta tarkasteltuna kuva maailmasta on kuitenkin jonkin verran moninaisempi kuin kulttuuristen ryhmien saamien

mainintojen perusteella voisi päätellä (ks. luku 4.5.2). Taulukossa 6 esitettyjen lisäksi teksteissä mainittiin kahdesti Lähi-itä ja kerran *kantasuomalainen*.

Kulttuuriset ryhmät evankelisluterilaisen uskonnon 9. luokan oppikirjoissa (2 kirjaa)	
suomalainen kulttuuri	20
länsimainen kulttuuri	15
Lähi-itä	6
aasialainen kulttuuri	5
eurooppalainen kulttuuri	3
Kaikki	49

Taulukko 7. Kulttuuristen ryhmien maininnat evankelisluterilaisen uskonnon oppikirjoissa

9. vuosiluokan uskonnossa suomalainen ja länsimainen kulttuuri olivat maininnoissa kärjessä. Lähi-itä ja aasialainen kulttuuri saivat joitakin mainintoja, samoin eurooppalainen kulttuuri. Taulukossa 7 esitettyjen lisäksi afrikkalainen kulttuuri mainittiin kerran.

Kulttuuriset ryhmät elämäkatsomustiedon oppikirjoissa (3.-6. ja 9. luokka, 3 kirjaa)	
suomalainen kulttuuri	31
eurooppalainen kulttuuri	7
länsimainen kulttuuri	6
Kaikki	44

Taulukko 8. Kulttuuristen ryhmien maininnat elämäkatsomustiedon oppikirjoissa.

Suomalainen kulttuuri oli eniten mainittu myös elämäkatsomustiedon oppikirjoissa. Tästä huolimatta otoksessa mukana olevista oppiaineista laajimmin erilaisia kulttuureita esiteltiin elämäkatsomustiedon kirjoissa. Taulukossa 8 esitettyjen lisäksi yksittäisiä mainintoja saivat länsimainen kulttuuri (2), afrikkalainen kulttuuri (2), aasialainen kulttuuri (1), intialainen kulttuuri (1), japanilainen kulttuuri (1), Kaukoitä (1) ja kiinalainen kulttuuri (1). Huomionarvoista on, että elämäkatsomustiedosta tarkasteltiin kolmea yhteisnidettä eli kirjat sisälsivät paljon enemmän kuin vain 2., 6. ja 9. vuosiluokan aikana opiskeltavia teemoja. Tämä voi osaltaan selittää kulttuurien käsittelyn laajuutta.

Kulttuuriset ryhmät yhteiskuntaopin oppikirjoissa (6. ja 9. luokka, 4 kirjaa)	
suomalainen kulttuuri	140
länsimainen kulttuuri	3
Kaikki	143

Taulukko 9. Kulttuuristen ryhmien maininnat yhteiskuntaopin oppikirjoissa.

Yhteiskuntaopin kirjat painoutuivat kulttuuri-maininnoissa samoin suomalaiseen kulttuuriin. Muutama kerran tekstissä mainittiin länsimainen kulttuuri, johon Suomikin koetaan kuuluvaksi. Taulukossa 9 esitettyjen lisäksi kahdesti mainittiin Lähi-itä ja yhden kerran aasialainen kulttuuri.

Maailman kulttuurista moninaisuutta jäsenetään joissakin kirjoissa kulttuuriin käsitteen avulla. *Maassa* (s. 42–43) maailma on jaettu toisistaan selkeästi erottuviin, eri värisiin alueisiin, jotka saavat nimet angloamerikkalainen, latinalaisamerikkalainen, venäläinen, itäaasialainen, oseaialainen, intialainen, afrikkalainen, länsieurooppalainen, eteläeurooppalainen, eteläafrikkalainen, kaakkoisaa-sialainen ja australialainen. Kulttuuriinjakoa esitellään johdantotekstissä:

Maailma voidaan jakaa kulttuuriinjakoihin vallitsevien kulttuurien mukaan. Jako perustuu uskontoihin, kieliin, historiaan, perinteisiin ja yhteiskunnallisiin arvoihin. Rajat ovat häilyviä, sillä kulttuuriinjakojen rajoilla on usein piirteitä molemmista kulttuureista, ja valtakulttuurien lomassa elää myös vähemmistökulttuureja. (Maa, 42)

Tekstissä eritellään kulttuuriinjakojen luokitteluperusteita, ja kukaki-käsitteiden kiinteät suhteet tulevat tässä esiin: kulttuurien jako perustuu esimerkiksi kieleen ja uskontoon (vrt. Satokangas & Suuriniemi, tulossa). Kriittiseen kielitietoisuuteen kannustaa huomio kategorioiden häilyvyydestä. Huomio jää painoarvoltaan kuitenkin verrattain pieneksi, kun taas kulttuuriinjakoa on näyttävä ja aukeaman kokoinen. Lisäksi sitä alleviivataan eri kulttuuriinjakojen esittelyillä. Kulttuuriinjakoihin on liitetty erilaisia luonnehdintoja:

Eurooppalainen kulttuuri on levinnyt siirtolaisten mukana ympäri maailman. (Maa, 42)

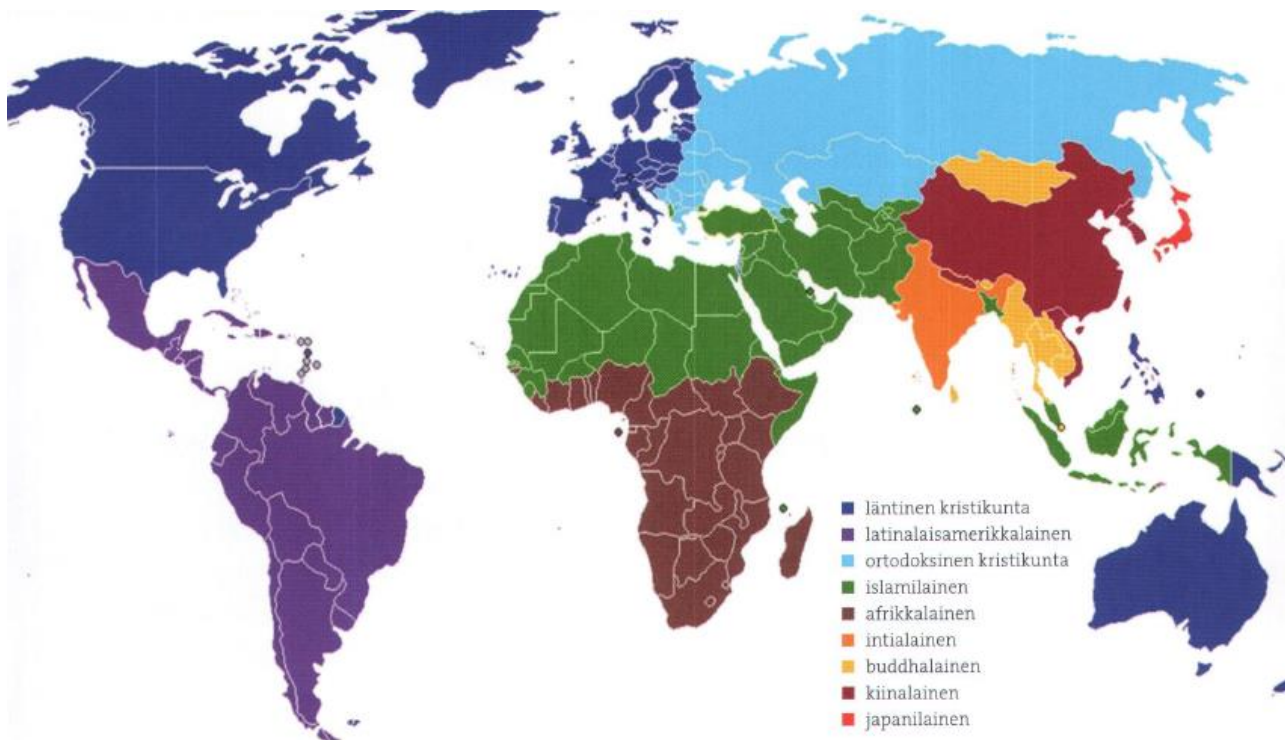
Islamilaisessa kulttuurissa perhe on yhteiskunnan perusta. (Maa, 42)

Afrikkalainen kulttuuri pohjautuu yhteisöllisyyteen. Vieraanvaraisuus ja perhe ovat tärkeitä. Perinteiseen kulttuuriin kuuluvat myös erilaiset siirtymäritit ja rituaalit. Vaikka kylissä eletään vielä pitkälti perinteiseen tapaan, suurkaupungeissa elämä ei eroa paljon länsimaisesta elämäntavasta. (Maa, 43)

Kulttuuriinjakoa on myös valittu edustamaan kuvia. Esimerkiksi geisha edustaa itäaasialaista kulttuuriinjakoa ja lehmä intialaista. Suuret kulttuuriset kokonaisuudet siis esitetään verrattain yksinkertaistavasti ja erotetaan toisistaan sellaisilla piirteillä kuin perheen keskeisyys tai yhteisöllisyys. Voidaan kysyä, missä määrin tällainen jaottelu ja esitystapa tukee kulttuurisen kompetenssin rakentumista.

Myös *Kompassissa* (s. 32) esitellään samansuuntainen mutta *Maasta* hieman poikkeava maailman jako kulttuuriinjakoihin värikkään maailmankartan kera, mutta siinä missä *Maassa* kulttuuriinjakoa esitetään pitkälti sellaisenaan maailman ominaisuutena. *Kompassissa* jako esitetään yhtenä maailman hahmottamisen tapana, ei itse maailman ominaisuutena, ja sen vaihtoehtoisuus tulee esiin nimettyyn henkilöön kytkemisen myötä. (Kuva seuraavalla sivulla.)

Maailman kulttuureita voi luokitella monin eri tavoin. Samuel P. Huntington jakoi maailman yhdeksään kulttuuripiiriin. (Kompassi, 32, kuvateksti)



Kuva: Kulttuuripiirit Kompassissa, s. 32.

Kirjoittaja kertoo, että kulttuureja voidaan jakaa monella eri tavalla, ja esitetty jako kytketään nimettyyn henkilöön, Samuel P. Huntingtoniin. Huntingtonin jako on siis yksi monista mahdollisista tavoista jaotella maailman kulttuurista todellisuutta. Silti värikäs kartta on voimakas luonnollistamisen keino (ks. 4.4.3). Kulttuuripiirijäon käsitteellisenä kontekstina ovat valta- ja vastakulttuurien käsitteet; kulttuuripiirejä maantieteellisesti laajoina kokonaisuuksina käytetään esimerkkinä valtakulttuurin käsitteen yhdenlaisesta käyttötavasta.

Joskus valtakulttuurilla viitataan myös useiden valtioiden yhteiseen kulttuuripiiriin. Esimerkiksi länsimainen kulttuuripiiri kattaa suuren osan Euroopasta, Pohjois-Amerikasta ja Australiasta. Itämaiseen kulttuuripiiriin kuuluu Kiina, Intia, Japani ja Kaakkois-Aasia. (Kompassi, 32)

Uniikissakin kulttuuripiiriä käsitellään luonnollisena maailman jäsentämisen kategoriana.

Kansalliset kulttuurit ottavat yleensä paljon vaikutteita ympäriltään, omasta alueellisesta kulttuuripiiristään. Suomalainen kulttuuri on osa pohjoismaista ja länsieurooppalaista kulttuuripiiriä. (Uniikki, 19.)

Kielellinen muoto (*on osa*) esittää niinkin epämääräiset ja abstraktit kokonaisuudet kuin pohjoismaisen ja länsieurooppalaisen kulttuuripiirin maailman rakenteellisina ominaisuuksina. Kulttuuripiirit ovat siis yksi oppikirjoissa hyödynnetty tapa hahmottaa maailman kulttuurista moninaisuutta, mutta hyvin laajojen kategorioiden käyttö pakottaa mutkia suoristavaan esitystapaan.

4.4.3 Kartta maailman kuvana

Vakiintunut tapa kuvata ja hahmottaa maailma kokonaisuutena on esittää se karttoina, joihin on rajattu toisistaan selkeästi erottuvia alueita. Etenkin jos alueet on erotettu toisistaan poikkeavilla väreillä, kartat piirtävät ensinnäkin alueiden välille selviä eroja ja toiseksi ilmaisevat alueiden sisäistä homogeenisyyttä. Maantiedon oppikirjoja tutkinut Paasi (1998, 221–226) perustelee karttojen merkitystä identiteettien ja käsitysten rakentajina sillä, että selkeät rajat ja valtioiden värikäs mosaiikki rakentavat itsestään selvän kuvan maailmasta. Identiteetti rakentuu aina suhteessa toiseen, ja rajoilla on tässä suuri merkitys. Paaden mukaan kartatkin ovat mielenjäävinä visuaalisina esityksinä mitä suurimmassa määrin todellisuutta luovia tekstejä. Esimerkiksi kielistä tai uskonnoista puhuttaessa alueita selkeästi toisistaan erottelevat ja rajoja piirtävät kartat usein vääristävät todellisuutta: uskonnot tai kielet kun eivät jakaudu alueittain vaan samoissa paikoissa puhutaan monia kieliä ja harjoitetaan monia uskontoja. Oppikirjojen kartat myös esittävät usein eurooppakeskeisen kuvan maailmasta (Schatz & Niemi 2015).

Schatz ja Niemi (2015, 97–98) problematisoivat uskontojen selvärajaista esittämistä kartalla: ne esittävät uskontojen sijainnin ja tilanteen staattisena, sosiaalisen koheesion näennäisen yhtenäisenä ja muut uskonnot kaukana Suomesta. Jos esimerkiksi islam on sijoitettu kartalla Afrikkaan, Aasiaan ja Kaakkois-Eurooppaan tai hindulaisuus Intiaan, islamilainen ja hindulainen oppilas suomalaisessa koulussa joutuu erikoiseen asemaan: kartta sijoittaa hänen uskontonsa kauas pois ja samalla tekee sen näkymättömäksi – olemattomaksi – hänen omassa ympäristössään. Sama pätee kielikarttoihin ja laajemmin kielimaisemaan: karttoja voidaan tarkastella kysymällä, mitkä kielet ja uskonnot kuuluvat Suomeen ja tuttuun ympäristöön, mitkä puolestaan esimerkiksi turismin kehykseen tai kaukaisille seuduille (ks. Suuriniemi & Satokangas, tulossa).

9. luokan maantiedon oppikirja *Geoidissa* on luku *Rajat siirtyvät ja muuttuvat*, joka selvittää rajojen sopimuksenvaraista ja muuttuvaa luonnetta.

Valtioiden rajat ovat ihmisten piirtämiä (Otsikko, Geoidi, 63)

Kaikki valtioiden rajat perustuvat ihmisten tekemiin sopimuksiin. Osa rajoista on sovittu neuvotellen, osa on määritelty hävityn sodan seurauksena. (Geoidi, 64)

Esiin tulee myös valta: kuka rajat piirtää. Afrikan valtionrajoja tarkastellaan kriittisesti ja tuodaan esille niiden historiaa eurooppalaisten piirtäminä.

Erityisesti Afrikassa on paljon viivaimella vedettyjä rajoja. Ne ovat peräisin siirtomaajalalta, jolloin Euroopan hallitsijat jakoivat Afrikkaa keskenään. Kartalle vedetyt rajat pirstoivat kansoja sattumanvaraisesti. (Geoidi, 64)

Samassa luvussa on merkille pantavaa Saamenmaan kartta, jossa pohjoinen on alhaalla ja paikannimet on merkitty pohjoissaameksi (vrt. esim. Schatz ja Niemi, 2015, 97–98). Kartta havainnollistaa näkökulmien vaihtoehtoisuutta ja sitä, kuinka suomalaisille tutuin ja näennäisen itsestään selvä tapa kuvata Pohjoismaita on yksi monista mahdollisista ja edellyttää tiettyjä valintoja esimerkiksi sommitelun ja paikannimien kielen suhteen.

Ympäristöopin 2. luokan Pisara 2:ssa karttojen piirtämistä ihmisen toimintana lähestytään käytännönläheisesti ja havainnollisesti. Ensin tuodaan esiin kartan piirtämisessä tehtävät valinnat: kartantekijä valitsee tiettyjen vakiintuneiden periaatteiden mukaan, mitä merkitsee karttaan ja mitä jättää merkitsemättä. Esimerkkinä käytetään koulun pihaa (ks. myös Satokangas, 2020b, 146).

Kun pihasta piirretään kartta, käytetään karttamerkkejä. Karttamerkki on merkki, joka kuvaa jotakin alueella olevaa asiaa, esimerkiksi rakennusta. – – Karttaan merkitään asiat, jotka pysyvät paikoillaan. Esimerkiksi autoja ja ihmisiä ei merkitä karttaan. (Pisara 2, 27)

Lukija saa lopulta tehtäväksi piirtää oman kartan. Kartan teossa tehdyt valinnat tulee lisäksi kirjoittaa auki, mikä edellyttää tietoisuutta tehdyistä valinnoista. Tehtävän voikin ajatella tukevan tiedonala-kohtaista monilukutaitoa.

Piirrä kartta. Selitä kart-ta-mer-kit ja kartan värit kartan reunassa. (Pisara 2, 33)

Tällainen havainnollinen johdatus karttoihin heijastaa monilukutaidon tavoitteita varsin kattavasti alkuopetuksen kehityksessä. Karttojen piirtämisperusteet tiedonalan multimodaalisina tekstikäytännöinä näkyvät myös yläkoulun kirjoissa. Maantiedon 9. luokan kirja *Maassa* maantieto-oppiaineen kytkös maantieteen tieteenalaan (luvun otsikko on *Tutkimuksen maailma*) tuodaan ilmi nimenomaan geomedian ja karttojen kautta (ks. Satokangas, 2019b, 327). Tiedonalalle ominaisia ja sitä muista erottavia käytänteitä edustavat siis nimenomaan kartat.

Maantieteellisen tutkimuksen tuloksia kuvataan yleensä kartoilla, diagrammeilla ja kuvilla. Kartalla voidaan esittää johonkin alueeseen tai paikkaan liittyvää tietoa, samoin tilastotietoja esimerkiksi väestön sijoittumisesta. (Maa, 122)

Elämäkatsomustiedon yläluokkien kirja *Uniikissa* lukijan huomio kiinnitetään alueen suhteeseen kulttuuriin ja identiteettiin.

Tietyllä alueella kasvaminen on monille tärkeä osa heidän identiteettiään eli käsitystä omasta itsestään. Jotkut kokevat vaikkapa ”turkulaisuuden”, ”suomalaisuuden” tai ”eurooppalaisuuden” itselleen merkittäväksi. Samoin joillakuilla on merkittävä kokemus monen eri alueen kulttuuriin kuulumisesta. (Uniikki, 19)

Katkelmassa tuodaan käytännönläheisesti esiin alueeseen kytkeytyvän identiteetin kerroksellisuus: niin maanosa, valtio kuin kaupunkikin voi olla yksilölle tärkeä identifioitumisen kohde.

Yleisesti voidaan todeta, että oppikirjoissa esiintyy jaksoja, joissa lukija tehdään tietoiseksi karttojen piirtämiseen kytkeytyvistä valinnoista ja ihmisten toimijuudesta. Oppikirjoissa ja opetuksessa käytetään kuitenkin runsaasti karttoja myös näiden tekstijaksojen ulkopuolella. Onkin paikallaan tarkastella moniäänisesti ja kriittisesti niin oppikirjojen kuin muidenkin oppimateriaalien karttoja. Kartoilla on suuri voima ohjata tapaamme hahmottaa maailmaa, ja niihin piirretyt rajat näyttäytyvät helposti maailman luonnollisina ominaisuuksina.

4.4.4 Suomi ja suomalaisuus oppikirjoissa

Kansallisuuden perusteella rajatut ryhmät ovat yksi ilmeinen ja näkyvä diskursiivisen ryhmäkonstruoinnin tuote. Kansallisuus on ollut oppikirjatutkimuksessa suosittu kohde ja näkyy useissa oppikirjatutkimuksissa tavalla tai toisella (Carrier, 2018). KUPERA-aineistossa suomalaisuus toimii usein itsestään selvänä lähtökohdana globaalien ilmiöiden tarkastelulle, esimerkiksi hiilijalanjäljen tarkastelulle käsiteltäessä ekologista kestävyyttä. Suomi on tyypillisesti yhteiseksi oletettu näkökulma, josta maailmaa katsotaan, ja suomalaiset rakennetaan usein sisäryhmäksi, ”meiksi” (ks. 6.2).

Suomalaiset ovat pul-lon-pa-lau-tuk-sen maa-il-man-mes-ta-rei-ta. Hyvä me! (Tutkimusmatka 2, 106)

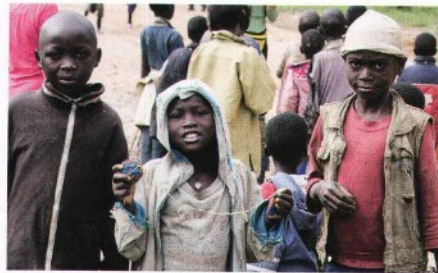
Ulkomailla Suomea arvostetaan esimerkiksi siitä, että olemme onnistuneet rauhanomaisesti sopimaan Ahvenanmaan itsehallintoalueen asioista. (Geoidi, 72)

Oppikirjat kaiuttavat eri aikoina kulloinkin pinnalla olevia, kulttuurisesti vakiintuneita suomalaisuuden myyttejä (Ahonen, 2017). Esimerkeistä jälkimmäinen heijastaa niin sanottua rauhanvartijamyyttiä, joka elää ja voi hyvin globalisaatiota painottavien opetussuunitelmien ajassa (Ahonen, 2017, 134–154, 197).

Suomalaisia rakennetaan ulossulkeväksi sisäryhmäksi myös piiloisemmalla tavalla. Seuraava tehtävänanto kytkeytyy joukkoon kuvia, jotka esittävät ihmisiä eri puolilta Afrikkaa.



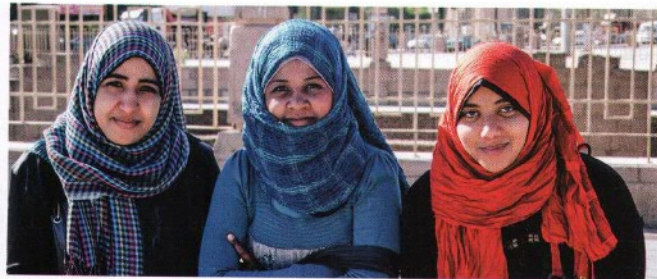
3. Porto-Novo, Benin



4. Ruanda



5. Egypti



6. Luxor, Egypti

Kuva: Pisara 6, 24.

Vertaa sivun 24 valokuvissa olevien ihmisten pukeutumista suomalaisten pukeutumiseen. Mitä yhteistä ja mitä eroa siinä on? (Pisara 6, 25)

Jos lukija pukeutuu samalla tavalla kuin jotkut kuvissa esiintyvät henkilöt, hän siis tulee suljetuksi suomalaiset-ryhmän ulkopuolelle.

Suomalaisuutta kuitenkin myös problematisoidaan ja tarkastellaan kriittisesti.

Kaikki suomalaiset eivät kuitenkaan puhu suomea, syö karjalanpiirakoita tai vietä juhannusta. (Geoidi, 19)

Suomalainen Valtteri on kasvanut paikallisessa kulttuurissa, mutta hän on kulttuuri-identiteetiltään yhtäläillä eurooppalainen. (Maa, 34, kuvateksti)

Ihminen voi olla samaan aikaan suomalainen, savolainen ja kuopiolainen. (Geoidi, 66)

Suomessa asuu paljon ihmisiä, joiden kulttuuritausta on joku muu kuin suomalainen. He ovat pysyvä osa suomalaista yhteiskuntaa. (Lipas, 68)

Eräessä tehtävässä (Geoidi, 21) lukijaa ohjataan tarkastelemaan kriittisesti suomalaisia koskevia stereotyppejä. Joka tapauksessa suomalaiset on ainoa kansallisuuden perusteella rajattu ryhmä, joka aineistossa rakennetaan kielellisesti sisäryhmäksi.

Yläkoulun elämäkatsomustiedon oppikirja *Kompassissa* nostetaan luvussa *Kulttuurin sisäinen moninaisuus* havainnollisesti esiin kulttuurin moninaisuuden ja toisaalta kuitenkin havaittavissa olevan yhtenäisyyden suhdetta (vrt. Hahl 2020, 195).

Suomalainen kulttuuri näkyy sekä arvoissa että tavoissa. Suomeen muuttaville ulkomaalaisille usein kerrotaan, että suomalaisten arvojen kärjessä ovat tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus, rehellisyys, täsmällisyys ja vaatimattomuus. On tärkeää esitellä myös tapoja tervehtiä, keskustella ja ruokailla. Samalla he oppivat muita tapoja, jotka ovat tärkeitä joillekin suomalaisille, mutta eivät kaikille. (Kompassi, 180)

Vaikka suomalaisten ihmisten puheissa (*usein kerrotaan*) on havaittavissa tiettyjä vakiintuneita kulttuurisia piirteitä, on tehty näkyväksi, että suomalaisten keskuudessa näiden käytänteiden asemassa on vaihtelua yksilöiden kesken (*tärkeitä joillekin suomalaisille, mutta eivät kaikille*). Lisäksi katkelma erittelee kulttuurin eri osa-alueita konkreettisemmin todetessaan, että kulttuuri näkyy arvoissa (*suomalaisten arvojen kärjessä ovat tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus, rehellisyys, täsmällisyys ja vaatimattomuus*) ja tavoissa (*tapoja tervehtiä, keskustella ja ruokailla*). Jäsentyminen tekee ymmärrettäväksi kulttuurin käsitteen sisältöä, eikä kulttuuri jää epämääräisen hämäräksi sanaksi (ks. Dervin & Keihäs, 2013, 108; Hahl, 2020, 195). Oppikirjoille on tyypillistä esittää jalot yleisinhimilliset arvot oman sisäryhmän arvoina (Mikander, 2015; ks. 4.4.1) – mainitut arvot lienevät keskeisiä myös Suomen ulkopuolella – mutta ne on katkelmassa kehystetty toiseen ääneen, vakiintuneisiin puhetapoihin, jotka Suomessa elävälle ovat todennäköisesti tunnistettavia.

Saman moninaisuuden ja yhteneväisyyden jännitteen esitetään pätevän myös eurooppalaisuuteen.

Eurooppa on moninaisten tapojen mosaiikki, mutta myös yhteneväisiä eurooppalaisia tapoja löytyy. (Kompassi, 180)

Kuten yllä todettua, Suomi toimii usein laajojen ilmiöiden tarkastelun lähtökohtana, joka tuo aiheen lähemmäs lukijan kokemusmaailmaa. Tämä pätee myös monikulttuurisuuteen, jolloin suomalaisuuden sisäinen moninaisuus tulee nostetuksi tekstin fokukseen.

Suomessakin elää rinnakkain monenlaisia ihmisiä, joilla on erilaisia kulttuuriin liittyviä tapoja, uskontoja ja kieliä. Tätä sanotaan monikulttuurisuudeksi. (Pisara 6, 93)

Suomalaisuus muodostaa usein itsestään selvän lähtökohdan ja sisäryhmän oppikirjateksteissä. Kuitenkin suomalaisuutta lähestytään myös kriittisesti ja kulttuurisuutta ja kulttuuri-identiteettiä käsitellään moninaisena ja kerrostuvana – tätä esimerkiksi Hahl (2020, 195) ei löytänyt kielten oppikirjoista.

Suomalaisuutta tarkastellaan myös vähemmistöpositiosta käsin. Islamin oppikirjassa käsitellään henkilöhahmojen kautta vähemmistön edustajien kohtaamia ennakkoluuloja ja suomalaisuuden rajoja.

"Minkä maalainen sinä olet?" Mona kysyi Hajarilta.

"Olen suomalainen", Hajar vastasi.

"Miten niin? Et voi olla, kun olet tumma. Sinähän olet Afrikasta", Mona väitti.

"Olen syntynyt Suomessa. Kai minä olen myös somalialainen, sillä isä ja äiti ovat syntyneet siellä. Ja osaan puhua somalian kieltä. Taidan olla puoliksi suomalainen ja puoliksi somalialainen", Hajar nauroi. Myös Fatimaa ja Monaa alkoi naurattaa

(Salaam 1-2, 74–75)

Dialogissa kirjan hahmot problematisoivat kansallisuuksien rajoja ja tekevät näkyväksi identiteetin rakentumisesta usean eri kategorian rajamaastossa, sitä, että yksilöllä voi olla useampi kansallinen identiteetti. Katkelma tuo näkyviin myös kansallisuuden määrittelyperusteita: syntymämaa, vanhempien syntymämaa ja kielitaito. Määrittelyn vaihtoehtoisuus ja valintojen mahdollisuus sekä määrittelyperusteiden tekeminen näkyväksi mahdollistavat kansallisuuskategorioiden kriittisen tarkastelun ja oman identiteetin rakentamisen.

Maahanmuuttajien keskuudessa on tavallista yhdistelmäidentiteetti, johon kuuluu identifioituminen useampaan maahan; suomalaisuuteen samastutaan suhteellisen vähän ja lähtömaahan samastutaan enemmän, vaikka sitoutudaankin suomalaiseen yhteiskuntaan (Saukkonen, 2020, 47–48). Voidaan kysyä, mikä vaikutus suomalaisuuden suppealla rakentamisella ja esittämisellä on tähän kokemukseen. Väljään ja mukaan ottavaan suomalaisuuteen lienee helpompaa samastua. Olisikin tärkeää saada kaikki samastumaan moninaiseen Suomeen, saada rakennettua laaja ja inklusiivinen "me" (ks. Saukkonen, 2020, 240–242). Pyrkimys käy yksiin sen Riitaojan (2013) ajatuksen kanssa, ettei koulua tehdä kulttuurisesti moninaiseksi niinkään lisäämällä erilaisuutta suomalaisuuden normin ulkopuolelta vaan tunnustamalla tämän normin sisäinen moninaisuus (ks. myös Poulter, 2013b, 87). Tässä vakiintuneiden suomalaisuudesta puhumisen tapojen tarkastelu on avainroolissa.

4.5 Oppikirjojen katsomustietoisuus

4.5.1 Katsomuksen käsitteistö oppikirjoissa

Katsomus määritellään suorasanaisesti vain kahdessa aineiston oppikirjassa, 2. luokan evankelisluterilaisen uskonnon *Sydän 2*:ssa ja yläluokkien elämäkatsomustiedon *Kompassissa*. Niissä katsomus määritellään laajan katsomuskäsityksen mukaisesti (esim. Kavonius & Putkonen 2020), *ihmisen käsitykseksi elämästä ja tavaksi ajatella sekä asenteeksi, jolla ihminen suhtautuu maailmaan* (tarkemmin ks. Satokangas & Suuriniemi, tulossa). Kun tarkastellaan käsitteitä esitteleviä ja määritteleviä tekstijaksoja, katsomus esiintyy oppikirja-aineistossa kuitenkin ennen kaikkea lähikäsitteidensä elämäkatsomuksen ja maailmankatsomuksen sekä maailmankuvan yhteydessä. Oppikirjoissa elämäkatsomusta, maailmankatsomusta ja maailmankuvaa voidaan luonnehtia katsomuksen avainkäsitteiksi niiden näkyvän ja keskeisen roolin takia. Nämä kolme katsomuksen avainkäsitteitä ovat jatkuvassa liikkeessä niin tutkimuskirjallisuudessa, yleiskielisessä käytössä kuin oppikirjateksteissäkin. Tutkimuskirjallisuudessa näitä käsitteitä määritellään useilla eri tavoilla ja käytetään ristiin. Arkisessa kielenkäytössä termejä *maailmankatsomus*, *elämäkatsomus* ja *maailmankuva* käytetään osin synonyymisina, ja esimerkiksi *Kielitoimiston sanakirja*, joka kuvaa sanojen merkityksiä yleiskielessä, tarjoaa *maailmankatsomuksen* synonyymina *elämäkatsomukselle* ja *maailmankuvalle* sekä toisinpäin (KS s. v. *maailmankatsomus*, *elämäkatsomus*, *maailmankuva*). Oppikirjoissa taas niiden suhteet esitellään usein selkeänä järjestelmänä. Katsomuksellisuutta jäsentävien käsitteiden eri määrittelytavat tekevät näkyväksi tiedonalojen kieliin sisään rakennettu jännitettä: tutkimus on rajoja rikkovaa ja näkemyserojen värittämää, kun taas oppikirjateksti hakeutuu usein ristiinriidattomaan ja yksiselitteiseen esitystapaan.

Kasvatuksen kentällä vaikutusvaltainen on ollut Ilkka Niiniluodon (1984, 86–87) näkemys, jonka mukaan maailmankatsomus koostuu maailmankuvasta, arvoista ja etiikasta sekä tieto-opista. Tämä käsittehierarkia heijastuu joissakin oppikirjoissa. Tavallisesti elämäkatsomus nähdään yksilön henkilökohtaisena, maailmankatsomus taas yhteisöllisesti organisoituneena, joskaan raja ei ole veitsenterävä (ks. Poulter, 2013b, 80). Tällaisessa käytössä sana *maailmankatsomus* asettuisi synonyymiseksi tutkimuskirjallisuudessa suhteelliseen vakiintuneen termin *organized worldview* kanssa ja *elämäkatsomus* taas termin *personal worldview* kanssa (ks. van der Kooij, de Ruyter & Miedema 2013). Esimerkiksi Koirikivi, Poulter, Salmenkivi ja Kallioniemi (2019, 48) esittävät katsomuksen kattokäsitteenä yksilöiden elämäkatsomuksille ja organisoituneille maailmankatsomuksille. Myös

tämä jako piirtyy jossain määrin näkyviin oppikirjateksteissä. Niissä käsitteiden eroa lähestytään kuitenkin sen kautta, mitkä asiat (kuten arvot tai maailman synty) kuuluvat minkäkin käsitteen alaan, pikemmin kuin sen kautta, asetetaanko fokus yksilöön vai ajatusjärjestelmään.

Avainkäsitteitä käsitellään eksplisiittisesti elämäkatsomustiedon yläkoulun kirjoissa *Uniikissa* ja *Kompassissa* sekä 9. luokan uskonnonkirja *Lippaassa*. Kaikkiaan katsomuksen käsitejärjestelmän rakentaminen nousee fokukseen siis kolmessa aineiston oppikirjassa. Näissä käsitteiden välille rakentuvat hieman erilaiset käsitesuhteet. Leipätekstin ohella määritelmien lähde ovat reaaliaineiden kirjojen lopussa olevat hakemistot. Hakemistomääritelmät tarjoavat tiiviin esityksen siitä, miten tietty käsite jossakin oppikirjassa rajautuu. Hakemistomääritelmän mikrogenre ohjaa tyhjentävän terminologisen määritelmän muotoon ja on siksi paljastava käsiteanalyttinen vertailukohta leipätekstille. Toisaalta hakemistojen pedagogista funktionaalisuutta oppilaalle on kyseenalaistettu; oppilas harvoin katsoo selityksiä kirjan takaa ja toisaalta tiivis selitys harvoin palvelee sellaista oppijaa, jonka äidinkieli koulukieli ei ole (Saario, 2012, 123). Hakemisto saattaakin olla relevantti lähinnä opettajan näkökulmasta.

Kompassin ja *Lippaan* teksteihin rakentuu hierarkia, jossa maailmankuva on osa maailmankatsomusta ja elämäkatsomus puolestaan yksilön henkilökohtainen maailmankatsomus. Maailmankatsomus on siis niin maailmankuvan kuin elämäkatsomuksen yläkäsite, mutta ensimmäiseen koostumussuhteessa (yksi on toisen osa) ja jälkimmäiseen hierarkkisessa suhteessa (yksi on toisen alaluokka, ks. TSK, 2006, 16). Leipätekstien esittämä hierarkia toistetaan hakemistoissa.

Maailmankatsomus sisältää maailmankuvan, käsityksen tiedosta sekä arvot ja moraalin. (Kompassi, 16)

Etiikasta, moraalista ja maailmankuvasta muodostuu ihmisen maailmankatsomus. (Lipas, 6)

Elämäkatsomus on yksilön oma maailmankatsomus (Kompassi, 17)

Elämäkatsomus yksilön henkilökohtainen maailmankatsomus (Lipas, 103)

Kompassin ja *Lippaan* järjestelmissä maailmankuva sisältyy myös elämäkatsomukseen, sillä koostumussuhde maailmankatsomuksen ja maailmankuvan välillä pätee loogisesti myös maailmankatsomuksen alakäsitteenä olevaan elämäkatsomukseen.

Uniikissa katsomuskäsitteiden hierarkiaa rakennetaan monin esitystavoin: leipätekstissä, käsiteläättikossa, hakemistossa, tehtävissä, käsitegraafiikassa ja sen kuvatekstissä. Se rakentuu toisin kuin edellisissä kirjoissa.

Vähitellen lapselle muodostuu maailmankuva, joka tarkoittaa hänen käsityksiään maailmasta. – – Maailmankuva on yksi osa maailmankatsomusta. Se on maailmankuvaa laajempi asia, sillä se sisältää maailmankuvaan liittyvien asioiden lisäksi käsitykset siitä, millainen maailman tulisi olla ja minkälaiset asiat ovat elämässä arvokkaita. – – Hyvää elämää ja elämän tarkoitusta koskevat kysymykset sisältyvät jokaisen henkilökohtaiseen elämäkatsomukseen, joka on tärkeä osa ihmisen maailmankatsomusta. (Uniikki, 16–17)

Käsitegraafin (s. 18) kuvateksti vielä tiivistää koostumussuhteisen käsitehierarkian: *Maailmankatsomus koostuu maailmankuvasta, elämäkatsomuksesta ja arvomaailmasta*. *Uniikin* tekstiin rakentuu näin selkeä ja eri esitystapojen kautta konstruoitu taksonomia: maailmankatsomus sisältää maailmankuvan ja elämäkatsomuksen, jotka ovat kumpikin maailmankatsomuksen osakäsitteitä ja toisensa vieruskäsitteitä; lisäksi arvomaailma on kolmas vieruskäsite (ks. Haarala 1981, 22, 24).

Kompassissa katsomuskäsitteiden ymmärtämistä tuetaan metaforin: katsomus on kompassi (Katso-
musta voisikin kuvailla kompassiksi, joka auttaa yksilöä suunnistamaan maailmassa, s. 13), elämän-
katsomus perusta (Elämänkatsomus on identiteetin ja itsetuntemuksen perusta, jonka pohjalta ihmi-
nen arvioi itseään ja omaa toimintaansa, s. 23). Jälkimmäisessä esimerkissä kirjoittuu auki opetus-
suunnitelmassakin korostuva katsomusten käsittelyn merkitys oppilaan oman identiteetin rakenta-
misessa. Identiteetti ja itsetuntemus rakentuvat elämänkatsomuksen käsitteen yhdeksi relevantiksi
kontekstiksi.

Katsomuskäsitteiden esittelemisen tarkastelu osoittaa, että eri oppikirjojen tekstit representoivat kat-
somuskäsitteiden järjestelmän erilaisiksi. Onko näennäisen selkeiden mutta tarkemmin tarkastel-
tuina keskenään ristiriitaisten käsitehierarkioiden esittäminen tarkoituksenmukainen tapa käsitellä
katsomuskäsitteiden abstraktiutta ja liukuvuutta? Kriittiseen kielitietoisuuteen (sekä kulttuuri- ja kat-
somustietoisuuteen) saattavatkin valmentaa parhaimmin sellaiset lähestymistavat, joissa käsitteiden
ongelmallisuus ja mutkikkuus kohdataan ja sitä ohjataan pohtimaan (ks. Dervin, Paatela-Nieminen,
Kuoppala & Riitaoja, 2012, 5; Schatz & Niemi, 2015, 90). Käsiteltäessä katsomuskäsitteitä oppikir-
joissa joudutaankin tavalla tai toisella kohtaamaan jännite itse ilmiön mutkikkaan ja ongelmallisen
luonteen, alituisessa liikkeessä olevan akateemisen keskustelun ja pedagogisen esitystavan välillä.

4.5.2 Nimetyt katsomukset oppikirjoissa

Suomalainen katsomusmaisema on ollut muutoksessa viimeisen vuosikymmenen aikana. Muutos
näkyvät myös koulujen katsomusaineiden opetuksessa. Vaikka valtaosa (86,1 %) suomalaisista 1.–6.
luokan oppilaista osallistui vuonna 2018 evankelisluterilaisen uskonnon opetukseen, oppilaiden
osuus on kuitenkin laskenut vuodesta 2012 (91,8 %). Vastaavasti islamin uskonnon opetuksessa
olevien oppilaiden määrä on kasvanut saman ajanjakson aikana 1,5 %:sta 2,5 %:iin. Uudellamaalla
islamia opiskelevien oppilaiden määrä on koko maan suurin: vuonna 2018 osuus oli 5,6 %. Alueel-
lista vaihtelua katsomusopetuksessa näkyy laajemminkin. Pohjanmaalla evankelisluterilaisen us-
konnon opetukseen osallistujien osuus oli vuonna 2018 maan suurin, 98,1 %. Islamin uskonnon
lisäksi elämänkatsomustietoa opiskeltiin perusopetuksessa eniten Uudellamaalla (15,3 % oppilaista,
koko maan luku keskimäärin 8,5 %). Pohjois-Karjalassa vuonna 2018 opiskeltiin eniten Suomessa
ortodoksista uskontoa (6,7 %), samoin ei mihinkään koulun järjestämään katsomusopetukseen osal-
listuvia oli eniten juuri Pohjois-Karjalassa (1,5 %). Muiden uskontojen kuin evankelisluterilaisen, or-
todoksisen tai islamin uskonnon opetukseen osallistui koko maassa keskimäärin 0,5 % oppilaista.
Uudellamaalla ja Pohjois-Karjalassa luku oli kaksinkertainen (mutta silti pieni) eli 1 %. Määrä oli
pysynyt prosentuaalisesti samana vuodesta 2012 vuoteen 2018. (Vipunen, 2019b.) Nykyisissä ope-
tussuunnitelman perusteissa on laadittuna opetussuunnitelma edellä mainittujen lisäksi katoliselle ja
juutalaiselle uskonnolle.

Lyhyesti kuvattuna suomalainen katsomusmaisema vaihtelee alueellisesti ja on muuttunut suhteel-
lisen nopeasti moninaisemmaksi. Katsomus-käsitteen vaihtelevan määrittelyn takia olemme rajan-
neet tässä luvussa esitettäviin jakaumiin oppikirjoissa mainitut uskonnolliset katsomukset sekä us-
konnottomuuden. Kuten yltä (4.5.1) käy ilmi, *Kompassissa* esitetään katsomuksellisina kategorioina
laajan katsomuskäsityksen mukaisesti esimerkiksi kategoriat *punkkari* ja *feministi*. Kaikkia tällaisia,
ihmisen ympäröivään maailmaan suhtautumista tavalla tai toisella ilmaisevia kategorioita ei aineis-
tosta ole koodattu ja taulukoissa esitetty, sillä se olisi ollut tämän tutkimuksen puitteissa työmääränsä
takia käytännössä mahdotonta. Onkin syytä lukea määrällisiä tuloksia uskonnollisten katsomusten
suuntaan painottuneina.

Tutkimuksen vertailtavuuden, luotettavuuden ja selkeyden parantamiseksi joitakin tunnistettuja kat-
somuksiin liittyviä käsitteitä tiputettiin pois sekä yhdisteltiin toisiinsa. Esimerkiksi *kristikunta* ja *Kristus*
olivat sanoja, joita ei otettu kristinuskoon liittyvässä laskennassa huomioon. *Uskonto*-mainintoihin

laskettiin lisäksi mukaan muun muassa ilmaukset *uskonnonharjoitus*, *valtauskonto*, *valtionuskonto*, *usko*, *universaali uskonto*, *etninen uskonto* ja *uskonnollinen*. Samoin esimerkiksi sanat *hindu* ja *hindulainen* niputettiin *hindulaisuus*-nimityksen kanssa yhteen ja *islamilainen*, *islaminusko* ja *islaminuskoinen* sanan *islam* kanssa yhteen. Kirkkokunnat ja uskontojen sisäiset suuntaukset (esimerkiksi *sunnalaisuus* ja *shiialaisuus*) laskettiin kyseessä olevan uskonnon sisään, mikäli ne esiintyivät yksittäisinä hajamainintoina. Samaa periaatetta käytettiin kaikkiin uskontoihin ja katsomuksiin. Poikkeuksena tästä katsomusaineiden oppikirjoissa näitä uskontojen sisäiseen moninaisuuteen liittyviä mainintoja oli sen verran runsaasti, että ne esitetään erillisinä.

Huomionarvoista on, että uskontojen ja katsomusten kannalta erittäin olennaisista katsomusaineiden oppikirjoista ei ollut saatavilla toivottua määrää otannan ja voimassa olevan opetussuunnitelman mukaisia oppikirjoja. Sen takia elämäntutkimuksen kirjoista analysoitiin yksi 3.–6. luokan oppikirja ja kaksi 7.–9. luokan oppikirjaa. Islamin oppikirjoista tarkasteluun saatiin yksi 1.–2. luokan ja yksi 5.–6. luokan oppikirja (7.–9. luokan islamin oppikirja ilmestyi syksyllä 2020). Ortodoksisesta uskonnosta saatavilla oli vain yksi 2. luokan oppikirja. Evankelisluterilainen uskonto oli ainoa katsomusaine, johon oli saatavilla oppikirjat vertailukappaleineen kaikilta valituilta vuosiluokilta. Oppikirjojen valinta kokonaisuutena periaatteineen on kuvattu tarkemmin luvussa 4.2.

Seuraavassa on tarkasteltu (uskontojen ja muiden) katsomusten näkyvyyttä otannassa mukana olevien oppiaineiden oppikirjoissa vuosiluokittain tai alakoulu/yläkoulu-jaon perusteella, oppikirjasta riippuen (osa on useamman luokka-asteen yhteisniteitä). Katsomusten näkyvyys oppikirjoissa on merkittävää siksi, että se tukee omalta osaltaan oppilaan kokemusta kuulumisesta ja hänen katsomuksellisen identiteettinsä kehittymistä representaatioiden kautta (ks. myös luku 6). Oppiaineet esitetään samassa järjestyksessä kuin ne ovat opetussuunnitelman perusteissa. Matematiikka ei ole mukana näissä taulukoissa, sillä tarkastelluissa matematiikan kirjoissa ei ollut suoria mainintoja teksteissä uskonnoista, katsomuksista tai uskonnottomuudesta. Matematiikan kirjojen kuvituksissa sen sijaan moninaisuutta oli mukana (ks. 6.5).

Taulukoissa ovat mukana ne katsomukset ja niihin läheisesti liittyvät käsitteet, joita oli mainittu yhteensä vähintään kolme kertaa kyseisen oppiaineen oppikirjoissa. Muut yksittäisiä mainintoja saaneet on kerrottu leipäteksteissä. Mainintojen lukumääriä tulee tarkastella lähinnä suuntaa antavina, sillä tarkkoihin määriin vaikuttaa myös kielellinen ilmaisu, esimerkiksi tapa toistaa uskontokunnan nimitys usein. Kirjojen välillä on paljon eroja ja vaihtelua.

	Äidinkieli 6. luokka (2 kirjaa)	Äidinkieli 9.luokka (2kirjaa)	Yhteensä
kristinusko	1	6	7
uskonto	4	12	16
Kaikki	5	18	23

Taulukko 10. Uskontoihin ja muihin katsomuksiin liittyvät maininnat äidinkielen oppikirjoissa.

Äidinkielen 2. vuosiluokan lukukirjoista ei löytynyt mainintoja katsomuksista. Taulukossa 10 esitetään siten vain 6. ja 9. luokan oppikirjoista kootut katsomuksiin liittyvät maininnat. Äidinkielen oppikirjoissa katsomuksista esillä olivat kristinusko ja uskonto yleisenä ilmiönä. Lisäksi yhdessä 6. vuosiluokan oppikirjassa mainittiin islam yhden kerran. Kristinuskon esillä olo äidinkielen kirjoissa on luonnollista, sillä esimerkiksi suomen kielen alkuvaiheita kuvattaessa keskeinen henkilö on Mikael Agricola, joka tunnetaan myös Suomen reformaattorina.

Ympäristöoppi 6. luokka (2 kirjaa)

uskonnot	7
uskonto	6
islam	3
Kaikki	16

Taulukko 11. Uskontoihin ja muihin katsomuksiin liittyvät maininnat ympäristöopin oppikirjoissa.

Alakoulun ympäristöopin oppikirjoja oli kaksi vertailukappaletta 2. ja 6. luokalta. Toisen vuosiluokan kirjoissa ei ollut lainkaan mainintoja uskonnosta tai katsomuksista. Taulukossa 11 esitetään tästä syystä ainoastaan 6. vuosiluokan oppikirjoista kootut katsomuksiin ja uskontoihin liittyvät maininnat. Toisessa 6. vuosiluokan oppikirjassa mainittiin ”uskonto” yhteensä neljä kertaa, muita katsomuksiin viittaavia mainintoja ei ollut. Taulukossa kirjoista lasketut määrät on yhdistetty. Taulukossa esitetyn lisäksi kahdesti mainittiin kristinusko, juutalainen ja katolinen kirkko sekä kerran alkuperäiskansojen uskonnot.

Maantieto 9. luokka (2 kirjaa)

uskonnot	36
islam	7
buddhalaisuus	5
hindulaisuus	5
katsomus	3
kristinusko	3
Kaikki	59

Taulukko 12. Uskontoihin ja muihin katsomuksiin liittyvät maininnat maantiedon oppikirjoissa.

Maantiedon oppikirjojen katsomusmaisemassa näkyvät maailmanuskonnot. Havaintoa vahvistavat taulukossa 12 esitettyjen lisäksi tekstissä kaksi kertaa mainitut alkuperäiskansojen uskonnot, japanin uskonnot, juutalaisuus ja kiinan uskonnot sekä yhden kerran mainitut ateismi, uskonnottomuus ja uususkonnot.

	UE luokka kirjaa)	2. UO (2 luokka kirja)	2. UI (1 luokka) (1 kirja)	(1.-)2. (1 luokka) (1 kirja)	UE luokka kirjaa)	6. UI (2 6.luokka (1 kirja)	Yhteensä
islam	48	12	79	95	485	706	
kristinusko	121	15	6	180	49	333	
uskonto	19	12	4	142	70	170	
ortodoksinen kirkko	28	60	0	70	6	153	
juutalaisuus	24	25	0	56	46	139	
katolinen kirkko	16	1	0	80	3	95	
evankelis-luterilainen kirkko	19	15	0	55	6	88	
uskonnottomuus	4	0	0	62	10	75	
herätysliikkeet	0	0	0	27	0	27	
protestanttisuus	0	0	0	24	2	26	

helluntailaisuus	0	0	0	15	0	15
jehovan todistajat	0	0	0	11	1	12
katsomus	0	0	0	11	1	12
vapaakirkko	0	0	0	10	1	11
shiialaisuus	0	0	0	1	9	10
adventtikirkko	0	0	0	9	1	10
hindulaisuus	0	0	2	6	1	9
anglikaaninen	0	0	0	9	0	9
reformoitu	0	0	0	9	0	9
uskonnonvapaus	0	0	0	8	0	8
buddhalaisuus	0	0	0	5	2	7
sunnalaisuus	0	0	0	1	5	6
muinaisusko	0	0	0	6	0	6
vapaat suunnat	0	0	0	6	0	6
herännäisyys	0	0	0	5	0	5
lestadiolaisuus	0	0	0	5	0	5
vapaa-ajattelijat	0	0	0	0	3	3
kansanuskonnot	0	0	0	2	1	3
Myöhempien Aikojen Pyhien Jeesuksen Kristuksen Kirkko ("mormonit")	0	0	0	2	1	3
baptismi	0	0	0	3	0	3
evankelisuus	0	0	0	3	0	3
Kiinan uskonnot	0	0	0	3	0	3
metodismi	0	0	0	3	0	3
sikhiläisyys	0	0	0	3	0	3
Kaikki	279	140	91	927	703	1976

Taulukko 13. Uskontoihin ja muihin katsomuksiin liittyvät maininnat uskontojen oppikirjoissa. UE (uskonto: evlut), UO (uskonto: ortodoksi), UI (uskonto: islam)

On selvää, että katsomukset ja niiden sisäinen moninaisuus ilmenivät voimakkaimmin katsomusaineiden oppikirjoissa. Yllä olevassa taulukossa 13 on esitetty eri uskontojen oppikirjoissa mukana olleet katsomukset ja niihin läheisesti liittyvät käsitteet. Määrällisesti eniten eri katsomuksia ja niiden sisäistä moninaisuutta oli evankelisluterilaisen uskonnon 6. luokan oppikirjoissa, tosin kuten edellä kerrottiin, muissa uskonnoissa ei ollut vertailukappaletta saatavilla ja ortodoksisesta uskonnosta ei ollut nykyisen opetussuunnitelman mukaista oppikirjaa saatavilla ollenkaan. Islamin mainintamääriä selittää se, että islamin oppikirjojen ilmaisuun kuuluu islam-sanan kirjoittaminen näkyviin usein.

Taulukossa esitettyjen lisäksi kaksi kertaa mainittiin pakana, ateismi, ei-kristitty ja pelastusarmeija. Yhden kerran mainittiin Herran kansa ry, Krishna-uskonto, luonnonuskonnot, muhamettilainen, uus-pakanallinen, etniset uskonnot, evankelinen herätysliike, Korean uskonnot, körttiläisyys, mono-teismi, panteismi, pietismi, polyteismi, rukoilevaisuus, sintolaisuus, skientologit, wicca, viidesläisyys ja alkuperäiskansojen uskonnot.

Evangelisluterilainen uskonto 9. luokka (2 kirjaa)

uskonnot	85
kristinusko	83
islam	47
juutalaisuus	33
buddhalaisuus	23
hindulaisuus	20
katsomus	15
Japanin uskonnot	7
uskonnottomuus	4
Yhteensä	317

Taulukko 14. Uskontoihin ja muihin katsomuksiin liittyvät maininnat 9. luokan evangelisluterilaisen uskonnon oppikirjoissa.

Evangelisluterilaisen uskonnon 9. luokan oppikirjat näyttäytyvät katsomusmainintojen osalta suppeammilta kuin alakoulun uskontojen oppikirjat. Etiikkaan liittyviä kysymyksiä kuitenkin tarkastellaan ainakin jossain määrin myös eri maailmanuskontojen näkökulmista. Eniten uskontoihin ja muihin katsomuksiin liittyviä mainintoja oli, kun puhuttiin yleisesti *uskonnoista*. *Katsomukseen* liittyviä mainintoja oli huomattavasti vähemmän. Toiseksi eniten mainittiin kristinuskon. Lähi-idän alueella syntyneet monoteistiset uskonnot islam ja juutalaisuus mainittiin kolmanneksi ja neljänneksi useimmin. Uskonntottomuus mainittiin kirjoissa yhteensä neljästi. Taulukossa 14 esitettyjen lisäksi Kiinan uskonnot mainittiin kirjojen tekstissä kaksi kertaa.

	Elämäkatsomus- tieto alakoulu (1 kirjaa)	Elämäkatsomus- tieto yläkoulu (2 kir- jaa)	Yht- eensä
uskonto	12	466	478
kristinusko	1	338	339
islam	4	256	260
uskonnottomuus	0	105	105
juutalaisuus	0	101	101
buddhalaisuus	0	45	45
sekulaari humanismi	0	21	21
Kiinan ja Japanin uskonnot	0	17	17
ateismi	0	16	16
hindulaisuus	0	16	16
agnostisismi	0	10	10
uususkonnot	0	4	4
jehovan todistajat	0	3	3
mormonikirkko	0	3	3
Kaikki	17	1401	1418

Taulukko 15. Uskontoihin ja muihin katsomuksiin liittyvät maininnat elämäkatsomustiedon oppikirjoissa.

Elämäkatsomustiedon oppikirjoissa katsomuksellinen maisema laajentuu merkittävästi siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Tarkastellut oppikirjat olivat kaikki yhteisniteitä: alakoulun kirja oli vuosiluokille 3–6 ja yläkoulun vuosiluokille 7–9.

Taulukossa 15 esitettyjen lisäksi yläkoulun oppikirjoissa oli kahdesti mainittu Aasian uskonnot, luonnonuskonto, skeptisismi ja tieteusko sekä yhden kerran kansanusko, Lähi-idän uskonnot, uskonnon humanismi ja vapaa-ajattelija.

	Yhteiskuntaoppi alakoulu (2 kirjaa)	Yhteiskuntaoppi 9. luokka (2 kirjaa)	Yhteensä
uskonto	2	52	54
uskonnot	3	7	10
uskonnollisuus	0	7	7
uskonnonvapaus	2	5	7
kristinusko	0	5	5
Kaikki	7	76	83

Taulukko 16. Uskontoihin ja muihin katsomuksiin liittyvät maininnat yhteiskuntaopin oppikirjoissa.

Yhteiskuntaopin kirjoissa katsomuksiin liittyvien käsitteiden perusteella keskitytään uskontoon yhteinäisenä ilmiönä. Näkökulma on oppiaineen luonteen mukaisesti yhteiskunnallinen ja erikseen käsitellään uskonnollisuutta ja uskonnonvapautta. Yhteiskuntaopin oppikirjoissa erilaiset uskonnot ja katsomukset saivat vain vähän suoria mainintoja. Sen sijaan erilaisia vähemmistöryhmiä, joista osa voidaan nähdä katsomuksellina, nostettiin esille enemmän kuin katsomusaineiden oppikirjoissa (vähemmistöryhmistä tarkemmin kuvassa 6.4). Taulukossa 16 mainittujen lisäksi tekstissä esiintyi kahdesti evankelis-luterilainen kirkko ja uskonottomuus. Yhden kerran mainittiin luontojumaluus, seurakunta ja uskonnollinen yhteisö.

4.6 Oppikirjojen kielitietoisuus

Tässä luvussa käsittelemme oppimateriaalien kielitietoisuutta eri näkökulmista. Luvussa 4.6.1 tarkastelemme oppikirjateksteihin rakentuvaa kielen käsitettä ja pohdimme, millaisia kielikäsitteitä oppikirjat kaiuttavat. Luvussa 4.6.2 tutkimme oppikirjoissa näkyvää monikielisyttä sekä määrällisten että laadullisten havaintojen avulla. Luvussa 4.6.3 analysoimme, miten oppikirjat opettavat eri tiedonalojen kieliä, ja luvussa 4.6.4 tarkennamme näiden ajatusten pohjalta kieleen tiedonalana ja sen tiedonaloiksi käsitteisiin oppikirjoissa. Luvussa 4.6.5 käsittelemme vielä monilukutaitoa ja multimedialisuutta kielitietoisuuden osana.

4.6.1 Kielen käsite ja kielikäsitteet oppikirjoissa

Kuten katsomus- ja kulttuuritietoisuuden tarkastelu oppimateriaaleissa, myös tämä, oppimateriaalien kielitietoisuutta tarkasteleva osuus alkaa itse kielen käsitteen tarkastelusta (ks. luvut 4.4.1 ja 4.5.1). Suomalaisten oppikirjojen kielikäsitteitä on tutkittu aiemmin lähinnä kielen oppikirjoissa (mm. Salo, 2006; Varis, 2012), mutta tässä analysoimme kielen käsitettä koko oppikirja-aineistossamme. Kielen käsitteen ja kielikäsitteiden suhde on mutkikas, etenkin koska kieltä ei varsinaisesti itsessään määritellä oppikirja-aineistossa. Se, millaisia merkityksiä sanalle *kieli* annetaan ja kuinka kieltä luonnehditaan sekä sen lähikäsitteitä määritellään, pohjaa pitkälti taustalla vaikuttaviin kielikäsitteisiin.

Siinä missä kulttuuri ja katsomus käsitteinä ovat oppikirjoissa eksplisiittisen määrittelyn kohteina, kieltä ei siis samalla tavoin määritellä käsitteenä lainkaan. Sen sijaan eri oppikirjoissa kieltä ilmiönä tarkastellaan eri näkökulmista ja myös kirjojen sisällä eri otsikoiden alla, esimerkiksi elinvoiman ja uhanalaisuuden, kielitaidon tai kielen tehtävien näkökulmasta. Kun katsotaan kieltä hahmottelevia tekstijaksoja, kontekstin kannalta on kiinnostavaa, millainen käsitejärjestelmä kielen käsitteen ympärille rakentuu. Mitä aihetta varten kieli esitellään, minkä pohjaksi?

Äidinkielen ja kirjallisuuden 9. luokan oppikirjoissa *Kärjessä* ja *Särmässä* kieltä ja sen ominaisuuksia lähestytään monista eri näkökulmista. Strategiaksi voidaan tunnistaa *hahmottelu* (ks. Satokangas & Suuriniemi, tulossa), jossa lähestyttävää aihetta valotetaan ulottuvuus kerrallaan ja siten piirretään siitä monipuolista kokonaiskuvaa. Muista tutkimistamme oppikirjoista kieli-käsitteen näkökulmasta kiinnostavia ovat maantiedon, ympäristöopin ja yhteiskuntaopin kirjat. Näistäkin oppikirjoista kieltä käsitellään vain kuudennen ja yhdeksännen luokan oppikirjoissa. Uskonnon ja elämäntutkimustiedon oppikirjoissa kieltä käsitellään lähinnä suhteessa kulttuuriin ja sen osana (ks. Satokangas & Suuriniemi, tulossa).

Maantiedon ja ympäristöopin kirjoissa kieltä ja nimettyjä kieliä tarkastellaan maantieteellis-kulttuurisesta näkökulmasta. Kuten valtioiden rajat karttaan, myös kielten rajat piirtyvät esiin selvinä (esim. Pisara 6, 15; Tutkimusmatka 6, 186–191). Erityisesti kuudennelle luokalle suunnatuissa ympäristöopin kirjoissa maantieteelliset ja kielelliset alueet esitetään tällä tavoin suoraviivaisesti. Samoin vedetään yhtäläisyysmerkki maan virallisten kielten ja maassa puhuttujen kielten välille (Pisara 6, 15), kun oppilasta ohjataan tarkastelemaan karttaa maiden virallisista kielistä ja tämän jälkeen vastaamaan kysymyksiin siitä, mitä kieliä kussakin maanosassa puhutaan. Yksinkertaistaminen on toki osittain etenkin alakoulun oppikirjojen tehtävä; toisaalta on ongelmallista, jos ne välittävät kyseenalaistamattomasti monologista käsitystä kielestä esittämällä kielet sisäisesti vaihtelemattomina ja maiden rajoihin mukautuvina kansalliskielinä.

Monologiseen kielikäsitteeseen kietoutuu myös yksikielisyyden vinouma (ks. esim. Piippo ym. 2016), joka tarkoittaa sitä, että kieliä ja kielenkäyttöä tarkastellaan yksikielisen puhujan näkökulmasta ja monikielisyys määritellään marginaaliseksi ilmiöksi tai hävytetään kokonaan. Tällaista näkemystä vahvistaa maantiedon oppikirjan tarkastelutapa, jossa Euroopan valtiot esitetään yksikielisinä ja monikielisyys on jotakin, joka kuuluu ”muualle”, kuten Afrikkaan tai Intiaan.

Joissakin valtioissa suurin osa ihmisistä puhuu samaa kieltä ja heillä on muutenkin samanlainen kulttuuri. Tällaisia valtioita kutsutaan kansallisvaltioiksi. Joissakin valtioissa taas puhutaan useita eri kieliä. Esimerkiksi Intiassa puhutaan satoja eri kieliä. (Geoidi, 66)

Lainaus on oppikirjan kappaleen lopussa olevasta tiivistelmästä. Tarkoituksena on kerrata aiemmin kappaleessa esitetty näkemys, jonka mukaan Suomi ja Euroopan valtiot yleensä ovat kansallisvaltioita, joissa vallitsee yhtenäinen kulttuuri; esimerkiksi Intia ja Afrika taas ovat monikulttuurisia ja -kielisiä, eivätkä valtioiden rajat aina noudata kielten rajoja (Geoidi, 63–66). Oppikirjan sisällä näyttää kuitenkin vallitsevan jonkinlainen ristiriita esitystavan suhteen, sillä toisessa oppikirjan kappaleessa kiistetään yhtenäisen eurooppalaisen kulttuurin olemassaolo ja mainitaan myös kielten sekoittuminen osana kulttuurien moninaisuutta (Geoidi, 18). Monikielisyys myös esitetään ilmiönä, jonka voi tavata omassa luokassaan, ja oppilaita ohjataan tutkimaan, kuinka monta eri kieltä heidän luokassaan puhutaan (Geoidi, 43). Toisaalta tehtävän b-kohta kysyy, missä valtioissa nämä kielet ovat yleisiä, ja vaarana on, että tämä johtaa tulkintaan siitä, että ”muut” kielet lähtökohtaisesti kuitenkin myös kuuluvat ”muualle”. Tehtävän tulkinta jää riippuvaiseksi siitä, miten opettaja ja oppilaat sen luokassa tulkitsevat. Oppikirjat myös nimeävät monikulttuurisuuden käsitteen ja tuovat esiin, että ei ole olemassa yhtenäistä suomalaista kulttuuria, vaan eri tavat ja kielet sekoittuvat (esim. Pisara 6, 93).

Tällaista kielitietoisuuden vaihtelua ilmenee myös muualla aineistossa ja esimerkiksi kulttuurin ja katsomuksen käsitteiden yhteydessä (ks. 4.4.1 ja 4.5.1). Vaikkapa kulttuurin käsitteen ollessa tarkastelun fokuksessa sitä käsitellään kriittisesti ja problematisoiden, mutta toisaalla, itse käsitteen ollessa pois fokuksesta, sen käyttö saattaa jälleen kaiuttaa perinteisempiä ja vanhanaikaisempia käsitteen käyttötapoja (Satokangas & Suuriniemi, tulossa).

Yhteiskuntaopin oppikirjoissa korostuu luonnollisesti kielen ja kielten yhteiskunnallinen asema. Kieli on esimerkiksi lain turvaama perusoikeus (Forum, 16). Kieli-käsite mainitaan erityisesti, kun puhutaan vähemmistöryhmistä ja heidän oikeudestaan omiin kieliinsä (Memo, 24, 37; Taitaja, 32–34) sekä maahanmuuton vaikutuksista suomalaisen yhteiskunnan kielelliseen moninaisuuteen (Memo, 35). Lisäksi kieli-käsite mainitaan yhteydessä kielitaitoon, joka nähdään ennen kaikkea työelämään ja työnsaantiin liittyvänä taitona (Memo, 52; Taitaja, 93). Tämä näkökulma on vahva myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa ja usein kielitaito nähdään ansiona nimenomaan työllistymisen näkökulmasta (esim. Kärki 9, 78). Kieli-käsite mainitaan myös yhteydessä politiikkaan ja poliitikkojen työhön (Memo, 201–216) sekä lakikielen monimutkaisuutta käsiteltäessä (Memo, 246; ks. myös Satokangas, 2020b, 145).

Elämäkatsomustiedon oppikirjoissa kieli esitetään kulttuurin osana ja se rinnastuu muihin kulttuurin osa-alueisiin. Kieli sidotaan vahvasti osaksi tiettyä kulttuurista ryhmää ja esimerkiksi saamen kielet ja romanikieli nousevat tarkastelun kohteeksi vain tietyissä ”vähemmistöluvuissa”. Kieltä käsitellään myös ihmisoikeutena ja korostetaan yksilön oikeutta omaan kieleensä.

Äidinkielen 6. luokan oppikirja *Välkyssä* kielen olemusta lähestytään monipuolisimmin kielitaitoa käsittelevässä luvussa (s. 78–79). Luvun leipäteksti käsittelee kielen tilanteisuutta ja funktionaalisuutta useasta näkökulmasta ja erilaisten esimerkkien kautta, nykykielentutkimuksen näkemysten mukaisesti. Lähestymistapa kielitaitoon on selkeästi erilainen kuin ehkä se tyyppillisin eli vieraan kielen taito. Toiseksi oman kielen taitoakaan ei lähestytä stereotyyppisesti oikeinkirjoituksen vaan tilanteisten varieteettien näkökulmasta. Luvussa kielen käsite kiinnittyy ennen kaikkea kielen oppimisen käsittejärjestelmään, ja läsnä ovat *äidinkieli*, *vieraat kielet* sekä *kielitaito*.

Hyvää kielitaitoa on vieraiden kielten osaamisen lisäksi taito käyttää äidinkieltä monipuolisesti. Yksi hyvän kielitaidon osa on taito valita kielenkäyttötapaa tilanteen ja vastaanottajan mukaan. (Välky 6, 78)

Kuudennen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa puhekieli ja kirjakieli esitetään dikotomisina, joista jälkimmäistä säätelevät säännöt. Tämä dikotomia on näkyvissä vielä yhdeksännen luokan oppikirjassakin, jossa todetaan, että *lapsen ensimmäinen vieras kieli on kirjakieli, sillä siihen kuuluu sääntöjä, joita täytyy opetella* (Kärki, 58). Toteamus vahvistaa käsitystä siitä, että kielenoppimista voidaan tarkastella oppimisen ja omaksumisen näkökulmasta, jossa *äidinkieli ja puhekieli omaksutaan ja vieras kieli ja kirjakieli opitaan*, vaikka prosessit eivät nykytutkimuksen valossa ole näin vastakkaiset, vaan päällekkäiset ja limittyvät. Niin puhekieltä ja kirjakieltä kuin äidinkieltä ja vieraitakin kieliä opitaan sekä omaksumalla että systemaattisesti oppimalla. Vahvojen dikotomioiden rakentaminen on erityisen ongelmallista niiden oppilaiden näkökulmasta, joiden ensikieli suomen kieli ei ole: erityisesti heille arkinen puhekieli on oppimisen kohde yhtä lailla kuin kirjakielikin.

Kuudennen vuosiluokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat piirtävät kokonaisuutena kuvan suomen kielestä omalakisena järjestelmänä, jota ei esimerkiksi kontekstualisoida suhteessa muihin kieliin. Vasta yhdeksännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa kieli kytkeytyy osaksi laajempaa yhteiskunnallista kontekstia. Siinä missä kuudennen vuosiluokan oppikirjassa kieltä on tarkasteltu ”yhden kielen kuplassa”, laajenee yhdeksännen luokan oppikirjoissa perspektiivi laajempiin kielen merkityksiin ja konteksteihin. Suomen kieltä esimerkiksi tarkastellaan suhteessa muihin kieliin,

lähinnä tosin englantiin ja ruotsiin (esim. Kärki 9, 21; Särnä 9, 105). Myös kieltä ympäröivä käsitejoukko kasvaa huomattavasti, kun mukaan tulee monia kielen lähikäsitteitä, kuten *valtakieli*, *vähemmistökieli*, *monikielisyys* ja *yksikielisyys*.

Yhdeksännen luokan oppikirjoissa merkittävään rooliin nousee myös oman kieli-identiteetin tarkastelu (esim. Kärki, 35, 58; Särnä, 89). Näihin tehtäviin kytkeytyy usein myös oman monikielisuuden tarkastelu, vaikka tehtävät osin olettavat tekijäkseen yksikielisen, suomea äidinkielenään puhuvan oppijan (esim. Kärki 9, 58). Monien kielten näkymistä oppikirjoissa tarkastelemme seuraavassa alaluvussa.

4.6.2 Monet kielet oppimateriaaleissa

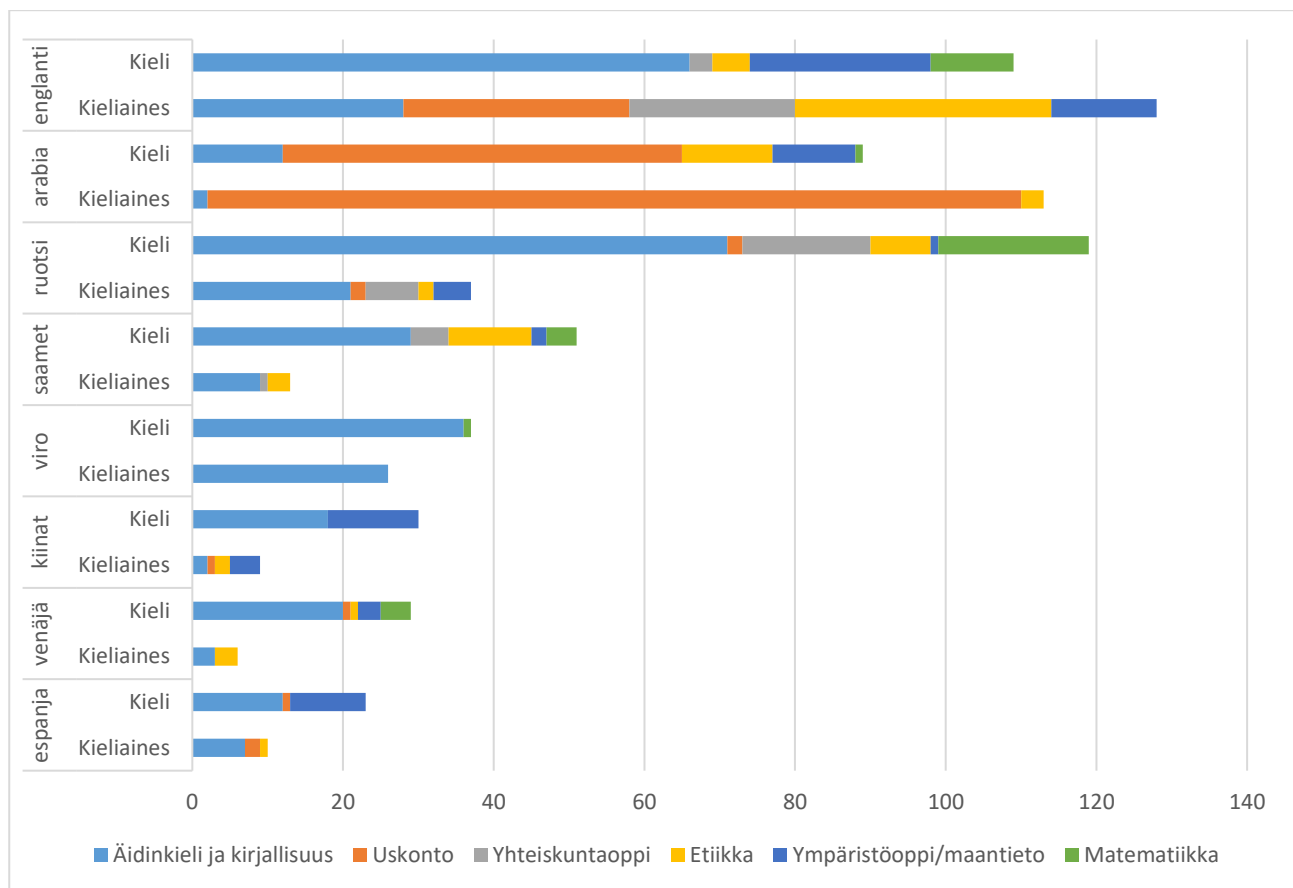
Koko suomalaisen yhteiskunnan ja suomalaisten koulujen monikielistyminen on kasvava ilmiö, jonka tilastot ja ennusteet vahvistavat (esim. Tainio & Kallioniemi, 2019, 18–21, Helsingin seudun vieraskielisen väestön ennuste 2018–2035). Perusopetuksessa opiskelee tällä hetkellä jo yli 40 000 oppilasta, jotka eivät puhu äidinkielenään suomea, ruotsia, saamea, romania tai viittomakieltä (Tilastokeskus 2019). Koko perusopetuksen oppilasmäärästä näiden oppilaiden osuus on noin 7 %. Yleisimpiä muita äidinkieliä 7–16-vuotiaiden ryhmässä ovat venäjä, arabia, viro, somali, kurdi, englanti, albania ja persia (Vipunen, 2019a). Tilastokeskus käyttää termiä *vieraskielinen* kaikista niistä henkilöistä, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame. Käytämme samaa nimitystä myös tässä raportissa, kun viittaamme tilastollisiin faktoihin, vaikka tiedostamme, että nimitystä voi pitää ongelmallisena ja jopa toiseuttavana (kielitilastoinnin ongelmista ks. esim. Saukkonen 2019).

Koulujen monikielistyminen on siis pysyvä ilmiö, jonka vaikutukset näkyvät maanlaajuisesti. Muutos koskee kuitenkin erityisesti pääkaupunkiseutua ja suuria kaupunkeja. Kuten myös tämän tutkimuksen aineistosta on nähtävissä, vieraskielisten oppilaiden määrä on suuri erityisesti kaupunkimaisissa kunnissa sijaitsevilla kouluilla; maaseutumaisien ja taajaan asuttujen kuntien kouluista suurimassa osassa vieraskielisiä oppilaita on alle 5 % tai ei lainkaan (ks. taulukko 18 luvusta 5.1).

Koulu yhteisöjen monikielisyys tunnustetaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2014b) korostaa koulujen monikielisuutta rikkautena ja oppimisen resurssina. Uuden opetussuunnitelman monikielisyysnäkökulman voi nähdä olevan linjassa kielitutkimuksen kentällä vallitsevan näkökulman kanssa (ks. Alisaari, Vigren & Mäkelä, 2019). Ymmärrys monikielisestä toiminnasta kasvaa edelleen, ja kielitutkimuksen kentällä on siirrytty yksikielisestä kielenoppimisen ja -opetuksen näkökulmasta monikieliseen ja holistiseen kielinäkökulmaan (ks. esim. Cenoz & Gorter, 2011). Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että monikielisen oppijan kielitaitoa ei tarkastella yksittäisten kielen osaamisen kautta ja natiivipuhujaan verraten, vaan kielitaito nähdään kielellisenä repertoarina, jossa *mediaatio* eli *merkitysten välittäminen* on kielellistä toimintaa läpäisevä periaate (Ahlholm 2020b, Takala 2015). Termillä *mediaatio* pyritään kuvamaan paitsi eri kielten ja kielimuotojen välisessä kommunikaatiossa tarvittavia taitoja myös laajempaa kulttuurisen kommunikaation taitoa. Kielitaitoa ei enää tarkastella vain yhden kielen osaamisen näkökulmasta, vaan kokonaisvaltaisemmin kommunikaatiotaitona, johon eri kielten ”palaset” liittyvät ja jossa ne toimivat yhdessä kulttuurisen kommunikaatiotaidon kanssa. Opetussuunnitelman perusteissa sanotaan eksplisiittisesti, että jokainen yksilö on monikielinen; silti on eri asia olla savonkielinen ja opiskella suomeksi kuin olla tagaloginkielinen ja opiskella suomeksi. Voidaankin pohtia, pitäisikö ajatusta, että monikielisyys koskettaa kaikkia, argumentoida myös toisenlaisista näkökulmista kuin jokaisen yksilön monikielisuuden kautta. Voidaan esimerkiksi korostaa, että jotta voi säilyttää oman kielellisen identiteettinsä positiivisessa valossa, on ensin tiedostettava monikielisyydestä ja monenlaisista kielellisistä identiteeteistä.

Miten koulujen monikielistyminen ja koko monikielistä kommunikaatiota koskevan näkemyksen muutos näkyy oppikirjoissa? Onko suomenkielisten oppikirjojen oletettu lukija edelleen yksikielinen, suomea äidinkielenään puhuva oppija? Entä tarjoavatko oppimateriaalit mahdollisuuksia hyödyntää oppijan osaamia muita kieliä oppimisessa? Toisaalta voidaan kysyä, miten eri kieliä ylipäätään tarkastellaan ja mitkä kielet esitetään arvokkaina tai tarpeellisina. Mitkä kielet esitetään “vieraina kielinä” ja mitkä sellaisina, joita Suomessa ja mahdollisesti omassa luokkahuoneessa puhutaan äidinkielenä? Näitä kysymyksiä olemme tarkastelleet osana oppimateriaaliaineistomme analyysia. Analyysista on valmistumassa tämän raportin kirjoittajilta laajempi tutkimusartikkeli, jossa käsitellään oppikirjojen kielimaisemaa (Suuriniemi & Satokangas, tulossa). Tässä raportissa keskitymme siihen, miten eri kielten näkymistä ja monikielisyyden teemoja voitaisiin entistä paremmin käsitellä ja tukea oppikirjoissa. Osa tässä esitetyistä havainnoista on jo julkaistua aiemmin *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* -verkkolehdessä ilmestyneessä artikkelissa (Satokangas & Suuriniemi, 2020).

Oppikirjojen kielimaisemaa erittelevä artikkelimme osoittaa, että eri kielten näkyminen oppikirjoissa on hyvin epätasaista, ja esimerkiksi Suomen vähemmistökielistä vain osa saa näkyvästi palstatilaa (Suuriniemi & Satokangas, tulossa). Kuvioon 4 on koottu mainintojen määrät kahdeksasta oppikirjoissa eniten näkyvästä kielestä. Kuviossa *kieli* tarkoittaa kohtaa, jossa oppikirjassa on mainittu kieli nimeltä, esimerkiksi *somali*; *kielenaines* taas kohtaa, jossa kyseisen kielen aines on ollut näkyvissä, esimerkiksi *hooyo*.



Kuvio 4. Eri kielten ja kielenaineksen määrät oppikirjoissa (koko aineisto, yli 10 mainintaa).

Kuten kuviosta 4 voi nähdä, kaiken kaikkiaan eniten kielimainintoja on tutkimistamme oppiaineista äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa, vielä tarkennettuna vuosiluokalla 9. Juuri tämän vuosiluokan kirjoissa käsitellään monikielisyyttä omassa teemaluvussaan sekä tarkastellaan suomen kieltä

maailman kielten joukossa. Toiseksi eniten mainintoja on 9. vuosiluokalle suunnatuissa maantiedon oppikirjoissa, joissa niin ikään käsitellään maailman kieliä. Kuviossa 4 kaikki nämä maininnat eivät näy, sillä maantiedon kirjoissa kielimaisema on moninainen ja kattaa laajan joukon eri kieliä.

Myös erikielisiä kielenainesten esiintymiä on eniten näkyvillä äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa, mutta toiseksi eniten islamin uskonnon oppikirjoissa. Tämä johtuu siitä, että islamin kirjat sisältävät paljon arabiankielisiä rukouksia ja lausahduksia. Tästä syystä arabian kieli onkin oppikirjoissa englannin kielen jälkeen eniten näkyvä kieli. Kuitenkin arabian kieli on näkyvä vain islamin opiskelijoille; muille oppilaille se on huomattavasti näkymättömämpi. Ruotsin kieli Suomen toisena virallisena kielenä näkyy luonnollisesti paljon, samoin saamen kielet vähemmistökielinä. Sen sijaan perinteisistä vähemmistökielistä romani saa vain vähän mainintoja. Uudemmissa Suomen vähemmistökielistä, joita tuhannet 7–15-vuotiaat puhuvat äidinkielenään, jäävät lähes kokonaan vaille mainintoja somali, kurdi, albania ja persia. Sen sijaan viro suomen sukulaiskielenä ja venäjä suurena maailmankielenä näkyvät oppikirjoissa.

Englannin runsas näkyminen ja käyttö näyttäytyy eri oppiaineiden kirjoissa luonnollisena ja itsestään selvänä, eikä englantia tarvitse perustella. Sen asema aineistossa kuvastaa kielen vahvaa asemaa lingua francana. Ruotsin vankka asema osana oppikirjojen kielimaisemaa heijastaa sen tukevaa poliittista statusta Suomen toisena virallisena kielenä. Alkuperäiskansa saamelaisten kielet ovat oppikirjojen kielimaisemassa vahvemmin näkyvissä kuin uudemmat, siirtolaisuuden myötä kasvaneet vähemmistökielet. Havainnot oppikirjoista käyvät yksiin Laihoson ja Halosen (2019, 67–68) havaintojen kanssa: nykyään alkuperäiskansa on joissain yhteyksissä noussut jopa tavoiteltavaksi statukseksi, siinä missä uudet vähemmistökielet, ns. maahanmuuttajakielet, eivät edelleenkään nauti korkeaa symbolista statusta. Vähemmistöjen esittämistä ja asemaa oppikirjoissa käsitellään tarkemmin luvussa 6.4.

Toinen näkökulma oppikirjojen monikielitetöisyyteen on se, miten oppikirjat ohjaavat oppilasta tutkimaan ja hyödyntämään muita osaamia kieliä. Keskeisin havaintomme tähän liittyen on se, että alakoulun oppikirjoissa kielellistä moninaisuutta ei juurikaan nosteta tarkastelun kohteeksi tai käsitellä oppikirjojen tarinoissa tai teksteissä. Yläkoulun oppikirjoista sen sijaan erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden sekä maantiedon oppikirjoissa käsitellään maailman ja Suomen monikielisyyttä omissa teemaluvuissaan. Näissä oppikirjoissa eri kielet nousevat eksplisiittiseen tarkasteluun ja oppijaa ohjataan esimerkiksi analysoimaan omaa (monikielistä) kieli-identiteettiään sekä tutkimaan omaa luokkaansa monikielisyyden näkökulmasta.

Millä kaikilla kielillä luokassanne osataan sanoa kiitos? (Särmä, 90)

Mitä kieliä tai murteita kotona ja lähipiirissäsi puhutaan? (Särmä, 99)

Oma teksti: Minun kieleni

Kirjoita pohdiskeleva teksti, jossa tarkastelet eri kielten merkitystä sinulle.

a. Millä kielellä ajattelet?

b. Millä kielellä tunnet?

c. Millä kielellä näet unia?

(...)

(Kärki, 35)

3. Luokkanne kielet

a) Kuinka montaa eri kieltä luokassanne puhutaan?

b) Missä valtioissa nämä ovat yleisiä?

(Geoidi, 43)

Tämänkaltaiset tehtävänannot tekevät luokassa puhuttavat kielet näkyviksi ja antavat oppijalle mahdollisuuden pohtia omaa monikielisyyttään. Toisaalta hyvin satunnaisina tehtävätyypeinä monikielisyyttä tarkastelevat tehtävät voivat näyttäytyä kuriositeettina tai jopa tokenismina eli näennäisesti arvostusta osoittavana, mutta silti marginaaliseksi jäävänä huomioimisena. Lisäksi kieli-identiteetin tarkasteluakin voi leimata yksikielisuuden oletus ja monikielisyyttä tarkastellaan joko yhden kielen sisäisenä variaationa (kuten murteina ja tyyli- sekä tilannekohtaisina valintoina) tai vieraiden kielten opiskelun näkökulmasta.

Kieli-identiteettini

Tutki omaa kielenkäyttöäsi.

(...)

Millä eri tavoin käytät kieltä viikon aikana? Miten käytät kieltä koulun eri oppiaineissa, kavereiden kanssa, kotona tai harrastusten parissa? Kuvaile esimerkkien avulla erilaisia tilanteita.

(...)

Mitä muita kieliä osaat? Millaista on opiskella vieraita kieliä?

(Kärki, 58)

Osana oppimateriaalien monikielitetietoista tarkastelua analysoimme myös sitä, sisältävätkö uuden opetussuunnitelman mukaiset oppikirjat tehtäviä, joissa oppija voi käyttää mahdollisia muita osamiaan kieliä oppimisen tukena. Koska monikielisen oppijan ajattelu on aina kieltenvälistä, monikielisyssä luokassa oppiminen tapahtuu useilla eri kielillä, olivatpa kielet sitten näkyvissä ja kuuluissa tai eivät (Ahlholm, 2020a, 16).

Monikielistä oppimista tukevien tehtävätyyppien merkitys voisi olla suuri, sillä kuten useammat tutkimukset osoittavat, suomalaiset opettajat kyllä arvostavat ja tunnustavat oppilaidensa kielellisen moninaisuuden, mutta harvoin ottavat eri kieliä aktiivisesti käyttöön osana oppimista (mm. Tarnanen & Palviainen, 2018; Shestunova, 2019). Aktiivinen monikielinen luokkatoiminta on keskeinen tapa vahvistaa sekä monikielisen kielenoppijan kielitaitoa että lisätä eri kieliä koskevaa näkyvyyttä ja arvostusta luokkatilassa ja koko kouluyhteisössä. Tutkimamme oppimateriaalit sisältävät kuitenkin hyvin vähän tehtävänantoja, joissa oppija voisi käyttää monikielisyyttään oppimisensa tukena. Aineistostamme löytyy satunnaisia tehtäviä, joissa oppijalle tarjotaan mahdollisuutta kääntää vastaus jollekin muulle osaamalleen kielelle (esim. Kärki, 39 t. 4) tai etsiä tietoa englanninkielisillä hakusanoilla (esim. Taitaja, 123). Monikielisten tehtävien vähyydestä tai puutteesta on vaikea syyttää oppikirjojen tekijöitä – ovathan monikieliset toimintatavat vielä monella tavalla uusia ja vasta kehityksessä arksiksi työtavoiksi. Ylipäättään monikielistä oppimateriaalia on vasta vähän tarjolla ja monikielisen pedagogiikan käytänteet muotoutumassa.

Monikieliseen pedagogiikkaan ohjaavien tehtävänantojen vähäinen määrä oppikirjoissa ei ole yllättävä tulos. Sen sijaan on hyvä kiinnittää huomiota siihen, millaisia kieli-ideologioita välittävät sellaiset aineistomme kohdat, joissa kielet kehystetään hyvin vahvasti kuuluvaksi vain tiettyyn maahan ja Eurooppa yleisesti esitetään alueena, joka koostuu yksikielisistä ja -kulttuurisista valtioista (esim. Geoidi, 63, 66). Aineistossa on myös tehtävänantoja, joissa tiettyä kieltä tarkastellaan kuin vieraana

ja eksoottisena kielenä, jota kenenkään luokassa ei oleteta osaavan. Esimerkiksi Suomen perinteiset vähemmistökielet, saamen kielet, kehystetään näin (Hyvän elämän peili, 93 t. 2; ks. myös 6.4). Samoin suomen sukulaiskieltä viroa, joka on myös yksi Suomen puhutuimmista vähemmistökielistä, lähestytään tästä näkökulmasta (Kärki, 26–27).

Eri kielten näkyminen oppikirjoissa ja monikielisyttä hyödyntävät tehtävänannot eivät kuitenkaan välttämättä kerro siitä, miten monikielisyttä luokahuoneessa käsitellään. Opettajan valitsema muu materiaali ja oppilaiden itse esiin tuomat näkökulmat voivat laajentaa kielten tarkastelun näkökulmaa luokahuoneessa. Kuitenkin oppikirjat voivat olla edistämässä monikielitetietoista toimintaa, tai pahimmassa tilanteessa osaltaan vahvistaa vääränlaista hierarkiaa eri kielten välillä ja toiseuttaa monikielisiä oppijoita. Tästä syystä monikielisyden tarkastelu on tärkeä näkökulma oppikirjojen kielitietoisuuden analyysiin.

4.6.3 Tiedonalojen kielet

Eri tiedonaloilla on omanlaisensa tavat luokitella, nimetä ja järjestää maailma käsitejärjestelmiksi (Martin, 1993; Opetushallitus, 2014b, 28; Tainio, 2020, 82). Arkikieli ja arkiymmärrys tarjoavat yhden maailman jäsentämisen tavan muiden joukossa, ja tiedonalojen erikoistuneet tavat käsitteellistää todellisuutta on tiedonalojen opetuksessa suhteutettava arkiymmärrykseen (Halliday, 2004b; Martin, 1993). Tiedonalan käsite kytkee toisiinsa oppiaineen ja tieteenalan (Saario & Sulkunen, 2020, 127). Opetuksessa ja oppikirjoissa käytetyn kielen suhde tieteenaloihin ei ole suora tai ongelmaton: siihen, mitä päädytään esittämään koulukontekstissa keskeisenä tietona, liittyy sosiaalista hierarkioita ja vallankäyttöä (Lee, 1993). Joka tapauksessa oppiaineiden sisältöjä opiskeltaessa omaksutaan ilmaisutapoja, jotka ovat kehittyneet kuvaamaan asioita esimerkiksi biologian, historian tai kirjallisuuden (tutkimuksen) näkökulmasta. Abstrakti kieli mahdollistaa erikoistuneen ajattelun maailman ilmiöistä eri tiedonalojen näkökulmasta. Siksi tiedonalojen kielten oppiminen on edellytys niiden sisältöjen ymmärtämiselle.

Tiedonalojen kielten tuntemus tukee osallisuutta. Jos ymmärrys eri alojen erikoissanaston ja ilmaisutapojen luonteesta on hatara, eri tiedonalojen keskustelun seuraaminen – osallistumisesta puhumattakaan – jää ulkokohtaisemmaksi. Ilmaisutavat, kuten käytetyt verbit ja se, mitä asetetaan lauseiden subjekteiksi ja objekteiksi, voivat hämärtää ymmärrystä siitä, mitä todella tapahtuu, ja jättää kielellisesti osattomat ulkopuolelle. Toisin sanoen ääni yhteiskunnassa saadaan tietynlaisilla arvossa pidetyillä kielellisillä resursseilla, ja ilman niitä yksilöllä ei ole ääntä eikä siten myöskään mahdollisuutta osallistua ja muuttaa maailmaa (esim. Johnstone, 2008, 129).

Tiedonalan kieli ei ole vain termejä vaan myös kielioppia. Tiedonaloilla on ominaiset tapansa ilmaista tapahtumia, prosesseja ja suhteita. Termeihin on helpointa tarttua, ja ne on useimmiten vaivattominta tunnistaa tekstistä. Sanojen omaksuminen itsessään ei silti useinkaan ole vaikein osa tiedonalojen kielten oppimista, vaan käsitteellisten suhteiden hahmottaminen on yleensä vaativampaa (Halliday, 1993, 78). Suhteet taas rakentuvat teksteissä pikku hiljaa. Miten tiedonalan kielen rakenteita sitten voidaan kartoittaa ja millaisia ne käytännössä ovat? Paldanius (2020) on tarkastellut historian tekstejä tiedonalan kielen näkökulmasta ja eritellyt muun muassa verbejä, toimijoita, lähteiden käyttöä, tekstissä näkyviä ääniä sekä prosessityyppejä (siis sitä, onko kyseessä esimerkiksi suhteen ilmaiseminen, materiaalsen tapahtuman selostaminen vai puheen tai ajatuksen referointi). Systemis-funktionaalisen kielitieteen piirissä on tarkasteltu paljon tieteen ja opiskelun kieltä (esim. Halliday & Martin, 1993; Karvonen, 1995; Martin & Veel, 1998) tiedonalan kieliopin näkökulmasta. Keskeinen kielen ilmiö tästä näkökulmasta on kieliopillinen metafora, jossa esimerkiksi prosesseista tehdään asiakokonaisuuksia (kuten vaikka *osmoosi*, *väestönkasvu*, *globalisaatio* tai *eroosio*), jolloin ne voidaan sijoittaa käsitejärjestelmiin ja asettaa edelleen prosessien osallistujiksi (ks. Satokangas, 2020b,

144). Tiedonalan kieli on siis rakentunut tietyn alan näkökulmasta rakennetuksi ajatuskokonaisuudeksi, kuvaksi todellisuudesta: maailmasta, siinä olevista asioista, ilmiöistä, tapahtumista ja suhteista. Tai kuten Rapatti (2009, 74) asian ilmaisee:

Kun opiskellaan kemiaa, kovalenttista sidosta, ei opiskella puhtaasti fysikaalista todellisuutta, vaan kielellä luotua tajunnallista todellisuutta, jossa fysikaalinen maailma ymmärretään ihmiskielen luoman kehyyksen avulla.

Tätä ajatusta tuodaan esille joissakin kirjoissa. Elämäkatsomustiedon kirja *Uniikista* löytyy katkelma, jossa avataan tiedonalojen kielten ydinajatus.

Yksilöiden lisäksi erilaisilla instituutioilla on omia maailmankuviaan. Esimerkiksi eri tieteenaloilla on omia maailmankuviaan, joilla tarkoitetaan niiden luomia käsityksiä siitä, millainen maailma on. (Uniikki, 16)

Myös alakoulun uskonnon oppikirja Sydän 6:ssa hahmotellaan uskonnon kielen asemaa kielimuotojen joukossa ja valmennetaan lukijaa tämän omanlaisensa kielen kohtaamiseen.

Uskonnon kieli on erilaista kuin arkikieli (Sydän 6, 30, otsikko)

Tällaiset ilmaisut ovat vertauskuvia, ja uskonnollisten tekstien kieli onkin usein vertauskuvallista. Se on siis lähempänä runouden ja taiteiden kuin arjen ja tieteiden kieltä. (Sydän 6, 30)

Toisessa evankelisluterilaisen uskonnon 6. luokan kirjassa *Aarre 6*:ssa käsitellään laajemmin tieteen kieltä, jota pelataan uskon kieleen. Kielellisiä piirteitä selitetään tiedollisilla tavoitteilla.

Sanotaan, että tieteen ja uskon kieli poikkeavat toisistaan. Koska tiede pyrkii tarkkaan ja perusteltuun tietoon, on tieteen kieli hyvin selkeää. Jokaisen sanan merkitys pyritään selittämään mahdollisimman tarkasti, ettei synny epäselvyyttä siitä, mistä puhutaan. Kielellä ei leikitellä, eikä asioita pyritä sanomaan kauniisti tai koukeroisesti vaan mahdollisimman suoraan ja yksinkertaisesti (Aarre 6, 50.)

Näiden eri semioottisten kehysten erilaista käsitteellistämisen ja kuvaamisen tapaa verrataan valokuvan ja abstraktin maalauksen eroon.

Tieteen ja uskonnon kielen eroa voi verrata valokuvan ja abstraktin maalauksen väliseen eroon. Jos samasta maisemasta otettaisiin valokuva ja maalattaisiin maalaus, lopputulos ei näyttäisi samalta. Molemmat kuvaisivat samaa kohdetta, mutta eri keinoin. (Aarre 6, 50)

Vertaus pohjaa esitystapojen erilaisiin lähtökohtiin, joita on multimodaalisessa kielentutkimuksessa tarkasteltu koodausorientaation käsitteen avulla (ks. Kress & van Leeuwen, 1996, 168–171; Sato-kangas, 2019a, 107): naturalistisesti orientoitunut valokuva palvelee jonkin kohteen mahdollisimman tarkkaa ja totuudenmukaistaesittämistä, kun taas aistillisesti orientoitunut abstrakti maalaus pyrkii esimerkiksi tunne-elämysten herättämiseen. Samoja ilmiöitä siis esitetään eri keinoilla eri näkökulmista ja eri pyrkimyksin. Katkelman esitystapa edustaa esimerkiksi Wignellin, Martinin ja Egginsin (1993) sekä Martinin (1993) opetukselta peräänkuuluttamaa eri tiedonalojen ja käsitejärjestelmien suhteuttamista toisiinsa. Katkelma havainnollistaakin *Uniikin* tavoin tiedonalan kielten ydinajatus: maailmaa jäsennetään, merkityksellistetään ja puetaan sanoiksi tietystä näkökulmasta ja tiettyjen tiedonmuodostuksen periaatteiden perusteella. Katkelmat ovat esimerkkejä tiedonalakohtaisen kielitietoisuuden havainnollisesta kirjoittamisesta oppikirjatekstiin.

Entä sitten alakohtaisten ajattelutapojen ruumillistuminen teksteiksi? Eri tiedonalojen kielten rakenteellisia ominaisuuksia voidaan käsitellä kiinnittämällä huomiota helposti tunnistettaviin alakohtaisiin kielimuotoihin, kuten lakikieleen tai poliitikkojen kieleen.

Laki pitää kirjoittaa niin, että se kattaa mahdollisimman hyvin kaikki kuviteltavissa olevat tilanteet. Siksi lauseista tulee monesti pitkiä ja monimutkaisia, minkä lisäksi lakitekstille tyypilliset termit voivat hankaloittaa lukemista. (Memo, 246)

Miksi poliitikot puhuvat niin, että heidän ymmärtämisekseen tarvittaisiin politiikka-suomi-politiikka-sanakirjaa? Poliitikot tekevät työtä ympäristössä, jossa käytetään paljon virkamiesten kapulakieltä. Lopulta se vaikuttaa myös heidän omaan kielenkäyttöön. – – On kuitenkin muistettava, että poliitikot tekevät työtään monimutkaisten asioiden parissa. Niihin on harvoin mahdollista esittää yksiselitteisiä vastauksia. (Memo, 216)

Pahamaineisiin kielimuotoihin on katkelmissa funktionaalinen lähestymistapa: tiedonalojen kieltä käsitellään tavoitteellisena toimintana, ikään kuin teknologiana, jolla on erikoistunut tehtävänsä. Tehävä puolestaan näkyy kielen piirteissä (näistä esimerkeistä ks. myös Satokangas, 2020b, 145).

Oppikirjoissa käytettävillä termien selittämisen strategioilla on yhteys tiedonalaan ja termillä nimetyn ilmiön luonteeseen. Nimilapun kiinnittäminen lukijalle ennestään tuttuun entiteettiin on kielellisenä toimintona toisenlainen kuin hänelle oletetusti ennestään tuntemattoman ilmiön rajaaminen ja tunnistaminen uuden termin avulla (Wignell, 1998; Satokangas, 2019a, 115). Esimerkiksi arjesta tuttuun eläinlajien luokittelu termeillä eroaa monimutkaista sosiaalista ilmiötä nimeävän termin esittelemisestä. Fyysisten, aistein havaittavien olioiden luokkakin saa vasta termillä nimeämisen myötä paikan osana tieteenalan käsitejärjestelmää.

Aineistossa on havaittavissa tiedonalojen sisäisen hierarkkisen rakentumisen heijastumista kieleen. Esimerkiksi uskonnon oppiaineeseen kuuluu erilaisia sisäisiä tiedonaloja kielineen ja sanastoineen, kuten yhtäältä yleinen uskonnoista puhumisen (yleiskielinen ja uskontotieteellinen) sanasto ja toisaalta uskontokunnan oma sisäinen kielenkäyttö piirteineen. Jälkimmäistä voisi nimittää ortodoksisen uskonnon oppikirja *Aksioksen* tavoin vaikkapa kirkon kieleksi.

Kirkon kielessä tes-ta-ment-ti tarkoittaa sopimusta tai liittoa Jumalan kanssa. (Aksios, 82)

Vastaavasti islamin oppikirjoissa *Salaameissa* islamin jokapäiväistä sanastoa selitetään tiedonalan termeinä siinä missä vaikkapa ympäristöopissa biologista termistöä. Erikoistunut sanasto esitetään tiedonalamaiseksi esittämällä sanasto luettelomuodossa erikoistuneena kokonaisuutena ja nimeämällä sanat *termeiksi* (*arabiankielisten termien sanasto*, Salaam 1-2, 3). Islamin kielessä riitteävät kiinnostavalla tavalla kielitietoisuuden osa-alueet, monikielisyys ja tiedonalan kielet: arabiankielinen sanasto on erikoistunut tietyn tiedollisen alan, islamin oppijärjestelmän, käyttöön.

Myös evankelisluterilaisen uskonnon oppikirjassa *Aarre 2:ssä* esitellään kirkon välineistöä kuvien ja nimilappujen avulla (s. 14–15) sekä taksonomisella esitystavalla luokka *kirkon työntekijät*, jonka alakategorioita (pappi, suntio ym.) sitten esitellään tehtävien kautta (s. 16–17). Nämä ovat mitä ilmeisimmin erikoissanastoa – asettamalla ne käsitejärjestelmään ne teknistetään erikoistuneeksi sanastoksi (esim. Halliday, 2004b, 64) –, mutta eivät uskontoa käsittelevien tieteenalojen vaan käytännöllisempien tiedonalojen sanastoa. Kielitietoisuuden opetuksen puitteissa voidaankin pohtia tiedonalan kielen rakentumista eri oppiaineissa: Minkä tiedonalan kielelliset käytänteet oikeastaan ovat kyseessä? Tuleeko erikoistunut ja opetettava sanasto tieteenalan, tietyn instituution vai kenties jollakin kulttuurisella perusteella rajautuvan ihmisryhmän kielenkäytöstä?

Monet koulun oppiaineet perustuvat joukolle akateemisia tieteenaloja (ks. Satokangas, 2020b, 143). Opetussuunnitelmassa monitieteisinä aineina mainitaan esimerkiksi ympäristöoppi, maantieto/maantiede ja terveystieto (Opetushallitus, 2014b, 130, 384, 389). Samalla nimetään niiden taustalla olevia tieteenaloja. Myös äidinkieli ja kirjallisuus on tyypillinen monitieteinen oppiaine (ks. 7.2.4). Oppikirjallisuudessa tieteenalataustaa avataan joissakin kirjoissa.

Ympäristöoppi koostuu biologian, maantiedon, fysiikan, kemian ja terveystiedon tiedonaloista. (Tutkimusmatka 6, 2)

Elämänkatsomustieto perustuu useiden eri tieteiden varaan, joita ovat muun muassa filosofia, yhteiskuntatieteet, uskontotiede ja kulttuurintutkimuksen eri alat, kuten kulttuuriantropologia ja mediatutkimus. (Uniikki, 3)

Yhteiskuntaopissa opiskellaan useiden tieteenalojen tuottamaa tietoa yhteiskunnasta. Taloustieteet, kuten kansantaloustiede, tutkivat yhteiskuntaa talouden näkökulmasta. Poliitikkaa tutkivat tieteet, kuten valtioppi, tutkivat päätöksentekoa, vaikuttamista ja vallankäyttöä yhteiskunnassa. Sosiologia tutkii esimerkiksi sitä, mitä yhteiskunnassa pidetään normaalina. (Taitaja, 6)

Vähemmälle huomiolle saattaakin jäädä vaikkapa uskonnon monitieteisyys. Elämänkatsomustiedon oppikirja *Uniikissa* kylläkin avataan perusteellisesti kulttuuria tutkiva tieteenaloja ja niiden joukossa *tieteellisen uskonnontutkimuksen* otsikon alla uskontotiede ja teologia (s. 49; ks. Satokangas, 2019b, 322). Tieteellisen tutkimuksen alat ovat kuitenkin vain yhdenlaisia erikoistuneita tiedonaloja – omina tiedonalakokonaisuuksinaan toimivat myös käytännöllisemmän toiminnan ja arkisen elämän osat alueet. Kielitetoisessa opetuksessa onkin hyvä tiedostaa tiedonalojen hierarkkinen ja monisyinen rakenne: akateemisten tieteenalojen, oppiaineen ja niiden alueilla käytettävien erikoissanastojen suhde ei ole yksioikoinen.

Toisaalta tietyn aineen oppikirjoissa, jotka lähtökohtaisesti kiinnittyvät oppiaineen nimeä kantavaan tiedonalaan, esiintyvät eri tieteenaloilla ja konteksteissa käytettävät sanat voi olla tarpeen ankkuroida tiettyyn tieteenalaan. Tällöin lukijan tietoisuuteen nostetaan sanan eri merkitys eri konteksteissa. Esimerkkinä on *kulttuuri* maantiedon 9. luokan oppikirja *Geoidissa* (kulttuurin määritelmistä ks. 5.2.1).

Kulttuuri on sana, jota käytetään eri merkityksissä. Joskus kulttuurilla tarkoitetaan lähinnä taidetta. Maantiedossa kulttuuri-sanalla on kuitenkin paljon laajempi merkitys. Kulttuuriin kuuluu kaikki se, miten ihmiset elävät ja käyttäytyvät.

Kun maantiedossa tutkitaan ihmisten elämää ja toimintaa, otetaan aina huomioon alue ja ympäristö, jossa he elävät. Esimerkiksi suomalaisen kulttuuriin vaikuttavat vuodenaajat, pitkät etäisyydet sekä metsäinen luonto. Ne ovat vaikuttaneet esimerkiksi maanviljelytapoihin, kesämökkikulttuuriin, liikennejärjestelyihin ja koululaisten pitkiin kesälomiin. (Geoidi, 17)

Tiedonalanäkökulmasta on kiinnostavaa, että maantieto on monitieteinen oppiaine, jonka ”opetuksessa otetaan huomioon luonnontieteiden, ihmistieteiden ja yhteiskuntatieteiden näkökulmat” (Opetushallitus 2014b, 384). Sen vastine akateemisessa maailmassa on jo nimensäkin puolesta ennen kaikkea maantiede, joka on sekin yhdistelmä ihmis- ja luonnontieteitä. Esimerkiksi fyysisessä maantieteessä on luonnontieteellinen painotus, kulttuurimaantieteessä taas ihmistieteellisempi (esim. Becher & Kogan 1992, 90). On ilmeistä, että terminä *kulttuuri* on kulttuurimaantieteen alaa. Aina ei ole yksinkertaista määrittää, onko jokin käsite nimenomaan tietyn erikoisalan käsite (eli onko sen nimitys tarkkaan ottaen terminologinen termi) vai laajemmin yleistieteellinen käsite. Käsitteisältö saattaa muuttua, kun käsite siirtyy alalta toiselle (Pasanen, 2009, 23.) Ihmistieteen aloilla, joissa termin tarkka merkitys saattaa vaihdella aloittain, käsitteenmäärittely on keskeinen ja vakiintunut osa tieteellisiä puheenvuoroja ja julkaisuja. Tähän jaksoon kuuluu luokitteluperusteiden kirjoittaminen auki ja käsitteen valinnan perusteleminen. Samalla käsitteelle osoitetaan paikka osana tiedeyhteisön toimintaa ja tutkimusperinnettä (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, 229). Katkelmassa tapahtuu tällainen tieteensosiologinen aseointi määrittelyn yhteydessä.

Jotkin oppiaineet löytyvät samalla nimellä niin alaluokilta kuin yläkoulustakin (Satokangas, 2020b, 143). Esimerkiksi matematiikka on sekä koulun oppiaine että tieteenala. Oppiaineen ja tieteenalan

sisällöllinen suhde tietenkään ole suoraviivainen, mutta opetussisällön tiedollisen perustan hahmottamisen näkökulmasta yhtenevän nimen merkitys on ilmeinen. Akateemisten heimojen hierarkian kannalta (esim. Becher 1994) voidaan ajatella, että elämäntutkimustiedon ja yhteiskuntaopin tapauksissa peruskoulun oppiaine kuvastaa laajempia heimoja, kulttuurintutkimusta ja yhteiskuntatieteitä, siinä missä matematiikan kaltaiset oppiaineet ovat suuremmin vastaavuudessa spesifin tieteenalaan. KUPERA-tutkimushankkeessa Satokangas (2019b) on tarkastellut tieteenalojen esittämistä oppikirja-aineistossa. Tutkimuksen havaintojen mukaan oppikirjoissa sosiaalisten ja käsitteellisten ilmiöiden kenttä jakautuu siisteiksi siivuksiksi, joita kutakin kohti on vastaava tieteenala. Rajojen häilyvyyttä lisää toisaalta kuitenkin se, että etenkin kulttuuria tutkivien alojen monitieteisyyttä korostetaan useaan otteeseen. Etenkin oppikirjoissa humanististen ja yhteiskuntatieteellisten alojen käytännön seurauksia kirjoitetaan auki, esimerkkinä *kulttuurintutkimuksen* tuottama lisääntynyt ymmärrys muita ihmisiä ja heidän tapojaan kohtaan. Toisaalta *etiikan* tapauksessa käytännön seurauksia ei esitetä suoraan, vaan fokus on keskeisissä kysymyksissä. Tieteenaloja kuvataan tutkimuskohteen perusteella melko suoraviivaisesti, ikään kuin kutakin kohdetta kohti olisi vain yksi tieteenala ja ikään kuin kutakin kohdetta ei tarkasteltaisi muissa tieteissä.

Erikoistuneen sanaston esittelyssä kielitietoisuuden ulottuvuus on taustoittaa sanaston taustaa ja luokitteluperusteita (vrt. Karvonen, 1995, 160). Esimerkiksi metsätyypit ovat perinteinen ympäristöopissa opetettava taksonomia. *Tutkimusmatka 6*:ssa luokitteluperusteita avataan lyhyesti.

Metsätyypit luokitellaan kenttä- ja pohjakerroksen kasvillisuuden perusteella. Esimerkiksi tuoreen kangas- metsän kenttäkerroksessa kasvaa usein runsaasti mustikkaa. (Tutkimusmatka 6, 20)

Tiedonalojen kielet pohjautuvat aloille ominaiseen ajatteluun ja tiedonmuotoon. Opetuksen tavoitteena on opettaa alalle tyypillinen tapa ajatella, joka sitten heijastuu kielessä. Matematiikan oppikirja *Yykaakoo 2A*:ssa tiedonalakohtaista ajattelua kirjoitetaan auki.

Ajattele esimerkiksi näin: Vähennä ensin kymmenet. Vähennä sitten ykköset. (Yykaakoo 2A, 61)

Miten ajattelet laskun? (Yykaakoo 2A, 62)

Tiedonalan kieltä voidaan tarkastella kriittisen kielitietoisuuden näkökulmasta myös pohtimalla sen vaihtoehtoisuutta. Esimerkiksi *Tutkimusmatka 6*:ssa pakolaisuus-aihetta käsitellään hallinnollis-juridisen sanaston (*oleskelulupa, kansalaisuus, täysivaltainen*) läpi. Onko tiedonalana siis oikeustiede? Yllä on esitelty *oleskelulupa*-termi (*Puolen vuoden kuluttua Suomeen tulosta he saivat oleskeluluvan eli luvan jäädä Suomeen*, Tutkimusmatka 6, 168).

Vain pieni osa maahanmuuttajista eli eri syistä Suomeen tulleista ihmisistä on pakolaisia. Monet ovat siirtolaisia, jotka ovat tulleet tänne töihin, opiskелеmaan tai suomalaisen puolisoiksi. Kun maahanmuuttaja saa Suomen kansalaisuuden, hänestä tulee virallisesti suomalainen ja hänellä on oikeus toimia yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä. (Tutkimusmatka 6, 168)

Tiedonalan tunnistaminen ja nimeäminen ei ole aina yksinkertaista ja se toimii itsessään kriittisyyden tukena. Voidaan kysyä, miksi aihetta käsitellään juuri tämän tiedonalan näkökulmasta ja juuri tämän diskurssin keinoin (ks. Pietikäinen & Mäntynen, 2019, 71–72; Rinne 2019). Minkä muun tiedonalan näkökulmasta ilmiötä voisi jäsentää ja käsitteellistää? Hallinnollinen, juridinen ja tekninen näkökulma vähemmistöryhmiin näyttäytyy vaihtoehtoisena ja merkille pantavana valintana etenkin silloin, kun muita ryhmiä käsitellään eri tavalla (ks. 6.4).

4.6.4 Kieli tiedonalana ja kielestä puhumisen käsitteet

Tarkastelemme tässä luvussa kieltä tiedonalana ja sitä, kuinka tämän tiedonalan kieltä – siis kielestä puhumisen kieltä – käsitellään oppikirjoissa. Luku liittyy ennen kaikkea kieliaineiden opetukseen. Koulussa opitaan puhumaan kielen ja sen käytön ilmiöistä tietyillä ilmaisuresursseilla, ja onkin aiheellista kiinnittää huomiota ylipäänsä siihen, mistä tiedonalasta on milloinkin kyse. Kielen tiedonala kytkeytyy ennen kaikkea kieliaineisiin ja ehkä selkeimmin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen, jossa ei opetella kokonaan uuden kielen taitoa vaan keskiössä ovat kielijärjestelmän ja kielenkäytön erilaiset ilmiöt. Äidinkieli ja kirjallisuus on monitieteinen oppiaine, jonka opetussisällöt ja lähestymistavat perustuvat useiden eri tieteenalojen tietoon (Saario & Sulkunen 2020; Tainio, 2020, 83; Sato-kangas, 2020b, 143). Niinpä juuri kielitieteeseen pohjautuvat käsitejärjestelmät ja ilmaisutavat ovat vain yksi osa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen kieltä (vrt. 7.2.3 yllä). Mitä on äidinkielen ja kirjallisuuden kieli tai toisaalta kielitieteen kieli ja mikä on näiden suhde? Kielestä puhumisen metakieli kytkeytyy luonnollisesti ennen kaikkea kielitieteeseen, mutta äidinkielen opetussisällöissä esiintyy paljon myös esimerkiksi kulttuuritutkimuksen ja taiteentutkimuksen, ilmeisimpänä kirjallisuudentutkimuksen, käsitteistöä ja ilmaisutapoja.

Kieliopin tarkastelussa sijamuotojen ja sanaluokkien nimitysten kaltainen termistö on ollut kiinteä osa opetusta jo pitkään. Tämän erikoistuneen sanaston ilmeinen tausta on kielentutkimuksessa, tarkemmin kielioppiin keskittyvillä erikoisaloilla kuten syntaksissa ja morfologiassa. Kielen osa-alueista toisia (esimerkiksi morfosyntaksia ja sen kategorioita kuten sanaluokkia, sijamuotoja ja lauseenjäsenystä) tarkastellaan hyvinkin jäsentyneesti ja tarkkojen termien (*pronomini, illatiivi, adverbiaali*) avulla; sen sijaan kielen muita osa-alueita ja kielen käsitettä itsessään hahmotellaan usein ekspressionistisesti. Kielitieteeseen tieteenalana kielen oppikirjat näyttävätkin kytkeytyvän lähinnä kieliopin kautta. Voidaan kysyä, pitäisikö tiedonalan käsitteisiin tutustuttaa myös esimerkiksi kielen funktioiden ja sosiaalisen ulottuvuuden tarkastelussa. Pyrkimyksiä funktionaalisesti käsitteistettyyn lähestymiseen on, erityisesti suomea toisena kielenä opiskeleville suunnatussa kieliopin opetuksessa.²

Tainio (2020, 82) luettelee kielitiedon näkökulmia, joiden avulla kielen tiedonalan osa-alueita voidaan hahmottaa. Näistä kielen rakenteen tutkiminen eli perinteisen kieliopin oppiminen on äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa hyvin täsmällisesti rakentunutta ja sille on pitkät perinteet. Tällä kielitiedon osa-alueella ei myöskään kitsastella termien opiskelussa, vaan niitä viljellään runsaasti ja niiden merkityksen (ulkoa)oppimiseen käytetään paljon tehtävätilaa (vrt. Marjokorpi, 2019). Myös kielenkäytön eri muotojen ja variaatioiden tutkiminen on legitimoitunut osa oppisisältöä. Kielen tilanteista ja sosiaalista vaihtelua jäsennetään sellaisin käsittein kuin arkikieli, murre ja kirjakieli (Kärki, 48). Sen sijaan siirryttäessä kohti kielen laajempia, sosiaalisia ja yhteiskunnallisia funktioita, käsittely muuttuu vaikutelmamaisemmaksi maalailuksi. Näiden osa-alueiden oletetaan ehkä muodostavan jonkinlaisen kokonaisuuden ikään kuin muun oppimisen sivutuotteena, mutta onko varmasti näin oppijan mielessä? Kielen merkitystä toki pohditaan tehtävien siivittämänä, mutta havaintomme saavat meidät kysymään, voisiko tätä kielen osa-aluetta syventää tutkimusperustaisen ja yksityiskohtaisemman

² Funktionaalista kielikäsitystä on jo pitkään pyritty siirtämään oppikirjoihinkin. Esimerkiksi Otavan Suomi2-sarja (2007) esittelee perinteisestä poikkeavan termistön, jota on laajalti käytettykin S2-kieliopin opetuksessa myös aikuisilla. Siinä partitiivi on A-muoto, genetiivi on N-muoto, inessiivi on missä-muoto, illatiivi mihin-muoto, verbin yksikön 1. persoonan minä-muoto ja passiivi on tehdään-muoto. Tätä suuntaa edustaa esimerkiksi *Ison suomen kieliopin* tapa nimetä infiniittisiä verbimuotoja MA-infinitiiviksi, VA-partisiipiksi ynnä muiksi. Kun kielioppi systemaattisesti nimetään kuvailevin nimityksin, kielen piirteiden funktiot tulevat samalla läpinäkyviksi. On eri asia lähteä opettamaan tehdään-muotoa ja keskustelemaan sen käytöstä kuin termistä nimeltä *passiivi*, joka on ensin opetettava selittämään. Tehdään-muoto on jo automaattisesti myös monikon ensimmäisen persoonan kehotusmuoto, ei vain impersonaalinen verbinmuoto.

jäsentelyn avulla? (Ks. Tainio 2020, 82–83.) Millainen olisi dialoginen, ei-staattinen eli dynaaminen, elävä kuvaus kielestä? Miten sitä opiskellaan?

Niemelän (2020, 401) havaintojen mukaan alakoululaisten ja luokanopettajaopiskelijoiden mielikuvissa suomen kieli kytkeytyy koulun kehityksessä ennen kaikkea kielen historiaan, lukemiseen ja kirjoittamiseen sekä kielioppiin. Näistä kielioppi on alue, jonka yhteydessä opiskellaan runsaasti erikoissanastoa; toisaalta lukeminen ja kirjoittaminen taas ovat korostetun käytännönläheisiä, taitoihin keskittyviä alueita. Tyypillisimpien mielikuvien ulkopuolelle jäävät nykykielentutkimuksessa keskeiset kielen kytkökset identiteetteihin, ideologioihin ja sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen.

Kuudennen vuosiluokan oppikirjoissa kielen ilmiöitä tarkastellaan jo melko abstraktilla tasolla ja käsitteiden avulla. Pääpaino on kuitenkin kieliopillisissa käsitteissä ja analyysissa, erityisesti sanaluokissa ja lauseenjäsennyksessä (ks. myös Varis 2012). Kieltä erittelevä erikoissanasto ja kielitieteellinen diskurssi kiinnittyvätkin kuudennen vuosiluokan oppikirjoissa lähinnä kielioppia ja kielenhuoltoa käsitteleviin aihepiireihin. Näissä oppijalle tarjotaan paljon käsitteistöä, kuten *substantiivi*, *predikaatti*, *nominatiivi*, joilla analysoida kieltä. Sen sijaan kielen muiden funktioiden esittely ja varsinkin niiden systemaattinen jäsentely kielitieteellisen käsitteistön avulla jäävät vähälle, vaikka yksittäisten tehtävien kautta tarkastellaan kielen tilanteista vaihtelua, omaa kieli-identiteettiä ja oman lähiympäristön monikielisyttä (esim. Kipinä 6, 37).

Tainio (2020, 115–117) korostaa kielioppikäsitteistön hallinnan merkitystä luku- ja kirjoitustaidon kannalta. Ehkä kielenkäytön funktioita koskeva metakieli tukisi vielä ilmeisemmin kielenkäytön taitoja? Toisaalta kieliopissakin *valenssin* ja *täydennyksen* kaltaisten syntaktisten metakäsitteiden on todettu tukevan kieliopin ymmärrystä yläkoulussa (van Rijt, Wijnands & Coppen, 2020). Tukisiko tieteellistä esitystapaa mukaileva esittäminen paitsi kieleen liittyvien ilmiöiden jäsentynyttä oppimista myös tiedonalan kielen syvempää omaksumista? Miten oppikirjat voisivat edistää monipuolista ja tutkimusperustaista näkemystä kielestä tiiviisti yhteiskuntaan ja kulttuuriin sitoutuneena ilmiönä, joka rakentaa sosiaalista todellisuuttamme ja elää tiiviissä yhteydessä muuttuen ja muovautuen koko muun sosiaalisen elämän mukana? Vaikkapa yhdeksännen luokan oppikirjoissa kieliopin kategoriat nimetään termein, kun taas pragmaattisia ilmiöitä, esimerkiksi kielenkäytön funktioita ja toiminnallisuuden kategorioita, sivutaan mutta ei juuri nimetä (vrt. Varis, 2012, 119–122, jossa samansuuntaisia havaintoja). Tämä ei ole ensimmäinen kerta, kun kielen käsittelyn häveliäs tarkastelu tieteellisistä lähtökohdista ja tieteen käsittein verrattuna muihin oppiaineisiin nousee esiin. Esimerkiksi Halliday (2004a: xix) toteaa kielen opetuksessa jo pitkään vallinneen käytännön, jossa kieltä lähestytään jäsentymättömällä ja terminologisesti vaatimattomalla tavalla, siinä missä vaikkapa luonnontieteissä erikoisalan käsitteistö ja ajattelutapa omaksutaan jo varhain. Samansuuntaista kritiikkiä esittävät Vainio ja Virkkunen (2020, 38), joiden mukaan kielitieteellisten ja foneettisten käsitteiden käsittely kouluopetuksessa on suppeampaa kuin esimerkiksi luonnontieteellisissä aineissa.

4.6.5 Monilukutaito osana tiedonalakohtaista kielitietoisuutta

Monilla tiedonaloilla kielen lisäksi myös muut modaliteetit ovat keskeisessä roolissa tiedonalan tiedon esittämisessä. Multimodaalisten tiedonesitystapojen lukemisen ja tuottamisen taidot kuuluvatkin olennaisina eri tiedonalojen tekstitaitoihin ja monilukutaitoon. Oppikirjoissa tiedonalakohtaiset multimodaaliset tekstikäytänteet ovat vaihtelevasti näkyvillä. Ne huomioidaan näkyvästi etenkin ympäristöopin ja maantiedon oppikirjoissa. Maantiedossa nimenomaan kartat esitetään tiedonalan omana esitystapana, ja esimerkiksi *Maassa on luku "Tutkimuksen maailma"*, joka keskittyy karttojen ja median tulkintaan (Satokangas, 2019b, 327; ks. myös lukua 4.3.3). Maantiedon kielen piirteet jäävät oppikirjoissa sen sijaan pimentoon, vaikka maantiedon kieli on omanlaistaan ja vaatii lukijalta paljon (ks. Wignell, Martin & Eggins, 1993; Karvonen, 1995).

Ympäristöopin kirjoissa käydään läpi erilaisia visuaalisia informaation esittämisen muotoja. *Pisara 6*:ssa visuaalisten tiedonesitystapojen käyttöä perustellaan erikoistumisperiaatteella (ks. Kress 2003: 45–46): tietyt esitystavat soveltuvat ominaisuuksiensa takia muita paremmin juuri tietynlaisen tiedon esittämiseen. Erikoistumisperiaate on sovellettavissa muutenkin tiedonalojen kieliin: erilaiset kielelliset esitystavat ovat erikoistuneet tiettyihin tehtäviin (esim. Martin, 1993; Halliday, 2004b). Lukija perehdytetään käsitegrafiikan ja muiden visuaalisten esitystapojen käsitteistöön.

- A. Tilastoissa on tarkkaa numerotietoa esimerkiksi valtioiden pinta-aloista.
- B. Pylväsdiagrammi sopii hyvin sademäärien kuvaamiseen tai valtioiden väkilukujen vertailuun.
- C. Viivadiagrammilla voi esittää muutosta, kuten lämpötilan vaihtelua tai maailman väestönkasvua.
- D. Ympyrädiagrammi kuvaa jonkin kokonaisuuden jakautumista osiin. Ympyrädiagrammilla voidaan esimerkiksi havainnollistaa, kuinka suuri osa maailman asukkaista puhuu eri kieltä.

--

Diagrammit havainnollistavat tilastoja

Tilastoihin on kerätty numerotietoja esimerkiksi valtioiden väkiluvuista, pinta-aloista tai lukutaitoisten asukkaiden osuuksista. **Diagrammit** ovat kuvioita, joiden avulla havainnollistetaan tilastoja. Diagrammeja on monenlaisia, ja ne sopivat eri tarkoituksiin.

Teemakartoista näkee helposti valtioiden välisiä eroja

Teemakartta on kartta, jossa havainnollistetaan jotakin tiettyä aihetta eli teemaa. Teemakartta voidaan tehdä esimerkiksi maailman kasvillisuusalueista tai valtioiden asukastiheyksistä. Myös **sääkartta** on teemakartta. Sääkartassa näkyvät lämpötilat, sadealueet ja tuulen suunnat. Teemakartatkin tehdään yleensä tilastoista saatavien numerotietojen perusteella. Teemakartalla pitää aina olla otsikko, ja siinä käytetyt värit ja merkit täytyy selittää.

(Pisara 6, 14–15)

Kriittiseen kielitietoisuuteen kuuluu ydinajatuksena se, että erilaisten vaihtoehtojen joukosta tehtävät kielelliset valinnat muokkaavat todellisuudesta rakentuvaa kuvaa. Vastaavasti tiedon visuaalisessa esittämisessä tehdään valintoja sen suhteen, mitä asetetaan näkyville ja mitä jätetään pois, ja valintoja ohjaavat alakohtaiset tavoitteet. Esimerkkikatkelman oppikirjateksti perustelee ja tekee näkyväksi näitä funktionaalisia valintoja: *Sääkartassa näkyvät lämpötilat, sadealueet ja tuulen suunnat*. Tutuksi tulevat tiettyihin tehtäviin erikoistuneet ja tiedonalalla vakiintuneet tavat esittää havaintoihin perustuvaa tietoa. Tiedonalakohtaisia multimodaalisia tekstitaitoja harjaannutetaan edelleen piirtämällä teemakartta ja diagrammi itse (s. 39). Tiedonalan semioottisiin käytänteisiin perehdytään myös tutustumalla tarkasti energiakaavioon infografiikan lajina (s. 63). Kartan piirtämisen peruseriaatteet käydään läpi havainnollisesti jo toisen luokan *Pisara 2*:ssa (ks. 4.3.3). Punaisena lankana on toimijuus ja vaihtoehtoisuus: visuaaliset, kuten kielellisetkään, tiedonesitykset eivät ole sellaisenaan valmiina maailmassa, vaan joku tekee ne valintojen tuloksena. Kieli- ja kulttuuritietoiseen oppimateriaaliin kuuluukin kriittisyys karttojen välittämiä representaatioita kohtaan (ks. 4.3.3). Kriittiseen käsitelytapaan nojaten *Pisara 6*:ssa avataan myös tiedonmuodostusprosessia:

Säätiedotuksen vaiheet

1. Kerätään säähavaintoja.
2. Meteorologi laatii sääennusteen.
3. Säätiedotus esitetään. (Pisara 6, 14)

Säätiedotus ei siis sekään näyttäytyä ainoastaan valmiina tietona vaan ihmisen toiminnassa muodostuvana tuotoksena. Tällaiset jaksot vastaavat Karvosen (1995) 1990-luvun kritiikkiin tiedonmuodostuksen perusteiden pimentoon jättämisestä. Huomattavaa kuitenkin on, että samalla tavalla ei aineistossa juuri ollenkaan avata tiedonalan kielioppia.

Myös matematiikan oppikirja *Kuutiossa* on avattu infografiikan havainnollisuutta, ja sen käyttö on kytketty arkipäiväisiin yhteyksiin *lehtiin ja televisioon*.

Tilastoja havainnollistetaan tilastokuvaajilla eli diagrammeilla. Tilaston mahdollisesti sisältämä sanoma välittyy kuvan avulla usein helpommin kuin pelkästä taulukosta katsottuna. Sen vuoksi mm. lehdissä ja televisiossa esitetään tilastot useimmiten kuvaajina. (Kuutio, 18)

Kuutiossa multimodaaliset tiedonalakohtaiset tekstitaidot ovat kouriintuntuvasti läsnä, kun lukijaa ohjeistetaan kädestä pitäen piirtämään diagrammi (s. 20). Samalla toimijuus tiedon esittämisessä käy ilmi.

Vaikka kirjoitettu kieli on usein tiedonalojen kielten opettamisen keskeisimmän huomion kohteena, oppikirjassa voidaan opastaa myös tiedonalan suullisiin kielellisiin käytänteisiin. Matematiikassa on omat tapansa ilmaista symbolikielen rakenteita, ja seuraava esimerkki on piirroshahmon puhekuplasta.

Luetaan 2 potenssiin 3. (Kymppi 6 syksy, 16)

Matematiikan esitystavoille on ominaista eri modaliteettien – joita on sanottu myös eri kieliksi – yhteispeli. Lemken (2003) mallissa matematiikan tiedonalalla on kolme kieltä eli modaliteettia: luonnollinen kieli, matemaattinen symbolikieli sekä kuviokieli (ks. myös Joutsenlahti & Kulju 2010). Joutsenlahti ja Rättyä (2015: 51–52) lisäävät joukkoon etenkin opetustilanteiden näkökulmasta olennaisena taktiilisen toiminnan kielen. Katkelmassa tehdään näkyväksi luonnollisen kielen ja matematiikan symbolikielen suhdetta.

Multimodaalisuutta hyödynnetään toisaalta tiedonalojen termien selittämisessä ja havainnollistamisessa. Vaikkapa matematiikassa geometrisia kuvioita ja kappaleita nimeävät termit on tyypillistä selittää yksinkertaisesti näyttämällä kappale ja antamalla sille nimeksi termi. Hieman vastaavalla tavalla kielten oppikirjoissa on vakiintunut käytäntö selittää kieliopillista termistöä antamalla esimerkki ja liittämällä termi siihen. Myös ympäristöopissa, maantiedossa ja biologiassa usein osoitetaan vaikkapa metsää tai Maan läpileikkausta esittävästä kuvasta tarkoitteita, joihin kytketään nimilappu. Tällainen ”näyttäminen” terminselityskeinona vastaa ostensiivista määrittelyä eli termin kytkemistä tarkoitteeseensa osoittamalla tarkoite maailmasta. Termien esittelylle ominainen verbaalinen määrittely ja selittäminen jää tällaisten strategioiden ulkopuolelle. Termien tarkoitteiden osoittaminen ja nimeäminen erilaista kaavakuvista on tavallista esimerkiksi teknologisilla aloilla, lääketieteessä ja biologiassa. Tieteenalojen semioottisia käytänteitä sovelletaan opetuksessa, ja multimodaalisen tiedon esittämisen tavat kulkeutuvat kontekstista toiseen termien mukana.

4.7 Yhteenveto

Katsomuksen käsite näkyy oppikirja-aineistossa ennen kaikkea lähikäsitteidensä *elämäkatsomuksen* ja *maailmankatsomuksen* sekä *maailmankuvan* kautta. Elämäkatsomus käsitteellistää katsomusta yksilön ja maailmankatsomus organisoitujen instituutioiden tasolla. Elämäkatsomusta, maailmankatsomusta ja maailmankuvaa voidaankin luonnehtia katsomuksen avainkäsitteiksi oppikirjoissa niiden näkyvän ja keskeisen roolin takia. Oppikirjoissa näiden kolmen käsitteen – elämäkat-

somuksen, maailmankatsomuksen ja maailmankuvan – suhteet esitellään teknisenä ja yksiselitteisenä taksonomiana, mutta eri kirjoissa tämä näennäisen selkeä taksonomia rakentuu erilaiseksi. Katsomuksen käsitteet tekevät näin näkyväksi tiedonalojen kieliin sisään rakennettua jännitettä: tutkimus on rajoja rikkovaa ja näkemyserojen värittämää, kun taas oppikirjateksti hakeutuu usein risti-riidattomaan ja yksiselitteiseen esitystapaan. Voidaan kysyä, onko tämä paras ratkaisu käsitellä katsomuskäsitteiden liukuvuutta. Kriittiseen kielitietoisuuteen (sekä kulttuuri- ja katsomustietoisuuteen) saattaisivat paremmin valmentaa sellaiset lähestymistavat, joissa käsitteiden ongelmallisuus ja monimutkaisuus kohdataan ja sitä ohjataan pohtimaan.

Katsomus-käsitteen vaihtelevan määrittelyn takia tässä tutkimuksessa on analysoitu vain oppikirjoissa mainitut uskonnolliset katsomukset sekä uskonnottomuus. Näin ollen ihmisen ympäröivään maailmaan suhtautumista tavalla tai toisella ilmaisevia kategorioita, kuten *punkkari* tai *feministi*, ei aineistosta ole koodattu tai analysoitu. Oppiaineista katsomukset ja niiden sisäinen moninaisuus ilmenivät odotuksenmukaisesti voimakkaimmin katsomusaineiden oppikirjoissa. Myös oppiaineen näkökulma näkyi katsomusmaininnoissa: äidinkielen oppikirjoissa käsiteltiin kristinuskoa suhteessa suomen kielen kehittymiseen; yhteiskuntaopin kirjoissa katsomuksia käsiteltiin yhteiskunnallisina ilmiöinä.

Kulttuuri määritellään oppikirjoissa yleensä laajasti siten, että se kattaa kaiken ihmisen aikaan saaman. Kun tarkastellaan esimerkkejä siitä, millaisia nimettyjä kulttuureja oppikirjoissa esiintyy, huomataan, että kulttuurilla viitataan ensinnäkin Suomeen ja toisaalta laajoihin kokonaisuuksiin, jotka rajautuvat useimmiten maantieteellisesti maanosien nimien perusteella, kuten eurooppalainen tai afrikkalainen kulttuuri. Voidaan kysyä, millä perusteella tällaiset erittäin laajat kulttuurin yksiköt oikeastaan rajautuvat ja tukeeko niistä puhuminen kulttuuritietoisuuden ja kulttuurisen kompetenssin rakentumista, sillä niiden sisäinen moninaisuus on todellisuudessa suurta. Toisaalta jos laajan kulttuurisen yksikön, kuten kulttuuripiirin, piirteitä listataan, käy hyvin ilmeiseksi, että on esitettävä myös yleistyksiä ja karkeistuksia.

Oppikirjoissa on esimerkkejä myös moniäänisestä kulttuurisuuden käsittelystä, jossa erilaiset tavat puhua kulttuurista ja hahmottaa kulttuureja esitetään vaihtoehtoisina näkökulmina muiden joukossa. Voidaankin ajatella, että moniäänisyyden lisääminen on omiaan tukemaan kykyä tunnistaa erilaisia kulttuurisuuden hahmottamisen ja kulttuur(e)ista puhumisen tapoja ja sitä kautta kulttuuritietoisuutta.

Suomalaisuutta on jo tavallista käsitellä oppikirjoissa problematisoiden ja eri näkökulmista, suomalaisuuden rajaus- ja määrittelyperusteita pohtien. Kuitenkin samalla suomalaiset muodostavat usein tekstin sisäryhmän. Oppikirjallisuudessa voidaankin nähdä orastavia pyrkimyksiä inklusiivisen, laajan suomalaisten sisäryhmän rakentamiseen.

Kielen käsitteen kohdalla ilmeni, ettei sitä juuri oppimateriaaleissa määritellä erikseen. Kieltä ilmiönä tarkastellaan oppiaineesta ja teemasta riippuen oppikirjojen sisällä eri näkökulmista, kuten esimerkiksi kielen tehtävien tai kielitaidon näkökulmista. Kieliaineiden oppikirjoissa ei kielestä puhuttaessa juurikaan käytetä tieteellistä terminologiaa lukuun ottamatta kieliopillisia termejä, ja kielioppi vaikuttaakin olevan oppikirjojen pääasiallinen kytkös kielitieteeseen tieteenalana. Pragmaattisista kielenkäytön ilmiöistä puhuttaessa oppikirjat välttelevät niiden nimeämistä termein. Poikkeuksena on kielen tilanteinen ja sosiaalinen vaihtelu, josta nimetään esimerkiksi *arkikieli*, *murre* ja *kirjakieli*.

Monikielisyys tarkastelu on tärkeä näkökulma oppikirjojen kielitietoisuuden analyysiin, koska oppikirjat voivat parhaimmillaan olla edistämässä monikielitetietoista toimintaa luokassa, mutta toisaalta pahimmillaan toiseuttaa monikielisiä oppijoita. Tutkimuksen mukaan alakoulun oppikirjoissa ei juurikaan nosteta esiin kielellistä moninaisuutta. Yläkoulun kirjoissa sitä tarkastellaan, mutta lähinnä rajatuissa teemaluvuissa. Lisäksi kieli-identiteetin tarkastelua saattaa leimata yksikielisyysoletus.

Suomen eri vähemmistökielet näkyvät tutkituissa oppikirjoissa hyvin eriävissä määrin: esimerkiksi saamelaiskielet ovat oppikirjoissa paljon vahvemmin esillä kuin uudemmat vähemmistökielet, kuten somali, kurdi ja albania.

Monikielistä oppimista tukevia tehtäviä tutkituissa oppikirjoissa on varsin vähän. Oppimateriaaleissa näkyy selvästi se, että monikielisen pedagogiikan käytänteet ovat paljolti vasta muotoutumassa. Niissäkin tutkimusaineiston oppikirjojen tehtävissä, jossa eri kieliä tarkastellaan, sorrutaan välillä lähestymistapaan, joka etäännyttää tarkastellun kielen ikään kuin eksoottiseksi kuriositeetiksi, jonka puhujia ei oleteta luokassa olevan.

Kielitietoisuuteen kuuluu myös eri tieteen- ja tiedonalojen kielten huomioiminen ja tarkastelu. KUPERA-hankkeessa on tutkittu tiedonalojen kielten ja tiedonalakohtaisten multimodaalisten tekstikäytänteiden näkymistä oppikirjoissa. Tiedonalakohtaiset multimodaaliset tekstikäytänteet ovat vaihtelevasti esillä eri aineiden oppikirjoissa. Erityisesti ympäristöopin ja maantiedon oppikirjoissa ne ovat keskeisesti näkyvillä esimerkiksi karttojen ja geomedian tulkinnassa. Oppikirjoissa hyödynnetään multimodaalisuutta myös tiedonalojen termien havainnollistamisessa: esimerkiksi matematiikan kirjoissa selitetään geometriset kappaleet näyttämällä kappale ja ympäristöopissa osoitetaan Maan läpileikkausta esittävästä kuvasta tarkoitteita.



5

5 Opettajien käsitykset oppimateriaalien kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuudesta

Anita Jantunen, Salla-Maaria Suuriniemi, Visajaani Salonen, Henri Satokangas ja Karoliina Silokangas

Tässä luvussa avataan kyselyaineiston tuloksia opettajien käsityksistä oppimateriaalien kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuudesta. Aluksi esitellään aineisto ja menetelmät. Tämän jälkeen käsitellään kutakin teemaa koskevia tuloksia omissa alaluvuissaan.

5.1 Kyselyaineisto

Toinen tutkimusaineisto kerättiin kolmella sähköisellä kyselylomakkeella, joista ensimmäinen oli suunnattu opettajille, toinen rehtoreille ja kolmas oppikirjailijoille ja kustannustoimittajille. Opettaja- ja rehtorikyselylomakkeet olivat oppikirjailijoille ja kustannustoimittajille suunnattua kyselyä huomattavasti laajemmat, ja ne ovat siten tutkimuksen pääaineistoa oppikirja-aineiston rinnalla. Nämä kyselylomakkeet laadittiin hankkeen monitieteisessä tutkijaryhmässä. Lomakkeita muokattiin yhteistyössä tilastotieteilijöiden kanssa, ja niistä tehtiin sähköiset versiot. Kyselyt pilotoitiin loka–marraskuussa 2019, jonka jälkeen lomakkeita kehitettiin ja tarkennettiin. Varsinaiseen otokseen valikoitiin 291 kuntaa eri puolilta Suomea. Otoksesta jäivät pois vain ne kunnat, jotka olivat mukana pilotoinnissa tai jotka olivat juuri osallistumassa Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen toteuttamaan toiseen tutkimukseen. Pääkaupunkiseudun suuret kunnat (Helsinki, Espoo ja Vantaa) olivat mukana otoksessa.

Kyselyt saatekirjeineen lähetettiin tammikuussa 2020. Kyselyt lähetettiin joko suomeksi tai ruotsiksi valikoitujen kuntien kaikkien peruskoulujen rehtoreille. Heitä pyydettiin itse vastaamaan rehtorikyselyyn sekä välittämään opettajakysely niille opettajille, jotka opettavat vuosiluokilla 2., 6. ja/tai 9. Opettajakyselyn vastaajajoukkoa rajattiin tällä tavoin, sillä myös hankkeessa tutkittu oppikirja-aineisto koostuu näiden vuosiluokkien oppikirjoista. Rehtorikysely esitellään tarkemmin luvussa 7.

Seuraavassa taulukossa esitetään opettajakyselyyn vastanneet Tilastokeskuksen kuntaluokittelun perusteella:

1. Kaupunkimaisiin kuntiin luetaan ne kunnat, joiden väestöstä vähintään 90 % asuu taajamissa tai suurimman taajaman väkiluku on vähintään 15 000.
2. Taajaan asuttuja kuntia ovat puolestaan ne kunnat, joiden väestöstä vähintään 60 %, mutta alle 90 % asuu taajamissa ja suurimman taajaman väkiluku on vähintään 4 000, mutta alle 15 000.
3. Maaseutumaisiin kuntiin kuuluvat ne kunnat, joiden väestöstä alle 60 % asuu taajamissa ja suurimman taajaman väkiluku on alle 15 000 sekä ne kunnat joiden väestöstä vähintään 60 %, mutta alle 90 % asuu taajamissa ja suurimman taajaman väkiluku on alle 4 000. (Tilastokeskus, 2020)

Taulukossa 17 on ensin kaikkien opettajakyselyyn vastanneiden määrä kuntaluokittelun perusteella, jonka jälkeen nähdään vastaajien sukupuolijakauma. Seuraavaksi tarkastellaan ikäjakaumaa ja viimeisissä sarakkeissa työtehtävää. Alimmalta riviltä nähdään vastaajamäärät kokonaisuudessaan eri ryhmissä.

Kyselyyn vastasi 2 864 opettajaa 824 eri koulusta. Taulukosta 17 havaitaan, että vastaajia oli eniten kaupunkimaisissa kunnissa ja noin neljä viidesosaa vastanneista oli naisia. Kyselyyn vastasivat eniten aineenopettajat, ja suurin osa vastaajista oli iältään 40–59-vuotiaita. Aineenopettajia oli vastanneista lähes puolet ja luokanopettajia noin kaksi viidesosaa. Vastaajat jakautuivat suhteellisen osuuden perusteella sukupuolen, työtehtävän ja iän mukaan varsin tasaisesti kaupunkimaisissa, taajaan asutuissa ja maaseutumaisissa kunnissa toimiviin.

Kuntaluokittelu	n	Sukupuoli			Vastaajien ikäjakauma vuosina*					Työtehtävä			
		N	M	muu	20-29	30-39	40-49	50-59	yli 60 v.	luokan	aine	erityis	muut
Kaupunkimaiset kunnat	1496	79 %	18 %	3 %	7 %	25 %	35 %	30 %	4 %	38 %	50 %	10 %	3 %
Taajaan asutut kunnat	677	76 %	23 %	2 %	5 %	23 %	32 %	34 %	7 %	39 %	49 %	8 %	4 %
Maaseutumaiset kunnat	691	80 %	18 %	3 %	5 %	21 %	33 %	35 %	6 %	41 %	48 %	7 %	4 %
Kaikki	2864	2241	551	72	163	666	967	907	155	1110	1399	255	100

*Kahdeksan vastaajaa ei kertonut ikäänsä kyselyssä

Taulukko 17. Opettajakyselyyn vastanneiden jakautuminen kuntaluokittelun perusteella sukupuolen, työtehtävän ja iän mukaan.

Taulukossa 18 esitetään kyselyyn osallistuneiden koulujen määrät Tilastokeskuksen kuntaluokittelua hyödyntäen. Keskimmaisissa osiossa esitetään prosentuaalinen jako koulun opetuskielen ja koulutyyppin mukaan ja viimeisessä vieraskielisten oppilaiden osuuden mukaan jaoteltuina. Opetuskieli, koulumuoto ja vieraskielisten osuus koulussa perustuu Tilastokeskukselta ostettuun tai saatuun dataan, jossa muuttujat oli tilastoitu vuoden 2019 perusteella.

Taulukosta havaitaan, että opetuskieli jakautui varsin samalla tavalla kuntaluokittelun perusteella, sillä poikkeuksella, että ruotsinkielisiä kouluja oli maaseutumaisissa kunnissa suhteellisesti jonkin verran enemmän kuin kaupunkimaisissa tai taajaan asutuissa kunnissa. Taulukosta havaitaan myös, että kouluista suurin osa oli alakouluja ja vieraskielisiä oppilaita oli kaupunkimaisten kuntien kouluissa selvästi enemmän kuin muiden kuntatyyppien kouluissa.

Kuntaluokittelu	Koulujen määrä*	Opetuskieli			Koulutyyppi			Vieraskielisten osuus kouluissa**		
		Suomi	Ruotsi	Muu	Alakoulu	Yläkoulu	Yhtenäinen	Alle 5 %	5–10%	yli 10 %
Kaupunkimaiset kunnat	372	91 %	8 %	0 %	62 %	12 %	27 %	53 %	20 %	28 %
Taajaan asutut kunnat	215	91 %	9 %	0 %	72 %	18 %	11 %	91 %	7 %	2 %
Maaseutumaiset kunnat	237	89 %	11 %	0 %	59 %	12 %	29 %	93 %	3 %	4 %
Kouluja yhteensä**	824	745	77	1	524	110	190	612	95	115

*Niiden koulujen määrä, joihin oli merkattu koulun nimi. Kyselyyn vastasi yksittäisissä kouluissa 1–34 henkilöä.

**Tiedot vieraskielisten osuuksista puuttuivat kahdesta koulusta.

Taulukko 18. Kyselyyn osallistuneiden koulujen määrä, opetuskielen ja vieraskielisten osuuden mukaan

Opettajakysely koostui kuudesta eri osiosta, joista tässä raportoidaan oppimateriaalia koskeva osuus. Siinä vastaajia pyydettiin arvioimaan oppimateriaalien kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuutta sekä vastaamaan kysymyksiin koskien oppimateriaalin muokkaamista ja eriyttämistä. Taustakysymyksiä lukuun ottamatta suurin osa kysymyksistä oli seitsemänportaisia Likert-asteikollisia väittämiä, jonka ääripäät olivat *täysin samaa mieltä – täysin eri mieltä*. Väittämät esitellään tulosluvuissa kunkin osa-alueen (kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus) kohdalla. Kyselyssä oli lisäksi kunkin osion lopussa mahdollisuus kirjallisesti täydentää omia vastauksiaan ("Tähän osioon haluan vielä lisätä"). Oppimateriaalien kulttuuritietoisuutta käsittelevään osaan täydennyksiä tuli 321, katsomustietoisuutta käsittelevään osaan 208 ja kielitietoisuutta käsittelevään osaan 162. Lisäksi kysely sisälsi muutaman avoimen kysymyksen, joihin pyydettiin kirjallista vastausta. Nämä kysymykset koskivat oppimateriaalin eriyttämistä, ja niitä käsitellään tarkemmin luvussa 5.5.5.

5.2 Kyselyaineiston analyysi

Kyselyaineiston tilastollinen osuus analysoitiin IBM:n SPSS-ohjelman versiolla 25. Analyysissa käytettiin kuvailevia analyyseja, faktorianalyyseja sekä erilaisten ryhmittelyjen väliseen tarkasteluun varianssianalyysejä. Ryhmien välisiä vertailuja raportoitaessa pitäydytään ilmaisemaan sanallisesti post hoc -testin mukainen tilastollinen merkitsevyys (heikosti merkitsevä = $p < .05$, merkitsevä = $p < .01$, erittäin merkitsevä = $p < .001$). Analyysissa huomioitiin, että aineisto ei ole normaalisti jakautunut, ja sovellettiin tarvittaessa ei-parametrisia menetelmiä. Laadullinen aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin käyttämällä apuna ATLAS.ti-ohjelmaa. Opettajien vastauksista etsittiin toistuvia vastaustyyppisiä, jotka esitellään tarkemmin opettajien käsityksiä kustakin tietoisuudesta käsittelevässä luvussa. Aineistoa tarkasteltaessa on suorien lainausten yhteydessä mainittu vastaajan tunnistenumero.

5.3 Opettajien käsitykset oppimateriaalien kulttuuritietoisuudesta

Opettajien käsitykset oppimateriaalien kulttuuritietoisuudesta käsiteltiin alun perin 18 kysymyksen sarjan pohjalta muodostettujen latenttien muuttujien ja valittujen taustamuuttujien pohjalta (työtehtävä, vieraskielisten oppilaiden osuus koulun oppilasta, kuntatyyppi ja koulun virallinen opetuskieli). Latentit muuttujat muodostettiin faktorianalyysin avulla ja muodostuneista faktoreista laskettiin summamuuttujat, joita käytetään tilastollisissa analyyseissä. Faktorit on esitetty taulukossa 19.

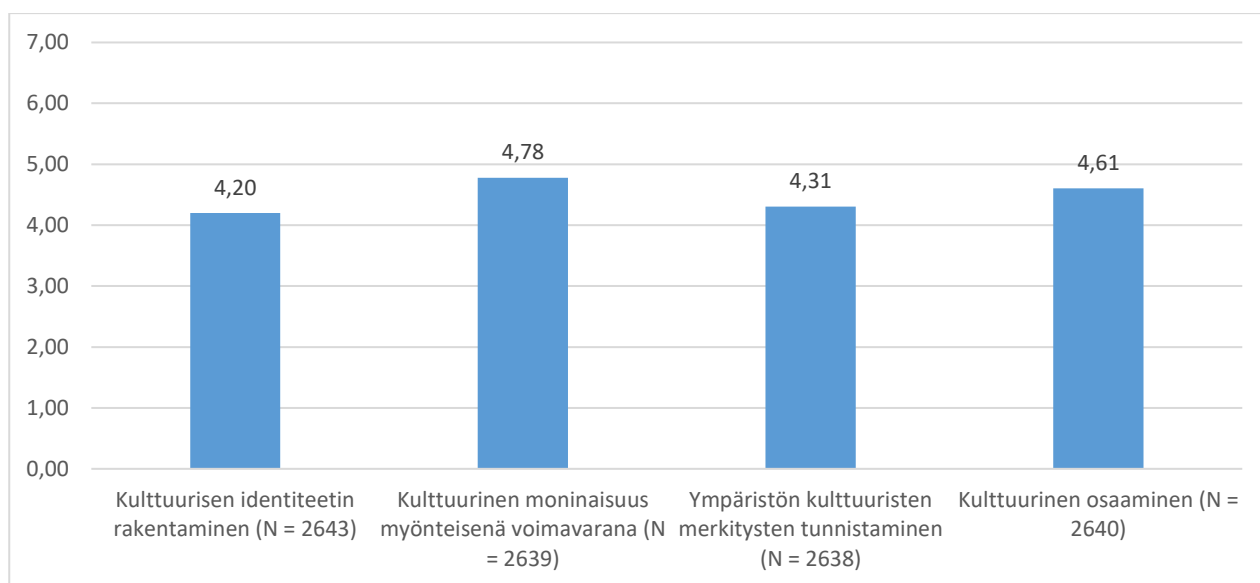
	KU1	KU2	KU3	KU4
KU1 Kulttuurisen identiteetin rakentaminen ($\alpha = 0,901$)				
Oppimateriaali tukee vahvasti erilaisten kulttuurien arvostamista.	0,803			
Oppimateriaali tarjoaa erinomaisia mahdollisuuksia tutustua eri kulttuureihin.	0,795			
Oppimateriaali antaa mahdollisuuksia oppilaalle rakentaa omaa kulttuuri-identiteettiään.	0,74			
Oppimateriaalissa näkyvät monenlaiset kulttuurit.	0,737			
Oppimateriaali auttaa oppilaita arvostamaan jokaisen oppilaan kulttuurisia juuria.	0,722			
Oppimateriaali tarjoaa jokaiselle oppilaalle mahdollisuuksia tutustua omaan henkilökohtaiseen kulttuuriperintöönsä.	0,698			
KU2 Kulttuurinen moninaisuus myönteisenä voimavarana ($\alpha = 0,922$)				
Oppimateriaalissa kulttuurinen moninaisuus esitetään pelkäämään rikkautena.		-0,95		
Oppimateriaalissa kulttuurinen moninaisuus esitetään pelkäämään myönteisenä.		-0,826		
Oppimateriaalissa kulttuurinen moninaisuus esitetään yksinomaan voimavarana.		-0,808		
KU3 Ympäristön kulttuuristen merkitysten tunnistaminen ($\alpha = 0,874$)				
Oppimateriaali auttaa oppilasta näkemään eri kulttuurien vaikutuksen yhteiskunnassa.			-0,896	
Oppimateriaali auttaa oppilasta näkemään eri kulttuurien vaikutuksen omassa arjessaan.			-0,772	
KU4 Kulttuurinen osaaminen ($\alpha = 0,832$)				
Oppimateriaali kannustaa arvostamaan vuorovaikutukseen kaikkien koulun oppilaiden kesken kotitaustasta huolimatta.				0,802
Oppimateriaali tukee käsitystä sukupuolten tasa-arvosta.				0,767
Käyttämäni oppimateriaali sisältää mahdollisuuksia asettua toisen asemaan ja tarkastella asioita eri näkökulmista.				0,614
Oppimateriaali auttaa oppilasta ymmärtämään, että samaan kulttuuriin kuuluvat ihmiset voivat olla keskenään erilaisia.				0,593
Oppimateriaali tukee käsitystä sukupuolen moninaisuudesta.				0,552

Taulukko 19. Kulttuurifaktorit

Kyselylomakkeessa esitettyjen Likert-asteikollisten väittämien laatimisessa käytettiin opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen osaamisen tavoitetta L2 ”Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu”. Tällä tavoiteltiin sitä, että opettajat arvioisivat opetussuunnitelman kulttuuritietoisuuteen ja

kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä tavoitteita oppikirjojen sisällön näkökulmasta. Faktoreita väittämien pohjalta muodostui neljä: *kulttuurisen identiteetin rakentaminen*, *kulttuurinen moninaisuus myönteisenä voimavarana*, *ympäristön kulttuuristen merkitysten tunnistaminen* ja *kulttuurinen osaaminen*.

Kulttuurisen identiteetin rakentaminen sisälsi väittämiä, jotka liittyivät oppilaan omaan kulttuuriin ja kulttuuriin juuriin tutustumiseen, oman kulttuurisen identiteetin rakentamiseen sekä monenlaisten kulttuurien esillä oloon oppimateriaaleissa. *Kulttuurinen moninaisuus myönteisenä voimavarana* rakentui väittämistä, jotka korostivat kulttuurista moninaisuutta myönteisenä asiana, voimavarana ja rikkautena. *Ympäristön kulttuuristen merkitysten tunnistaminen* koostui väitteistä, jotka koskivat kulttuurien vaikutuksen tunnistamista oppilaan omassa arjessa ja laajemmin yhteiskunnassa. *Kulttuurinen osaaminen* koostui väittämistä, joihin sisältyi vuorovaikutukseen, erilaisten ihmisten arvostamiseen ja toisen asemaan asettumiseen liittyviä taitoja. Lisäksi tähän faktoriin asettui väittämiä kulttuurin ymmärtämisestä laajemmin sukupuolen ja sukupuolen moninaisuuden näkökulmasta.



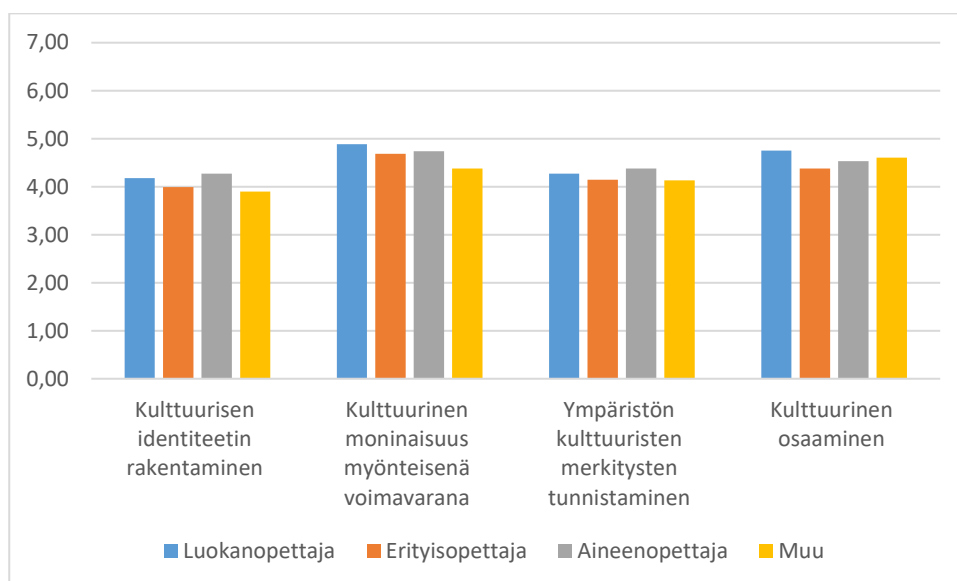
Kuvio 5. Kulttuurifaktorien keskiarvot kaikilta vastaajilta.

Kaikkien faktorien keskiarvot olivat hieman positiivisia. Kulttuurinen moninaisuus myönteisenä voimavarana (ka 4,74) ja kulttuurinen osaaminen nähtiin oppimateriaaleissa positiivisesti esiintyvimpinä.

Seuraavissa luvuissa esitellään opettajien käsityksiä oppimateriaalien kulttuuritietoisuudesta edellä kuvattujen faktorien avulla työtehtävän, koulun vieraskielisten oppilaiden määrän, Tilastokeskuksen kuntaluokittelun ja koulun virallisen opetuskielen mukaan.

5.3.1 Opettajien käsitykset työtehtävän mukaan

Seuraavassa kuviossa on esitetty opettajien käsitykset oppimateriaalien kulttuuritietoisuudesta työtehtävän mukaan.



Kuvio 6. Työnkuvan mukaiset kulttuurifaktorioiden keskiarvot

Kulttuurisen identiteetin rakentamisessa³ luokanopettajat ja aineenopettajat erosivat erityisopettajista ja muusta vastaajajoukosta merkitsevästi positiivisempina (ks. kuvio 6). Luokanopettajat näkivät oppimateriaalien esittävän moninaisuuden tilastollisesti merkitsevästi myönteisempänä voimavarana suhteessa aineenopettajiin⁴ ja heikosti merkittävänä muuhun⁵ vastaajajoukkoon nähden. Ympäristön kulttuuristen merkitysten tunnistaminen nähtiin eri vastaajajoukoissa hyvin yhteneväisesti, vaikka heikosti tilastollisesti merkitsevä, mutta ei merkittävä, ero olikin aineenopettajien⁶ nähdessä oppimateriaalien auttavan näkemään paremmin kulttuuriset merkitykset kuin erityisopettajat. Suhteessa aineenopettajiin⁷ ja erityisopettajiin⁸, luokanopettajat näkevät oppimateriaalien antavan kulttuurien tuntemuksesta paremman kuvan tilastollisesti erittäin merkitsevästi ja heikosti merkittävästi.

³ LO – EO: $F(1;1264) = 5,45$, $p = 0,020$, $d = 0,17$; LO – Muu: $F(4;1108) = 15,02$, $p < 0,001$, $d = 0,30$

AO – EO: $F(1;1511) = 9,90$, $p = 0,002$, $d = 0,23$; AO – Muu: $F(1;1375) = 7,76$, $p = 0,005$, $d = 0,30$

⁴ $F(1;2313) = 9,79$, $p = 0,002$, $d = 0,13$

⁵ $F(4;1108) = 1,43$, $p = 0,222$, $d = 0,49$

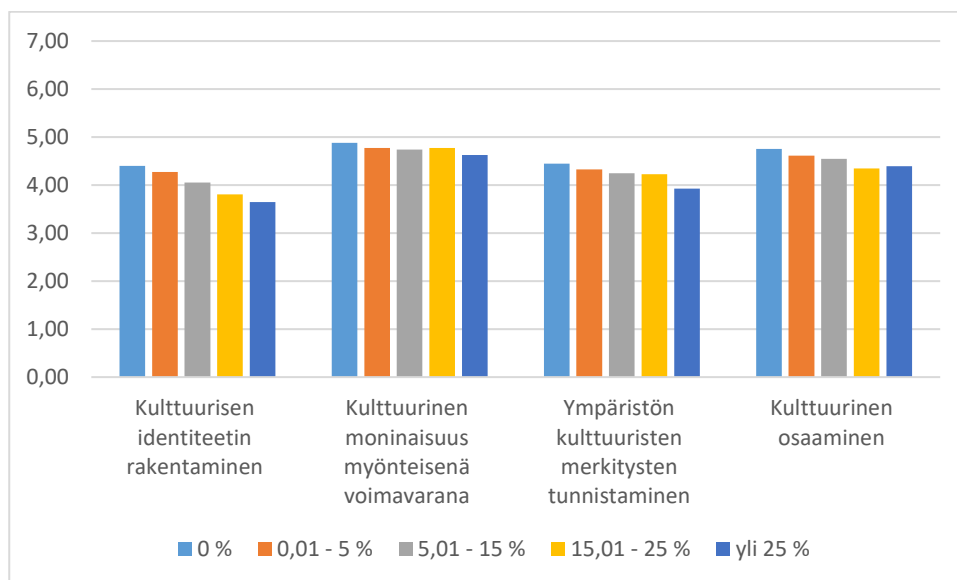
⁶ $F(1;1507) = 7,32$, $p = 0,007$, $d = 0,19$

⁷ $F(1;2314) = 26,87$, $p < 0,001$, $d = 0,22$

⁸ $F(1;1265) = 25,90$, $p < 0,001$, $d = 0,37$

5.3.2 Opettajien käsitykset koulun vieraskielisten oppilaiden määrän mukaan

Kuviossa 7 on esitetty opettajien käsitykset oppimateriaalien kulttuuritietoisuudesta sen mukaan, kuinka suuri osuus koulun oppilaista on vieraskielisiä.

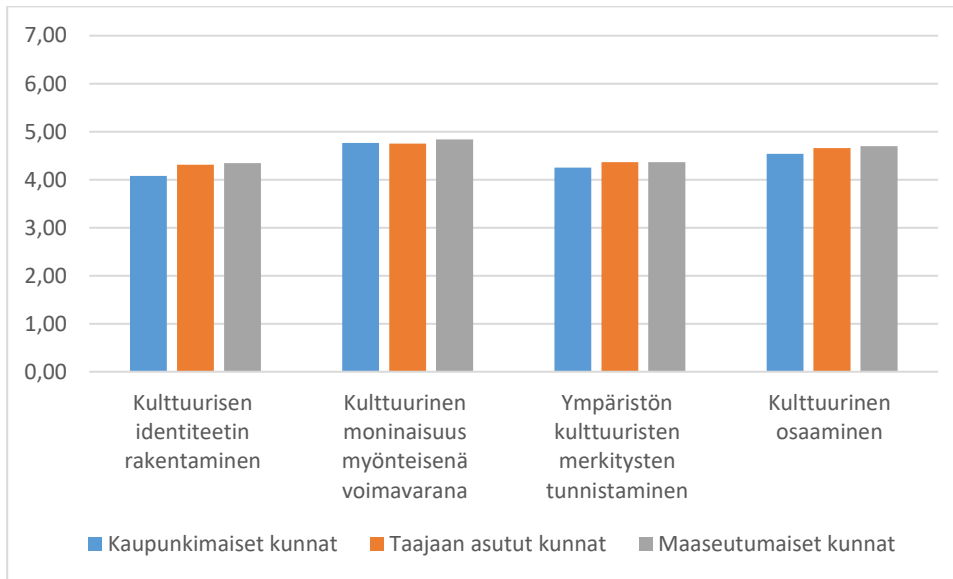


Kuvio 7. Vieraskielisten osuuden mukaiset kulttuurifaktorien keskiarvot

Vieraskielisten osuus koulun opiskelijoista osoittautui erittäin merkitseväksi tekijäksi kulttuurifaktoreissa, lukuun ottamatta faktoria *Kulttuurinen moninaisuus myönteisenä voimavarana*. Kaikkien kulttuurifaktorien kohdalla on huomionarvoista, että mitä enemmän koulussa oli vieraskielisiä oppilaita, sitä vähemmän faktorin kuvaamaa sisältöä opettajat arvioivat oppikirjoissa olevan. Toisin sanoen niissä kouluissa, joissa oli enemmän vieraskielisiä oppilaita, opettajat suhtautuivat hieman kriittisemmin oppikirjojen kukaki-tietoisuuden näkymiseen oppimateriaaleissa. Päälinjana esiintyi jokaisen kulttuurifaktorin kohdalla, että vieraskielisten osuuden kasvaessa oppimateriaalit sisälsivät opettajien näkemyksen mukaan vähemmän faktorin kuvaamaa sisältöä. Tilastollisesti erittäin merkitsevät tai merkitsevät erot muodostuivat pääosin ääripääluokkien välille. On huomioitava ryhmän 15,01–25 % olevan kooltaan pienempi, jolloin merkitsevyyttä ei ole syntynyt tilastollisessa vertailussa, vaikka tulokset olisivat samansuuntaisia yleisen linjan kanssa.

5.3.3 Opettajien käsitykset kuntaluokittelun mukaan

Kuviossa 8 on esitetty opettajien käsitykset oppimateriaalin kulttuuritietoisuudesta käyttäen Tilastokeskuksen kuntaluokittelua.



Kuvio 8. Kuntatyyppin mukaiset kulttuurifaktorioiden keskiarvot

Kuntatyyppin mukaan tarkasteluna kulttuurifaktoreissa kaupunkimaiset kunnat⁹ erosivat erittäin merkittävästi ja heikosti merkittävästi muista kuntatyypeistä oppimateriaalin kulttuurisen identiteetin rakentamisen osalta. Tilastollisesti merkitseviä eroja oli kaupunkimaisilla kunnilla myös kulttuurisen osaamisen¹⁰ sisällöissä suhteessa muihin kuntatyypeihin, mutta nämä erot eivät ole tilastollisesti merkittäviä.

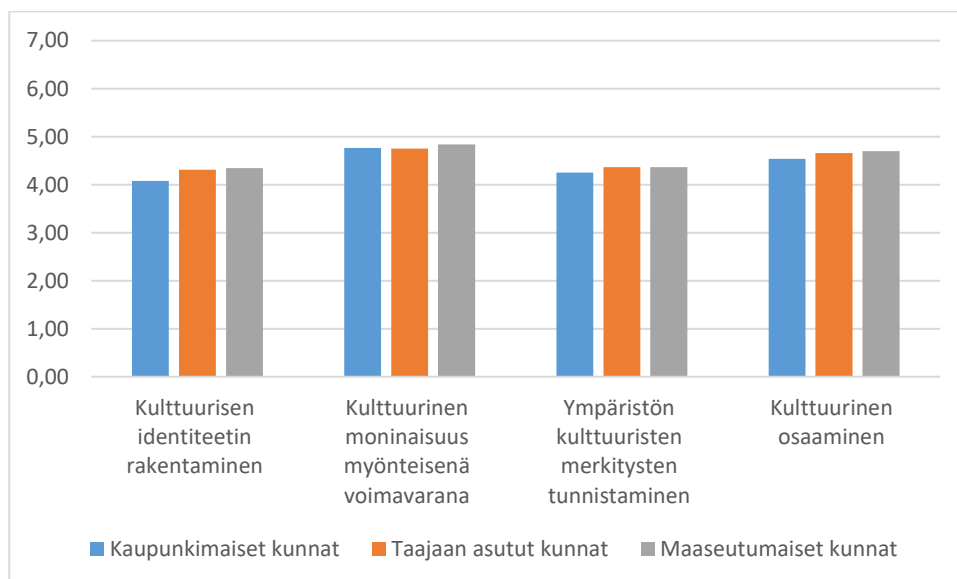
⁹ Kaupunki – Taajama: $F(1;2003) = 17,14$, $p < 0,001$, $d = 0,20$

Kaupunki – Maaseutu: $F(1;2018) = 21,83$, $p < 0,001$, $d = 0,22$

¹⁰ Kaupunki – Taajama: $F(1;1824) = 6,05$, $p = 0,014$, $d =$; Kaupunki – Maaseutu: $F(1;1844) = 10,46$, $p = 0,001$, $d =$

5.3.4 Opettajien käsitykset koulun virallisen opetuskielen mukaan

Alla olevassa kuviossa on esitetty opettajien käsitykset oppimateriaalin kulttuuritietoisuudesta koulun virallisen opetuskielen mukaan.



Kuvio 9. Opetuskielen mukaiset kulttuurifaktorien keskiarvot

Kulttuurifaktoreissa ei koulun opetuskielen mukaan ollut vastaajilla tilastollisesti merkitseviä eroja kuin ympäristön kulttuurisen merkityksen tunnistamisen sisällöissä. Tämä tilastollisesti heikosti merkitsevä ja tilastollisesti merkittävä¹¹ ero oli suomenkielisiä ja ruotsinkielisiä verrattaessa muun kielisten koulujen vastaajiin. Tärkeimpänä tuloksena voidaan pitää, että varsinkaan suomen- ja ruotsinkielisten oppilaitosten välillä ei ole tilastollisesti havaittavaa eroa.

5.3.5 Oppimateriaalien kulttuuritietoisuutta koskevat avovastaukset

Opettajien käsityksiin oppimateriaalien kulttuuritietoisuudesta tuli täydentäviä avovastauksia opettajilta yhteensä 321. Vastaukset tyypiteltiin seuraavasti: oppikirjojen sisältöä koskevat vastaukset; muuta opetusta koskevat vastaukset; opettajan kokemus ettei asia liity tai sovi hänen opettamaansa oppiaineeseen; opettajan kokemus ettei koulussa ole moninaisuutta; opettajan oma mielipide ja käytössä oleva oppimateriaali on vanhentunut. Koska tämän tutkimuksen keskiössä ovat opettajien näkemykset oppimateriaalista, esitellään tässä luvussa oppikirjojen sisältöä koskevat vastaukset.

Oppikirjojen sisältöön liittyviä avovastauksia kertyi myös määrällisesti kaikkein eniten (n=120). Tähän ryhmään sisältyi useita eri tyyppisiä vastauksia, jotka esitellään seuraavaksi.

Osa vastanneista opettajista kritisoi voimakkaastikin käyttämäänsä oppimateriaalia. Syyt kritiikille olivat moninaiset.

(Alakoulun historian) kirjasarjassa näyttää siltä, että "moninaisuus" on aina vain myönteinen asia. Todellisuudessa asia ei ole näin. Jos tarkastellaan monia eri Euroopan maita, niin mitä moninaisempi maa on

¹¹ Suomi – Muu: $F(1;2394) = 6,14$, $p = 0,013$, $d = 0,66$; Ruotsi – Muu: $F(1;253) = 6,22$, $p = 0,013$, $d = 0,68$

kyseessä, yleensä sen enemmän on ongelmia eri väestöjen kesken. Varsinkin Suomen kohdalla "kulttuurien moninaisuus" ja eri paikoista tulleet ihmiset ovat hyvin pitkälti viimeisen 20 vuoden aikana tapahtunut ilmiö. Tämä ilmiö ei ole mikään "luonnon" laki, kuten kirjat antavat ymmärtää, vaan täysin tietoinen poliittinen tulos. (1644)

Kielet olisivat otollisia aineita kulttuurisen moninaisuuden käsittelyyn, mutta tätä ei mielestäni ole käyttäissani (kustantajan) materiaaleissa hyödynnetty. Ruotsin kirjoissa kuvien oppilaat ovat pääsääntöisesti hyvin kantaruotsalaisten näköisiä, vaikka ruotsissa on hyvin paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita. (2564)

(Yläkoulun äidinkieli) -kirjassa on joitakin tehtäviä (opettajan sähköinen materiaali), joita en teetä monikulttuuristen ryhmien kanssa. Vaikka niiden ajatus on hyvä, ne muuttuvat helposti stereotyyppisiin nojauviksi ja vaatisivat niin paljon käsittelyä ja purkua, että siihen ei ole aikaa. (1861)

Uskonnon opetuksen materiaalit esittävät nykyisinkin eri uskontokuntien edustajat usein hyvin homogeenisinä ryhminä, jolloin on pitkälti opettajasta kiinni, tuoko hän jotakin muuta kautta esiin moninaisuutta. (2667)

Kulttuuriasiat esitetään oppimateriaaleissa täysin valkoisten cis-heteroiden näkökulmasta. Toisten eksotisointi ällöttää. (1059)

Kaupalliset oppikirjat syöttävät aivan turhan paljon joka asiassa monikulttuurisuutta ja sukupuolisuutta. Arvostan, että suomalaista kulttuuriperintöä vaalitaan ja muita opitaan tuntemaan. Miksi kaikkien pitäisi olla kaikessa samanlaisia? Suomalaiset eivät osaa arvostaa omaa kulttuuriaan, koska siitä ollaan valmiit kevyin perustein luopumaan mielistelemällä kaikkia muita. (2261)

Oppimateriaaleissa toistaiseksi vielä liian vähän monikulttuurisuutta.(2634)

Monikulttuurisuutta ja sukupuolten moninaisuutta suorastaan korostetaan ja alleviivataan oppimateriaaleissa. Näitä asioita ajavat tahot, esim. yhdistykset, ovat olleet hyvin aktiivisia näissä asioissa. On erittäin kyseenalaista, että esim. Seta osallistuu voimallisesti oppimateriaalien sisältöjen valintaan.(1233)

Matemaattisissa aineissa huonommassa asemassa ovat ne perheet ja nuoret, joilla ei ole "keskituloisten" elämä, sillä oppimateriaaleissa on tehtäviä, joissa pitää esimerkiksi kotona tutkia joitain laitteita, joita ei varmasti joka kodissa ole.(2789)

Opinto-ohjauksen materiaalissa on vain valkoinen hetero jolla ei ole esim. oppimisvaikeutta tai muita erityispiirteitä esim. sosiaalisten tilanteiden suhteen. (827)

Alkuopetuksessa erilaisuutta ja erilaisia taustoja käsitellään oppimateriaaleissa, esim. äidinkielessä, yleensä eri eläinlajien kautta. Tämä ei välttämättä edistä oman taustan tuntemisessa. (834)

Osa vastanneista opettajista oli käytössään oleviin oppikirjoihin pääasiassa tyytyväisiä.

Olen musiikinopettaja ja musiikinkirjoissa toki on paljon monikulttuurisuutta, jota käydään läpi. ylipäättään musiikki on monikulttuurista."(1282)

Terveystiedon materiaaleissa asia on huomioitu hyvin.(291)

Keskimäärin (yläkoulun äidinkielen kirjasarjassa) näkyvät eri kulttuuri- ja kielitaustat sekä seksuaalinen moninaisuus aika hyvin. Koulun arki ei lainkaan yhtä hyvin huomioi tätä moninaisuutta. (1825)

Englannin ja ranskan valmiissa materiaaleissa käsitellään eri kulttuureja ja ihmisten moninaisuutta avoimesti ja kunnioittavasti.(1907)

Elämänkatsomustiedon materiaali on kulttuurisesti rikkaampaa kuin muiden aineiden oppimateriaali.(1980)

Oppikirjat ovat menneet eteenpäin ja kuvissa näkyy erilaisia ihmisiä, erilaisista taustoista. Silti on paljon tehtävää ja paljon riippuu opettajan omasta innostuksesta ja ajattelutavoista.(2473)

Osa koki, että oppimateriaaleissa suomalainen kulttuuri on pääroolissa.

Kotitalouden oppimateriaalissa suomalainen kulttuuriperintö on vahvasti näkyvillä, mutta myös muita kulttuureja ja uskontoja sivutaan.(188)

Useimmissa materiaaleissa nämä (kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät) kysymykset eivät ole keskeisiä. Äikässä on paljon aineksia suomalaiselle oman kulttuuri-identiteetin kansallisen identiteetin vahvistamiseen. Näin on myös historiassa. Muut vaihtoehdot eivät ole näkyvästi esillä. (2286)

Valtaosa ala-luokkien oppimateriaaleista (ellei erikseen huomioida S2-opetukseen tarkoitettua materiaalia), on suunnattu suomalaisesta kulttuurista tuleville lapselle tai ainakin vahvasti suomalaista kulttuuria ilmentämään. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, miten aapisen tai matematiikan tehtävien henkilöt on nimetty, millaista kieltä ja minkälaisia tapoja ja perinteitä esimerkiksi aapisen tarinat tai matematiikan tehtävien tarinat ja kuvat tuovat esiin. Tämä on joissakin kohdin ongelmallista ja joissakin kohden hyödyllistä. Alaluokissa tämä auttaa myös erilaisista kulttuureista tulleita oppilaita tutustumaan asioihin, jotka ovat tyypillisiä suomalaisessa kulttuurissa.(2103)

Moni vastaaja kertoi oppimateriaalinsa olevan neutraalia.

Matematiikan materiaalit ovat kulttuuriasioissa hyvin neutraaleja (mitäänsanomattomia). (1488)

Kustantajien tuottama oppimateriaali on mielestäni neutraalia. Moninaisuutta ja sen arvostamista pyritään tuomaan esiin muun muassa oppilaiden lukemassa kaunokirjallisuudessa ja muissa oppitunneilla esiin tuotavissa mediateksteissä.(513)

Mielestäni tämän päivän oppikirjat eivät nimenomaan nosta mitään moninaisuutta enää esille, vaan lähtevät jo siitä lähtökohdasta että kaikki kulttuurierot ja oppilasryhmän moninaisuus ovat itsestään selviä asioita kaikille luokassa. (2856)

Oppimateriaalit ovat varsin neutraaleja ja tehty varovaisesti: usein kirjasarjoissa seikkailee päähenkilöiden kanssa vain yksi maahanmuuttajataustainen hahmo (1.-2.lkan materiaali). Usein luokalla on useampi maahanmuuttajataustainen oppilas eri maista, ja yhtä lailla täysin suomalaisia, mutta "maahanmuuttajan" näköisiä oppilaita.(2050)

Oppikirjojen sisältöjen välinen vaihtelu tuli vahvasti esille opettajien vastauksissa. Tätä puolta toivat vastauksissaan esille eritoten luokanopettajat. Vastaajat kertoivat myös ristiriidasta koulun eletyn todellisuuden ja oppimateriaalien välillä.

Alkuopetuksessa monikulttuurisuuskyymykset ovat näkyneet ainoastaan uskonnon materiaaleissa. (1229)

Koulussamme suurin osa lapsista on kantasuomalaisia ja olemme "maaseudun" koulu. Kulttuurinen moninaisuus ei juurikaan näy koulussamme. En myöskään opeta tänä vuonna luokalleni uskontoa, jossa näiden teemojen käsittely tulee paremmin esille oppimateriaaleissakin. Äidinkielen kirjassa ja matematiikassa näitä teemoja ei ole. Ympäristöopissakaan ei juurikaan. (577)

Tämä on haastava osio, koska eri oppiaineiden materiaalit poikkeavat kyseisissä asioissa paljon toisistaan. Katsomusaineissa ja suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa näitä teemoja sivutaan luontevana osana opiskelua, mutta taas esim. matematiikassa ja ympäristötiedossa mennään enemmän muut todellakohtaiset tiedot ja taidot edellä. (2150)

(Oppikirjan nimi) aapisen oppimateriaalissa, jota käytin yhden vuoden, kulttuurinen erillaisuus oli huomioitu paremmin kuin nykyisessä käytössä olevassa (oppikirjan nimi) aapisessa/lukukirjassa. (1543)

Monikulttuurisuus on oppilaillemme sekä meille opettajille koulussamme arkipäivää. Materiaalit laahaavat tästä perässä. Tärkeintä on kuitenkin itse opetusmateriaalin laatu esim S2-oppilaiden ja erityisten huomiointi, eriyttämisen mahdollisuudet ja eriytettävyys. Arvot saamme itsekin fiksattua kohdalleen oman suhtautumisen kautta ja fiksut oppilaamme osaavat jättää asioita omaan arvoonsa.(2027)

Opettajien käsitykset oppimateriaalista ja sen kulttuuritietoisuudesta vaihtelivat paljon. Toki eroja syntyy oppiaineiden välillä, mutta jopa samaa oppiainetta tai vuosiluokkaa opettavat opettajat saattoivat vastata lähes täysin päinvastaisesti. Opettajien mielestä saman oppiaineen ja saman vuosiluokan oppikirjojen välillä oli merkittäviä eroja. Opettajat toivat esille myös paljon hyviä käytänteitä ja ilmaisivat vastuullista asennetta kulttuuritietoisesta opetuksesta.

Eri opettajaryhmien kesken hahmottui joitakin toistuvia huomioita. Alkuopetuksen opettajista moni toi esille, että ”näitä teemoja” ei juurikaan käsitellä. Lisäksi alkuopetuksen opettajat nostivat usein esille oppikirjojen eläinhahmot ja huomauttivat, että niiden käyttö laajalti oppikirjoissa ei edistä moninaisuuden tai erilaisuuden ymmärtämistä. Aineenopettajista esimerkiksi uskonnon ja terveystiedon opettajat toivat esiin, että sukupuolen moninaisuutta tai erilaisia seksuaalisia suuntauksia ei käsitellä riittävän laajasti ja/tai tieto on vanhentunutta ja se pitää etsiä muualta. Opettajat näkivät eri oppiaineiden olemuksen erilaisena kulttuurisen moninaisuuden ajatusta vasten; jotkin oppiaineet, kuten esimerkiksi musiikki, ovat luontaisesti ”monikulttuurisia”. Vieraiden kielten opettajilta ja opinto-ohjaajilta tuli vastauksia laidasta laitaan: osan mielestä kulttuuriset asiat ovat suhteellisen keskeisiä heidän oppiaineessaan, osan mielestä ne taas eivät liity aineeseen mitenkään. Monet keskivastauksen (”ei samaa eikä eri mieltä”) valinneet ovat avovastauksissa kertoneet vastanneensa näin siksi, että kulttuurit tai katsomukset eivät juuri näy oppimateriaalissa. On myös syytä huomata, että monella opettajalla oli käytössä vanhentuneita oppimateriaaleja.

Opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen osaamisen tavoitteessa L2 (Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu) lähdetään liikkeelle siitä, että oppilaat kasvavat kulttuurisesti ja katsomuksellisesti moninaiseen maailmaan. Oppikirjojen ja muiden oppimateriaalien tulisi heijastella todellista kuvaa maailmasta. Moni vastaaja huomautti luokan arjen ja oppikirjan erosta, ja voidaan olettaa, että L2-tavoitteeseen perehtyneet opettajat – esimerkiksi yllä mainitut uskonnon ja terveystiedon opettajat – tulevat katsoneeksi oppimateriaalin kulttuuritietoisuuden puutteita kriittisemmällä silmällä.

Opetussuunnitelman L2-osassa kasvatukselliseksi tavoitteeksi asetetaan muiden ihmisten kohtaaminen arvostavasti ja hyvien tapojen noudattaminen. Samoin oppilaita ”kannustetaan pohtimaan oman taustansa merkitystä”. Suomalainen kulttuuri on sisäisesti moninainen, joten vetoaminen koulun monokulttuurisuuteen tuntuu hataralta perustelulta sille, ettei näitä asioita tarvitsisi opetustyössä pohtia. Kulttuuriseen moninaisuuteen kuuluvat lisäksi muun muassa erot sosioekonomisessa asemassa, ja on todennäköistä, että kaikkien koulun oppilaiden perheillä ei ole sama tulotaso ja koulutus. Ylipäätään tutuimman ja välittömän luokkaympäristön havaittu homogeenisuus ei voi toimia perusteena kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuuden sivuuttamiselle opetuksessa, sillä koulun tulee valmista myös luokkahuoneen ulkopuoliseen maailmaan, joka on moninainen.

5.4 Opettajien käsitykset oppimateriaalien katsomustietoisuudesta

Opettajien käsitykset oppimateriaalien katsomustietoisuudesta käsiteltiin alun perin 18 kysymyksen sarjan pohjalta muodostettujen latenttien muuttujien ja valittujen taustamuuttujien pohjalta (työtehtävä, vieraskielisten oppilaiden osuus koulun oppilasta, kuntatyyppi ja koulun virallinen opetus-

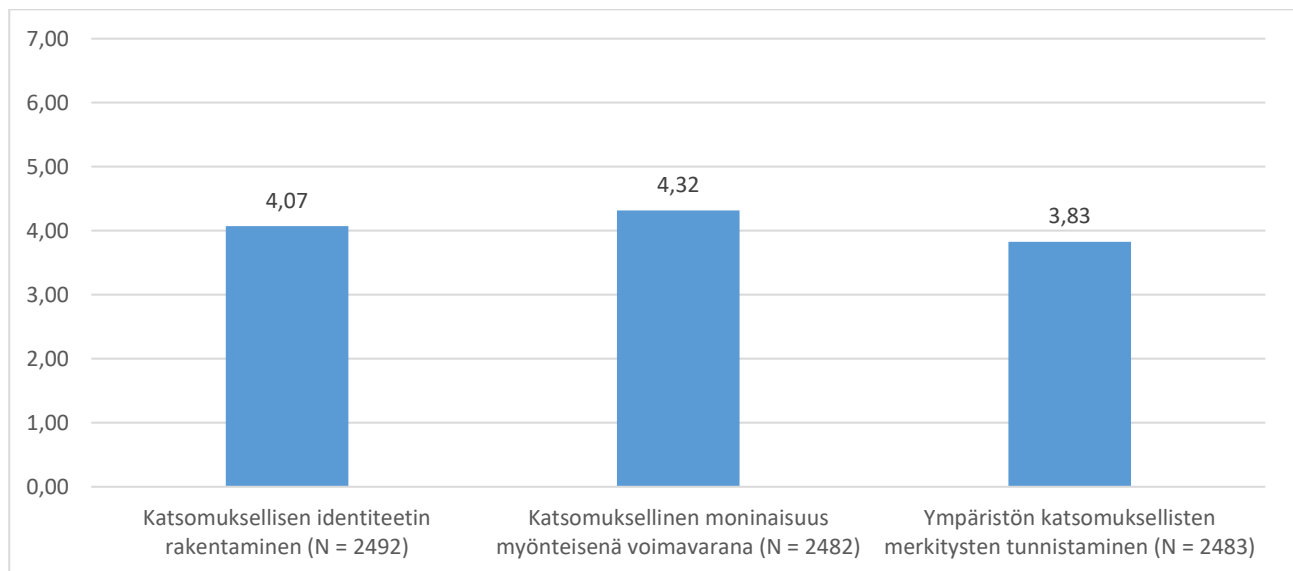
kieli). Latentit muuttujat muodostettiin faktorianalyysin avulla ja muodostuneista faktoreista laskettiin summamuuttujat, joita käytetään tilastollisissa analyyseissä. Faktorit on esitetty seuraavassa taulukossa.

	KA1	KA2	KA3
KA1 Katsomuksellisen identiteetin rakentaminen ($\alpha = 0,928$)			
Oppimateriaali tarjoaa jokaiselle oppilaalle mahdollisuuksia tutustua omaan katsomukseensa.	0,893		
Oppimateriaali antaa mahdollisuuksia oppilaalle rakentaa omaa katsomuksellista identiteettiään.	0,861		
Oppimateriaali auttaa jokaista oppilasta arvostamaan omia katsomuksellisia juuriaan ja katsomuksellista kulttuuriperintöään.	0,828		
Oppimateriaali auttaa jokaista oppilasta arvostamaan omaa katsomustaan.	0,825		
Oppimateriaali tarjoaa mahdollisuuksia tutustua sekä uskonnollisiin että uskonnottomien katsomuksiin.	0,721		
Oppimateriaali tukee erilaisten katsomusten arvostamista.	0,697		
Oppimateriaalissa näkyvät sekä uskonnolliset että uskonnottomat katsomukset.	0,629		
KA2 Katsomuksellinen moninaisuus myönteisenä voimavarana ($\alpha = 0,954$)			
Oppimateriaalissa katsomuksellinen moninaisuus esitetään pelkästään rikkautena.		-0,982	
Oppimateriaalissa katsomuksellinen moninaisuus esitetään yksinomaan voimavarana.		-0,895	
Oppimateriaalissa katsomuksellinen moninaisuus esitetään pelkästään myönteisenä.		-0,889	
KA3 Ympäristön katsomuksellisten merkitysten tunnistaminen ($\alpha = 0,927$)			
Oppimateriaali auttaa oppilasta näkemään uskonnollisten ja uskonnottomien katsomusten vaikutuksen yhteiskunnassa.			-0,934
Oppimateriaali auttaa oppilasta näkemään uskonnollisten ja uskonnottomien katsomusten vaikutuksen omassa arjessaan.			-0,869

Taulukko 20. Katsomusfaktorit

Kyselylomakkeessa esitettyjen Likert-asteikollisten väittämien laatimisessa käytettiin katsomustietoisuuden osalta opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen osaamisen tavoitetta L2 ”Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu” niiltä osin, kuin se opetussuunnitelmassa esitettiin katsomuksiin soveltuvana. Jälleen tavoiteltiin sitä, että opettajat arvioisivat opetussuunnitelman katsomustietoisuuteen ja katsomukselliseen moninaisuuteen liittyviä tavoitteita oppikirjojen sisällön näkökulmasta. Väittämät olivat hyvin saman tyyppisiä kuin kulttuuritietoisuuteen liittyvät väittämät, mutta niiden määrä oli hieman vähäisempi. Faktoreita väittämien pohjalta muodostui kolme: *katsomuksellisen identiteetin rakentaminen*, *katsomuksellinen moninaisuus myönteisenä voimavarana* ja *ympäristön katsomuksellisten merkitysten tunnistaminen*.

Katsomuksellisen identiteetin rakentaminen sisälsi väittämiä, jotka liittyivät oppilaan omaan katsomukseen ja katsomuksellisiin juuriin tutustumiseen, oman katsomuksellisen identiteetin rakentamiseen ja arvostamiseen sekä uskonnollisten ja uskonnottomien katsomusten esillä oloon oppimateriaaleissa. *Katsomuksellinen moninaisuus myönteisenä voimavarana* rakentui väittämistä, jotka korostivat katsomuksellista moninaisuutta myönteisenä asiana, voimavarana ja rikkautena. *Ympäristön katsomuksellisten merkitysten tunnistaminen* koostui katsomusten arkiseen ja yhteiskunnalliseen vaikutukseen liittyvistä väittämistä.



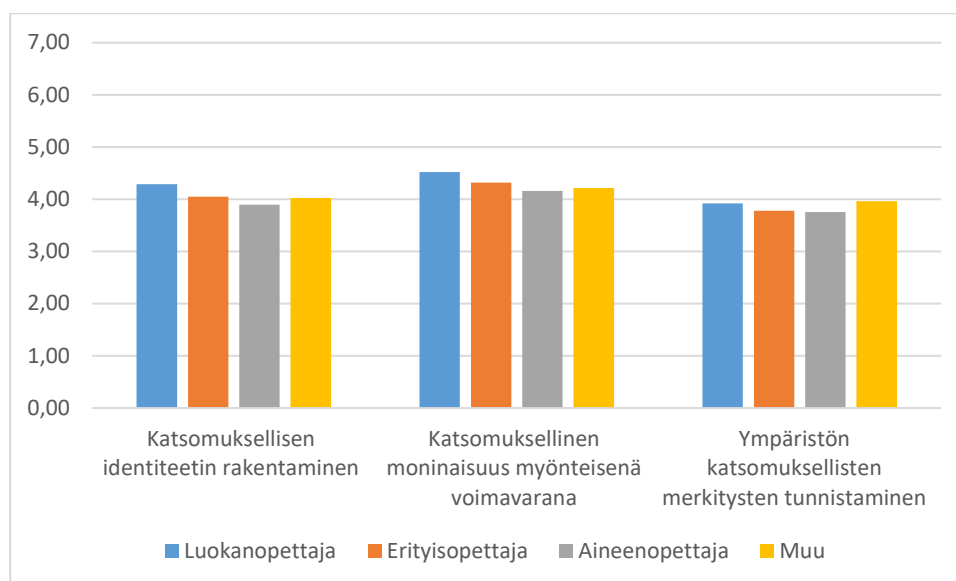
Kuvio 10. Katsomusfaktorien keskiarvot kaikilta vastaajilta.

Kolmesta faktorista kahden, *Katsomuksellisen identiteetin rakentaminen* ja *Katsomuksellinen moninaisuus myönteisenä voimavarana*, keskiarvot olivat hieman myönteisiä. Ympäristön katsomuksellisten merkitysten tunnistaminen (ka 3,83) sen sijaan jäi opettajien vastauksissa keskimäärin keskivastauksen (”ei samaa eikä eri mieltä”) alapuolelle.

Seuraavissa luvuissa esitellään opettajien käsityksiä oppimateriaalien katsomustietoisuudesta edellä kuvattujen faktorien avulla työtehtävän, koulun vieraskielisten oppilaiden määrän, Tilastokeskuksen kuntaluokittelun ja koulun virallisen opetuskielen mukaan.

5.4.1 Opettajien käsitykset työtehtävän mukaan

Alla olevassa kuviossa on esitetty opettajien käsitykset oppimateriaalin katsomustietoisuudesta työtehtävän mukaan.



Kuvio 11. Työnkuvan mukaiset katsomusfaktorien keskiarvot

Luokanopettajat näkivät oppimateriaalin antavan enemmän eväitä rakentaa katsomuksellista identiteettiä tilastollisesti erittäin merkitsevästi ja heikosti merkittävästi¹² enemmän kuin aineenopettajat sekä heikosti merkitsevästi ja heikosti merkittävästi enemmän kuin erityisopettajat. Luokanopettajat myös näkivät aineenopettajia tilastollisesti erittäin merkitsevästi ja heikosti merkittävästi¹³ enemmän oppimateriaalien esittävän katsomuksellisen moninaisuuden myönteisenä voimavarana. Niin ikään, oppimateriaalien katsomusten merkitysten tunnistamisessa luokanopettajat näkivät tilastollisesti merkitsevästi, mutta ei merkittävästi¹⁴ enemmän sisältöä aineenopettajiin verrattuna.

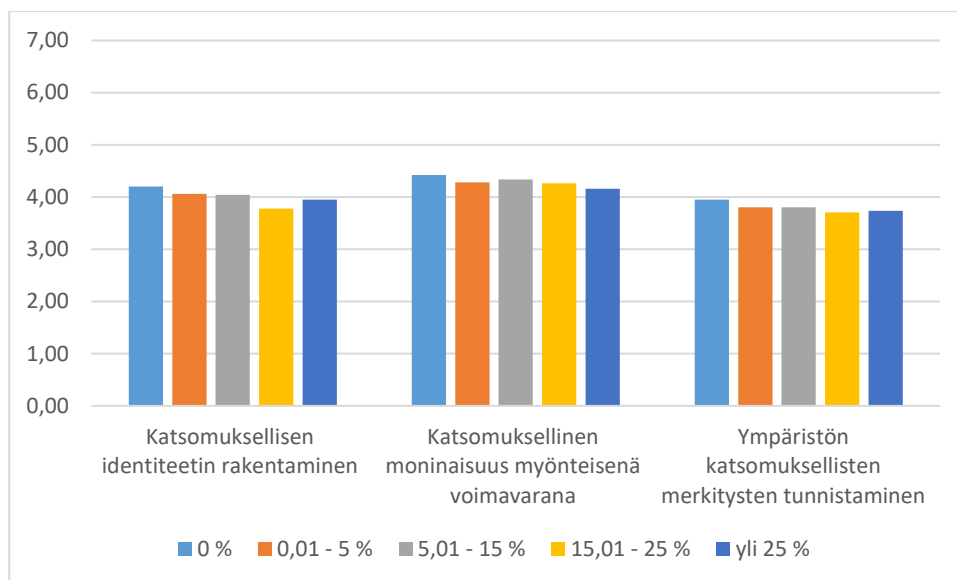
¹² $F(1;2196) = 70,32, p = 0,001, d = 0,36$

¹³ $F(1;2187) = 62,72, p = 0,001, d = 0,34$

¹⁴ $F(1;2190) = 10,90, p = 0,001, d = 0,14$

5.4.2 Opettajien käsitykset koulun vieraskielisten oppilaiden osuuden mukaan

Seuraavassa kuviossa opettajien käsitykset oppimateriaalien katsomustietoisuudesta on esitetty koulun vieraskielisten oppilaiden määrän mukaan.



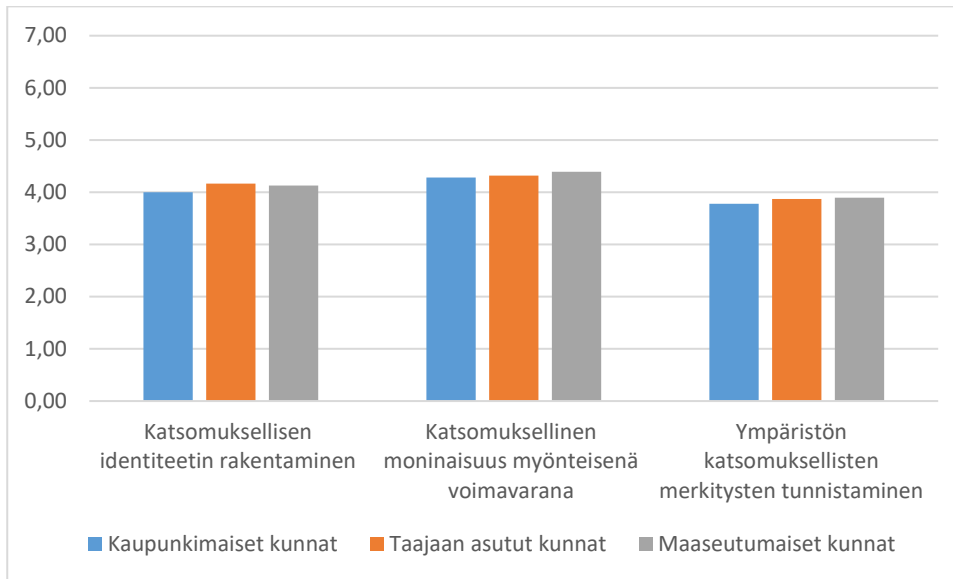
Kuvio 12. Vieraskielisten osuuden mukaiset katsomusfaktorien keskiarvot

Katsomusfaktorien tilastollinen tarkastelu koulun vieraskielisten oppilasmääräluokittelun mukaan osoitti, että vastaukset ovat hyvin samansuuntaisia. Katsomusfaktorien osalta erot olivat erittäin merkitseviä tai merkitseviä sekä heikosti merkitseviä ääripääryhmien välillä. Katsomuksellisen identiteetin rakentamisessa oppimateriaaleissa oli vieraskielisten opiskelijoiden osuuden mukaan tilastollisesti merkitsevä ja heikosti merkitsevä ero¹⁵ ei yhtään ja 15,01 – 25 prosenttia omaavien vastaajaryhmien välillä. Yleisesti linja vastaa kulttuurifaktoreissa havaittua linjaa, jossa vieraskielisten osuuden noustessa oppimateriaalien mielletään sisältävän vähemmän katsomukseen liittyviä ulottuvuuksia. On huomioitavaa, että tilastollinen merkitsevyys on heikompi usein niissä tapauksissa, joissa ryhmien koot ovat pienempiä, vaikka ero olisi numeerisesti isompi.

¹⁵ $F(1;545) = 11,77, p = 0,001, d = 0,37$

5.4.3 Opettajien käsitykset kuntaluokittelun mukaan

Kuviossa 13 on esitetty opettajien käsitykset oppimateriaalien katsomustietoisuudesta käyttämällä Tilastokeskuksen kuntaluokittelua.



Kuvio 13. Kuntatyyppin mukaiset katsomusfaktorien keskiarvot

Kuntatyyppin mukaan katsomusfaktorit ovat hyvinkin lähellä toisiaan tarkasteltaessa eri kuntamuotojen eroja. Tilastollisesti merkitsevä, mutta ei merkitsevä¹⁶, ero oli kaupunkimaisten ja taajaan asutujen kuntien välillä katsomuksellisen identiteetin rakentamisen sisältöjen suhteen. Kaupunkimaisissa kunnissa nähtiin identiteettiä rakentavaa sisältöä olevan vähemmän. Kaupunkimaiset koulut erosivat myös heikosti merkitsevästi, mutta ei merkittävästi, kaikissa ulottuvuuksissa¹⁷ maaseutumaisista kunnista.

¹⁶ $F(1;1886) = 9,71, p = 0,002, d = 0,15$

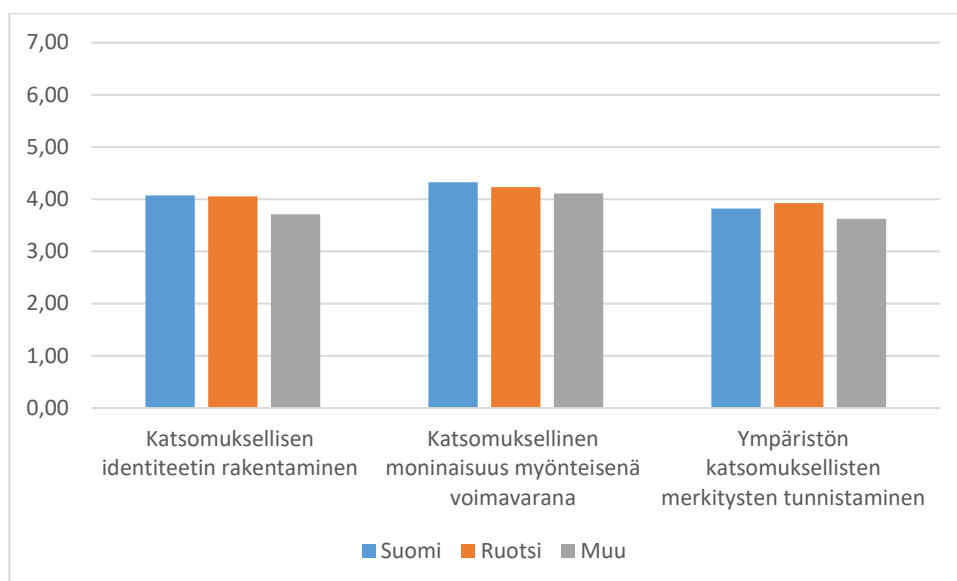
¹⁷ Identiteetti: $F(1;1902) = 5,63, p = 0,018, d = 0,12$

Monimaisuus myönteisenä voimavarana: $F(1;1895) = 4,64, p = 0,031, d = 0,10$

Merkitysten tunnistaminen: $F(1;1896) = 4,15, p = 0,04, d = 0,10$

5.4.4 Opettajien käsitykset koulun virallisen opetuskielen mukaan

Alla olevassa kuviossa on esitetty opettajien käsitykset oppimateriaalien katsomustietoisuudesta koulun virallisen opetuskielen mukaan.



Kuvio 14. Opetuskielen mukaiset katsomusfaktorien keskiarvot

Katsomusfaktoreita tarkasteltaessa koulun opetuskielen mukaan ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja ryhmien välillä. Täten voidaankin todeta, että koulun kieli ei ole merkitsevä tekijä oppimateriaalien katsomussisältöjen kannalta, vaan sisällöt onnistutaan tuottamaan samalla tavalla opetuskielistä riippumatta.

5.4.5 Oppimateriaalien katsomustietoisuutta koskevat avovastaukset

Avovastauksia opettajien käsityksiin oppimateriaalien katsomustietoisuudesta tuli yhteensä 208. Kuten edellä kulttuuritietoisuuteen liittyvien avovastausten osalta kerrottiin, vastaukset tyypiteltiin ja ne jakautuivat katsomustietoisuuden osalta seuraavasti: oppikirjojen sisältöä koskevat vastaukset; muuta opetusta koskevat vastaukset; opettajan kokemus, ettei asia liity tai sovi hänen opettamaansa oppiaineeseen; opettajan kokemus, ettei koulussa ole moninaisuutta; yhteiskunnallinen näkökulma katsomuksiin; yhteinen katsomusaine perusopetukseen ja käytössä oleva oppimateriaali on vanhentunut. Koska tämän tutkimuksen keskiössä ovat opettajien näkemykset oppimateriaalista, esitellään tässä luvussa oppikirjojen sisältöä koskevat vastaukset.

Oppikirjojen sisältöä koskevat vastaukset jakautuivat oppikirjoja kohtaan esitettyyn kritiikkiin, tyytyväisyyteen oppikirjoja kohtaan, oppikirjojen neutraaliuteen sekä uskontojen ja muiden katsomusten näkymiseen oppikirjoissa. Lisäksi useat vastaajat toivat selkeästi esiin, että heidän mielestään uskontojen ja muiden katsomusten esillä olo oppikirjoissa ja -materiaaleissa on tarpeetonta.

Kyselyyn vastanneet opettajat kertoivat vastauksissaan näkemyksiään oppikirjojen sisältöön liittyvistä epäkohdista; vastaukset olivat osittain täysin vastakkaisia.

Suomalaisista n. 75% kuuluu kirkkoon. Kuitenkin oppikirjat on tehty kuin meillä olisi uskonottomia suurin osa suomalaisista. Suuntaus on väärä. Varsinkin uskonnon opetuksessa perinteet ja niiden noudattaminen elämässä edelleen toisi turvaa monelle muuttuvassa ja sirpaloituvassa yksilöiden maailmassa. (961)

Toivoisin, että oman uskonnon/näkemyksen arvostus painottuisi oppimateriaaleissa. Paine uskonnottomuuteen on kova kavereiden joukossa. (2114)

Uskonnottomuus on yleensä oppimateriaaleissa täysin tabuaihe, joka sivuutetaan täysin. (2670)

Kristinusko painottuu kaikessa liikaa. (1846)

Sekä valtauskonnosta että muista esitetään oppimateriaalissa vain positiivisia asioita täysin kritiikittä. Esim. ääriliikkeiden toiminnasta ei mainintoja, eikä samansukupuolisten epätasa-arvosta valtauskonnossa. (1690)

Monesti (alakoulun historian oppikirja) oppimateriaalissa väheksytään eurooppalaisia, kun taas ylistetään Euroopan ulkopuolelta tulleita. (1644)

Osa vastaajista taas oli varsin tyytyväisiä käyttämiensä oppikirjojen ja -materiaalien lähestymistapaan uskontoja ja muita katsomuksia kohtaan.

Toisen luokan materiaali kauttaaltaan on hyvä erilaisuuden huomaamiseen ja hyväksymiseen. Varsinaista katsomuksellista tai kulttuurista näkökulmaa ei juuri ole. (574)

Isoja eroja oppimateriaaleissa ja aineissa, esim. yhteiskuntaopissa katsomuksia ja kulttuureita käsitellään hyvin vähän, koska liittyvät vain muutamaaan sisältöön, mutta fiksulla ja kunnioittavalla tavalla. (2014)

Useat opettajat pohtivat oppimateriaalin neutraaliutta tai vaatimusta sille vastauksissaan.

Fysiikan kirjoissa alkuräjähdystä ei liitetä millään tavoin uskontoon. "Jumalallisen voiman" osallisuutta ei kuitenkaan kirjoissa poissuljeta, vaan aihetta käsitellään neutraalisti tieteen näkökulmasta. (2858)

Matematiikan tai yhteiskuntaopin kirjojen katsomuksellisuus on aivan eri maailmasta. Lähtökohtaisesti neutraali materiaali lienee toivottavin nykyopsin mukaan ja katsomusaine on erillinen oppiaine. (2092)

Oppimateriaali yrittää usein teennäisin keinoin olla neutraali. (759)

Osa vastanneista opettajista koki, että uskonnot ja katsomukset näkyvät yksinomaan uskonnon ja elämäntiedon oppikirjoissa.

Oppimateriaalissa tulee ilmi eri tavoin katsomusten moniarvoisuus, mm. kultaisen tai hopeisen säännön näkökulmasta. Yhdeksännellä luokalla käsitellään myös juutalaisuuden, kristinuskon ja islamin yhteisiä juuria sekä yhteisiä opillisia piirteitä. Toisaalta elämäntiedossa eri katsomusten käsittelyyn on hyvin vähän aikaa ja siinä painottuu vahvasti kulttuurinen näkökulma. Henkilökohtaisesti en osaa ottaa kantaa siihen kumpi näistä painotuksista olisi parempi vaihtoehto. (331)

Katsomukset näkyvät lähinnä uskonnon materiaaleissa.(303)

Toisin kuin kulttuuritietoisuutta koskevassa osiossa, jossa valtaosa opettajista piti kulttuuritietoisuutta tärkeänä osana opetusta ja oppikirjoja, vastanneet opettajat toivat voimakkaasti esiin näkemystä siitä, ettei uskontojen ja katsomusten tarvitse olla esillä oppikirjoissa ja -materiaaleissa, ainakaan pelkästään myönteisenä asiana.

Luonnontieteiden opetuksen ja oppimateriaalien ei kuulu "tasapuolisesti" käsitellä eri elämäntiedon katsomuksia. Luonnontieteelliset faktat eivät katsomuksesta välitä. Mikäli oppilas fysiikan tunnilla kyseenalaistaisi esim. maailmankaikkeuden iän uskonnollisin perustein, olisi mielestäni minun esitettävä perustelut sille, miksi oppilas (ja sitä kautta hänen uskontonsa) on asiassa väärässä.(1724)

Opettamissani oppiaineissa matematiikka, fysiikka ja kemia ei ole sijaa katsomusasioille. Ne ovat puhdasta ja eksaktia luonnontiedettä, ja niihin ei kuulu katsomukselliset asiat. (984)

Katsomuksellisuus ei kuulu yhteiskuntaoppiin, yhteiskunnan säännöt/lait ovat samat kaikille katsomuksesta riippumatta. Ainoastaan avioliiton solmimisen tavat (siviili/kirkollinen vihkiminen) on YH-aihe jossa katsomuksellisuus "vilahdaa" esillä.(405)

Mielestäni oppimateriaalin tulee ehdottomasti olla katsomuksetonta. Faktoista on hyvä keskustella, ja mielipiteitä mielenkiintoista kuunnella. Ketään ei kuitenkaan voi/saa arvottaa hänen katsomuksensa perusteella. Oppimateriaali ei itsessään "kesää tee", vaan opettajan oma asenne; miten hän esittelee asiat ja antaa oppilaiden kysymyksille ja mielipiteille tilaa. (712)

Oppimateriaalin ei tulekaan esittää katsomuksellista moninaisuutta pelkästään myönteisenä asiana. Esimerkiksi historiassa tulee voida arvioida tiettyjen katsomusten ongelmia.(975)

Kirjallisuus oppiaineena auttaa aina samastumaan toisen ihmisen asemaan. Sinänsä katsomus ei ole keskeinen aihe esim. tekstinäytteissä kovinkaan usein - tai sen useammin kuin muutkaan aiheet, miksi pitäisi kään. (1825)

Suhtautuminen erityisesti uskontoihin (oppikirjoissa tai koulussa ylipäätään) oli vastauksissa enemmän poissulkevaa kuin vastaanottavaa. Avokysymyksiin kertyi runsaasti vastauksia erityisesti luonnontieteiden opettajilta, jotka kokivat, ettei minkäänlainen katsomuksellisuus kuulu heidän oppiaineeseensa. Kuitenkin opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitteeseen L2 sisältyy myös katsomuksellinen moninaisuus, ja opetussuunnitelma on opettajaa velvoittava asiakirja. Vaikka katsomuksellinen aines ei suoraan liittyisi omaan opetettavaan oppiaineeseen, on oppilaalla kuitenkin oikeus katsomukseensa (eikä opettajan tehtävä ole "korjata" sitä; katsomusta ei voi jättää kotiin). Keskiössä tässä lienee oppilaan kohtaamisen taidot ja arvostava vuorovaikutus koulussa.

Vastauksissa nousi esiin vastakkaisia näkemyksiä. Osan mielestä uskonnot ovat esillä liikaa, osan mielestä liian vähän. Useampi toivoi neutraaliutta, joku näki sen teennäisenä. Kuten kulttuuritietoisuutta koskevista avokysymyksissä, opettajat toivat esille paljon myös hyviä käytänteitä ja vastuullista asennetta. Perinteet ja "oma kulttuuri" ja pelko näiden kadottamisesta huokui monen opettajan vastauksista – tämä pätee myös kulttuuritietoisuuden avokysymyksiin.

Keskeinen seikka on katsomus-sanan merkitys eri ihmisille ja tahoille. Aineiston perusteella on ilmeistä, että monet opettajat eivät yhdistä sanaa yksilön tapoihin suhtautua maailmaan laajasti ottaen vaan nimenomaan uskonnollisiin instituutioihin, kuten evankelisluterilaiseen kirkkoon (ks. 4.5). Kun sanojen merkitykset ymmärretään hyvin eri tavoin, tapahtuu väistämättä ohipuhumista. Käsitteiden selkeyttäminen ja sanaston kielitietoisempi esittäminen ovat avainasemassa katsomustietoisuuden opetuksen kehittämisessä.

Kun verrataan kulttuuri- ja katsomustietoisuutta koskevien avokysymysten vastauksia, katsomusten asemaan opetuksessa suhtaudutaan epäluuloisemmin ja negatiivisemmin kuin kulttuurien huomiointiin; kulttuurit saavat näkyä ja ovat tervetulleita. Tähän vaikuttaa epäilemättä yllä mainittu, useista vastauksista välittyvä suppea käsitys katsomuksesta pitkälti uskonnon synonyymina. Epäluulo uskonnollisuutta kohtaan näkyy negatiivisuutena ja epäluulona katsomuksia kohtaan, siinä missä kulttuuri nähdään pääosin neutraalina, vaarattomana ja myönteisenä. Asetelmaa tukevat kyselyn määrälliset tulokset, joissa katsomusaiheiset kysymykset saivat kulttuuriaiheisia enemmän en osaa sanoa -vastauksia. Kulttuuria käytetään käsitteenä usein epämääräisesti ja positiivisesti arvoituksissa yhteyksissä, siinä missä uskonnot herättävät enemmän epäluuloja. Jos vastaaja ajattelee katsomuksella tarkoitettavan uskontoa, nämä epäluulot saattavat siirtyä myös katsomustietoisuuden opetuksen osana. Esimerkiksi Lähdesmäki, Koistinen ja Ylönen (2020, 45–46) toteavat, että EU:n koulutuspoliittisissa dokumenteissa kulttuurilla korvataan usein kansan kaltaisia käsitteitä, sillä se on niitä turvallisempi ja kantaa vähemmän intohimoja herättäviä sivumerkityksiä (ks. 4.4.1).

Avovastauksista nousee esiin varsin vahvana käsitys siitä, että katsomusten huomiointi ja käsittely kuuluvat yksinomaan katsomusaineisiin eivätkä esimerkiksi ole osa luonnontieteellisten aineiden opetusta. Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuuden opetuksen kehityksessä katsomusten tiedostaminen ja käsittely on kuitenkin keskeisenä läsnä kaikkien aineiden opetuksessa. Oppilaan kohtaaminen kuuluu jokaiselle opettajalle, eikä oppilas voi jättää katsomustaan kotiin. Katsomusten käsittelyn rajaaminen vaikkapa uskonnon oppiaineeseen sisään heijastaa kapeaa näkemystä katsomuksista ja niiden merkityksestä kaikessa oppimisessa ja kasvamisessa. Katsomustietoinen opettaja on reflektiivinen ja käsittelee katsomuksen merkitystä asiana, joka ohjaa ihmisen suuntautumista ja suhtautumista ympäröivään maailmaan ja toisiin ihmisiin. Myös opetussuunnitelmassa yksi laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista on Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2, ks. Opetushallitus, 2014b, 21). Siinä korostetaan paitsi kulttuurin, myös uskontojen ja muiden katsomusten roolia oppilaan kokonaisvaltaiselle kehitykselle ja identiteetin rakentamiselle. Kyselyaineisto osoittaa tarpeen vahvistaa opettajien tietämystä ja ymmärrystä katsomuksen merkityksestä oman identiteetin rakentamisessa ja ihmisenä kasvamisessa yli oppiainerajojen. Se osoittaa toisaalta myös käsitteiden selkeyttämisen tarvetta. Aineiston valossa on mahdollista ajatella tilanne, jossa opettajilla on katsomustietoisia käytänteitä, mutta koska hän ei ymmärrä katsomus-sanaa laajan katsomuskäsityksen kautta, hän ei ehkä miellä opetustaan katsomustietoiseksi.

5.5 Opettajien käsitykset oppimateriaalien kielitietoisuudesta

Opettajien käsityksiä oppimateriaalien kielitietoisuudesta käsitellään alun perin 11 kysymyksen sarjan pohjalta muodostettujen latenttien muuttujien ja valittujen taustamuuttujien (työtehtävä, vieras-kielisten oppilaiden osuus koulun oppilaista, kuntatyyppi ja koulun virallinen opetuskieli) pohjalta. Latentit muuttujat muodostettiin faktorianalyysin avulla ja muodostuneista faktoreista laskettiin summuuttujat, joita käytetään tilastollisissa analyyseissä. Faktorit on esitetty seuraavassa taulukossa.

	1	2	3
KI1 Oppimateriaali ja monet kielet ($\alpha = 0,823$)			
Käyttämäni oppimateriaali tukee oppilaiden kasvua monipuolisiksi ja taitaviksi kielenkäyttäjiksi monilla kielillä.	0,794		
Oppimateriaali auttaa oppilaita arvostamaan omaa kielellistä taustansa ja kielitaitoaan.	0,569		
KI2 Oppimateriaali ja kielellinen tuki ($\alpha = 0,720$)			
Oppimateriaali tukee oppimista luokassa, jossa koulukieli ei ole kaikkien oppilaiden äidinkieli.		0,778	
Oppimateriaali antaa tukea myös niiden oppilaiden osallistumiselle, joiden koulukielentaito on vasta kehittymässä.		0,479	0,404

KI3 Oppimateriaali ja tiedonalojen kielet ($\alpha = 0,727$)

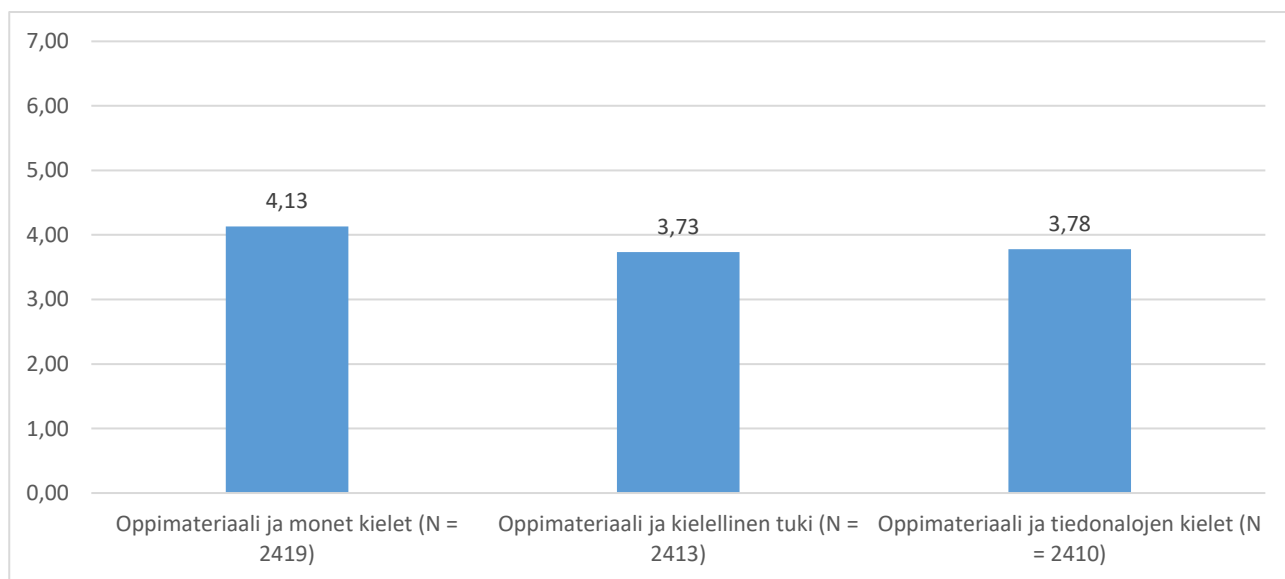
Oppimateriaali tukee eri tiedonalojen kielten opettamista (mm. selittää käsitteitä, sisältää sanastoja, antaa kielellistä tukea tehtävien tekemiseen).	0,744
Oppimateriaali tukee jokaisen opettajan toimimista kielenopettajana.	0,7

Taulukko 21. Oppimateriaalin kielitietoisuus -faktorit

Kyselylomakkeessa esitettyjen Likert-asteikollisten väittämien laatimisessa käytettiin taustana opetussuunnitelman perusteiden toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavien periaatteiden osuutta ”Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus”. Tällä tavoiteltiin sitä, että opettajat arvioisivat opetussuunnitelman kielitietoisuuteen ja kielelliseen moninaisuuteen liittyviä tavoitteita oppikirjojen sisällön näkökulmasta. Lisäksi väitteissä huomioituun kielellisen tuen näkökulma erityisesti niiden oppilaiden näkökulmasta, joiden äidinkieli koulun opetuskieli ei ole. Väittämien pohjalta muodostui kolme faktoria: *oppimateriaali ja monet kielet*, *oppimateriaali ja kielellinen tuki* sekä *oppimateriaali ja tiedonalojen kielet*.

Faktori *Oppimateriaali ja monet kielet* sisälsi väittämät, joiden avulla selvitettiin opettajien näkemyksiä siitä, miten oppimateriaaleissa näkyvät eri kielet ja tukevatko oppimateriaalit vuorovaikutusta ja oppimista eri kielillä. Faktori *Oppimateriaali ja kielellinen tuki* sisälsi väittämät, joiden avulla selvitettiin opettajien näkemyksiä oppimateriaalin tarjoamasta tuesta niille oppilaille, joille koulukieli on uusi kieli. Faktori *Oppimateriaali ja tiedonalojen kielet* sisälsi väittämät, joiden avulla selvitettiin opettajien näkemyksiä siitä, miten oppimateriaalit tukevat eri oppiaineiden kielellisten käytänteiden ja käsitteiden oppimista sekä jokaisen opettajan toimimista oman oppiaineensa kielen opettajana.

Seuraavassa kuviossa on esitetty kaikkien oppimateriaalien kielitietoisuutta koskevien faktorien keskiarvot.



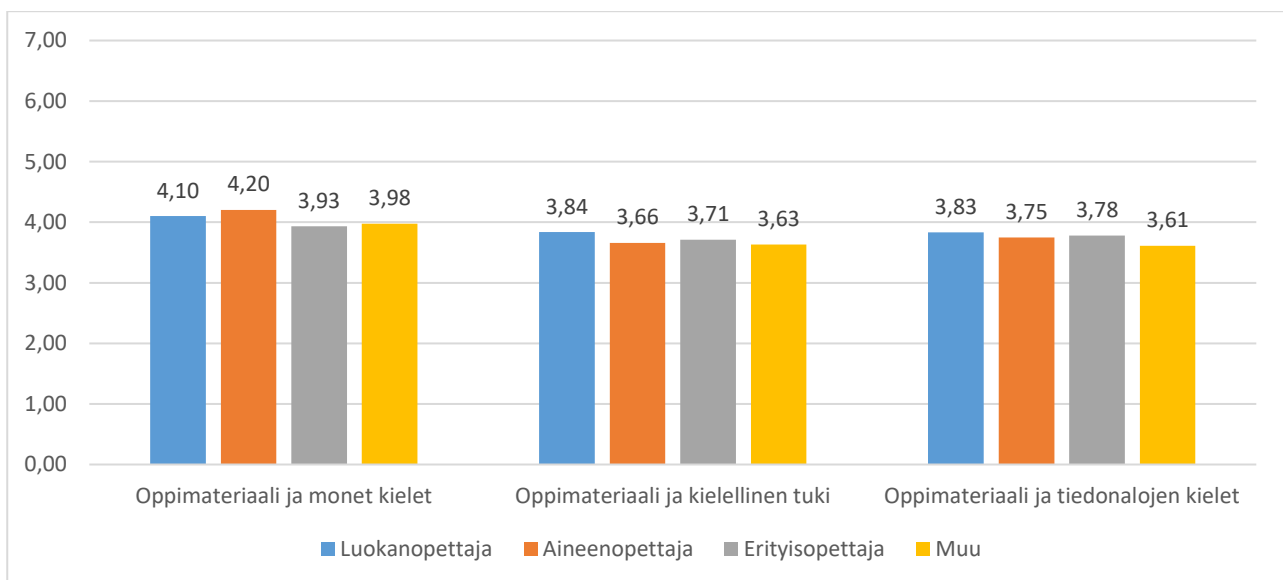
Kuvio 15. Kielitietoisuusfaktorien kaikkien vastaajien keskiarvot.

Kuten kuviosta 15 on nähtävissä, vastaajat kokivat, että parhaiten kielitietoisuuden eri osa-alueista oppimateriaalit tukivat monien kielten ylläpitoa ja arvostusta. Tulosta voi pitää yllättävänä, sillä oppikirja-analysimme osoittaa, että eri kielten näkyminen oppikirjoissa on hyvin epätasaista ja että tehtäviä, jotka tukisivat monikielistä oppimista, on oppikirjoissa vain hyvin vähän (ks. luku 4.6.2). Kuitenkin, kuten kuvio 15 osoittaa, oppimateriaalien nähtiin tukevan monet kielet -osa-alueita vain osittain, eikä keskiarvo ole kovin korkea. Kielellinen tuki ja tiedonalojen kieli oppimateriaaleissa koettiin keskimääräistä (Likert-asteikon vastaus 4) lievästi heikommaksi.

Seuraavissa luvuissa esitellään opettajien käsityksiä oppimateriaalien kielitietoisuudesta edellä kuvattujen faktorien avulla työtehtävän, koulun vieraskielisten oppilaiden määrän, kuntaluokittelun ja koulun virallisen opetuskielen mukaan.

5.5.1 Opettajien käsitykset työtehtävän mukaan

Kuviossa 16 on esitetty opettajien käsitykset oppimateriaalien kielitietoisuudesta työtehtävän mukaan.



Kuvio 16. Työnkuvan mukaiset kielitietoisuusfaktorien keskiarvot

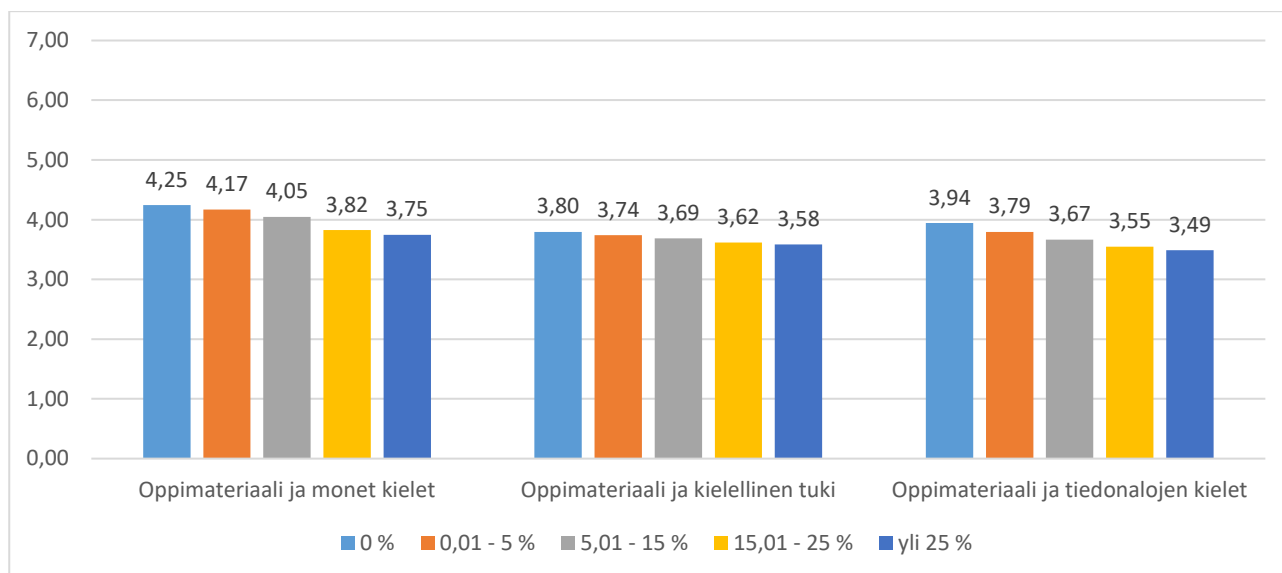
Opettajien työnkuvan mukaiset erot eri kielitietoisuusfaktoreissa olivat suhteellisen yhtenevät keskenään, ja erot olivat tilastollisessa tarkastelussa harvoin edes heikosti merkitseviä. Aineenopettajat näkivät monet kielet oppimateriaaleissa merkitsevästi ja heikosti merkittävästi¹⁸ vahvempana kuin erityisopettajat. Tilastollisesti merkitsevä¹⁹, mutta ei merkittävä, ero löydettiin oppimateriaalien kielellisessä tuessa aineenopettajien ja luokanopettajien välille, jossa luokanopettajat näkivät oppimateriaalin tarjoavan enemmän kielellistä tukea.

¹⁸ $F(1;1379) = 6,57, p = 0,01, d = 0,20$

¹⁹ $F(1;2129) = 10,61, p = 0,001, d = 0,14$

5.5.2 Opettajien käsitykset koulun vieraskielisten oppilaiden määrän mukaan

Seuraavassa kuviossa on esitetty opettajien käsitykset oppimateriaalien kielitietoisuudesta sen mukaan, kuinka suuri osuus koulun oppilaista on vieraskielisiä.



Kuvio 17. Vieraskielisten osuuden mukaiset kielitietoisuusfaktorien keskiarvot

Kuviosta 17 voidaan havaita, että mitä enemmän vastaajan koulussa oli vieraskielisiä oppilaita, sitä heikompana oppimateriaalien kielitietoisuus nähtiin kaikilla kielitietoisuuden osa-alueilla. Opettjien näkemys oppimateriaalien kielitietoisuudesta siis tulosten mukaan heikkeni vieraskielisten osuuden kasvaessa koulussa. Nämä erot ovat havaittavissa graafisesti, mutta tilastollisen tarkastelun jälkeen ääripäiden väliset erot jäivät lopulta merkitseviksi ja/tai merkittäviksi. Oppimateriaalien tarjoama tuki monien kielten käyttöön ja arvostukseen nähtiin oppimateriaaleissa merkitsevästi ja heikosti merkittävästi²⁰ heikompana niiden vastaajien keskuudessa, joiden koulussa oli enemmän kuin 25 % vieraskielisiä oppilaita kuin niiden vastaajien, joiden kouluissa oli viisi prosenttia tai vähemmän vieraskielisiä oppilaita. Vastaava ero havaittiin heikosti merkitsevästä ja heikosti merkittävästä²¹ niiden vastaajien ryhmissä, joiden kouluissa ei ollut yhtään vieraskielistä oppilasta ja niiden, joiden kouluissa oli 15,01–25 % vieraskielisiä oppilaita. Oppimateriaalien tarjoama kielellinen tuki nähtiin tilastollisesti yhtenevästi, vaikka kuviossa on havaittavissa pientä laskua eli näkemys oppimateriaalin tarjoaman kielellisen tuen heikkenemisestä vieraskielisten oppilaiden määrän kasvaessa. Oppimateriaalien tiedonalojen kielten osalta erot olivat ilmetessään tilastollisesti heikosti merkitseviä ja heikosti merkittäviä. Nämä erot²² syntyivät jaottelun ääripäiden välille.

Tuloksia voidaan tulkita siten, että kouluissa, joissa on paljon vieraskielisiä oppilaita, myös kiinnitetään enemmän huomiota oppimateriaalin kielitietoisuuden eri osa-alueisiin. On luonnollista, että niissä kouluissa, joissa on enemmän monikielisiä oppilaita sekä oppilaita, joille koulukieli on uusi

²⁰ 0 % - yli 25 %: $F(1;560) = 17,74$, $p < 0,000$, $d = 0,43$; 0,01 % - 5 % - yli 25 %: $F(1;1365) = 10,93$, $p = 0,001$, $d = 0,34$

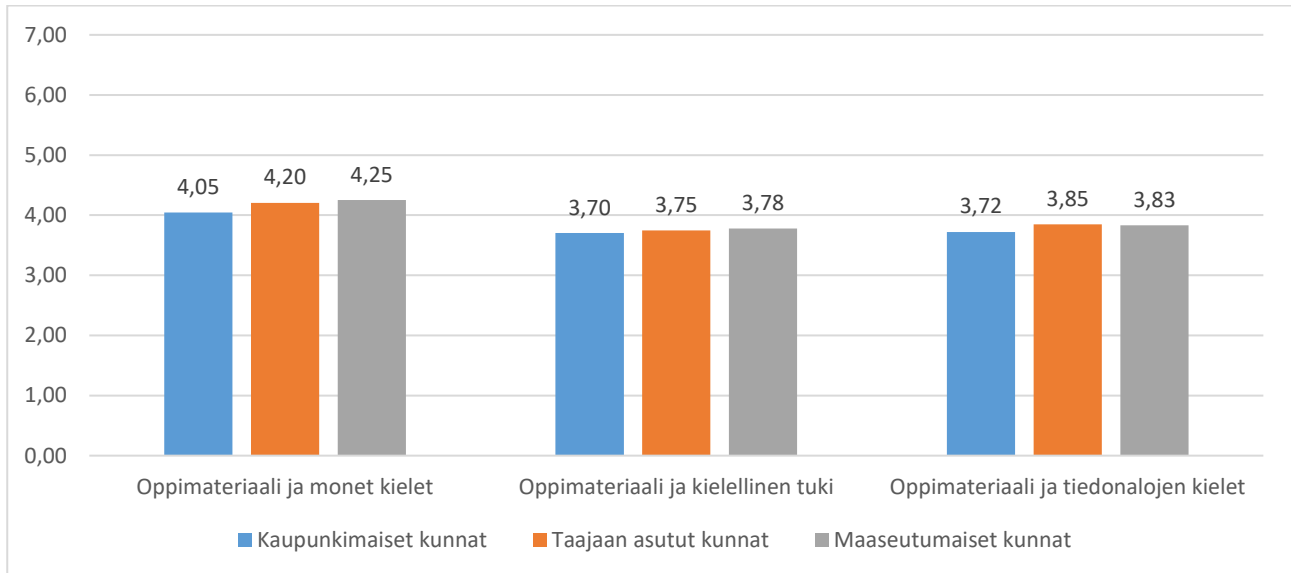
²¹ 0% - 15,01 – 25 %; $F(1;1342) = 5,76$, $p = 0,017$, $d = 0,33$

²² 0 % - yli 25 %: $F(1;1360) = 4,84$, $p = 0,028$, $d = 0,36$

kieli, monikielisyden ja kielellisen tuen näkökulmiin paneudutaan konkreettisemmalla tasolla ja osataan myös kaivata oppimateriaaleilta tukea kielitietoisuuden näkökulmiin.

5.5.3 Opettajien käsitykset kuntaluokittelun mukaan

Kuviossa 18 on esitetty opettajien käsitykset oppimateriaalin kielitietoisuudesta käyttäen Tilastokeskuksen kuntaluokittelua.



Kuvio 18. Kuntatyyppin mukaiset kielitietoisuusfaktorien keskiarvot

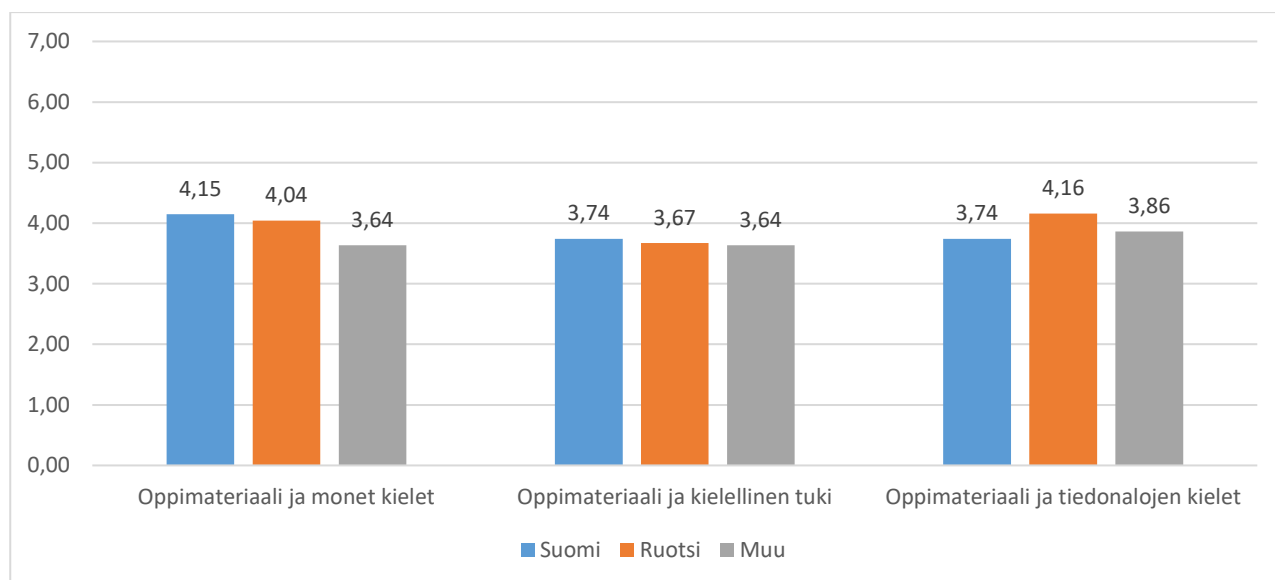
Kielitietoisuus nähdään oppimateriaaleissa pääsääntöisesti samalla tavalla Tilastokeskuksen kuntatyyppitykseen perustuvalla vastaajajoukon jaolla. Tilastollisesti merkitsevä²³ ero syntyy kaupunkimaisten ja maaseutumaisten kuntien vastaajien välille monia kieliä käsittelevän faktorin osalta. Vastaava ero oli heikosti merkitsevä²⁴ kaupunkimaisten ja taajaan asuttujen kuntien vastaajien välillä. Tämän eron voi nähdä selittyvän vieraskielisten oppilaiden määrällä, sillä kaupunkimaisten kuntien kouluissa vieraskielisiä oli enemmän kuin taajaan asuttujen, saati maaseutumaisten kuntien kouluissa.

²³ $F(1;1844) = 10,46, p = 0,001, d = 0,16$

²⁴ $F(1;1824) = 6,05, p = 0,014, d = 0,09$

5.5.4 Opettajien käsitykset koulun virallisen opetuskielen mukaan

Kuviossa 19 on esitetty opettajien käsitykset oppimateriaalin kielitietoisuudesta koulun virallisen opetuskielen mukaan.



Kuvio 19. Opetuskielen mukaiset kielitietoisuusfaktorien keskiarvot

Koulun opetuskielen perustuvan tarkastelun mukaan tilastollisia eroja löytyi ainoastaan tiedonalojen kieltä koskien. Suomen- ja ruotsinkielisten koulujen opettajien vastauksia vertailtaessa suomenkielisten koulujen opettajat kokivat erittäin merkitsevästi ja heikosti merkittävästi²⁵ vähäisempänä oppimateriaalien tarjoaman tuen tiedonalojen kielten opettamiseen kuin ruotsinkielisten koulujen opettajat. Tuki monien kielten käyttöön ja arvostukseen koettiin oppimateriaaleissa vähäisempänä niissä kouluissa, joissa opetuskieli oli jokin muu kuin suomi tai ruotsi. Ero oli heikosti merkittävä, mutta ei tilastollisesti merkitsevää²⁶. Tämän tuloksen tilastollinen merkityksettömyys johtuu muun kielisten koulujen vähäisestä määrästä otoksessa, ja siten siitä ei voida tehdä kuin huomion tuloksen eroavaisuudesta.

5.5.5 Oppimateriaalien kielitietoisuutta koskevat avovastaukset

Avovastauksia opettajien käsityksiin oppimateriaalien kielitietoisuudesta tuli yhteensä 162. Se on selvästi vähiten, kun verrataan määrää oppimateriaalien kulttuuri- ja katsomustietoisuutta koskeviin osioihin jätettyihin täydennyksiin (ks. luvut 5.3.5 ja 5.4.5). Vastauksista kuvastui opettajien näkemys siitä, että kielitietoisuus koskee lähinnä vain kieliaineita. Tästä syystä osa muiden oppiaineiden opettajista ei nähnyt kysymyksiä relevantteina. Toisaalta oli myös esimerkiksi matematiikan ja historian opettajia, jotka pohtivat oppiaineensa käsitteellistä vaikeutta ja kaipasivat sanastoja oppimateriaalien tueksi. Useat vastaajat näkivät kysymysten koskevan vain sellaisia kouluja tai luokkia, jossa on paljon oppilaita, joiden äidinkieli ei ole koulun opetuskieli. Opettajien vastaukset osoittavat, että suurin

²⁵ $F(1;2397) = 18,93, p < 0,001, d = 0,30$

²⁶ Suomi – Muu: $F(1;2189) = 1,73, p = 0,188, d = 0,41$; Ruotsi – Muu: $F(1;237) = 1,10, p = 0,295, d = 0,33$

osa opettajista käsittää kielitietoisuuden selvästi opetussuunnitelmassa ja tutkimuskirjallisuudessa käytettyä kielitietoisuuden laajaa määritelmää (ks. luku 3.3) kapeammin. Toisaalta tämänkin tutkimuksen kyselyn keskiössä oli vain kapea osa kielitietoisuuden teemoja, ja tämä todennäköisesti ohjasi myös opettajien antamia vastauksia.

Kuten oppimateriaalien kulttuuri- ja katsomustietoisuuteen liittyvät avovastaukset, myös kielitietoisuutta koskevat vastaukset tyypiteltiin, ja ne jakautuivat seuraavasti: oppikirjojen sisältöä koskevat vastaukset; muuta opetusta koskevat vastaukset; opettajan kokemus, ettei asia liity tai sovi hänen opettamaansa oppiaineeseen; opettajan kokemus, ettei koulussa tai omassa luokassa ole kielellistä moninaisuutta ja työelämänäkökulma kieliin ja kielitietoisuuteen. Tämän raportin keskiössä ovat opettajien näkemykset oppimateriaaleista, joten seuraavassa esitellään oppikirjojen sisältöä koskevat vastaukset.

Yksikään vastaaja ei nostanut esiin oppimateriaalia, jossa kielitietoisuus olisi hänen näkemyksensä mukaan ansiokkaasti ja monipuolisesti huomioitu. Sen sijaan opettajat kommentoivat, että kielitietoisuus ei näy riittävästi tarjolla olevissa oppimateriaaleissa:

Vähemmistökielet ja- kulttuurit näkyvät ihan liian vähän missään koulukontekstissa! (1834)

Käyttämässäni oppimateriaaleissa monikielisyys ei näy. (2698)

Liian vähän, esim Suomen viralliset kielet tulee vasta 9.lk yhteiskuntaopissa (26)

Oppikirjan ei huomioi kieliä, tarvittaessa tehdään itse materiaalia. (495)

Oppimateriaalia pitäisi kehittää opsin tsoitteiden suuntaan lisää (497)

Mielestäni näitä asioita ei juuri löydy matematiikan, fysiikan ja kemian materiaaleista. (627)

Suomenkielinen oppimateriaali ei kyllä mitenkään huomioi kielten moninaisuutta. (2313)

Oppikirja ja sähköinen materiaali eivät tue kielellistä kasvua, mutta itse tuottamani materiaali tukee. (2807)

Selvästi eniten jätettiin kommentteja, joissa kritisoitiin oppikirjojen vaikeaa kieltä ja kaivattiin eriyttävää ja selkokielistä materiaalia. Moni opettaja esitti kommentissaan suoran toiveen materiaalista, jossa olisi huomioitu paremmin oppilaiden koulukielen taitotaso. Monet kokivat, että myös niille oppilaille, joiden äidinkieli koulun opetuskieli on, moni oppimateriaali oli haasteellinen muun muassa oppimisvaikeuksien takia.

Tarvitaan paljon valmistavan luokan materiaaleja juuri maahantulleille. (1908)

Käytössä oleva oppimateriaali on mielestäni vaikea ja e-kirjatkin liian monimutkaisia. (2598)

Kieli on aika vaikeaa jopa luki-oppilaille. (574)

Maahanmuuttajattopilaiden on haastava päästä mukaan kielellisten haasteiden vuoksi. Oppimateriaali ei tue riittävästi suomea toisena kielenä puhuvia oppilaita. (1561)

Helppoja ja selkeitä s2-kirjoja tarvittaisiin moniin oppiaineisiin lisää (luonnontieto, historia ym.) (1587)

Suomi toisena kielenä oppilaat tarvitsisivat tehtävistä omia versioitaan ja enemmän tukea ymmärtämiseen. (1894)

Suuri osa oppimateriaaleista on osalle oppilaista liian vaikeita. (2046)

Yläkoulun reaali- ja luti-aineiden oppimateriaalien kieli on hurjan vaikeaa natiivipuhujallekin, esim. Käsitteiden perusmuodot puuttuvat usein. (2077)

Esimerkiksi historian kirjoissa olisi hyvä olla sanasto kappaleen lopussa. Tämä sanasto ei auttaisi pelkästään stk-oppilaita, vaan myös suomenkielisiä, joiden sanavarasto on heikko. (2198)

Oppimateriaalit (myös harjoituskirjojen tehtävät) aivan liian haastavia S2 oppilaille, vaikka käytössä olisi S2- materiaalit. (2615)

Mielestäni KAIKKI oppikirjat pitäisi olla selkokielisiä. Lisää materiaalia löytyy kyllä netistä, mutta tarpeeksi selkokielistä ei, esim. historia ja ympä. (669)

Koulukirjojen kieli on järkyttävän vaikeaa oppilaalle jonka äidinkieli ei ole suomi. Lisää selkokirjoja jokaiseen sarjaan. Erillinen kielitietoinen materiaali on nykyään liian paljon opettajan omasta jaksamisesta kiinni. Selkokielinen materiaali pitäisi olla mahdollista valita jokaiseen oppikirjaan lisämateriaaliksi, auttaisi myös osaa suomenkielisistä oppilaista, mutta en haluaisi, että selkokielisyydestä tulisi ainoa vaihtoehto, että jokaiseen kirjaan tulisi sivukaupalla palikkatekstejä. (1060)

Oppikirjojen tekstin helppolukuisuuteen on hyvä panostaa ihan suomenkielisten oppilaidenkin takia (1724)

Vaikka kuvittelisi, että matematiikka on kansainvälinen kieli, niin matematiikan kirjoissa ei sitä kyllä huomaa. Olisi varmasti syytä kiinnittää huomiota selkeäkielisyteen. (53)

Ruotsinkielisiä oppimateriaaleja kritisoitiin erityisesti siitä, että ne on käännetty suoraan suomen kielestä ja sisältävät siksi paljon jopa suoranaisia virheitä. Lisäksi myös ruotsinkielisiin oppimateriaaleihin kaivattiin sanastoa.

Läromedel är översatta från finska, vilket kan ge ett klumpigt och felaktigt svenskt språk som både jag som lärare och elever påpekar (1040)

Läromedlen i religion är skrivna på svenska och har således ett ganska bra språk. Läromedlen i omgivningslära och historia är översatta från finska och kan ha riktigt praktiska språkgrödor. Felaktiga ord, benämningar och begrepp är mycket vanligt. Språket är dessutom svårt och ordförklaringar finns inte. Läraren måste bena ut texten i alla kapitel. (1044)

Kielitietoisuuden osalta moni vastaaja koki, että ainoa keino saada kielitietoista materiaalia oli tehdä sitä itse. Tästä nousee selkeä toive ja haaste oppimateriaalien tekijöille. Oppikirjoihin ja niiden oheistuotteisiin tarvittaisiin lisää sellaista materiaalia, joka tukee jokaisen opettajan kielitietoista pedagogiikkaa. Tällaisia materiaaleja olisivat mm. selkokieliset versiot opetusteksteistä ja sanastot.

Ruotsikielisissä kouluissa opettavat vastaajat nostivat esiin ongelman, joka syntyy, kun oppikirjoja käännetään suomesta ruotsiksi. Kielestä tulee kömpelöä, eikä se siten tue sujuvan ja elävän ruotsin kielen oppimista. Myös ruotsinkielisiin oppimateriaaleihin kaivattiin sanastoja tai muuta materiaalia, jolla tukea oppilaiden tekstin ymmärtämistä.

Osana opettajakyselyä kerättiin myös kahdella avokysymyksellä aineisto, jolla selvitettiin oppimateriaalien muokkaamista ja eriyttämistä kouluissa, joissa on oppilaita, jotka eivät puhu äidinkielenään koulun opetuskieltä. Nämä kysymykset kohdistettiin vain otoksen suomenkielisille vastaajille. Tutkimuksessa käytetyt avokysymykset olivat:

1. Miten oppilaat, jotka eivät puhu äidinkielenään suomea, vaikuttavat oppimateriaaliesi valintaan ja muokkaamiseen?

2. Millaisia eriyttämisen keinoja ja millaista yhteistyötä hyödynnät näiden oppilaiden opetuksessa tai arvioinnissa oppilaan (opetuskielen) kielitaidon vuoksi?

Karoliina Silokangas kirjoittaa pro gradu -tutkielmansa tästä aineistosta. Tässä esitellään tutkimuksen keskeisimmät havainnot keskittyen oppimateriaaleja koskeviin vastauksiin.

Ensimmäiseen avokysymykseen vastasi 907 vastaajaa ja toiseen kysymykseen 815 vastaajaa. Ensimmäinen avokysymys keskittyi suoranaisesti juuri oppimateriaaleihin. Kuitenkin myös toisen avokysymyksen vastauksissa oli paljon mainintoja oppimateriaaleihin liittyen.

Kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan ne oppilaat, joiden äidinkieli ei ole koulun opetuskieli, vaikuttavat oppimateriaalien valintaan sekä käyttämiseen. Yli puolet vastaajista (n=518) mainitsi vastauksessaan suoraan sen, että valitsee tai käyttää näille oppilaille yksilöllistä oppimateriaalia. Useista vastauksista tuli myös ilmi, että nämä oppilaat vaikuttavat muutoinkin oppimateriaalien valintaan sekä käyttämiseen opetuksessa.

Oppimateriaalia valittaessa tai muokatessa tärkeinä tekijöinä pidettiin havainnollistavaa ja monikanavaista materiaalia sekä materiaalin selkeyttä tai suoranaisesti selkokielisyyttä. Selkeää materiaalia vastasi valitsevansa, tekevänsä tai muokkaavansa itse 359 vastaajaa. Selkeä materiaali näytetty opettajille esimerkiksi yksinkertaisena tai tiivistettynä suomen kielenä ja pääasioihin keskittyvänä materiaalina. Kuvia sekä selkokielisiä tekstejä pidettiin yhtenä tärkeimmistä seikoista oppimateriaaleissa. Kuvat ja kuvien käytön mainitsi 153 vastaajaa ja selkotekstin käytön 144 vastaajaa. Esimerkiksi näiden seikkojen perusteella materiaalia joko valittiin, tai sitä muokattiin itse.

Valitsen selkeitä materiaaleja ja tarvittaessa muokkaan niitä yksilöllisesti tiettyä oppilasta ajatellen. (661)

Käytän vain selkokielisiä materiaaleja. (73)

Yritän löytää selkokielistä materiaalia. (26)

Aikaa materiaalien selkokielistämiseen ja muokkaamiseen pitäisi käyttää koko ajan enemmän. (149)

Oma äidinkieli huomioitiin 103 vastauksessa. Muut kielet tuotiin mukaan opetustilanteeseen muun muassa kääntämällä oppimateriaalia, etsimällä oppilaan äidinkielistä materiaalia tai antamalla oppilalle mahdollisuus käyttää sanakirjaa.

Voin etsiä/laatia oppimateriaalia, joka tukee sekä suomen oppimista että muistuttaa omasta kielestä. (438)

Hankin materiaalia oppilaan äidinkielellä. Pyydän käännöksiä. (577)

Esim. fyken tai matematiikan käsitteet ovat nostettava esille oppilaan omalla kotikielellä. (940)

Vastaajien mukaan oppilaat, joiden äidinkieli on ei ole koulun opetuskieli, otetaan huomioon jo oppimateriaalin valintavaiheessa, jos valintaan on mahdollisuus. Usein näin ei kuitenkaan mukaan ole.

Tarjonta on oppimateriaaleissa tästä näkökulmasta melko vaihtelevaa. (332)

Yhtä selkeää oppikirjaa vaikea valita. Usein kasaa monista lähteistä parhaimman kokonaisuuden. (341)

Selkokielistä materiaalia pitäisi olla valmiina mukana opetusmateriaaleissa. (583)

Aineiston perusteella opettajat siis pyrkivät monin keinoin huomioimaan oppimateriaalien valinnassa ja käyttämisessä ne oppilaat, joiden äidinkieli ei ole koulun opetuskieli. Esimerkiksi eriyttämällä pyritään vastaamaan näiden oppilaiden tarpeisiin. Opettajat kuitenkin nostavat vastauksissaan esiin,

että eriyttämiseenkään ei aina riitä saatavilla oleva ja valmis oppimateriaali, vaan siihen tulee mahdollisesti tehdä muutoksia tai etsiä lisämateriaalia varsinaisten oppimateriaalien ulkopuolelta.

Tutkimusaineiston perusteella opettajien toiveena näyttöä valmis oppimateriaali, joka olisi jo itsessään eriyttävää esimerkiksi selkokielisten tekstien tai tiivistelmien sekä eriyttävien tehtävien muodossa.

Aineistosta nousi esiin myös se, että opettajat käyttivät jonkin verran oppilaan omaa äidinkieltä tai muita kieliä oppimisen tukena. Mainintoja oli niin sanakirjoista kuin myös tehtävien tai käsitteiden kääntämisestä oppilaan äidinkielelle. Tulisikin pohtia, voitaisiinko jo oppimateriaaleja laatiessa entistä paremmin huomioida monikielisten pedagogiikan näkökulma.

5.6 Yhteenveto

KUPERA-hankkeen toinen tutkimusaineisto koostui perusopetuksen 2., 6. ja 9. vuosiluokkaa opettaville opettajille suunnatusta kyselystä. Kyselyyn vastasi yhteensä 2 864 opettajaa 824 eri koulusta. Vastauksia analysoitiin sekä määrällisin että laadullisin menetelmin. Kysely koski kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuutta opettajien käyttämissä oppikirjoissa ja muissa oppimateriaaleissa.

Oppimateriaalien kulttuuritietoisuutta mittaavien väittämien pohjalta muodostui neljä faktoria: *kulttuurisen identiteetin rakentaminen, kulttuurinen moninaisuus myönteisenä voimavarana, ympäristön kulttuuristen merkitysten tunnistaminen ja kulttuurinen osaaminen*. Opettajien käsityksiä oppimateriaalien kulttuuritietoisuudesta tarkasteltiin edellä kuvattujen faktorien avulla käyttäen taustamuuttujina työtehtävää, koulun vieraskielisten oppilaiden määrää, kuntaluokittelua ja koulun virallista opetuskieltä.

Luokanopettajat erottuivat muista vastaajista siinä, että he näkivät oppimateriaalien kulttuuritietoisuuden hieman positiivisempana. Vieraskielisten osuus koulun oppilaista osoittautui erittäin merkittäväksi tekijäksi kulttuuritietoisuus-faktoreissa. Päälinjana jokaisen kulttuurifaktorin kohdalla oli, että vieraskielisten osuuden kasvaessa oppimateriaalit sisälsivät opettajien näkemyksen mukaan vähemmän faktorin kuvaamaa sisältöä. Lisäksi kuntatyyppin mukaan tarkasteluna kulttuurifaktoreissa kaupunkimaisissa kunnissa työskentelevien opettajien näkemykset erosivat erittäin merkittävästi muissa kuntatyypeissä työskentelevien opettajien näkemyksistä sen osalta, miten oppimateriaalin koettiin tukevan oppilaan kulttuurisen identiteetin rakentumista. Kaupunkimaisten kuntien opettajat arvioivat oppimateriaalin tukevan oppilaan kulttuurisen identiteetin rakentumista heikommin kuin muiden kuntatyyppien opettajat.

Avovastauksissa opettajien vastaukset vaihtelivat oppimateriaaleihin kohdistuvasta kritiikistä yleiseen tyytyväisyyteen. Oppimateriaaleilta toivottiin myös neutraaliutta. Oppikirjojen sisältöjen välinen vaihtelu tuli vahvasti esille opettajien vastauksissa. Tätä puolta toivat vastauksissaan esille erityisesti luokanopettajat. Vastaajat kertoivat myös ristiriidasta koulun eletyn todellisuuden ja oppimateriaalien välillä. Monella vastaajalla oli kertomansa mukaan käytössä vanhentuneet oppikirjat. Opettajat toivat vastauksissaan esille paljon hyviä käytänteitä ja ilmaisivat vastuullista asennetta kulttuuritietoista opetusta kohtaan.

Oppimateriaalien katsomustietoisuutta mittaavien väittämien pohjalta muodostui kolme faktoria: *katsomuksellisen identiteetin rakentaminen, katsomuksellinen moninaisuus myönteisenä voimavarana ja ympäristön katsomuksellisten merkitysten tunnistaminen*. Opettajien käsityksiä oppimateriaalien katsomustietoisuudesta tarkasteltiin edellä kuvattujen faktorien avulla käyttäen taustamuuttujina työtehtävää, koulun vieraskielisten oppilaiden määrää, kuntaluokittelua ja koulun virallista opetuskieltä.

Samoin kuin oppimateriaalien kulttuuritietoisuuden myös oppimateriaalien katsomustietoisuuden luokanopettajat näkivät muita vastaajia positiivisemmin. Kulttuurifaktoreissa havaittua linjaa jatkoi taustamuuttujista vieraskielisten osuus koulussa eli vieraskielisten osuuden noustessa oppimateriaalien nähtiin sisältävän vähemmän katsomustietoisuuteen liittyviä ulottuvuuksia.

Toisin kuin kulttuuritietoisuutta koskevassa osiossa, jossa valtaosa opettajista piti kulttuuritietoisuutta tärkeänä osana opetusta ja oppikirjoja, katsomusosiossa opettajat toivat voimakkaasti esiin näkemystä siitä, ettei uskontojen ja katsomusten tarvitse olla esillä oppikirjoissa ja -materiaaleissa, ainakaan pelkästään myönteisenä asiana. Avovastauksista nousee esiin varsin vahvana käsitys siitä, että katsomusten huomiointi ja käsittely kuuluvat yksinomaan katsomusaineisiin, eivätkä esimerkiksi ole osa luonnontieteellisten aineiden opetusta. Kyselyaineisto osoittaa tarpeen vahvistaa opettajien tietämystä ja ymmärrystä katsomuksen merkityksestä oman identiteetin rakentamisessa ja ihmisenä kasvamisessa.

Oppimateriaalien kielitietoisuutta mittaavien väittämien pohjalta muodostui kolme faktoria: *oppimateriaali ja monet kielet*, *oppimateriaali ja kielellinen tuki* ja *oppimateriaali ja tiedonalojen kielet*. Opettajien käsityksiä oppimateriaalien kielitietoisuudesta tarkasteltiin edellä kuvattujen faktorien avulla käyttäen taustamuuttujina työtehtävää, koulun vieraskielisten oppilaiden määrää, kuntaluokittelua ja koulun virallista opetuskieltä.

Analyysissa löydetyt tilastolliset erot olivat pääosin pieniä. Kiinnostavin ero löytyi tarkasteltaessa vastauksia suhteessa vieraskielisten oppilaiden määrään. Kuten kulttuuritietoisuuden ja katsomustietoisuuden kohdalla havaittiin, myös kielitietoisuuden osalta vieraskielisten oppilaiden määrä vaikutti opettajien näkemyksiin. Mitä enemmän vastaajan koulussa oli vieraskielisiä oppilaita, sitä heikompana oppimateriaalien kielitietoisuus nähtiin kaikissa faktoreissa. Tuloksia voidaan tulkita siten, että kouluissa, joissa on paljon vieraskielisiä oppilaita, myös kiinnitetään enemmän huomiota oppimateriaalin kielitietoisuuden eri osa-alueisiin. On luonnollista, että niissä kouluissa, joissa on enemmän monikielisiä oppilaita sekä oppilaita, joille koulukieli on uusi kieli, monikielisyyden ja kielellisen tuen näkökulmiin paneudutaan konkreettisemmalla tasolla ja osataan myös kaivata oppimateriaaleilta tukea kielitietoisuuden näkökulmiin.

Avovastauksista kuvastui opettajien näkemys siitä, että kielitietoisuus koskee lähinnä vain kielialeineita. Tästä syystä osa muiden oppiaineiden opettajista ei nähnyt kysymyksiä relevantteina. Toisaalta oli myös esimerkiksi matematiikan ja historian opettajia, jotka pohtivat oppiaineensa käsitteellistä vaikeutta ja kaipasivat sanastoja oppimateriaalien tueksi. Useat vastaajat näkivät kysymysten koskevan vain sellaisia kouluja tai luokkia, jossa on paljon oppilaita, joiden äidinkieli ei ole koulun opetuskieli.

Yksikään vastaaja ei nostanut esiin oppimateriaalia, jossa kielitietoisuus olisi hänen näkemyksensä mukaan ansiokkaasti ja monipuolisesti huomioitu. Selvästi eniten jätettiin kommentteja, joissa kritisoitiin oppikirjojen vaikeaa kieltä ja kaivattiin eriyttävää ja selkokielistä materiaalia. Kielitietoisuuden osalta moni vastaaja koki, että ainoa keino saada kielitietoista materiaalia oli tehdä sitä itse. Tästä nousee selkeä toive ja haaste oppimateriaalien tekijöille. Oppikirjoihin ja niiden oheistuotteisiin tarvittaisiin lisää sellaista materiaalia, joka tukee jokaisen opettajan kielitietoista pedagogiikkaa.



6

6 Kuka on oppikirjojen lukija?

Henri Satokangas, Anita Jantunen & Kaarina Karasti

Yksi keskeinen oppimateriaalien kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuuden lähestymistapa on tarkastella sitä, millainen lukija oppikirjoihin rakentuu. Tämä luku käy läpi näkökulmia oppikirjatekstin lukijaan esittelemällä ensin kielellisiä valintoja todellisuuden rakentajina (6.1), sisä- ja ulkoryhmien rakentumista tekstiin (6.2), esimerkkihenkilöitä lukijan samastumiskohteina (6.3), vähemmistön käsitettä ja kirjoissa esiintyviä vähemmistöryhmiä (6.4) ja kuvitusta (6.5). Näiden näkökulmien kautta voidaan lähestyä seuraavia kysymyksiä:

- Kenelle oppimateriaali on kirjoitettu? Millaiset lukijat teksti mahdollistaa?
- Millaisia samastumiskohteita ja identifioitumisen mahdollisuuksia oppimateriaali lukijalle tarjoaa? Millaisena peilauspintana lukijalle oppimateriaali esittää henkilöt, ihmisryhmät ja maailman?
- Millaiset lukijat teksti sulkee ulkopuolelle ja millaiset samastumismahdollisuudet jäävät näkymättömiin?

Näitä kysymyksiä myös oppilas ja opettaja voivat kysyä oppimateriaalin ja muidenkin tekstien ääressä. Eri alojen tutkimuskirjallisuudessa tekstiin kirjoittuvaa lukijaa on nimitetty monin eri tavoin erilaisista lähtökohdista: esimerkiksi oletuslukija, sisäislukija, mallilukija, lukijapaikka, lukijapositio (ks. Virtanen, Rahtu & Shore, 2018). Näiden termien avulla on lähestytty kysymystä, millainen lukija tekstiin piirtyy ja millainen ei. Lukijapositio on luettavissa tekstin piirteistä; eri tekstilajeja kirjoitettaessa on usein vakiintuneita ajatusten esittämisen tapoja, jotka rakentavat tekstiin tietynlaista lukijapositioita (Shore, 2012, 160).

Keskeistä on myös lukijan toimijuus: se, asemoidaanko lukija passiiviseksi tiedon vastaanottajaksi vai ohjataanko häntä tarkastelemaan käsitteitä ja ilmiöitä kriittisesti. Toimijuutta voidaan lähestyä esimerkiksi seuraavin kysymyksin:

- Kuka asemoidaan aktiiviseksi toimijaksi, keskustelijaksi ja lukijaksi?

- Kannustetaanko oppijaa kielelliseksi toimijaksi? Kaikilla kielenkäyttäjillä on lupa kieleillä, luoda käsitteitä ja antaa nimityksiä. Kieli on toimintaa, joten keskeinen kysymys on, kenellä on toimijuus.
- Esitetäänkö käsitteet dynaamisina vai staattisina (ks. 3.5.2)? Käytetäänkö niitä maailmassa toimimiseen vai opitaanko ne passiivisesti sisältönä?
- Ovatko asioiden ja ilmiöiden nimitykset maailmassa valmiina? Entä ovatko kielelliset muotoilut ja prosessin kuvaukset itsestään selviä maailman ominaisuuksia (vrt. perinteinen esimerkki *ihminen jäi auton alle vs. auto ajoi ihmisen päälle*)?

Millaisia oppimiskäsityksiä kielen käsittely heijastaa?

Toimijuus leikkaa läpi koko kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuuden. Tietoisuus ja toimijuus käyvät käsi kädessä. Esimerkiksi *punkkarit* ja *feministit* (ks. 4.4.1) käytännössä toimivat ja tekevät, luovat sitä toimintaa, jota eri tiedonalojen käsittein sitten abstrahoidaan vaikkapa kulttuuriseksi kategorioksi.

Tarkoituksenmukainen menetelmä lukijan rakentumiseen sekä maailmasta ja tiedosta rakentuvan kuvan tarkasteluun on diskurssianalyysi (esim. Mikander, 2016; Macgilchrist, 2018; Rinne, 2019; ks. myös Tainio & Karvonen, 2015, 129–130). Keskeinen käsite oppimateriaalin maailmasta rakentuvan kuvan diskurssianalyttisessä tarkastelussa on *representaatio*. Sillä tarkoitetaan prosessia, jossa kielellä muodostetaan kuvia maailmasta, ihmisistä ja todellisuudesta (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, 78–79). Esimerkiksi sosiaalista todellisuutta järjestetään ihmisryhmiksi ja kulttuureiksi nimenomaan diskursiivisesti kielellisten valintojen kautta. Tietyt ihmisistä ja maailmasta puhumisen tavat, diskurssit, muuttuvat toistuessaan luonnollisiksi ja itsestään selviksi (Fairclough, 2010, 37; Rinne, 2019, 99); samalla muut näkökulmat jäävät näkymättömiin. Pietikäinen ja Mäntynen (2019, 77) tiivistävät diskurssien voiman:

Diskurssien voima näkyy selkeästi niiden kyvyssä merkityksellistää maailmaa: nimetä, kategorisoida ja rakentaa suhteita ja hierarkioita sekä tarjota tiettyjä käsitteitä näkökulmineen ja uudistaa vanhoja. Samoin diskurssit voivat nostaa esiin ja jättää sivuun maailman ilmiöitä ja henkilöitä.

Siispä ei ole yhdentekevää, miten oppimateriaali nimeää ja kategorisoi ihmisiä ja ryhmiä sekä millaisina se inhimillisen todellisuuden esittää. Oppikirjoilla on vahvan institutionaalisen asemansa kautta valtaa ja tiedollista auktoriteettia (esim. Heinonen, 2005; Gay, 2018, 144–145). Oppikirjat ovat siitä poikkeuksellinen media, että niiden julkilausuttuna tavoitteena on tulevien sukupolvien arvojen, käsitysten ja tietämyksen muokkaaminen (Macgilchrist, 2018). Siksi niiden välittämät representaatiot ovat erityisen merkittäviä ja asetettava kriittisen tarkastelun alaisiksi. Oppiaineiden erilaisten sisältöjen ja tavoitteiden myötä jotkin aineet on nähty keskeisempinä maailmankuvan välittäjinä kuin toiset. Paasi (1998, 217–219) nostaa esiin äidinkielen, historian ja maantiedon keskeisinä oppiaineina rakennettaessa meitä ja toisia, ja hänen mukaansa etenkin maantiedon ja historian oppikirjat toimivat usein kansakunnan peleinä. Mikander (2016) ja Rinne (2019) tarkastelevat historian, maantiedon ja yhteiskuntaopin kirjoja. Paavola (2015) on tutkinut moninaisuuden näkymistä koulutaipaleen ensiaskelia ohjaavissa aapisissa (ks. myös Paavola & Dervin, 2015). KUPERAssa tarkastelu on kohdistettu oppiaineiden kirjoon kattavammin, sillä näennäisen luonnolliset esitystavat saattavat näkyä siellä, missä kulttuurin ja maailmankuvan rakentaminen ei ole fokuksessa.

6.1 Kielelliset valinnat todellisuuden ja identiteetin rakentajina

Kielellisillä valinnoilla – enemmän tai vähemmän vakiintuneilla ja itsestään selvillä – nimeämme ja järjestämme ympäröivää todellisuutta. Sanoiksi pukemisen tavat ohjaavat sitä, kuinka hahmotamme esimerkiksi ihmisryhmät, kulttuurit, kielet ja katsomukset. Huomion kiinnittämisestä kielen todellisuutta luovana vallankäyttönä on etenkin koulutuksen kehyksessä puhuttu kriittisenä kielitietoisuutena (Fairclough, 1992; 2010; ks. myös Satokangas, 2020b; Satokangas & Suuriniemi, 2020). Ihmisten ja ihmisryhmien nimeäminen, kategorisointi ja luokittelu ovat keskeisiä kielellisiä toimintoja sosiaalisen todellisuuden rakentamisessa (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, 99–100; Lahti, 2019, 57). Tätä on esimerkiksi ryhmien ja niiden jäsenyyden rakentaminen kielellisesti nimeämällä vaikkapa katsomuksen (esim. *juutalaiset, uskonnoton, feministit*), kansallisuuden tai maantieteellisen alueen (esim. *ruotsalaiset, helsinkiläinen, aasialainen*), kielen (esim. *ranskankielinen, suomenruotsalainen, viittomakielinen*) tai muun ominaisuuden (esim. *terve, lapseton, liikuntarajoitteinen*) perusteella.

Esimerkiksi sukupuolten näkyvyyteen ja esitystapoihin oppikirjoissa keskittyvät Tainio ja Teräs (2010) tarkastelevat henkilöitä tekstissä ja kuvissa ja jäsentävät sen mukaan, millaisia he ovat ja millaisia normeja vahvistavat. Moninaisuus on heidän mukaansa tuolloisissa oppikirjoissa kapeahkoa:

Kaikkien tarkasteltujen oppikirjojen opiskelijat ja koululaiset esitetään kuvissa solakoina, kenties piirorshahmoille ominaisella tavalla tikkumaisina, selvästi miehiksi ja naisiksi tai tytöiksi ja pojiksi tunnistettavina, lähes poikkeuksetta valkoisina ja ulkoisesti terveen näköisinä henkilöinä. (Tainio & Teräs, 2010, 83).

KUPERA-aineistossa moninaisuus näkyy jo selvemmin, ja on ilmeistä, että asiaan on kiinnitetty huomiota. Oppikirja- ja oppiainekohtaista vaihtelua kuitenkin esiintyy. Oppimateriaalin rakentama kuva ihmisistä ja sosiaalisesta todellisuudesta tarjoaa lukijalle peilauspinnan, johon itseään verrata, ja kapea kuva käsittelee ensisijaisina lukijoina vain osaa todellisista lukijoista.

Diskurssintutkimuksessa identiteetit nähdään muuttuvina: yksilön identiteetti muotoutuu suhteessa kielellisesti tai muilla tavoilla ilmaistuihin kategorioihin (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2012, 89–130; Pietikäinen & Mäntynen, 2019, 89–93; Benwell & Stokoe, 2006, Blommaert, 2005, 203–232; Satokangas, 2019b). Identiteetti nähdään siis jatkuvasti kielellisten kategorioiden kautta rakentuvana (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2012, 90). Näkökulma on yhteensopiva dynaamisen ja huokoisen identiteettikäsityksen kanssa. Yksilö rakentaa ja muokkaa identiteettiään jatkuvasti vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, ja diskursiiviset keinot kuten itsensä nimeäminen ja itsestä kertominen ovat yksi osa tätä toimintaa. Blommaert (2005, 203) on muotoillut asian sanomalla, että identiteetti on läpeensä semioottinen eli merkkijärjestelmien kautta syntyvä.

Teemme valintoja sen suhteen, mitä kategorioita aktivoimme missäkin tilanteessa ja kontekstissa (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2012, 107). Tunnistamme kategorioihin, kuten vaikkapa äidin, maahanmuuttajan tai opettajan kategoriaan, liittyviä kulttuurisia merkityksiä ja asemoimme itsemme suhteessa niihin. Vastaavasti oppimateriaaleissa on tehty valintoja eri kategorioiden aktivoimisesta tiettyissä asiayhteyksissä: milloin puhutaan *vähemmistöistä, suomalaisista, ihmisistä* tai esimerkiksi *paikolaisista*? Identiteettikategorioiden tekeminen tutuiksi oppimateriaalissa vaikuttaa niihin vaihtoehtoihin, joita oppijalla on käytössään identiteettiä rakentaessaan. Ihmiset kytkeytyvät kulttuurisesti tunnistettaviin ja tuttuihin kategorioihin ja valitsevat niistä vaihtoehtoista, joita heillä on tarjolla (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2012, 108). Identiteetin hahmottamiseksi omaksutut kategoriat alkavat toimia itsestään selvinä ja luonnollisena havainnoinnin ja tulkinnan välineinä yksilön rakentaessa suhdetta maailmaan (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2012, 90–95). Siksi ei ole yhdentekevää, millaisia kategorioita ja samastumiskohteita oppikirjojen kaltaiset vaikutusvaltaiset tekstit tarjoavat.

Oppimateriaaleissa erilaisille ihmisille rakennetaan identiteettejä ulkoapäin (Blommaert, 2005, 205–206; Pietikäinen & Mäntynen, 2019, 90–91); oppijat voivat joko hyväksyä tarjolla olevat kategoriat ja samastua niihin tai olla hyväksymättä. Yksilö voi siis asettua myös tuttuja kategorioita vastaan ja kieltäytyä tarjolla olevista kategorioista (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2012, 112–114). Jonkun muun ulkoapäin määrittämällä identiteeteillä on usein valtaa etenkin vähemmistöihin. Kukaki-tietoisessa opetuksessa onkin paikallaan tunnistaa diskursiivisia tapoja rakentaa ja käyttää identiteettikategorioita.

Shardakova ja Pavlenko (2004) tarkastelevat oppikirjoissa esiintyviä identiteettitarjokkaita (*identity options*). He jakavat oppikirjan lukijalle tarjoamat samastumisen kohteet kahtia: tekstissä esiintyvät henkilöahmot samastumiskohteina sekä tekstiin kirjoittuva lukija. Ensimmäiseen luokkaan kuuluvat erilaisissa kertomuksissa, kuvissa ja muissa havainnollistavissa esimerkeissä esiintyvät henkilöahmot, toiseen taas esimerkiksi lukijan puhuttelu tehtävänannoissa. Nämä kategoriat toimivat välineinä oppikirjojen responsiivisuuden ja kukaki-tietoisuuden tarkastelulle: millaisia vaihtoehtoja oppimateriaali tarjoaa samastuttavaksi kellekin, millaiset ihmiset suljetaan ulkopuolelle? Tämän suuntainen lähtökohta on ollut tyypillinen oppikirjojen esittämiä ihmisiä ja oppikirjatekstiin kirjoitettuja lukijoita tarkastelevassa tutkimuksessa (esim. Tainio & Teräs, 2010; Tanner, 2012, 171–175; Tainio & Winkler, 2014).

6.2 Sisä- ja ulkoryhmät

Sisä- ja ulkoryhmien hahmottelu ja rajaaminen on olennaista lukijapositiona rakentavaa toimintaa. Sisäryhmä ja ulkoryhmä ovat keskeisiä käsitteitä myös tarkasteltaessa moninaisuuden esittämistä, identiteettien rakentamista ja sosiaalisen järjestyksen luomista. Ne ovat tyypillisiä diskurssianalyysin kohteita, sillä ryhmä nimetään ja rajataan, siis luodaan, nimenomaan kielellisesti (ks. esim. Pälli, 2003; Lahti, 2019, 57–58). Oma (ryhmä)identiteettiä rakennetaan aina suhteessa muihin, sillä itsen merkitys määrittyy toisen kautta. Siksi yhteisen ryhmän luominen myös muuttuu helposti toiseuttamisen välineeksi (Riggins, 1997). Ryhmien rakentamiseen käytetään monenlaisia kielellisiä keinoja, mutta kenties tyypillisimpiä ovat persoonamuodot ja kategorianimitykset (Pälli, 2003; myös Satokangas, 2018). Sisäryhmää luovista resursseista suurin on monikon 1. persoona eli *me*.

Oppikirjoissa *me* saa monenlaisia eri viittausaloja, oppikirjateksteihin siis rakennetaan varsin erilaisia sisäryhmiä. Niitä voidaan tarkastella funktionaalisesti kysymällä, millaisia tehtäviä *me*-viittauksella kulloinkin on. Milloin on tarpeen rakentaa sisäryhmä ja mihin tehtävään sitä käytetään? *Me* voi viitata hyvin laajoihinkin kategorioihin, kuten kaikkiin ihmisiin (Pälli, 2003, 103–104). Mikanderin (2015) havaintojen mukaan historian oppikirjoissa eurooppalaisiin viitataan *me*-muodossa, kun puhutaan erilaisista kulttuurisista saavutuksista, joita eurooppalaiset ovat saaneet aikaan, kun taas vastaavalaista sisäryhmää ei rakenneta puhuttaessa vaikkapa ristiretkiin tai kolonisaatioon liittyvistä veriteoista.

Aineistossa erottuu selkeästi kaksi *me*-viittauksen käyttötappaa: *me* suomalaiset ja *me* ihmiset. Suomalaiset esitetään usein lähtökohtaisena ja itsestään selvänä sisäryhmänä, jonka näkökulmasta maailman ilmiöitä tarkastellaan.

Ulkomailla Suomea arvostetaan esimerkiksi siitä, että olemme onnistuneet rauhanomaisesti sopimaan Ahvenanmaan itsehallintoalueen asioista. (Geoidi, 72)

Jokainen maapallon asukas syö keskimäärin yli 40 kg lihaa vuodessa, *me* suomalaiset jopa 70 kg. (Maa, 115)

Joskus me-viittauksen kohde jää epämääräisemmäksi; seuraavassa esimerkissä sisäryhmä hahmottuu ensisijaisesti suhteessa ”toiseen”, Aasiaan ja sikäläisiin ruokailutapoihin.

Vaikka meistä sirkka-ateria kuulostaa erikoiselta, paistetut sirkat ja hyönteisten toukat ovat Aasiassa maistuvaa arkiruokaa. (Maa, 78)

Ihmiset laajana sisäryhmänä esintyy usein ympäristöaiheiden yhteydessä ja toimii tyypillisesti retorisenä keinona, jolla pehmennetään lukijaan kohdistuvaa velvoittavuutta.

Rantojen roskien määrään on helppo vaikuttaa. Jokainen meistä voi vähentää muovien kulutusta ja kierrättää niitä. Voimme myös viedä roskat roska-astioihin. (Geoidi, 98)

Tällä hetkellä elämme yli varojemme. Käytämme uusiutuvia luonnonvaroja 1,5 maapallollisen verran vuodessa. Jos kehitys jatkuu samanlaisena, vuonna 2030 tarvitaan jo kaksi maapalloa. Kulutamme tulevien sukupolvien luonnonvaroja. Ekologista jalanjälkeä pystytään kuitenkin yhteisillä toimilla pienentämään. (Maa, 8)

Sisä- ja ulkoryhmien maantiedettä rakentaa oppikirjoihin osaltaan Suomi oman sisäryhmän paikana, jota katsotaan köyhiä ja turvattomia maita vasten. Ympäristöopin oppikirjassa Suomi todetaan rauhalliseksi ja turvalliseksi ja sen kautta monista muista maista poikkeavaksi.

Meillä Suomessa on rauhallista ja turvallista. Monissa muissa maissa pelko on kuitenkin arkipäivää. Kehittyneenä ja vauraana maana meillä on mahdollisuus ja suorastaan velvollisuus auttaa muita. Yksi auttamisen muodoista on pakolaisten vastaanottaminen. (Tutkimusmatka 6, 166)

Myös yhteiskuntaopin kirjoissa toistuu asetelma, jossa Suomi on auttajana ja köyhät maat autettavina. Suomen ja köyhien maiden välille rakentuu hierarkia, jonka perusteena on maan varallisuus. Hierarkiassa ylempänä olevaan Suomeen kohdistuu moraalinen velvollisuus.

Rikkaiden maiden tulee auttaa köyhiä maita (otsikko, Taitaja, 202)

Suomi antaa kehitysapua maailman köyhimmille maille muun muassa kehittämällä niiden maataloutta ja teollisuutta. Tavoitteena ei ole niinkään lahjoittaa ruokaa ja tarvikkeita, vaan auttaa köyhiä valtioita auttamaan itse itseään. (Memo, 230–231)

Suomen valtio tekee kehitysyhteistyötä. Se tukee kehittyviä valtioita sekä taloudellisesti että antamalla asiantuntija-apua. Kehitysyhteistyön tavoitteena on auttaa köyhien maiden asukkaita auttamaan itseään ja kehittämään omaa maataan. (Memo, 250)

Myös esimerkiksi Lampinen (2013, 27) on tunnistanut oppikirjoissa saman, maailman auttajien ja autettavien ympärille rakentuvan asetelman. Esitystavan kritiikki ei ole yksioikoista, koska kehitysyhteistyö on olennainen osa Suomen valtion globaalia toimintaa ja toimii esimerkiksi Afrikkaan juuri tämän suuntaisesti. Kuitenkin voidaan kysyä, millaiset maailman tosiasiat valitaan nostettaviksi esiin rakennettaessa oppikirjatekstiin kuvaa maailmasta: korostetaanko aina ensiksi ongelmia ja jätetäänkö esimerkiksi Afrikasta kerrottaessa maanosan valtava sisäinen moninaisuus kuvasta pois (vrt. 6.5).

6.3 Esimerkkihenkilöt samastumiskohteina

Esimerkkihenkilöitä on oppikirjoissa esillä erilaisissa vakiintuneissa tekstilajeissa ja kehyksissä. Esimerkiksi kielen oppikirjoissa esimerkkihenkilöillä on vakiintunut rooli dialogien esittäjinä ja kielellisinä esimerkkeinä (ks. Shardakova & Pavlenko, 2004; Tanner, 2012, 171–175). KUPERA-aineistossa tyypillisiä kehyksiä esimerkkihenkilöille ovat havainnollistavat tai aiheeseen johdattelevat kertomukset, kuvituskuvat, erilaiset leipätekstiä täydentävät ja kappaleen aiheeseen liittyvät teemakappaleet

sekä jonkin ilmiön havainnollistamiseen varta vasten luodut henkilöhaamot. Samastumiskohteet toimivat erilaisten kokemusten ja näkökulmien hahmottamisen tukena silloinkin, kun todellinen lukija ei suoraan näe itseään henkilöhaamoissa: kertomusmuodon myötä lukija silti asettuu hetkeksi toisen nahkoihin.

Kertomusten käyttö osana käsitteellisempää tekstiä on tietokirjallisuudelle tyypillistä. Tietokirjoissa niillä on erilaisia tehtäviä ja ne sijoittuvat eri tavoin suhteessa kokonaisuuteen: on aloituskertomuksia, jatkavia ja tarkentavia kertomuksia sekä leipätekstistä irrotettuja kertomukset (Virtanen, 2020, 110–111). Kertomuksia käytetään myös tiedonalan termien havainnollistamisessa (Satokangas, 2020a). KUPERA-aineistossa kertomuksia esiintyy kaikissa näissä paikoissa, ja esimerkiksi aloituskertomukset sekä leipätekstistä omaksi tekstijaksokseen irrotetut kertomukset ovat oppikirjojen vaikiintunutta välineistöä. Kertomusten ja niissä esiintyvien esimerkkihenkilöiden avulla oppikirjassa käsitelyihin ilmiöihin luodaan kokemuksellinen ja konkreettinen kosketuspinta.

Uniikin havainnollistavassa aloituskertomuksessa henkilöhaamo Rewa kohtaa moninaisuutta.

Rewa huomaa, että paikalla on ihmisiä ympäri maailmaa. Rewa näkee kulttuurisia eroja ja kuulee ihmisten puhuvan eri kieliä. Luultavasti ihmiset edustavat myös eri uskontoja tai eivät kuulu mihinkään uskontokuntaan. (Uniikki, 42)

Kertomuksessa kulttuuriset erot konkretisoituvat erilaisina piirteinä, ja kuten edellisessä esimerkissä, tässäkin kieli on havaittava merkki kulttuurisesta erosta, samoin uskonto. Näin kertomus esimerkkihenkilöstä rakentaa kulttuuriin, kieleen ja katsomukseen liittyvää käsitejärjestelmää.

Mosaiikissa etiikan ja moraalin käsitteisiin johdatellaan kertomuksen kautta (tästä kertomuksesta ks. myös Satokangas, 2019b, 323–324).

Se oli kummallinen päivä heti aamusta alkaen. Mia mietti jo bussissa matkalla kouluun, kuka hän oikeastaan on: "Kuinka paljon voin itse päättää omasta elämästäni, ja kuinka paljon olen vain viettieni ja vaistonjeni vietävissä? Kuinka vapaa olen? Milloin olen tarpeeksi vanha ottamaan vastuun itsestäni?"

Koulun pihalla pojat olivat taas Valtsun kimpussa. Valtsu oli erilainen, ja se ärsytti toisinaan myös Miaa, vaikka hän ei ollut mukana kiusaamisessa. Mia ihmetteli, oliko hän silti osallinen Valtsun kiusaamiseen, koska oli valinnut vaikenemisen ja sulkenut asialta silmänsä. Tällä kertaa opettaja huomasi tilanteen, ja Valtsu pääsi livahtamaan sisälle.

(Mosaiikki, 11)

Ihmiset ovat aina pohtineet, minkälaiset asiat ovat hyviä ja minkälaiset pahoja. Esimerkiksi Mialla herää kysymyksiä siitä, kuinka hänen tulisi elää ja milloin hänen tekonsa ovat oikeita tai vääriä. Hän pohtii sitä, mikä on hänen vastuunsa ja onko hän yksilönä vastuussa myös porukan päätöksistä. Mialle on tärkeää tietää, millaisten periaatteiden mukaan tulisi elää.

Oikeaa ja väärää koskeva pohdinta kuuluu ihmisyyteen, eikä se aina ole helppoa. Tällaisia asioita koskevia kysymyksiä kutsutaan eettisiksi. Etiikka tarkoittaa tiedettä, joka tutkii ihmisten käsityksiä hyvästä ja pahasta eli moraalista. Puhekielessä etiikalla ja moraalilla tarkoitetaan monesti samaa asiaa.

(Mosaiikki, 12)

Etiikan ja moraalin keskeiset käsitteet kytetään kertomuksen avulla oppijan omaan kokemusmaailmaan. Esimerkkihenkilö Mia on sijoitettu kouluympäristöön, hän pohtii erilaisuuteen perustuvaa kiusaamista ja siihen puuttumista. Samalla hän pohtii omaa identiteettiään. *Mosaiikin* lukujen aloituskertomuksissa esiintyy varsin moninainen joukko henkilöhaamoja, ja samastumiskohteiksi on tarjolla

monenlaisia tilanteita ja positioita. Esimerkiksi Niko (s. 71) on parikymppinen nuori mies, jolla koulu- tus on jäänyt peruskouluun ja takana on pitkiä työttömyysjaksoja.

Yhteiskuntaopin 6. luokan oppikirja *Forumissa* puolestaan kerrotaan Villen tarina. Se tuo minä-muo- dossa lukijan iholle kertomuksen lapsesta, jonka kotona on turvatonta muun muassa vanhempien riitelyn ja päihdeongelmien takia. Intersektionaalisesta näkökulmasta tällainen kertomus tuo oppikir- jan esittämien, taustaa jäsentävien kategorioiden joukkoon yksilön sosiaalisen taustan ja perheolo- suhteet.

Villen tarina

Olen Ville ja olen kymmenen vuotta vanha. Tykkään olla kotona, etenkin silloin, kun äiti ei ole vihainen ja katsoo minun kanssani telkkaria ja pelaa pelejä. Mukavaa on myös se, kun saan olla omassa huoneessani ihan rauhassa. Ikävää minusta on, jos vanhemmat riitelevät. Silloin minua pelottaa. Joskus yritän saada riidat loppumaan ja menen sanomaan heille, että älkää riidelkö. Joskus menen omaan huoneeseeni ja pistän oven kiinni.

Ikävää kotona on myös silloin, kun isä ja äiti juovat aikuisten juomia. Silloin he käyttäytyvät kummallisesti ja saattavat jättää minut yksin kotiin. Toivoisin, etteivät isä ja äiti joisi enää ikinä. Kerran kun jäin yksin kotiin, päätin soittaa numeroon, josta saa apua. Puheluun vastasi nainen, jolle sain kertoa, että minua pelottaa olla yksin kotona. Hän kyseli minulta asioita ja lupasi auttaa minua.


Seuraavana päivänä kotiimme tuli vierailulle kaksi lastensuojelun työntekijää. He kertoivat, että heidän tehtävänä on huolehtia lapsen oikeudesta turvalliseen lapsuuteen. He halusivat keskustella vanhem- pieni kanssa. Isä ja äitiymmärsi vät, että heidän täytyy toimia kotona eri tavalla kuin aikaisemmin, ja per- heellemme luvattiin apua. (Forum yhteiskuntaoppi II, 21)

Kertomusjakso liittyy lasten oikeuksia käsittelevään lukuun. Esimerkkihenkilön minä-muodossa esit- tämä, tunteita, kokemuksia ja ajatuksia painottava kertomus on tarkoituksenmukainen keino välittää konkreettinen ja kokemuksellinen näkökulma vaikeaan aiheeseen, jota kuitenkin yhteiskuntaopin tiedonalalla lähestytään ensisijaisesti käsitteellisemmällä tasolla.

Oma lukunsa ovat esimerkkihenkilöt, joiden avulla havainnollistetaan ihmisyksilön kulttuurista, kat- somuksellista ja kielellistä identiteettiä ja samalla ihmisten keskinäistä moninaisuutta näihin käsittei- siin liittyen. Maantiedon 9. luokan *Geoidissa* ja elämäntutkimustiedon 3.–6. luokan *Hyvän elämän* peilissä on samankaltaiset jaksot, joissa eritellään kahden piirretyn henkilöhaahmon identiteettiä eri kategorioiden avulla. Hahmot puhuvat yksikön 1. persoonassa omalla äänellään; he siis saavat itse määritellä ja jäsentää identiteettiään.

Marien ja Nikon kulttuurit

Kielet, katsomukset, harrastukset ja muut kulttuuriin liittyvät asiat vaikuttavat siihen, millaisia me olemme.

Marie	PERHE, KIELI, ASUINPAIKKA	Niko
	Isäni on Suomesta ja äitini Kanadasta. Isän kanssa puhun suomea ja äidin kanssa ranskaa. Käyn suomalais-ranskalaista koulua Helsingissä.	Sukuni on asunut Itä-Suomessa jo satoja vuosia. Asumme isäni vanhassa kotitalossa. Puhun savon murretta.
KATSOMUKSET		
En kuulu kirkkoon. Viime kesänä kävin Protu-leirin.	Kuulun kirkkoon ja olen ollut mukana seurakuntanuorissa.	
RUOKA		
Olen kasvissyöjä, mutta joskus syön myös kalaa ja kanaa. Erityisesti pidän thaimaalaisesta ruuasta.	Syön sekaruokaa. Haluan noudattaa terveellistä ruokavaliota.	
HARRASTUKSET JA NUORISOKULTTUURIT		
Harrastan street dancea ja partiota. Partiossa olen oppinut paljon luonnosta ja perinteistä. Pukeudun mielestäni ihan tavallisesti. Tykkään seurata muotia.	Harrastan jalkapalloa ja tietokonepelaamista. Olen saanut muutamia hyviä ystäviäkin pelaamisen ansiosta. Isän kanssa käyn metsästämissä. Kuuntelen mieluiten suomalaista musiikkia.	
SEKSUAALISUUS		
Olen hetero. Tällä hetkellä en seurustele.	Olen homo. Kuulun Setan nuorten ryhmään, jossa on helppo jutella seksuaalisuuteen liittyvistä asioista.	

Geoidi, 20

Pidän tanssista, skeittauksesta ja toiminta-
kuvista. Äitini ei kuulu mihinkään uskontoon ja
isäni on muslimi. Asumme kaupungissa, mutta
kesäisin vietämme paljon aikaa maaseudulla
isovanhempieni luona. Käymme myös isäni van-
hempien luona Etelä-Ranskassa. Kotona puhum-
me suomen lisäksi ranskaa ja arabiaa. Rakastan
katsoa Youtubesta lempivloggareideni videoita.

Minua kiinnostaa etenkin muoti- ja pelivideot.
Olen päättänyt olla syömättä lihaa, koska mieles-
täni se on osasyynä ilmastonmuutokseen. Minua
pelottaa se, mitä ilmastonmuutos saattaa aiheut-
taa maapallolle.

Harrastan koripalloa ja rakastan kävellä
metsässä. Vanhempani ovat ortodokse-
ja. Meillä kotona on aina koristeellista
pääsiäisenä, mutta kaikkien kavereitteni
kotona pääsiäistä ei vietetä. Muutimme
maalta kaupunkiin ja kysyn usein neuvoa
liikenteessä. En käytä hirveästi somea,
viestittelen kyllä, mutta eniten tykkään
pelata. Syön mieluiten lihaa, mutta per-
heemme ei syö lihaa ennen pääsiäistä
ja joulua. Kaverini isä paastoo kaikesta
ruoasta päivisin aina ramadanin aikaan.



Hyvän elämän peili, 104

Esimerkeissä näkyy intersektionaalisuus: samassa henkilössä yhdistyvät erilaiset identiteetin jäsentämisen kategoriat. Esimerkiksi englannin oppikirjoja tutkinut Hahl (2020) peräänkuuluttaa oppikirjoilta juuri intersektionaalisuutta, muttei omassa aineistossaan sitä kohtaa. Ohessa näkyvissä kuvissa intersektionaalinen näkökulma korostuu, mutta toisaalta erilaisia ominaisuuksia on pitänyt ilmaista tiiviisti, mikä johtaa luettelomaisuuteen. Henkilöhahmot ovatkin eräänlaisia piirrekimppuja, joihin on koottu mahdollisimman paljon identiteetikategorioita. Hahmot edustavat ensimmäisessä esimerkissä eri sukupuolia ja toisessa eri ihonvärejä. Ne ovat toisaalta kuitenkin havainnollisia ja helposti lähestyttäviä, ja tarjoavat peiluspintaa oppijan omalle identiteetin pohdinnalle ja erittelylle. Pohtimisen arvoinen asia on, saako tällainen valmiiden lokeroiden kautta esittäminen (Marien ja Nikon tapauksessa graafinen asettelu korostaa entisestään lokerointia) aikaan implisiittisen pakon käsitellä identiteettiä valmiin ja selkeärajaisten kategoriajäsenennyksen mukaisesti.

6.4 Vähemmistöt ja enemmistöt

Vähemmistöt leikkaavat teemana läpi kulttuurin, kielen ja katsomuksen. Se, miten oppikirjan lukija hahmottaa vähemmistön ja enemmistön käsitteet, vaikuttaa se, kuinka ne esitellään ja miten niitä havainnollistetaan. Edelleen vähemmistöjen ja enemmistöjen esitystavat rakentavat sosiaalisesta todellisuudesta kuvan, johon lukija peilaa itseään, omia kokemuksiaan ja käsityksiään. Millaisia ryhmiä vähemmistöistä puhumisen kehyksessä nimitään, miten niihin viitataan ja miten niitä kuvataan? Enemmistöä ja vähemmistöä voidaan ajatella näennäisen neutraaleina määrällisinä ilmauksina, jotka kertovat yksinkertaisesti osuuksista. Kuitenkin käytännössä ne kantavat mukanaan arvolatautuneita merkityksiä ja luovat hierarkioita. Enemmistöön ja vähemmistöön liittykin usein symboli- ja statusarvo (Laihonon & Halonen, 2019, 64). Ne ovat aina suhteessa toisiinsa – vähemmistö on vähemmistö nimenomaan suhteessa enemmistöön –, ja rajausperusteen valinta on enemmän tai vähemmän mielivaltaisen: joku päättää, minkä muuttujan perusteella osuuksia lasketaan (mp.).

6.4.1 Vähemmistön käsite ja siitä annetut esimerkit

Vähemmistön käsitettä esitellään ja käsitellään useiden oppiaineiden kirjoissa omissa osioissaan. Usein teksteissä toistuvat tietyt ryhmät vähemmistöjen esimerkkeinä: suomenruotsalaiset, saamelaiset ja romanit.

Yhteiskuntaopin 9. luokan oppikirja *Memon* vähemmistöjä käsittelevässä luvussa nostetaan esimerkeiksi monin eri perustein rajattuja vähemmistöryhmiä. Esimerkkeinä vähemmistöryhmiä nimitetään leipätekstissä ensinnäkin kielivähemmistö *ruotsinkieliset*, *alkuperäiskansana* esitelty *saamelaiset* sekä *romanit*, joka esitellään yhtenä *suomen vanhimmista etnisistä vähemmistöistä* (s. 31–32). Romaneja yhdistää siis *etnisyys*, ja implisiittisesti asema Suomen vanhojen (etnisten) vähemmistöjen joukossa sitoo yhteen suomenruotsalaisia, saamelaisia ja romaneja – nämä kolme kun toistuvat oppikirjoissa tyypillisimpinä esimerkkeinä vähemmistöistä. Toinen vähemmistöjen kategoria ovat uskonnolliset vähemmistöt, joista esimerkkeinä annetaan ortodoksit, juutalaiset, katolilaiset sekä islamiuskoiset tataarit (s. 33). Kolmas vähemmistöryhmien kategoria perustuu siirtolaisuuteen ja siirtolaisten muuttosiihiin sekä juridiseen asemaan. Kategorianimityksiä ovat *maahanmuuttajat*, *turva- paikanhakijat*, *pakolaiset*, ja *kiintiöpakolaiset*. Myöhemmin kuvatekstissä tulevat myös *venäläiset* ja *virolaiset*. Lisäksi lukua seuraavalla Zoom-sivulla, johonkin lukuun liittyvään aiheeseen tarkentavalla lukemistolla, käsitellään perusteellisemmin saamelaisia ja heidän historiaansa.

Leipätekstissä lähtökohdaksi otetaan Suomen väestön yhtenäisyys. Ajatus Suomen väestön lähtökohtaisesta homogeenisuudesta annetaan siis luonnollisena ja itsestään selvänä, ja tätä oletusta vasten esiteltävät vähemmistöryhmät asemoituvat poikkeuksiksi.

Vähemmistöt enemmistön joukossa

Moneen muuhun maahan verrattuna Suomi on väestöltään hyvin yhtenäinen. Maan vähemmistöryhmiä suurin on ruotsinkieliset. Noin joka kahdeskymmenes suomalainen puhuu äidinkielenään ruotsia, ja Etelä- ja Länsi-Suomen rannikkoseuduilla on kuntia, joissa suurin osa ihmisistä on ruotsinkielisiä. Suomenkielinen vierailija ei kuitenkaan huomaa ruotsinkielisten alueiden arjessa suurta eroa kotikulmiinsa verrattuna. Parhaiten erot näkyvät hieman erilaisena juhlaperinteinä. (Memo, 31)

Merkille pantavaa on, että ruotsinkieliset luetaan mukaan ryhmään *suomalaiset*. *Noin joka kahdeskymmenes suomalainen puhuu äidinkielenään ruotsia*. Suomenruotsalaisten tuttuutta ja samanlaisuutta suomenkielisten kanssa korostavat myös katkelman kaksi viimeistä virkettä, joissa painotetaan kieliryhmien erojen pienuutta ja paikannetaan ne lähinnä juhlaperinteisiin.

Vähemmistöryhmiä havainnollistetaan kuvilla eri tavoin. Suomenruotsalaisuutta esitellään suurilla kuvilla voittoa tuulettavasta nyrkkeilijä Eva Wahlströmistä sekä räppäri Redramasta. Saamelaisuus näkyy kielimaiseman kautta, sillä sitä havainnollistetaan kuvalla suomen- ja saamenkielisistä tienvarsikylteistä. Maahanmuuttajia taas kuvataan valokuvalla moninaisesta ryhmästä, ja kuvateksti kertoo:

Maahanmuuttajat herättävät joissain ihmisissä epäilyjä ja pelkoa. Kantasuomalainen voi tuntea olonsa epämukavaksi ollessaan yksin vieraita kieliä puhuvien keskellä. Pelkoja hälventää usein arkinen kanssakäyminen vieraiden ihmisten kanssa. (Memo, 33.)

Näkökulma on *kantasuomalaisen* ja kuvatekstin myötä kuvan *maahanmuuttajiksi* nimettyihin henkilöihin kohdistuu epäilevä ja pelkäävä katse. Maahanmuuttajiin liitetään itsestään selvänä myös vieraiden kielten puhuminen, joka esitetään mahdollisesti epämukavuutta herättävänä. Seuraavalla sivulla käsitellään maahanmuuttajien luokittelua juridisin perustein. Lukija tutustutetaan maahanmuuttoon liittyvien oikeuskäytänteiden erikoissanastoon, ja opetussisällöksi nousee maahanmuuttojuriikan tiedonalakohtainen kieli.

Osa maahanmuuttajista on pakolaisia, jotka saapuvat Suomeen ja hakevat täältä täältä turvapaikkaa. Kansainvälisten sopimusten nojalla hakijan hakemus on tutkittava. – – Osa turvapaikan eli pakolaisaseman saaneista henkilöistä tulee maahan kiintiöpakolaisina. Nimitys tulee siitä, että Suomi on sitoutunut antamaan turvapaikan vuosittain vähintään 750:lle maailman pakolaisleirien asukkaalle. (Memo, 34)

Tekstin yläpuolella on taulukko, joka esittelee maahanmuuton lukuja. Taulukon otsikkona on *Turvapaikkojen ja oleskelulupien myöntäminen Suomessa 2000–2016* ja sen sarakkeissa kategoriat *turvapaikanhakijat*, *perheen yhdistämishakemukset* ja *kiintiöpakolaiset*. Taulukon kuvatekstissä käsitellään kasvavia lukuja vuonna 2005: *Vuonna 2015 turvapaikkahakemusten määrä lähes kymmenkertaistui edellisestä vuodesta* (Memo, 34). Seuraavan sivun kuvatekstissä saman vuoden tapahtumia kuvataan tyypillisen luonnonvoimametaforan avulla: *Suuri pakolaisaalto yllätti Euroopan maat vuonna 2015* (Memo, 35). Suomenruotsalaisia siis edustavat Eva Wahlström ja Redrama, maahanmuuttajia puolestaan representoivat tilastot ja numerot. Tilastot ja numerot ovat tyypillinen maahanmuuttajien epäinhimillistämisen keino paitsi maahanmuuttovihamielisessä verkkokeskustelussa myös journalismissa (Lahti, 2019, 157). Toisaalta *rakkauden perässä* saapuneita muuttajia edustaa kuva romanttinen kuva auringonlaskua vasten siluettina piirtyvästä kahdesta henkilöstä (Memo, 34).

Tämän jälkeen kuvatekstissä esitellään maahanmuuttajaryhmistä vielä *venäläiset* ja *virolaiset* (s. 36). Luokitteluperusteena näyttäytyy ennen kaikkea kansalaisuus, siinä missä edeltävä jaottelu perustuu maahantulosityden tilastolliseen luokitteluun.

Venäläiset ovat virolaisten jälkeen suurin maahanmuuttajaryhmä Suomessa. Vuonna 2016 maassa asui 30 970 Venäjän kansalaista. Samana vuonna Suomen kansalaisuus myönnettiin 2 143 jo pidempään Suomessa asuneelle venäläiselle. (Memo, 36)

Kaikkiaan vähemmistöluvun tekstiin rakentuu siis kolme vähemmistöryhmien kategoriaa: perinteiset kielivähemmistöt, uskonnolliset vähemmistöt ja maahanmuuttajat. Tämä jaottelu poikkeaa esimerkiksi *Hyvän elämän peilistä*, jossa tataarit ja juutalaiset on niputettu vanhojen suomalaisten vähemmistöjen joukkoon yhdessä romanien kanssa (ks. alla). Kategorisoinnin perustana toimivat piirteet kirjoitetaan auki vaihtelevasti. Tehtävissä luokitteluperusteiden eksplisiittiseen nimeämiseen ohjataan:

Mitkä asiat erottavat seuraavat vähemmistöt

suomalaisten enemmistöstä:

- a) suomenruotsalaiset
- b) romanit
- c) saamelaiset? (Memo, 36)

Tehtävä mahdollistaa kategorisointiperusteisen kriittisen pohdinnan, mutta vaatii paljon opettajalta ohjata oppijaa tähän suuntaan. Kulttuuritietoisesta näkökulmasta ja responsiivisuuden kannalta voidaan pohtia, millaisen samastumiskohteen tällainen esitystapa tarjoaa lukijalle, joka on tottunut tulemaan kategorisoiduksi maahanmuuttajaksi. Samastumispintana on kuvien ja kuvatekstien valossa tällöin pelon, epäilyksen ja epämukavuuden lähteenä oleminen ja toisaalta numero taulukon sarakkeessa.

Aarre 6:ssa edustavia vähemmistöjä ovat kansallisiksi vähemmistöiksi luokitellut saamelaiset ja romanit.

Perusoikeudet varmistavat, että kaikki ihmiset saavat olla ja elää rauhassa omalla tavallaan. Erityisen tärkeää tämä on vähemmistöille eli sellaisten ryhmien ihmisille, joita on valtiossa vähän. Suomessa kansallisia vähemmistöjä ovat muun muassa romanit ja saamelaiset. (Aarre 6, 44)

Hyvän elämän peilissä on *Valtakulttuuri ja vähemmistöt* -luku, jonka aluksi määritellään valtakulttuuri ja vähemmistö sekä esitellään erilaisia vähemmistökategorioiden luokitteluperusteita.

Valtakulttuuri tarkoittaa tapoja, sääntöjä, kieltä, perinteitä ja arvoja, joita suurin osa väestöstä kannattaa. Vähemmistö tarkoittaa ihmisiä, joiden tavat, arvot tai kyvyt ovat erilaisia kuin enemmistön. (*Hyvän elämän peili*, 88.)

Erilaisia vähemmistöjä

Kielen, kulttuurin, uskonnon ja kansallisuuden lisäksi vähemmistöt voivat perustua ihmisten ominaisuuksiin ja identiteettiin. Vammaisvähemmistön yhteisenä piirteenä on jokin vammaisuus, joka liittyy esimerkiksi liikkumiseen tai aisteihin. Ihmiset muodostavat vähemmistöjä myös sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen perusteella. (*Hyvän elämän peili*, 89)

Nimettyjen ihmisryhmien kohdalla vähemmistöksi luokittelun perusteet jäävät kuitenkin usein epä määräisiksi. *Hyvän elämän peilissä* luokitteluperusteita sivutaan myöhemminkin, mutta ne jäävät kiinnittymättä spesifeihin ryhmiin.

Suomessa on aina elänyt vähemmistöjä, joilla on omat tapansa, kielensä ja kulttuurinsa. Jotkut näistä perustuvat uskontoon, toiset syntyperään ja tapakulttuuriin. Perinteisiä vähemmistöjä kutsutaan myös kansallisiksi vähemmistöiksi tai kulttuurivähemmistöiksi. (*Hyvän elämän peili*, 94)

Esimerkiksi kieli ja kulttuuri vähemmistöstatuksen mittapuuna liittyvät usein toisiinsa, mutta eivät ole täysin yhtenevät. Vaikkapa romanit eivät kaikki puhu romanikieltä.

Suomessa asuu tällä hetkellä noin 10 000 Suomen romanina, joista vain osa puhuu romanikieltä. (Hyvän elämän peili, 96)

Erilaisia nimettyjä vähemmistöryhmiä ovat esimerkiksi *vanhat suomalaiset vähemmistöt* (Hyvän elämän peili, 94–96), joiksi luokitellaan *romanit, tataarit ja juutalaiset*.

Huomionarvoista kulttuuri- ja kielitietoisuuden kannalta on romanien ja saamelaiden käsittely tehtävissä. Puhuteltu mallilukija oletetaan puheena olevan ryhmän ulkopuolelle.

Järjestäkää luokassa saamelainen levyraati: valitkaa ryhmissä muutamia saamenkielisiä lauluja ja kuunnelkaa kappaleet yhdessä. Keskustelkaa siitä, miltä ne teistä kuulostavat ja mistä ne voisivat kertoa. Yritäkää sen jälkeen selvittää, mistä sanat oikeasti kertovat. (Hyvän elämän peili, 93)

Ottakaa selvää, millaisia erilaisia puhtaussääntöjä romaneilla on. Vertailkaa näitä sääntöjä omaan elämäänne ja kotienne sääntöihin. Pohtikaa, miksi näitä sääntöjä on keksitty. (Hyvän elämän peili, 97)

Oppikirja ei siis mahdollista lukijalle saamelaisen identiteettiä tai saamen kielen taitoa tai romanien puhtaussääntöjen noudattamista vaan toiseuttaa niihin kiinnittyvät lukijat. Samanlaista ulossulkemista voi tapahtua varkain, kun lukijaa saatetaan ohjata asettumaan toisen asemaan – tämä ”toinen” nimittäin asemoidaan helposti tekstiin kirjoittuvan lukijan ulkopuolelle.

Tutki omaa kouluympäristöäsi.

- a) Miten pärjäisit, jos olisit pyörätuolissa tai sokea?
- b) Tee tarvittaessa ympäristön parannusehdotuksia.

(Uniikki, 233)

Ei ole selvää, millaisia samastumisvaihtoehtoja tehtävä antaa pyörätuolissa olevalle lukijalle.

Myös *Kompassissa* tehtävänannossa puhutellaan lukijaa tavalla, joka on omiaan sulkemaan suomenruotsalaisen lukijan lukijaposition ulkopuolelle.

Suomalaisista noin viisi prosenttia puhuu äidinkielenään ruotsia.

- a) Ota selvää, missä päin Suomea asuu eniten suomenruotsalaisia.
- b) Minkälaisia mielikuvia sinulla on suomenruotsalaisista?
- c) Keskustelkaa ryhmässä, onko teillä samanlaisia mielikuvia.

(Kompassi, 188)

Sisäryhmään liittyvien mielikuvien käsittely voi itsessään tukea kriittistä kulttuuritietoisuutta (kuten suomalaisuutta problematisoivissa jaksoissa, ks. 4.3.4), mutta sisäryhmäasetelma on usein kirjoitettu tällaisissa tapauksissa auki. Esimerkin tehtävässä opettajalla on suuri rooli tehtävän mahdollisesti herättämien stereotyyppien rakentavan käsittelyn ohjaamisessa. Toisaalla *Kompassissa* maahanmuuttajuutta käsitellään integraation ongelmien ja niihin liittyvien uhkien näkökulmasta.

Jos nuori ei onnistu sopeutumaan valtakulttuuriin, hän voi syrjäytyä yhteiskunnasta kokonaan. Hän ei enää tunne kuuluvansa omaan kulttuuriinsa, mutta ei onnistu myöskään löytämään paikkaansa uudesta kulttuurista. (Kompassi, 185)

Monissa integraatiota suosivissa maissa maahanmuuttajien ja kantaväestön asuinalueet kuitenkin eriytyvät. Voi olla, että arkipäivän tilanteissa jotkut maahanmuuttajat käyttävät lähes pelkästään omaa äidinkieltään ja elävät toisten samasta kulttuurista tulevien kanssa. Näin kontaktit valtakulttuuriin jäävät vähäisiksi ja maahanmuuttaja eristäytyy integraatiosta huolimatta. Ongelman saattaa muodostaa myös valtaväestön suhtautuminen maahanmuuttajiin. Mikäli tulija kohtaa arjessa runsaasti rasismia, on hänen vaikea integroitua. Sen sijaan hän mieluummin eristäytyy omiin oloihinsa. (Kompassi, 186–187)

Hallitsevana piirteenä on riskien nostaminen esiin: on mahdollista, että maahanmuuttajista koituu erilaisia ongelmia. Toisaalta kriittinen ja ongelmallisuutta kaihtamaton ote on merkki ongelmien kohtaamisesta. Voidaan kuitenkin kysyä, millaisia samaistumiskohteita teksti tarjoaa lukijalle maahanmuuttajiksi identifioitaville ja identifioituville lukijoille. Kriittinen kielitietoisuus ohjaa tunnistamaan ne tiedonalat, joiden kielellä asioista puhutaan, ja tarkastelemaan tiedonalan valintaa kriittisesti (ks. 4.5.3). Oma kysymyksensä onkin, mitkä tiedonalanäköt korostuvat eri ihmisryhmien käsittelyssä ja mitkä jäävät näkymättömiin. Yhteiskunnallinen koheesio on yksi relevantti perspektiivi siirtolaisuuden käsittelyyn, ja *Kompassin* tapauksessa se ei jää ainoaksi, koska teos käsittelee aihetta myös muista näkökulmista. Ei olekaan yksiselitteistä vastausta siihen, mitkä kaikki näkökulmat ovat tarpeen tai riittäviä vaikkapa moninaisuuteen kiinteästi kytkeytyvän siirtolaisuuden käsittelyyn. Tietoisuus valituista näkökulmista ja niiden vaihtoehtoisuudesta on yhtä kaikki hyvä tuki tällaiselle pohdinnalle.

6.4.2 Vähemmistöryhmät tarkastelluissa oppikirjoissa

Tutkimuksessa mukana olevien oppiaineiden oppikirjoista etsittiin nimettyjä vähemmistöryhmiä. Vähemmistöryhmiksi käsiteltiin tässä sellaiset nimetyt ryhmät, joiden yhteydessä tuotiin esiin kyseisen ryhmän asema vähemmistönä. Koko aineistossa vähemmistöistä yleisimmin mainittiin maahanmuuttajat (yhteensä 115 mainintaa), ja se oli tunnistetuista ryhmistä ainoa, joka oli esillä kaikissa oppiaineissa. Pääsääntöisesti otoksessa mukana olevissa oppimateriaaleissa keskityttiin vähemmistöjä esiteltäessä Suomessa vähemmistöasemassa oleviin ryhmiin. Tässä tarkastelussa joitakin nimettyjä ryhmiä on jälleen yhdistelty raportoinnin selkeyttämiseksi. Esimerkiksi sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvat erilaiset ryhmät on laskettu yhteen samoin ”maahanmuuttaja” käsitteen alle niputettiin paitsi ”maahanmuuttaja”, myös ”pakolaiset” ja ”turvapaikanhakijat”. Alle kolme mainintaa saaneet vähemmistöryhmät eivät ole mukana taulukoissa, mutta ne on mainittu kunkin oppiaineen kohdalla. Mainintojen lukumääriin on tässäkin luvussa syytä suhtautua suuntaa antavina. Esimerkiksi erilaiset alkuperäiskansat olivat yksittäisinä vahvasti edustettuina erilaisissa tietolaatikoissa, jolloin yksittäinen alkuperäiskansa saattoi saada runsaasti mainintoja. Matematiikan oppikirjoissa ei ollut tekstissä mainintoja vähemmistöistä, mutta kuvituksista löytyi moninaisuutta.

Vähemmistöryhmät äidinkielen oppikirjoissa

	alakoulu (4 kirjaa)	yläkoulu (2 kirjaa)	yhteensä
saamelaiset	3	4	7
maahanmuuttajat		5	5
Kaikki	3	9	12

Taulukko 22. Vähemmistöryhmien maininnat äidinkielen oppikirjoissa

Äidinkielen oppikirjoissa vähemmistöryhmistä saamelaiset mainittiin useimmin, yhteensä seitsemän kertaa. Saamelaisuus oli kuitenkin esillä tätä enemmän, sillä laskennassa ei otettu huomioon saamen kieliä, vaan niiden näkyvyyttä on tarkasteltu luvussa 4.5.2. Yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa maahanmuuttajiin liittyviä mainintoja oli yhteensä viisi kappaletta.

Taulukossa 22 esitettyjen lisäksi yhden kerran mainittiin sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöt, romanit ja somalit. Lisäksi toisessa 2. vuosiluokan lukukirjassa seikkaili kuvitteellinen Maru Maru –heimo, joka kuvasi alkuperäiskansaa.

Vähemmistöryhmät ympäristöopin oppikirjoissa (4 kirjaa)

Anglo-Amerikan alkuperäisväestö	15
aboriginaalit	6
saamelaiset	4
suomenruotsalaiset	3
Kaikki	28

Taulukko 23. Vähemmistöryhmien maininnat ympäristöopin oppikirjoissa

Anglo-Amerikan alkuperäisväestöstä kerrottiin suhteellisen laajasti otoksen ympäristöopin oppikirjoissa. Toiseksi ja kolmanneksi eniten mainitut aboriginaalit ja saamelaiset ovat myös alkuperäiskansoihin kuuluvia. Tekstissä mainittiin yhden kerran lisäksi afroamerikkalaiset, romanit, maahanmuuttajat ja espanjankieliset (yhdessä afroamerikkalaisten kanssa Yhdysvaltojen suurin vähemmistöryhmä).

Vähemmistöryhmät maantiedon oppikirjoissa (2 kirjaa)

maahanmuuttajat	18
alkuperäiskansat	12
saamelaiset	10
Kaikki	40

Taulukko 24. Vähemmistöryhmien maininnat maantiedon oppikirjoissa

Maantiedon oppikirjoissa maahanmuuttajat olivat eniten esillä ollut vähemmistöryhmä. Toiseksi eniten mainintoja löytyi alkuperäiskansoista (12), joista on tarkasteltu erikseen saamelaiset (10). Taulukossa 24 lueteltujen lisäksi yksittäisinä mainittiin kahdesti suomenruotsalaiset ja romanit ja kerran kurdit ja vammaiset.

Vähemmistöryhmät evankelisluterilaisen uskonnon oppikirjoissa

	alakoulu (4 kirjaa)	yläkoulu (2 kirjaa)	yhteensä
sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöt	4	15	19
maahanmuuttajat	6	11	17
vähemmistöuskonnot	6	1	7
Kaikki	16	27	43

Taulukko 25. Vähemmistöryhmien maininnat evankelisluterilaisen uskonnon oppikirjoissa

Uskonnon osalta vähemmistöryhmien tarkastelu rajautui evankelisluterilaiseen uskontoon, sillä ortodoksiuskonnon ja islamin oppikirjoista ei löytynyt mainintoja vähemmistöistä. Evankelisluterilaisessa uskonnossakin maininnat painottuvat yläkoulun eli 9. luokan oppikirjoihin. Ortodoksiuskonnosta ja islamista ei ollut saatavilla opetussuunnitelman mukaisia yläkoulun oppikirjoja otokseen oppikirjoja valittaessa.

Eniten mainintoja oli sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin liittyen (paino yläkoulun kirjoissa) ja toiseksi eniten tekstissä olivat esillä maahanmuuttajat. Alakoulun evankelisluterilaisessa uskonnossa vähemmistöuskonnot saivat enemmän mainintoja kuin yläkoulun oppikirjoissa.

Lisäksi kahdesti mainittiin (kehitys-)vammaiset ja köyhät sekä kerran romanit, saamelaiset ja etniset vähemmistöt.

Vähemmistöryhmät elämäkatsomustiedon oppikirjoissa

	alakoulu (1 kirja)	yläkoulu (2 kirjaa)	yhteensä
sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöt	2	55	57
saamelaiset	14	28	42
maahanmuuttajat	2	32	34
romanit	9	22	31
tataarit	9	17	26
juutalaiset	6	5	11
suomenruotsalaiset	2	2	4
aboriginaalit		3	3
Amerikan alkuperäiskansat		3	3
Kaikki	44	167	211

Taulukko 26. Vähemmistöryhmien maininnat elämäkatsomustiedon oppikirjoissa

Elämäkatsomustiedon oppikirjassa erilaiset vähemmistöryhmät saivat kokonaisuutena eniten tilaa. Laajimmin käsiteltiin sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöt. Tämän ryhmän sisäistä moninaisuutta esiteltiin runsaasti erityisesti yläkoulun kirjoissa, mikä näkyy myös mainintojen määrässä (57). Perinteisistä suomalaisista vähemmistöistä tataarit olivat esillä vain elämäkatsomustiedon oppikirjoissa. Suomen ulkopuolisista vähemmistöistä aboriginaalit ja Amerikan alkuperäiskansat mainittiin molemmat muutamia kertoja.

Lisäksi mainittiin kahdesti vammaisvähemmistöt ja kerran vähemmistöuskonnot.

Vähemmistöryhmät yhteiskuntopin oppikirjoissa

	alakoulu (2 kirjaa)	yläkoulu (2 kirjaa)	yhteensä
maahanmuuttajat	1	39	40
saamelaiset		31	31
suomenruotsalaiset	2	7	9

romanit		8	8
sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöt	1	6	7
vammaiset	1	3	4
ihonväri	3	1	4
Kaikki	8	95	103

Taulukko 27. Vähemmistöryhmien maininnat yhteiskuntaopin oppikirjoissa

Vähemmistöryhmiin liitettäviä mainintoja löydettiin toiseksi eniten yhteiskuntaopin oppikirjoista (103). Maahanmuuttajat olivat määrällisesti tarkasteltuna useimmin mainittu ryhmä (40), mikä on oppiaineen vahvan yhteiskunnallisen näkökulman huomioiden luonnollinen tulos. Myös saamelaiset saivat useita kymmeniä mainintoja. Molemmat vähemmistöryhmät olivat eniten esillä yläkoulun oppikirjoissa. Alakoulun oppikirjoissa ihonväri otettiin tekstissä esille muutaman kerran. Yhden kerran mainittiin vähemmistöryhminä mielenterveyskuntoutujat, pitkäaikaistyöttömät, venäläiset, virolaiset ja Pohjois-Amerikan intiaanit. On syytä muistaa, että mainintamäärät ovat vain yhdenlainen, kapea ikkuna vähemmistöjen näkyvyyteen oppikirjallisuudessa. Esimerkiksi saamelaiset ovat mainintojen tasolla suhteellisen näkyvä ryhmä, mutta esittämisen tapoja ja monipuolisuutta voidaan tarkastella monien muiden, laadullisempien kysymysten kautta (saamelaisten ja saamelaisuuden esittämisestä oppikirjoissa ks. Miettunen 2020).

6.5 Kuvitus

Monen aineiston oppikirjan kuvituksessa henkilöiden ulkoinen kirjo on suurta, ja niiden laadinnassa on varsin ilmeisesti kiinnitetty huomiota moninaisuuteen. Monet hankkeen kyselyyn vastanneet oppikirjantekijät kertovatkin huomioineensa moninaisuuden kuvituksessa (ks. luku 8). Tämä muutos on tuorehko, sillä kuten yllä (6.1) todettua, Tainion ja Teräksen (2010, 83) mukaan oppikirjoissa oli kymmenen vuotta aiemmin kuvituksena ”lähes poikkeuksetta valkoihaisia ja ulkoisesti terveen näköisiä” henkilöitä. Nykyinen samastumiskohteiden runsaus lienee moninaisuus-aiheen esilläolon – muun muassa opetussuunnitelmassa, julkisessa keskustelussa, koulutuksissa ja tutkimuksessa – aikaansaamaa.

Moninaisuuden näkymistä aineiston oppikirjoissa kartoitettiin määrällisesti käymällä läpi oppikirjojen kuvituksessa esiintyvät henkilöahmot. Määrällinen kartoitus on tehty konkreettiseksi näytöksi yleisluontoisemmalle havainnollemme moninaisuuden lisääntymisestä oppikirjojen kuvituksessa. On ilmeistä, että tällaiseen kirjoissa esiintyvien hahmojen ominaisuuksien määrälliseen laskemiseen liittyy monenlaisia ongelmia, lähtien siitä, että asutukseltaan tai ihonväriltään muista erottuvien hahmojen laskeminen ja siten erojen korostaminen on omiaan ylläpitämään ja uusintamaan toiseuttavia katsomisen tapoja. Esimerkiksi kaikki vaatetus kytkeytyy johonkin kulttuuriseen ympäristöön ja kaikki ulkoiset piirteet ovat jostakin näkökulmasta ”toisenlaisia”. Määrällinen kartoittaminen onkin karkeaa, ilmeisiin ja eksplisiittisiin asioihin keskittyvää. Tällaiseen lähestymistapaan liittyy myös käytännön pulmia, kuten eläinhahmojen tulkinta (ne on tässä jätetty laskujen ulkopuolelle) ja muut käytettyjen kategorioiden rajankäynnin hankaluudet. Taulukkoa tuleekin katsoa lähinnä yleiskuvana, joka toimii empiirisenä tukena tässä luvussa esitetylle havainnolle moninaisuuden lisääntyneestä näkyvyydestä ja siten oppimateriaaleissa tapahtuneesta laajemmasta muutoksesta moninaisempaan suuntaan.

Taulukossa 28 ensimmäiseen sarakkeeseen on merkitty esiintymä, jos kuvituksessa esiintyy ulkoisten piirteidensä perusteella useita etnisiä ryhmiä edustavia hahmoja. Toiseen sarakkeeseen on merkitty esiintymä, jos kuvassa ihmisillä on päällään erilaisia uskontoon tai muuhun katsomukseen il-

meisellä tavalla viittaavia vaatteita tai asusteita (esim. huivi, ristikoru, juutalaisten kipa-päähine), kuvassa näkyy muita vastaavia esineitä tai ollaan jossakin uskonnollisessa paikassa. Kolmanteen sarakkeeseen on merkitty esiintymä, jos kuvassa näkyy ilmeisellä tavalla jonkin vähemmistön edustaja – siis yllä viitatus Tainion ja Teräksen muotoileman havainnolle vastakkaisella tavalla. Nämä kuvitusten vähemmistöryhmät mukailevat pitkälti niitä, jotka oppikirjoissa esitellään vähemmistöinä (ks. luku 6.4).

Oppiaine	Kuvassa erilaisista etnisistä taustoista olevia ihmisiä	Kuvassa uskontoon tai muuhun katsomukseen viittaavia asusteita, esineitä, paikkoja yms.	Kuvassa vähemmistöön kuuluvia henkilöitä
Matematiikka (6 kirjaa*)	43	2	38
Äidinkieli (6)	58	2	17
Ympäristöoppi (4)	48	10	40
Maantieto (2)	64	7	55
Uskonto ev.lut. (6)	76	163	50
Elämänkatsomustieto (3)	107	66	89
Yhteiskuntaoppi (4)	33	6	43
Uskonto islam (2)	26	149	4
Uskonto ortodoksi (1)	1	36	1

Taulukko 28. Moninaisuus oppikirjojen kuvituksessa. (* Matematiikassa alakoulun kirjat koostuvat erillisistä syys- ja kevätlukukauden niteistä, mutta yhden vuosiluokan niteet on tässä laskettu yhdeksi kirjaksi.)

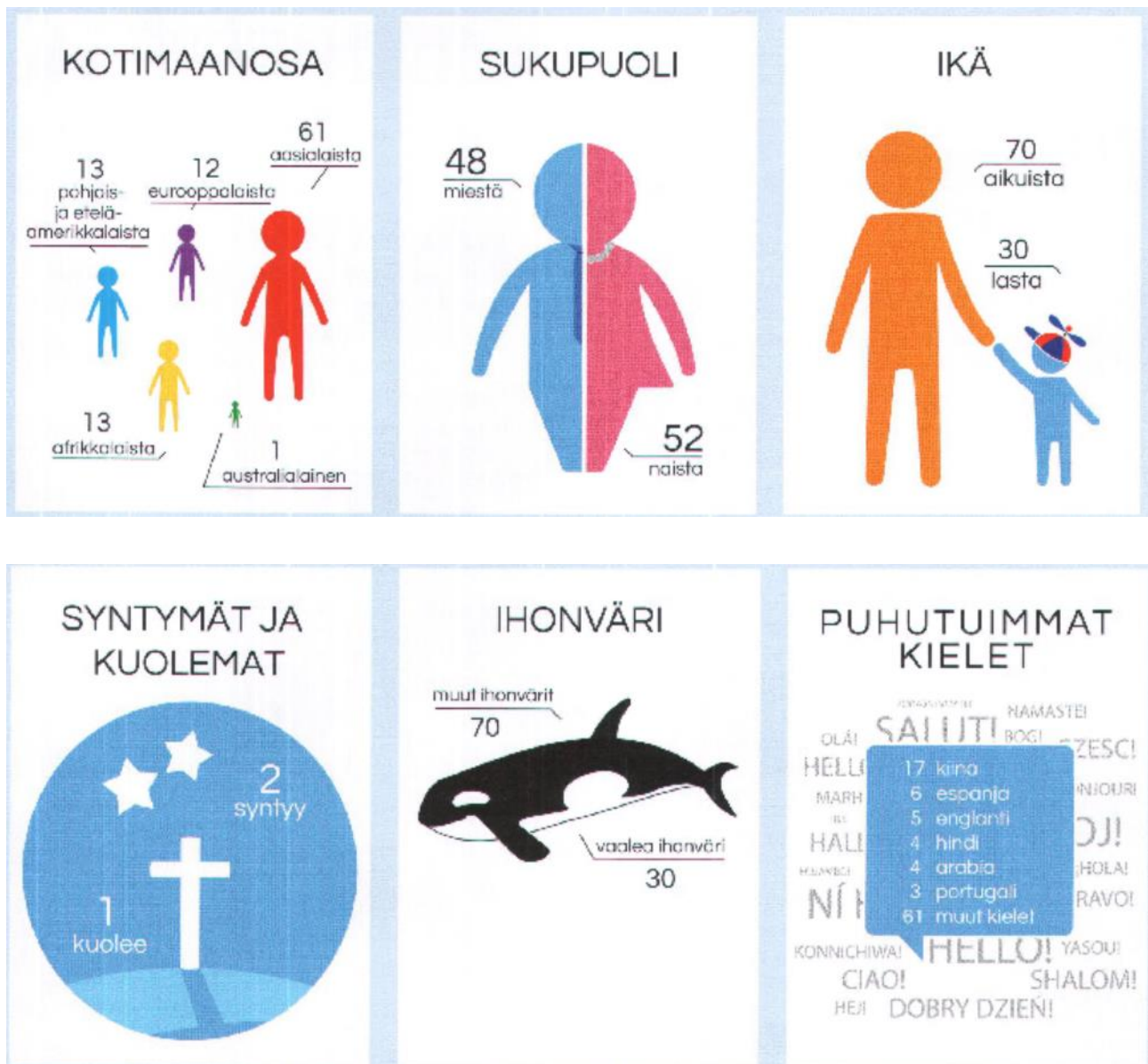


Sydän 2, 16

Aarre 2, 17

Moninaisuus näkyy siis esimerkiksi kuvattujen henkilöiden fyysisissä ominaisuuksissa ja vaatetuksessa. Toisaalta se näkyy henkilöissä, joihin ei ole liitetty ilmeisiä sukupuolten tunnuksia (vrt. piktoگرامmi alla). Kuvitus välittää myös käsityksiä muun muassa kielen omistajuudesta (ks. Azimova & Johnston, 2012). Suomenkielisten oppikirjojen moninaistuva kuvitus avartaa samalla käsitystä suomen kielen omistajuudesta.

Vaikka moninaisuus on yleisesti ja määrällisesti ottaen oppikirjoissa näkyvää, voidaan lähiluvun keinoin tarkastella kriittisesti kuvituksessa käytettyjä näennäisen luonnollisia esitystapoja. Esimerkiksi *Geoidissa* käsitellään maailman väestöä ja esitetään seuraavat käsitegrafiikat.



Geoidi, 10

Kuvasarja esittää abstraktilla tasolla maailman väestön koostumusta valikoitujen kategorioiden ja niiden visuaalistuksien kautta. Esitetyt jaottelut ja niiden tulkset näyttävät luonnollisina ja itseltään selvinä (ks. myös 4.5.5 ja 6.4). Ei kuitenkaan ole ilmeistä, millä perusteella raja-alue esimerkiksi vaaleaan ihonväriin ja muihin ihonväriin on tehty; kuvassa näitä kun havainnollistetaan toisistaan

kirkkaasti erottuvilla valkoisella ja mustalla. Myös sukupuolen esittäminen perustuu stereotyyppiin ja tunnistettaviin indeksisiin merkkeihin (miehellä solmio, housut ja sininen väri, naisella kaulakoru, hameenhelma ja punainen väri). Kuoleman symbolina toimii risti, joka viittaa tietysti vain osan maailman kuolleista katsomukselliseen taustaan. Graafissa kuvastuu piktogrammien ja muun infografiikan mutkikas suhde moninaisuuteen, yhdenvertaisuuteen ja stereotyyppisiin (ks. Koponen, Hildén & Vapaasalo, 2017, 135–137). Yhtäältä piktogrammin toimivuus perustuu kulttuuristen stereotyyppien laajaan tunnistettavuuteen, toisaalta stereotyyppinen esittäminen uusintaa näitä esitystapoja.

Jos laajennetaan näkökulmaa, kuvitusten ja nimimaiseman moninaistumiskehitys vaikuttaa olevan ainakin Pohjoismaissa universaali prosessi. Ruotsalaisten oppikirjojen nimistöä ja kuvia moninaisuuden näkökulmasta tutkineen Aldrinin (2020) mukaan nimistö on viimeisen vuosisadan kuluessa koko ajan moninaistunut. Nimistössä on nähtävissä jatkumo, jolla jotkin nimet selkeästi tunnistetaan liittyviksi tiettyyn etniseen ja kulttuuriseen taustaan (Göran, Ali) ja toisaalta joillakin on heikompi tunnusmerkkisyys (Chris). Aldrinin mukaan Ruotsissa uudet maahanmuuttajavähemmistöt ovat tulleet 2000-luvulla näkyvämmiksi, siinä missä suomalaiset olivat jo 1980-luvulla näkyviä, mutta nykyisin vähemmän. Saamelaiset ja romanit ovat edelleen suhteellisen näkymättömiä. Nyt näkyy moninaisuus myös kuvissa ja myös siten, että kuvat ja nimet sekoittavat moninaista representaatiota, esimerkiksi tummaihoisen Eva. Voidaan ajatella, että jos jollakin ryhmällä ei ole edustusta nimissä eikä kuvissa, ryhmä on näkymätön; jos on moninaisuutta nimissä muttei kuvissa, ryhmä jää irralliseksi ja kasvottomaksi; jos ryhmä on kuvissa muttei nimissä, se jää geneeriseksi ja epäyksilölliseksi, yleistäväksi; jos ryhmä näkyy sekä kuvissa että nimissä, edustus on yksilöllinen ja samastumiskohde näkyvä.

6.6 Yhteenveto

KUPERA-hankkeen tutkimuksessa tarkasteltiin oppimateriaalien kukaki-tietoisuutta myös tutkimalla, millainen lukija oppikirjoihin piirtyy ja kenelle oppikirjat siis näyttävät olevan kirjoitettuja. Tarkastelun kohteina olivat erityisesti tehtyjen kielellisten valintojen rakentama maailmankuva, sisä- ja ulkoryhmien rakentuminen tekstiin, esimerkkihenkilöt lukijan samastumiskohteina sekä vähemmistön käsite ja kirjoissa esiintyvät vähemmistöryhmät. Lisäksi tutkittiin ja analysoitiin oppikirjojen kuvitusta. Oppikirjoihin piirtyvää lukijaa, kirjoissa tarjolla olevia samastumiskohteita ja kirjoissa esiintyvää ihmisten ja ihmisryhmien kategorisointia on tärkeä tarkastella kriittisesti sen vuoksi, että oppikirjoilla on institutionaalisen asemansa kautta valtaa ja auktoriteettia.

Aikaisemmassa oppimateriaalien tutkimuksessa on todettu, ettei moninaisuus juurikaan ollut näkyvillä oppimateriaaleissa. Tässä on tapahtunut muutosta, sillä KUPERA-tutkimuksen aineistossa moninaisuutta on jo enemmän, joskin oppikirja- ja oppiainekohtaista vaihtelua esiintyy. Tutkittujen oppikirjojen kuvituksessa moninaisuus näkyy suurena kirjona sekä kuvailtujen henkilöiden fyysisissä ominaisuuksissa että heidän vaatetuksessaan. Tällainen moninaistuva kuvitus suomenkielisissä oppikirjoissa välittää avarampaa käsitystä suomen kielen omistajuudesta. Toisaalta joissain oppikirjojen kuvissa ja kuvasarjoissa käytetään sellaisia näennäisen luonnollisia esitystapoja, jotka todellisuudessa saattavat olla vahvasti perinteisiin stereotyyppisiin nojaavia, yksinkertaistavia tai tulkinvaltaisesti epämääräisiä. Esimerkiksi ristin käyttäminen kuoleman merkinä tai sukupuolen esittäminen miehen housujen ja naisen hameen kuvien kautta heijastelevat infografiikan mutkikasta suhdetta moninaisuuteen: infografiikan toimivuus nojaa osittain helposti tunnistettaviin kulttuuriin stereotyyppisiin, mutta samalla stereotyyppinen esittäminen uusintaa osaltaan näitä esittämistapoja.

Oppikirjateksteissä esiintyvissä esimerkkihenkilöissä ja heidän ympärilleen rakennetuissa tarinoissa näkyy erilaisten identiteetin jäsentämisen kategorioiden yhdistyminen samassa henkilössä eli intersektionaalisuus, jota aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa onkin oppikirjoilta kaivattu. Toisaalta

aineiston oppikirjoissakin nämä kategoriat esitetään välillä lokeromaisesti, mikä saattaa implisiittisesti ohjata hahmottamaan kategoriat turhan selkeärajisina ja käsittelemään identiteettiä ikään kuin joidenkin valmiiden kategorialokeroiden yhdistelmänä.

Vähemmistöjä oppikirjojen kuvituksessa havainnollistetaan esimerkiksi kyseiseen vähemmistöön kuuluvien julkisuuden henkilöiden tai kielimaiseman, kuten monikielisten tienvarsikylttien, kautta. Tutkimuksessa mukana olevien oppiaineiden oppikirjojen teksteissä vähemmistöistä yleisimmin mainitaan maahanmuuttajat, ja se on tunnistetuista ryhmistä ainoa, joka on esillä kaikissa oppiaineissa. Oppikirjatestit keskittyvät vähemmistöjä esitellessään lähinnä Suomessa vähemmistöasemassa oleviin ryhmiin. Tässä tutkimuksessa vähemmistöiksi luettiin sellaiset nimetyt ryhmät, joiden yhteydessä oppikirjoissa tuotiin esiin kyseisen ryhmän asema vähemmistönä. Eri oppikirjojen teksteissä on löydettävissä monenlaisia tapoja kategorisoida vähemmistöjä: oppikirjoissa puhutaan esimerkiksi perinteisistä tai vanhoista suomalaisista vähemmistöistä, etnisistä vähemmistöistä, kielivähemmistöistä ja uskonnollisista vähemmistöistä. Välillä oppikirjateksteissä nimettyjen ryhmien kohdalla vähemmistöihin luokittelun perusteet jäävät avaamatta ja epämääräisiksi.

Oppikirjoihin hahmottuvaa lukijaposiitiota tutkittiin KUPERA-aineistosta myös tarkastelemalla oppikirjatekstien persoonapronominien (erityisesti monikon 1. persoonan) ja kategorianimien käytön kautta teksteihin muotoutuvia sisä- ja ulkoryhmiä. Aineistossa me-viittauksella on kaksi tyypillistä käyttötapaa: me ihmiset ja me suomalaiset. Suomalaiset esitetään usein lähtökohtaisena sisäryhmänä, jonka näkökulmasta kulloinkin käsiteltävänä olevaa ilmiötä tarkastellaan. Suomea maana kuvataan myös usein sisäryhmänäkökulmasta ja verrataan vastakohtamaisesti muihin maihin, joista näin muotoutuu ulkoryhmä. Oppikirjateksteissä saatetaan siis välillä sortua luomaan jonkinasteisia toiseuttavia asetelmia esimerkiksi asettamalla vastakkain sisäryhmänä rauhallinen, turvallinen ja vauras Suomi ja ulkoryhmänä turvattomat köyhät maat. Vastaanvanlaista pohjimmiltaan toiseuttavaa kielenkäyttöä on tutkimusaineistossa oppikirjojen tehtävänannoissa, joissa ohjataan lukijaa tarkastelemaan esimerkiksi joidenkin vähemmistöryhmien kulttuuriin liittyviä piirteitä tavalla, joka sulkee näihin ryhmiin identifioituvat henkilöt pois oletetun lukijan positiosta.



7

7 Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisien perusopetuksen johtaminen

Anita Jantunen & Visajaani Salonen

KUPERA-hankkeessa tutkimuksen pääpaino oli oppimateriaaleissa ja niiden kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuudessa. Tässä luvussa tarkastellaan lyhyesti kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoista perusopetusta johtamisen näkökulmasta. Teoreettisen taustoituksen lisäksi esitellään hankkeessa toteutetun rehtorikyselyn tuloksia.

Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisien perusopetuksen johtaminen on osa moninaisten kouluuyhteisöjen johtamista. Jokainen kouluuyhteisö on moninainen. Oppilaat ja opettajat kokevat olevansa eri sukupuoli edustavia, ovat eri ikäisiä ja puhuvat mahdollisesti eri äidinkieliä. Kouluuyhteisön jäsenillä on erilainen katsomus ja heidän sosioekonominen taustansa on erilainen. Vaikka moninaisuus ei ole Suomessa uutta, se on kasvava ja yhä ajankohtaisempi ilmiö. Puhuttaessa moninaisuudesta koulussa, tarkoitetaan yleisimmin kysymyksiä, jotka liittyvät sukupuoleen, seksuaalisuuteen, etnisyyteen, uskontoihin ja muihin katsomuksiin, yhdenvertaisuuteen ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen (Coleman, 2012). Moninaisuuden huomioiminen on tärkeä osa koulun johtamista ja rehtorin työtä, sillä rehtorin rooli on keskiössä koulukulttuurin kehittämisessä moninaisuutta arvostavaksi (Räsänen ym., 2018). Rehtorilla on suora vaikutus koulun yleiseen ilmapiiriin, toimintakulttuuriin sekä opettajiin (Farnsworth, Hallam & Hilton, 2019). Ei siis ole yhdentekevää, miten rehtori suhtautuu eri ihmisryhmiin ja koulussa esiintyviin vähemmistöihin.

Yksi tapa tarkastella moninaisuutta on juuri jako etuoikeutettuihin ja yhteiskunnassa heikommassa asemassa oleviin (Scanlan & Theoharis, 2015). Etuoikeutettuihin sen mukaan kuuluvat vaaleaihoiset, eurooppalaistaustaiset, vähintäänä keskiluokkaan kuuluvat, kristityt, heteroseksuaalit, valtakieltä äidinkielenään puhuvat ja terveet. Yhteiskunnassa heikommassa asemassa olevia taas ovat värilliset, ei-eurooppalaistaustaiset, matalaan sosiaaliluokkaan kuuluvat, muiden uskontojen ja katsomusten kuin kristinuskon kannattajat, LGBTQ+-ihmiset, valtakieltä vain rajallisesti osaavat, vammaiset ja muilla tavoin erityistarpeiset ihmiset. Suomalaiset opettajat ja rehtorit ovat pääsääntöisesti keski-

luokkaan kuuluvia, vaaleaihoisia, kristittyjä, seksuaaliselta suuntautumiseltaan enemmistöön kuuluvia ja puhuvat äidinkielenään suomea ja ruotsia (Opetushallitus, 2020). Olennaista on, että rehtori on tietoinen omasta etuoikeutetusta asemastaan ja reflektoi sitä.

Moninaisuuden johtaminen ja koulun kehittäminen moninaisuutta arvostavaksi, ja sen myötä kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisemmaksi, liittyy ensinnäkin rakenteiden tarkasteluun. Esimerkiksi milloin eri katsomusaineiden tunnit pidetään? Mitkä koulun sidosryhmistä ja/ tai alueella vaikuttavista yhteisöistä ovat mukana koulun arjessa? Toinen huomioitava seikka ovat koulussa olemassa olevat käytännön järjestelyt, kuten wc:t, pukuhuoneet ja koulurakennuksen esteettömyys. Kolmantena seikkana moninaisuutta arvostavassa yhteisössä huomioidaan pedagogiikkaan liittyvät ratkaisut kuten representaatiot ja kieli. Neljäntenä tulisi huolehtia opettajien ja muun koulun henkilökunnan tietoisuudesta ja taitoisuudesta, kuten kyvystä reflektoida omaa työtä ja toimintaa, täydennyskoulutuksesta ja koulun arvojen määrittelystä sekä niiden toteuttamisesta käytännössä. Moninaisen kouluyhteisön johtaminen liittyy läheisesti myös rehtorin pedagogiseen johtamiseen (esim. Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015). Khalifan (2019) määrittelemän Kulttuurisesti responsiivisen koulun johtamiseen (Culturally Responsive School Leadership, CRSL) kuuluvista johtamisen keinoista johtajan itsereflektio ja ympäröivän paikallisyhteisön osallisuuden vahvistaminen koulussa kuuluvat osaksi epäsuoraa pedagogista johtamista. Opettajien ammatillisen osaamisen, opetussuunnitelman sekä inklusiivisen kouluympäristön kehittäminen taas ovat suoraa pedagogista johtamista.

Moninaisuutta arvostavan kouluyhteisön kehittämisessä rehtorin rooli on kuitenkin keskeinen (Räsänen ym., 2018). Suomessa moninaisuuden osa-alueista rehtoreiden työssä painottuvat oppimisen tuen tarpeeseen liittyvät asiat, joita työssään on pohtinut yli 80 % rehtoreista (Jantunen, Lipiäinen & Kallioniemi, 2021). Toiseksi eniten rehtorit pohtivat katsomuksia (62 %) ja kolmanneksi eniten monia kieliä koulussa (28 %). Rehtoreille suunnatun kyselyn avulla haluttiin selvittää, miten suomalaiset perusopetuksen rehtorit arvioivat kulttuurisesti vastuullisen koulun johtamisen (CRSL, ks. edellä) piirteiden toteutuvan omassa työssään. Suomessa on vain vähän tutkimusta moninaisuudesta ja koulujen johtamisesta (ks. esim. Kuukka, 2009). Kyselyn tarkoituksena oli täyttää tätä tarvetta ja lisäksi avata keskustelua siitä, miten koulujen johtamista voitaisiin kehittää kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisemmaksi. Seuraavassa on esitelty rehtorikyselyn toteutusta ja vastaajia.

7.1 Rehtorikysely

Rehtorikysely koostui kuudesta eri osiosta, joihin sisältyivät 1) taustakysymykset, 2) käsitykset kouluyhteisön moninaisuudesta, 3) moninaistuvan koulun johtajana toimisesta sekä 4) arviointikulttuurin johtamiseen liittyvät kysymykset. Kaiken kaikkiaan varsinaisia kysymyksiä oli 60. Taustakysymyksiä lukuun ottamatta suurin osa kysymyksistä oli seitsemänportaisia Likert-asteikollisia väittämiä. Lisäksi rehtoreilta pyydettiin kirjallista vastausta muutamaan avoimeen kysymykseen.

Kysely lähetettiin sähköisenä kyselynä 219:n kunnan rehtorille ja koulunjohtajalle. Heitä pyydettiin jakamaan kysely lisäksi koulussa mahdollisesti työskenteleville apulais- ja vararehtoreille. Kaiken kaikkiaan kyselyyn vastasi 819 rehtoria, koulunjohtajaa sekä apulais- ja vararehtoria. Varsinaisia osallistujaprosentteja ei voida laskea, sillä kyselyn linkin saaneiden tarkka määrä ei ole tiedossa.

Seuraavissa taulukoissa (29 ja 30) esitetään rehtorikyselyyn vastanneet samalla tavalla kuin opettajakyselyyn vastanneet edellä.

Kuntaluokittelu	n	Sukupuoli			Vastaajien ikäjakauma vuosina*				Työtehtävä				
		N	M	muu	25-39	40-49	50-59	yli 60 v.	rehtori	apulais-rehtori	virka-ap-rehtori	vara-rehtori	koulun johtaja
Kaupunkimaiset kunnat	402	62 %	37 %	1 %	10 %	30 %	51 %	10 %	65 %	15 %	4 %	6 %	11 %
Taajaan asutut kunnat	187	57 %	43 %	0 %	7 %	30 %	53 %	10 %	66 %	8 %	3 %	6 %	18 %
Maaseutumaiset kunnat	230	58 %	41 %	1 %	11 %	33 %	45 %	12 %	62 %	9 %	1 %	4 %	24 %
Kaikki	819	491	324	4	75	249	404	86	526	94	22	45	132

*Viisi vastaajaa ei kertonut ikäänsä kyselyssä

Taulukko 29. Rehtorikyselyyn vastanneiden jakautuminen kuntaluokittelun perusteella sukupuolen, työtehtävän ja iän mukaan.

Taulukosta 29 havaitaan, että vastaajia oli eniten kaupunkimaisissa kunnissa ja noin kolmeviidesosaa vastanneista oli naisia (N). Suurin osa vastaajista oli iältään 40–59 -vuotiaita (n. 80 %). Vastaajat jaoteltiin työtehtävän mukaan tarkemmin rehtoreihin, apulais- ja vararehtoreihin sekä koulunjohtajiin, joista rehtorit vastasivat kyselyyn eniten. Vastaajat jakoutuivat sukupuolen, työtehtävän ja iän perusteella varsin tasaisesti kaupunkimaisissa, taajaan asutuissa ja maaseutumaisissa kunnissa.

Kuntaluokittelu	Koulujen määrä*	Opetuskieli			Koulutyyppi			Vieraskielisten osuus kouluissa**		
		Suomi	Ruotsi	Muu	Alakoulu	Yläkoulu	Yhtenäis	Alle 5 %	5–10%	yli 10 %
Kaupunkimaiset kunnat	333	92 %	8 %	0 %	68 %	10 %	22 %	54 %	19 %	27 %
Taajaan asutut kunnat	161	89 %	11 %	0 %	71 %	19 %	11 %	93 %	6 %	1 %
Maaseutumaiset kunnat	206	84 %	16 %	0 %	58 %	11 %	32 %	89 %	6 %	5 %
Kouluja yhteensä	700	622	77	1	456	86	156	496	83	100

*Niiden koulujen määrä, joihin oli merkattu koulun nimi. Kyselyyn vastasi oli yksittäisissä kouluissa 1–5 henkilöä.

**Tiedot vieraskielisten osuuksista puuttuivat 21 koulusta, koska kyseisissä kouluissa vastattu kysymykseen koulun nimestä.

Taulukko 30. Kyselyyn osallistuneiden koulujen määrä, opetuskielen ja vieraskielisten osuuden mukaan

Taulukosta 30 havaitaan, että rehtorikyselyyn vastanneet tekivät töitä yleisimmin koulussa, jossa opetuskieli oli suomi. Maaseutumaisissa kunnissa oli suhteellisesti jonkin verran enemmän ruotsinkielisiä kouluja kuin muissa kuntatyypeissä. Taulukosta nähdään myös, että koulutyypit erosivat varsin paljon kuntatyyppiluokittelun perusteella. Taajaan asutuissa kunnissa oli selvästi muita kuntatyypejä enemmän yläkouluja ja vähemmän yhtenäiskouluja. Vieraskielisiä oppilaita oli kaupunkimaisten kuntien kouluissa selvästi enemmän kuin muiden kuntatyyppien kouluissa. Seuraavassa on esitelty rehtorikyselyn tuloksia.

7.2 Rehtorikyselyn metodit ja käytetyt muuttujat

Rehtorikyselyn kulttuurisesti responsiivisen koulun johtamisen kysymykset muodostettiin Khalifan (2016) kulttuurisesti responsiivisen koulun johtaminen -teorian pohjalta kontekstualisoimalla suomalaiseseen perusopetukseen sopivammiksi. Väittämät käsittelivät sisällöllisesti muun muassa oppilaiden, huoltajien ja sidosryhmien osallistamista, sekä yhteistyömahdollisuuksien hyödyntämistä. Lisäksi kysyttiin koulun yhdenvertaisuudesta ja sen toteutumisen valvomisesta, sekä rehtorin tietämystä oppilaiden kohtaamasta eriarvoisesta kohtelusta.

Rehtorien kysely analysoitiin SPSS-ohjelmiston versiolla 25. Käytettävät muuttujat olivat kulttuurisesti responsiiviseen koulun johtamiseen liittyvät kysymykset, sekä taustakysymyksistä tarkastellut kuntatyyppi, työnkuva, ikä ja koulun virallinen kieli. Kulttuurisesti responsiivisen koulun johtamisen kysymyksille suoritettiin faktorianalyysi sekä klusterianalyysi. Näiden kahden analyysin tarkoituksena oli selvittää sekä yksinkertaistaa tulkittavia ulottuvuuksia aineiston ymmärtämiseksi. Faktorianalyysillä löydettiin 2 latenttia ulottuvuutta selittämään kulttuurista responsiivisuutta, kun taas klusterianalyysillä vastaajat saatiin luokiteltua kahteen ryhmään näkemyksiensä mukaan. Faktorit nimettiin siten, että faktorin 1 nimeksi annettiin ”yhteisö”, sillä se sisälsi koulun sisällä ja sen ulkopuolella toimivien osallistamiseen liittyviä väittämiä. Faktorin 2 nimeksi annettiin ”yhdenvertaisuus”, sillä siihen kuuluvat väittämät koskivat nimenomaisesti yhdenvertaisuutta ja eriarvoisuutta. Molemmissa analyyseissä vastaajat, jotka kysymyksissä olivat vastanneet vaihtoehdon ”ei koske kouluamme”, käsiteltiin kyseisen vastauksen osalta puuttuvana tietona.

Eksploratiivisella faktorianalyysillä etsittiin kaiken kaikkiaan kahdentoista kysymyksen joukosta näiden kysymysten yhteyksiä keskenään. Analyysissä käytettiin aineiston kokoluokan vuoksi Principal Axis-faktorointia ja Promax-rotatiota Kaiser-normalisaatiolla.

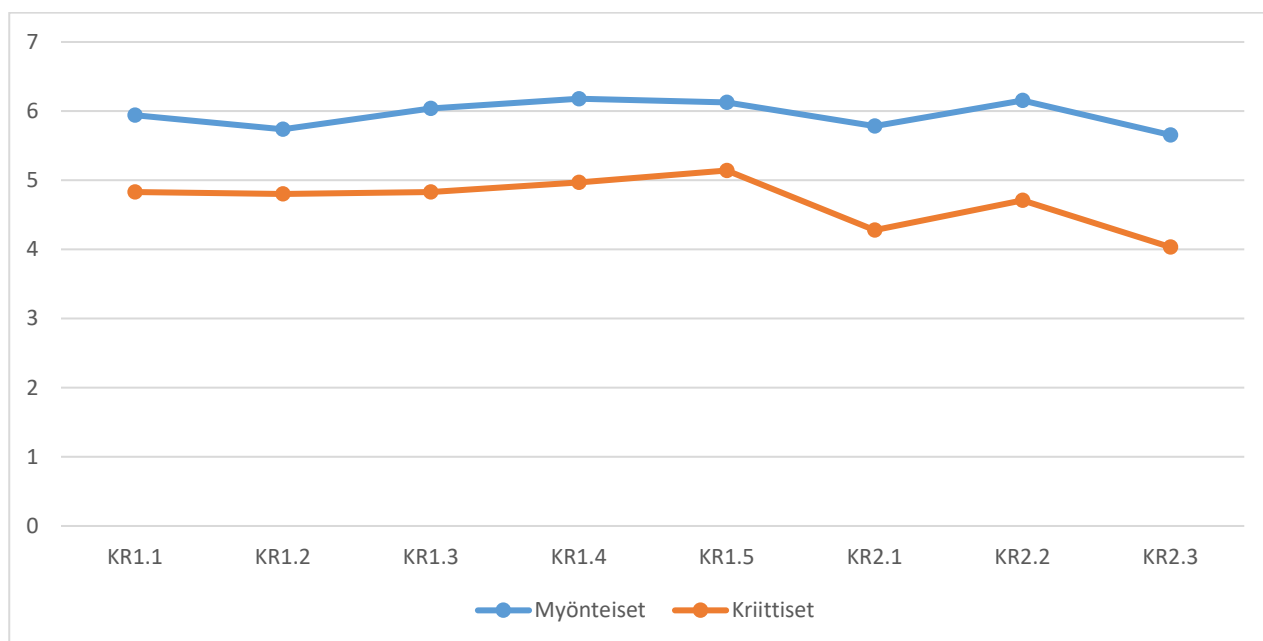
	KR1	KR2
Yhteisö ($\alpha = 0,663$)		
KR1.1 Varmistan, että huoltajien näkemykset ja mielipiteet saavat koulun arjessa painoarvoa.	0,626	
KR1.2 Otan koulua ympäröivät yhteisöt (esim. katsomukselliset yhteisöt, nuorisotyö) osaksi koulun kehittämistyötä.	0,558	
KR1.3 Tarjoan aktiivisesti opettajakunnalle mahdollisuuksia kehittää itseään ammatillisesti koulu yhteisön moninaisuuteen liittyvissä asioissa (esim. katsomuksiin, kulttuureihin, kieliin, seksuaalivähemmistöihin, sukupuoleen, liittyvät kysymykset).	0,521	
KR1.4 Koulumme toimintaa ohjaaviin asiakirjoihin (esim. koulustrategia, perehdytys suunnitelma, lukuvuosisuunnitelma) kirjataan yhdenvertaisuutta edistäviä käytänteitä.	0,474	
KR1.5 Oppilaiden näkemykset otetaan aidosti huomioon, kun koulun toimintaa kehitetään.	0,459	
Yhdenvertaisuus ($\alpha = 0,645$)		
KR2.1 Koulussamme on tehokkaita keinoja valvoa oppilaiden yhdenvertaisuuden toteutumista.		0,972

KR2.2 Selvitän säännöllisesti, kohtaavatko oppilaat koulussamme eriarvoista kohtelua.	0,47
KR2.3 Koulumme on täysin yhdenvertainen jokaiselle oppilaalle.	0,352

Taulukko 31. Eksploratiivisen faktorianalyysin pohjalta muodostetut faktorit ja niiden luotettavuus.

Lopullinen ratkaisu (Taulukko 31) muodostui kahdeksasta kysymyksestä, joista muodostui kaksi latenttia faktoria. Lopullinen rakenne perustuu kysymysten mahdollisimman hyvään latautumiseen faktorille, ristiin latautumisen välttämiseen sekä teoreettiseen mietintöön kysymysten yhteydestä toisiinsa. Muodostuneet summamuuttujat nimettiin Yhteisö (KR1) ja Yhdenvertaisuus (KR2). Kahden faktorin ratkaisu selitti 51,8 % muuttujien yhteisvaihtelusta. Bartletin dimensioisuustestin khiin arvo oli 1190,67 ja p pienempi kuin 0,000 sekä Kaiser-Mayer Olkinin näytteen riittävyystestin arvo oli 0,813²⁷.

Klusterianalysoinnissa käytettiin kaksivaiheista klusterointia. Klusterointiin käytettiin faktoroinnin lopullisen ratkaisun kysymyksiä jatkuvina muuttujina. Klusteroinnissa muodostui kaksi ryhmää (Kuvio klusterointi), joista myönteisiin kuului 59,8 prosenttia vastaajista (N = 441) ja kriittisiin 40,2 prosenttia vastaajista (N = 297).



Kuvio 20. Klusteroinnin profiilien keskiarvot kysymyksittäin. Kysymykset ovat faktoroinnin latausjärjestyksessä ja varsinaiset kysymykset löytyvät taulukosta faktorointi.

Kuviosta 20 havaitaan eron ryhmien välillä olevan kaikkien kysymyksien osalla samansuuntainen ja -suuruinen. Tällöin on kokonaisuudessa kyse ryhmien välisestä säännönmukaisesta tasoerosta myös kysymystasolla, eikä täten mikään yksittäinen kysymys tai ulottuvuus käyttäydy poikkeavasti suhteessa toisiinsa.

²⁷ Suositellut raja-arvot: Bartlett dimensioisuustesti $p < 0,05$ ja Kaiser-Mayer Olkinin riittävyystesti $> 0,6$

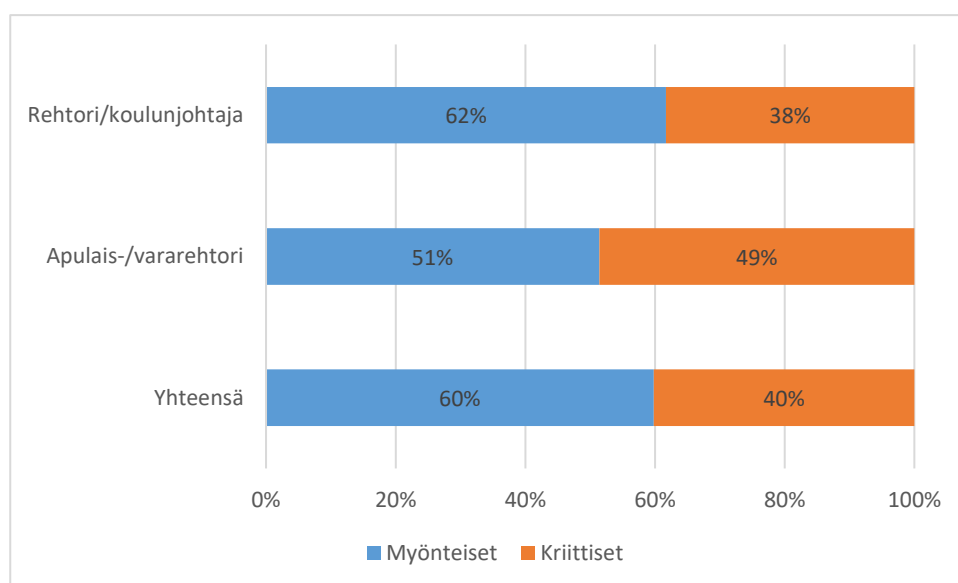
7.3 Rehtorikyselyn tulokset

Rehtorikyselyn tulokset jaksotettiin taustamuuttujien mukaisesti. Näitä olivat työnkuva, kuntatyyppi, ikä, virallinen kieli ja koulutyyppi. Työnkuva muuttujassa vastaajat on jaettu kahteen ryhmään erottelemaan varsinaiset rehtorit ja koulunjohtajat omakseen sekä vara-/apulaisrehtorit omaksi ryhmäkseen. Kuntatyyppi on jaoteltu Tilastokeskuksen luokituksen mukaisesti kaupunkimaisiin, taajaan asuttuihin ja maaseutumaisiin kuntiin. Vastaajat on luokiteltu iän mukaisesti neljään ryhmään. Virallisessa opetuskielessä käytetään jakoa suomi, ruotsi ja muu opetuskieli.

Jokaisen kysymyksen kohdalta tarkasteltiin jakautuminen klusteroinnin mukaisesti sekä faktoroinnin keskiarvot klusteroinnin mukaisesti. Faktorien keskiarvoista selvitettiin varianssianalyysillä (One-Way ANOVA) avulla tilastollisesti merkitsevät erot. Koska klusteroidut profiilit on muodostettu samoista kysymyksistä kuin faktorointi, tarkoittaa toisen ryhmän suurempi osuus myös eroavaisuuksia tutkittavien taustamuuttujien faktorien keskiarvojen suhteen.

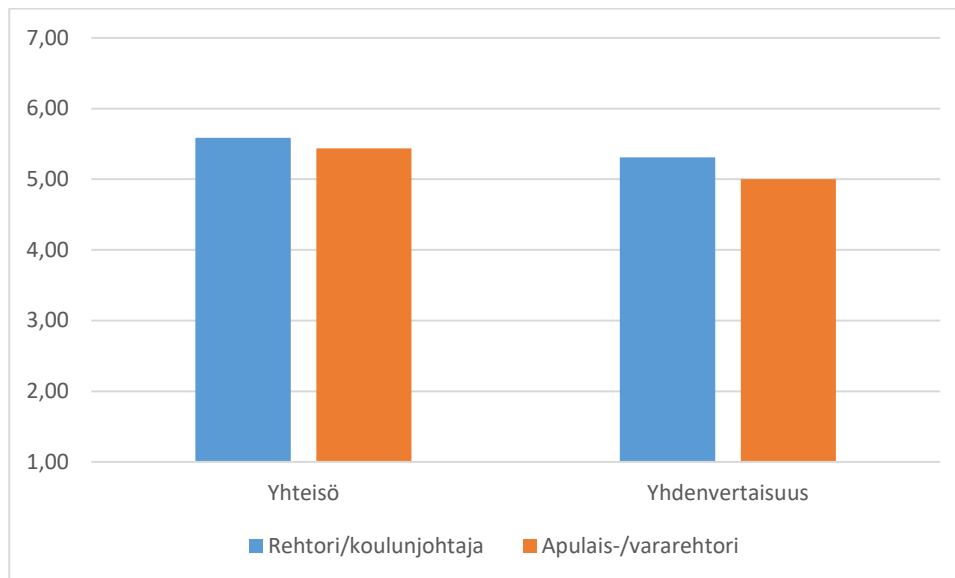
7.3.1 Kulttuurisesti responsiivinen koulun johtaminen rehtorin työnkuvan mukaan

Työnkuvaa ja työnkuvan välisiä eroja tarkasteltaessa käytettiin kahtiajakoa erottamaan rehtoreista ja koulunjohtajista apulais- ja vararehtorit. Näkemykset erosivat sekä jakautumisessa myönteisiin/kriittisiin että kulttuurisen responsiivisuuden faktoreissa (kuvio 21).



Kuvio 21. Klusteroinnin profiilien jakauma työnkuvan mukaan.

Rehtorien / koulun johtajien jakautuessa oletusjakauman mukaisesti, apulais-/vararehtorien joukossa oli suhteessa enemmän kriittisesti ajattelevia. Täten tutkittavien yhteisö- ja yhdenvertaisuus-faktorien osalta oli myös eroja (Kuvio 22).



Kuvio 22. Kulttuurisen responsiivisuuden faktorien keksiarvot työnkuvan mukaan.

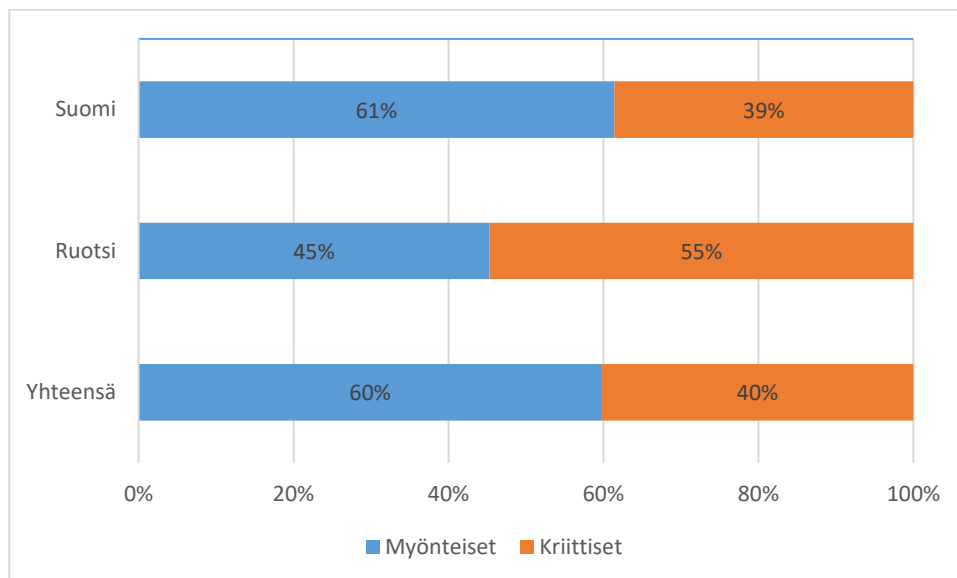
Rehtorien/koulunjohtajien ja apulais-/vararehtorien välillä oli tilastollisesti heikosti merkitsevä, mutta ei merkittävä, ero²⁸ yhteisö-faktorin osalta; yhdenvertaisuus-faktorin osalta ero²⁹ oli tilastollisesti merkitsevä ja heikosti merkittävä. Rehtorit ja koulunjohtajat suhtautuivat apulais- ja vararehtoreita myönteisemmin sekä yhteisöön että yhdenvertaisuuteen liittyviin väittämiin.

²⁸ $F(1;785) = 4,10, p = 0,043, d = 0,18$

²⁹ $F(1;785) = 10,88, p = 0,001, d = 0,29$

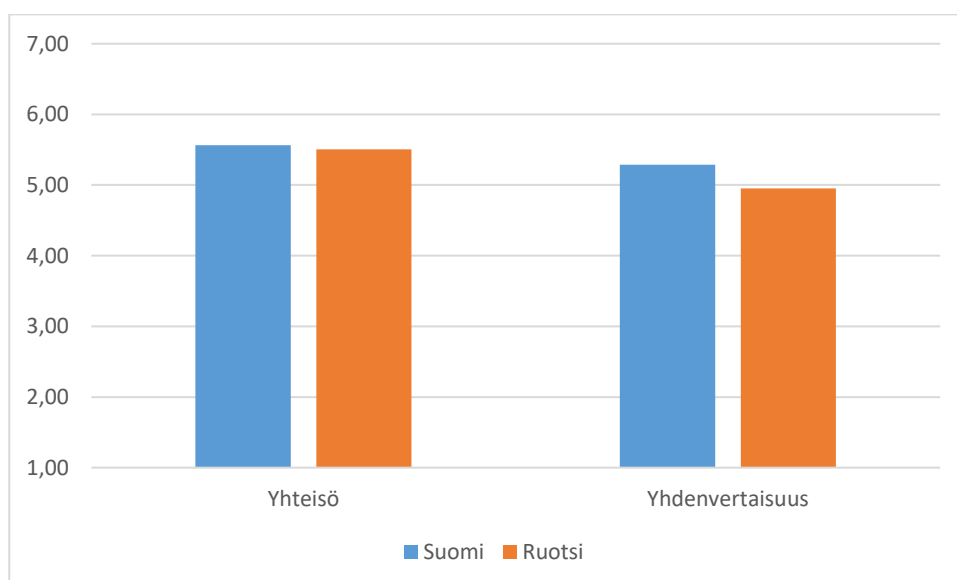
7.3.2 Kulttuurisesti responsiivinen koulun johtaminen koulun virallisen opetuskielen mukaan

Kielimuuttujan osalta jätettiin vähäisen vastaajamäärän vuoksi tarkastelematta vastaajat, joiden koulun virallinen opetuskieli oli muu kuin suomi tai ruotsi. Suomen- ja ruotsinkielisten koulujen kulttuurisen responsiivisuuden profiilien jakaumassa oli selkeä ero (Kuvio 23).



Kuvio 23. Klusteroinnin profiilien jakauma koulun opetuskielen mukaan.

Ruotsinkielisissä kouluissa 55 % rehtoreista oli kriittisesti ajattelevia, kun suomenkielisten koulujen rehtoreiden jakauma noudatti kokonaisjakaumaa. Tällöin suomenkieliset ja ruotsinkieliset koulut erosivat myös kulttuurisen responsiivisuuden faktoreiden suhteen (Kuvio 24).

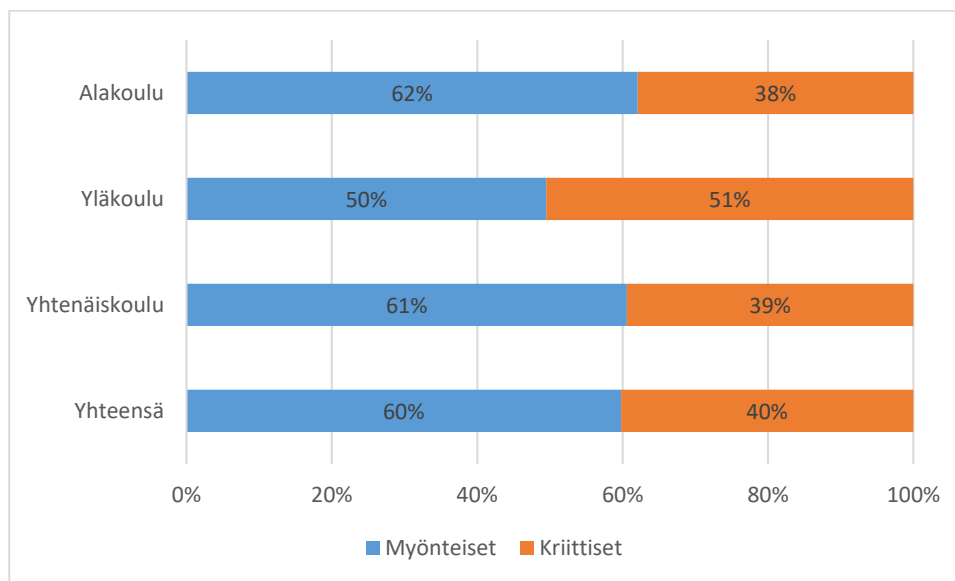


Kuvio 24. Kulttuurisen responsiivisuuden faktorien keskiarvot koulun opetuskielen mukaan.

Suomenkielisten ja ruotsinkielisten koulujen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää tai merkittävää eroa³⁰, kun tarkasteltiin yhteisö-faktoria. Tilastollisesti merkitsevä ja heikosti merkittävä ero³¹ löytyi siitä, miten suomen- ja ruotsinkielisten koulujen rehtorit näkivät yhdenvertaisuuden osana kulttuurista responsiivisuutta.

7.3.3 Kulttuurisesti responsiivinen koulun johtaminen koulutyyppin mukaan

Koulutyyppiä tarkasteltaessa jätettiin esikoulussa työskentelevät vastaajat pois analyyseistä vähäisen määrän vuoksi. Vastauksissa yläkoulun vastaajat erottuivat poikkeavana joukkona oletusjoukosta ollessaan kriittisempiä kuin alakoulun tai yhteiskoulun rehtorit (Kuvio 25).

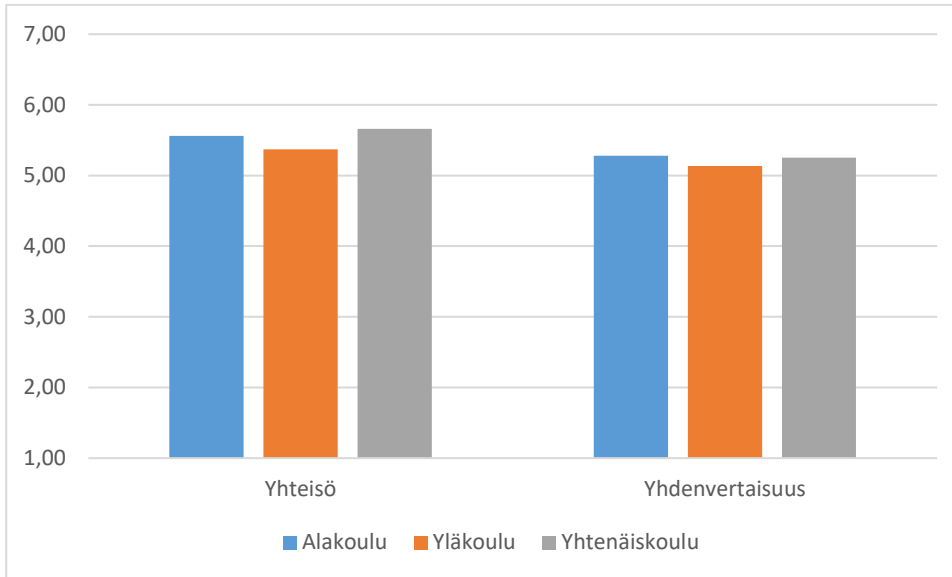


Kuvio 25. Klusteroinnin profiilien jakauma koulutyyppin mukaan.

³⁰ $F(1;780) = 0,23, p = 0,553, d = 0,06$

³¹ $F(1;780) = 8,32, p = 0,006, d = 0,32$

Yläkoulussa kriittisesti ajattelevia oli 51 % vastaajista, kun vastaajista alakoulussa 38 prosenttia ja yhtenäiskoulusta 39 % näki kulttuurisen responsiivisuuden kriittisesti. Yläkoulun vastaajista tilastollisesti merkitseviä ja merkittäviä eroja löytyi kuitenkin vähän suhteessa toisiin koulutyyppihin (Kuvio 26). Tämä tarkoittaa, että vaikka pieniä eroavaisuuksia on havaittavissa, yläkoulujen määrä on sen verran pieni, ettei ero ole merkittävä tai merkitsevä. Annettujen vastausten välillä on paljon vaihtelua, joten kovin vahvoja johtopäätöksiä ei ole mahdollista tehdä.



Kuvio 26. Kulttuurisen responsiivisuuden faktorien keksiärvot koulutyyppin mukaan.

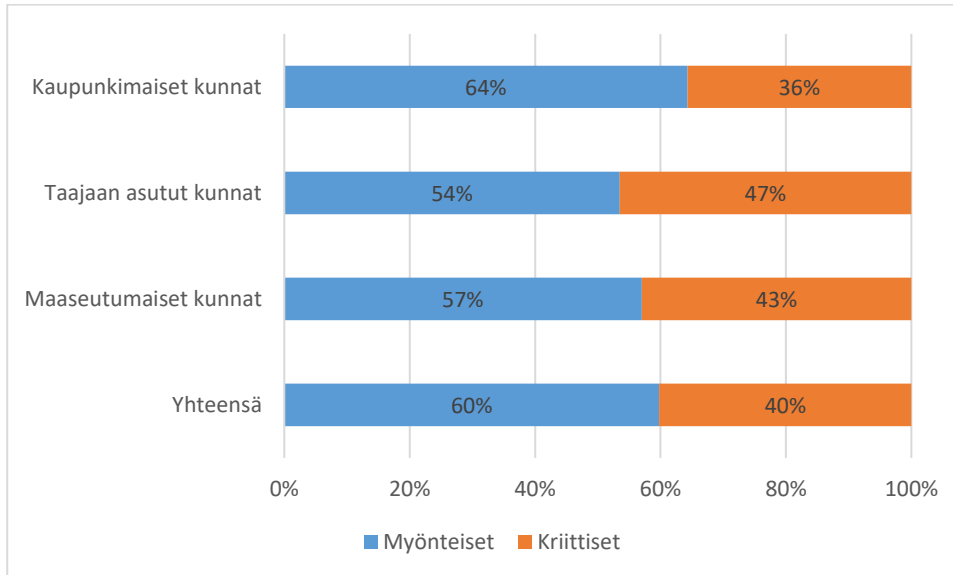
Yläkoulussa työskentelivät rehtorit erosivat³² tilastollisesti heikosti merkitsevästi ja heikosti merkittävästi alakoulun rehtoreista yhteisö-faktorissa. Sen sijaan ero³³ yläkoulun ja yhtenäiskoulun välillä oli yhteisö-faktorissa tilastollisesti merkitsevä ja heikosti merkittävä.

³² $F(1;582) = 3,31, p = 0,030, d = 0,22$

³³ $F(1;306) = 6,03, p = 0,002, d = 0,35$

7.3.4 Kulttuurisesti responsiivinen koulun johtaminen kuntatyyppin mukaan

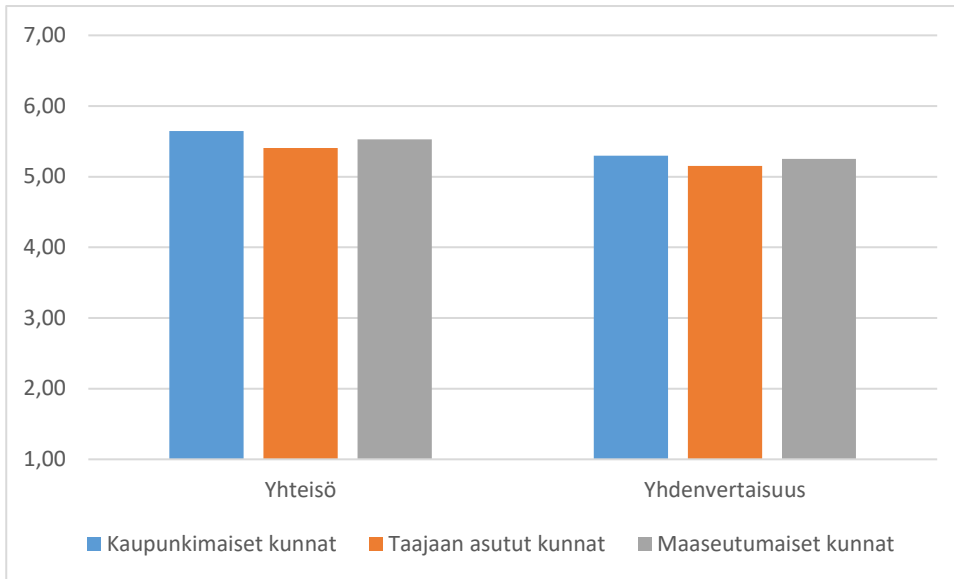
Tilastokeskuksen kuntaluokittelun mukaan erot vastaajien näkemyksissä olivat vähäiset. Taajaan asutuissa kunnissa oli hieman enemmän kriittisemmin ajattelevia (47 %), kun kaupunkimaisissa kunnissa oli kriittisesti ajattelevia oletusjakaumaa (40 %) vähemmän (34 %). (Kuvio 27)



Kuvio 27. Klusteroinnin profiilien jakauma kuntatyyppin mukaan.

Koska erot olivat jakaumissa suhteellisen pienet, on luonnollista, että erot syntyivät faktoreiden keskiarvoja tutkiessa ryhmien välille, joissa kriittisten suhteellisten määrien ero oli suurin. Tässä tapauksessa suurin ero syntyi taajaan asuttujen ja kaupunkimaisten kuntien välille. Ainoa tilastollisesti merkitsevä ja heikosti merkittävä ero³⁴ syntyi taajaan asuttujen ja kaupunkimaisten kuntien vastaajien välillä siinä, miten kulttuurinen responsiivisuus nähtiin yhteisössä.

³⁴ $F(1;560) = 6,89, p = 0,001, d = 0,29$

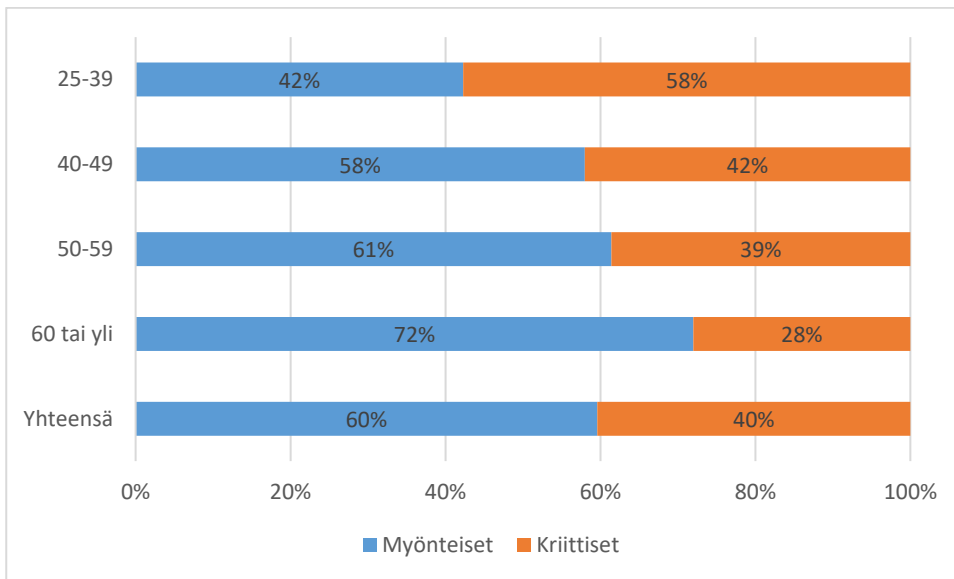


Kuvio 28. Kulttuurisen responsiivisuuden faktorien keksiärvot kuntatyyppin mukaan.

Taajaan asuttujen ja muiden kuntaluokkien välille syntynyt ero on mielenkiintoinen, eikä taajaan asuttujen kuntien hieman suuremmalle kriittisten vastaajien määrälle ole aineistosta löydettävissä suoraa selittävää tekijää. Tilastollisesti merkitsevä ero kannustaa tutkimaan asiaa toisessa yhteydessä tarkemmin.

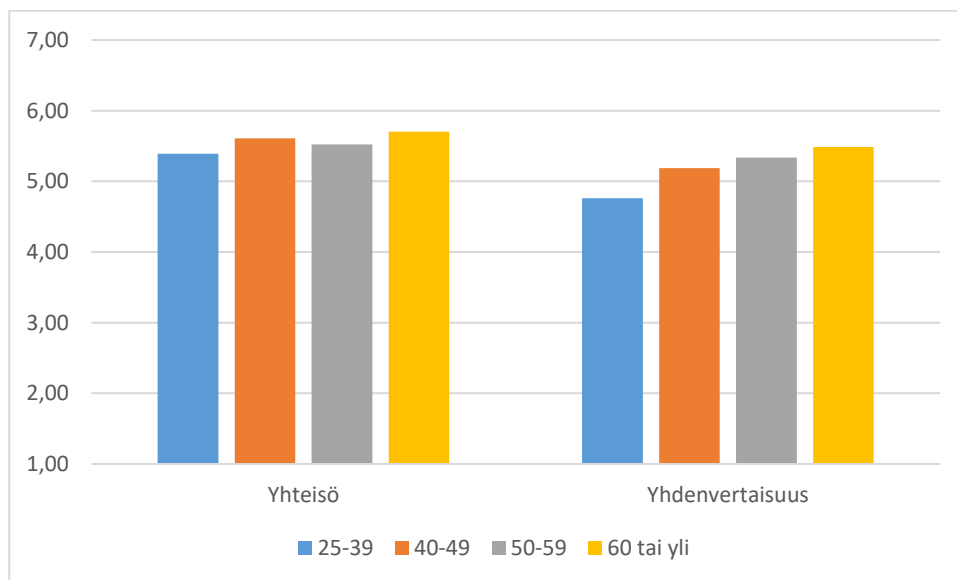
7.3.5 Kulttuurisesti responsiivinen koulun johtaminen rehtorin iän mukaan

Vastaajan ikä osoittautui erotteluvaksi tekijäksi tutkittaessa kulttuuriseen responsiivisuuteen liittyviä näkemyksiä. Mitä vanhempi vastaaja oli, sitä positiivisemmin hän profiloitui klusterianalyysissä muodostetun ryhmittelyn mukaan (Kuvio 29).



Kuvio 29. Klusteroinnin profiilien jakauma ikäluokittelun mukaan.

Nuorimpien vastaajien (25–39-vuotta) erot toisiin vastaajaryhmiin muodostivat valtaosan tilastollisesti merkitsevistä ja merkittävistä löydöksistä analyyseissä (Kuvio 30). Tilastollisesti erittäin merkitsevä ja heikosti merkittävä ero³⁵ 20–39-vuotiailla oli 50–59-vuotiaisiin yhdenvertaisuuden näkemyksissä. Tämä ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä ja merkittävä³⁶, kun 25–39-vuotiaita verrataan 60- tai yli 60-vuotiaisiin. Ero³⁷ 25–39-vuotiailla 40–49-vuotiaisiin on tilastollisesti merkitsevä ja heikosti merkittävä yhteisöllisyyden näkemyksiä tarkasteltaessa. Yhteisöllisyyteen liittyvä kulttuurinen responsiivisuus nähtiin myös eri tavalla tilastollisesti heikosti merkitsevästi ja heikosti merkittävästi³⁸ 40–49-vuotiaiden ja yli 60-vuotiaiden välillä.



Kuvio 30. Kulttuurisen responsiivisuuden faktorien keksiarvot ikäluokittelun mukaan.

Tilastollisesti heikosti merkitsevät ja heikosti merkittävät erot³⁹ kulttuurisen responsiivisuuden yhteisö-faktorissa muodostuivat sekä 25–39-vuotiaiden ja 40–49-vuotiaiden välille, että 25–39-vuotiaiden ja 60- tai yli 60-vuotiaiden välille. Yhdenvertaisuus-faktorissa myönteisyyden kasvu vastaajan iän kasvaessa oli kiinnostava havainto, etenkin, kun alle 40-vuotiaiden ja yli 60-vuotiaiden rehtoreiden vastaukset eroavat toisistaan näin selkeästi. Tulos antaa aihetta jatkotutkimukselle.

³⁵ $F(1;582) = 20,12, p < 0,001, d = 0,53$

³⁶ $F(1;582) = 20,06, p < 0,001, d = 0,70$

³⁷ $F(1;582) = 10,01, p = 0,002, d = 0,40$

³⁸ $F(1;582) = 5,48, p = 0,021, d = 0,30$

³⁹ 25-39 -> 40-49: $F(1;310) = 2,63, p = 0,040, d = 0,26$; 25-39 -> : $F(1;152) = 3,71, p = 0,024, d = 0,37$

7.4 Yhteenveto

Toteutetun kyselyn perusteella enemmistö suomalaisen perusopetuksen rehtoreista suhtautui työssään myönteisesti kulttuurisesti responsiivisen koulun johtamisen piirteisiin. Suurimmat erot vastauksissa myönteisten ja kriittisten välille muodostuivat yhdenvertaisuus-faktoriin kuuluvien väittämien välille. Joitakin tilastollisesti merkitseviä eroja syntyi tarkasteltujen ryhmien välille.

Keskimäärin enemmän myönteisesti suhtautuvia oli rehtoreissa ja koulunjohtajissa verrattuna apulais- ja vararehtoreihin. Samoin suomenkielisten koulujen rehtoreissa myönteisten osuus noudatteli normaalijakaumaa, kun taas ruotsinkielisten koulujen rehtoreista 55 % oli kriittisesti suhtautuvia. Ero näkyi erityisesti yhdenvertaisuuteen liittyvän faktorin kohdalla. Myös yläkoulujen rehtorit vaikuttivat olevan keskimäärin kriittisemmin ajattelevia kuin ala- tai yhteiskoulujen rehtorit, mutta tarkasteltujen koulujen määrä on suhteessa melko pieni. Täten ero ei ole merkittävä tai merkitsevää, ja vastaajien välillä vastausten heittelyä on paljon. Yläkoulujen rehtoreiden kriittisemmästä suhtautumisesta ei voida tehdä juurikaan johtopäätöksiä.

Kaupunkimaisten kuntien rehtorit sijoituivat useammin myönteisten ryhmään, ja taajaan asutuissa kunnissa rehtorit olivat keskimäärin kriittisempiä. Maaseutumaiset kunnat asettuivat normaalijakaukselle. Sekä koulutyyppin että kuntaluokittelun osalta erot olivat selvimpiä yhteisö-faktorissa. Kaupunkimaisten kuntien osalta myönteisempi suhtautuminen voi selittyä sillä, että kaupungeissa kouluille on tarjolla paljon yhteistyömahdollisuuksia eri sidosryhmien kanssa, vaikka oppilasaines on heterogeenisempää kuin maaseutumaisissa. Taajaan asuttujen kuntien rehtoreiden sijoittumista useammin kriittisten rehtoreiden ryhmään voisi puolestaan selittää maaseutumaisia kuntia heterogeenisempi oppilasaines, mutta kaupunkimaisia kuntia rajoittuneemmat yhteistyömahdollisuudet esimerkiksi eri uskonnollisten tai muiden katsomuksellisten yhteisöjen kanssa. Toinen mahdollinen selittävä tekijä voisi olla se, että taajaan asutut kunnat ovat keskenään hyvin eri tyyppisiä, mikä näkyy vaihteluna vastauksissa. Tässä käytetty aineisto ei suoraan tarjoa selittäviä tekijöitä, vaan kuntaluokittelun välille syntyvät erot tarvitsisivat lisätutkimusta. Kuitenkin taajaan asuttujen kuntien rehtoreiden vastausten eroaminen kaupunkimaisista ja maaseutumaisista kunnista on kiinnostava. Saman tyyppistä eroavaisuutta havaittiin toisessa samasta kyselyaineistosta tehdyssä tarkastelussa, jossa selvitettiin rehtoreiden työssään pohtimia moninaisuuden osa-alueita ja niiden painottuneisuutta. Esimerkiksi taajaan asuttujen kuntien rehtorit pohtivat monia kieliä koulussa vähemmän kuin kaupunkimaisten ja maaseutumaisien kuntien rehtorit (Jantunen, Lipiäinen & Kallioniemi, 2021).

Erittäin mielenkiitoinen havainto oli myönteisesti suhtautuvien osuuden kasvaminen rehtorin iän karttuessa. Yli 60-vuotiaista rehtoreista lähes kolme neljästä sijoittui myönteisten ryhmään, kun alle 40-vuotiaista heitä oli alle puolet (42 %). Ikäryhmien välille syntyi tarkasteltaessa eroja sekä yhteisö-että yhdenvertaisuus-faktorissa. Koulun johtamisen ja kehittämisen kannalta olisi tärkeää jatkotutkimuksella pyrkiä selvittämään syyt erityisesti nuorten rehtoreiden kriittisemmälle suhtautumiselle. Tutkimuksesta saatujen tulosten kautta voisi olla mahdollista kehittää konkreettisia keinoja työuransa alussa olevien rehtoreiden työn tukemiseen.



8

8 Oppimateriaalin laatijoiden näkemykset oppimateriaalien kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuudesta

Henri Satokangas

Hankkeessa lähetettiin erillinen kysely oppimateriaalien laatijoille eli oppikirjailijoille ja kustannustoimittajille. Heille suunnattu kysely koostui kahdesta osiosta: taustakysymyksistä ja kahdeksasta varsinaisesta kysymyksestä. Varsinaiset kysymykset olivat avokysymyksiä, joihin pyydettiin kirjallista vastausta. Kyselyyn vastasi yhteensä 14 henkilöä, joista seitsemän oli oppikirjailijoita ja seitsemän kustannustoimittajia. Kysymykset käsittelivät oppimateriaalin laatimista kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuuden näkökulmasta. Kyselyssä tiedusteltiin muun muassa, miten oppikirjojen tekijät huomioivat kulttuurisen, katsomuksellisen ja kielellisen moninaisuuden oppimateriaaleja laatiessaan ja millaiselle lukijalle materiaali on suunnattu. Avokysymyksiin vastasi seitsemän henkilöä, ja tarkastelemme tässä luvussa näissä vastauksissa esitettyjä näkemyksiä.

Vastaajat huomioivat ensinnäkin representaatioiden merkityksen: vastauksissa nostettiin esiin esimerkkihenkilöt mahdollisina samastumiskohteina erilaisille lukijoille.

Kuvia valitessani pyrin huomioimaan sukupuolet. (4)

Kuvien valinnassa pyrimme saamaan eri sukupuolia ja etnisyyksiä edustettua tasapainoisesti. (5)

Moninaisuus huomioidaan esimerkiksi oppimateriaalien kuvituksessa ja esimerkeissä. (7)

Kuvissa on mukana eri kansallisuuksien edustajia. (9)

Haluamme, että erilaiset ihmiset tulevat näkyviin oppikirjoissa ja että jokainen nuori löytää kirjasta samastumispintaa. Esim. kuvituksessa tähän kiinnitetään valtavasti huomiota etenkin yhteiskuntaopissa. Asia huomioidaan myös leipätekstissä. – – [H]istoriassa kiinnitetään tarkkaa huomiota siihen, että lasten ja naisten rooli nousee esille tekstissä ja kuvituksissa. (8)

Kirjan kuvituksen avulla halusimme rohkaista erityisesti tyttöjä luonnontieteiden opiskelun pariin. (9)

Moninaisuus merkitsi vastaajille erilaisia asioita, kukaki-tietoisuuden lisäksi esimerkiksi sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja kestäväää elämäntapaa. Erityisesti sukupuolten moninaisuus nousi moninaisuuden huomiointia käsittelevän kysymyksen vastauksissa esiin. Yhdellä vastaajalla oli myös näkemys moninaisuuden määrällisestä tarkastelusta:

Populistiseen nimien laskentaan emme lähde (esim. sukupuolten edustus historiankirjoissa), sillä se on oppiaineiden sisältöjen kannalta irrelevanttia. (8)

Vastaaja nimittää nimien laskemista ”populistiseksi”. Vastaus heijastelee ymmärrystä kukaki-tietoisuudesta ja erilaisten lukijoiden huomioimisesta kontekstissaan syntyvänä ja monikerroksisena ilmiönä, joka ei taivu yksinomaan numeroin mitattavaksi.

Kysyttäessä lukijaa koskevia oletuksia esiin nousivat responsiivisuuden ajatus, mahdollisimman laajat identifioitumisen mahdollisuudet ja samastumispinnan inklusiivisuus.

Emme missään vaiheessa oletta lukijan kuuluvan johonkin tiettyyn kulttuuritaustaan tai jakavan jotain tiettyä katsomusta, vaan pyrimme kirjoittamaan tekstin sopivaksi eri taustoista tuleville. (5)

Peruskoululaisen, jolla voi olla hyvinkin moninainen tausta ja ajatusmaailma. (7)

Kyselyn vastauksissa esiin nousi myös vähemmistöjen huomiointi.

Oppikirjaa tehdessä pidetään joka tapauksessa mielessä myös vähemmistöt ja otetaan heidän näkökulmaansa mukaan niin paljon kuin se on mahdollista opsin, aihepiirien ja kirjan laajuuden kannalta. (8)

Edellisessä vastauksessa huomautetaan käytännön reunaehdoista, tilan rajallisuudesta. Toisaalta muistutettiin tietotekniikan mahdollisuuksista kielitietoisuudelle. Seuraava nosto on vastauksesta kysymykseen ”Millaisia haasteita olet kohdannut oppimateriaalisi arviointimateriaalien laadinnassa kulttuuri-, katsomus ja kielitietoisuuden näkökulmista?”

Sähköisessä materiaalissa on mahdollista tehdä harjoituksia, joissa kielen merkitys ei korostu liikaa. Käsitteitä voi raahata ja valita valikosta, jolloin kirjoitusvirheiden määrää voidaan minimoida. (6)

Yksi vastaaja nostaa saman kysymyksen yhteydessä esiin mahdollisimman moninaisten lukijoiden huomioimisen vaikeuden:

Vaikkapa pakolaisuutta ja turvapaikanhakijoita käsittelevissä aiheissa oli vaikea laatia tehtäviä, joita tekevät sekä kantasuomalaiset että pakolaistaustaiset opiskelijat: aihe vaatii hyvin sensitiivistä otetta, ja mikä on toiselle välttämätöntä taustoitusta saattaa toiselle olla naurettavan yksinkertaista – tai kipeän henkilökohtaista. (5)

Kaksi vastaajaa korosti opetussuunnitelman roolia oppikirjantekijöitä moninaisuuteen ohjaavana dokumenttina, toinen (V4) kahdessa kohdassa. Ensimmäinen vastaus on kysymykseen ”Miten oppikirjassanne huomioidaan kulttuurinen, katsomuksellinen ja kielellinen moninaisuus?”

Maantieteen OPSissa tämä huomioidaan. (4)

Seuraavat vastaukset ovat kysymykseen ”Edustavatko oppikirjassasi esiintyvät henkilöhaamot (esim. todelliset henkilöt, fiktiivisen tarinan haamot) kulttuurisesti, katsomuksellisesti ja kielellisesti moninaista joukkoa?”

Kyllä, OPS velvoittaa. (4)

Myös ops rajoittaa, sillä Euroopan historia painottuu. (8)

Opetussuunnitelman ohjaava vaikutus näkyy siis eri tavoin: yhtäältä se velvoittaa moninaisuuden huomioimiseen, toisaalta rajoittaa sisältöjä ja ohjaa painottamaan Euroopan näkökulmaa. Vastauksissa edellä mainittuun kysymykseen näkyivät opetussuunnitelman lisäksi oppiaineiden ja aihealueiden käytännön reunaehdot muutenkin.

Historian kautta todelliset henkilöt. (6)

Toki historiassa variointi on kuva-aineiston takia rajatumpaa. (8)

Fiktiivisissä tarinoissa henkilöt ovat korostetun neutraaleja, mm. siten, ettei heillä ole nimiä vaan heitä kutsutaan vain nimikirjaimilla. Henkilöiden sukupuolta ei muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta (esim. terveystiedossa ehkäisyä käsittelevässä luvussa) mainita. Tällöin jokainen lukija voi itse täydentää omassa mielikuvituksessaan, millaiseksi hän kuvittelee kyseisen henkilön. Todellisia henkilöitä esiintyy erityisesti yhteiskuntaopin kirjassa, jossa moninaisuutta rajoittaa jonkin verran se, ettei vaikkapa ministerinä tai presidenttinä ole Suomessa toiminut kovin moninaista joukkoa. Poliitikka-luvut ovat siis väistämättä edelleen varsin valkoisia. Muissa luvuissa (esim. yrittäjyydestä tai mediasta kertovissa luvuissa) ymmärrämme ottamaan mukaan myös erilaisista taustoista tulevien suomalaisten tarinoita. (5)

Jälkimmäinen vastaaja erottelee fiktiiviset ja todelliset henkilöt ja tuo esiin oppikirjailijan mahdollisuudet.

Mallilukijaa kysyttäessä mallilukijoita ei juurikaan eritellä, vaan lukijana esitetään yleisesti ikäryhmä.

Yläkoulun oppilaat (4)

Oletuslukijani on yläkouluikäinen nuori. (5)

-eritaustaiset lukio-opiskelijat (3)

Yläasteikäinen nuori (9)

Peruskoululaisen, jolla voi olla hyvinkin moninainen tausta ja ajatusmaailma. (7)

Arviointi mainittiin keskeisenä tekijänä moninaisuuden huomioimisessa. Seuraavista ensimmäinen on vastaus haasteita koskevaan kysymykseen (ks. yllä), jälkimmäinen kysymykseen ” Millaisia ratkaisuja olet toteuttanut arviointimateriaalia tehdessäsi huomioidaksesi oppilaiden kulttuuri-, katsomus- ja kielitaustan paremmin?”.

Oman tekstin tuottamistehtävissä tulee tietenkin huomioida maahanmuuttajataustaisuus arvioinnin yhteydessä. (6)

Pidin mielessäni oppilaitani, joita olen opettanut vuosien mittaan ja mietin, millaiselta teksti vaikuttaisi heidän lukemanaan. Onnekseni olen aina opettanut kouluissa, joissa on hyvin monista eri taustoista tulevia oppilaita, jolloin taustojen huomioon ottaminen on minulle suhteellisen automaattista. (5)

Kysyttäessä, mihin osa-alueeseen vastaaja tarvitsisi lisäkoulutusta, kieltä koskeva osaaminen nousi esiin.

Kielen ymmärtämiseen ja asioiden omaksumiseen liittyvät vaikeudet. Minulla on vain vähän kokemusta S2-oppilaiden opettamisesta, joten se, minkälaiset asiat ja sanat ovat heille hankalia, ei ole täysin selvää. Toki oppikirjailijat hyvin kartalla tästä. (8)

Luultavasti kielelliseen. Huomaan aika ajoin kirjoittavani edelleen liian monimutkaista kieltä, jossa oletan lukijani ymmärtävän aika monia käsitteitä. (5)

Kieli nimettiin ainoana osa-alueena näissä kahdessa vastauksessa. Moninaisuuden ja kukaki-tietoisuuden ilmiöitä voikin olla edelleen vaikea nimetä, ja kielellinen ilmaisu saattaa olla helpoin tunnistaa konkreettisuutensa takia. Yksi kustannustoimittajana työskentelevä toteaaakin koulutuksen tarpeen aihepiiriin liittyen:

Kustannustoimittajana näistä kaikista olisi mielenkiintoista ja hyödyllistä oppia lisää. (7)

Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuuteen liittyvä täydennyskoulutukselle on siis tarvetta myös oppimateriaalien laatijoiden näkökulmasta. Erilaisten lukijoiden huomioimista saattaa tukea ja herätellä oppikirjateksteihin rakentuvien lukijapositionien tarkka erittely (ks. luku 6).

Lähteet

Oppikirja-aineisto

Aarre 2 = Koivukoski, T., Kortekangas, V., Nisonen, R., Parviola, J., Töllinen, M. & Vaaramo, R. (2017). *Aarre 2*. Helsinki: Sanoma Pro.

Aarre 6 = Koivukoski, T., Kotilainen, L., Nisonen, R. & Töllinen, M. (2018). *Aarre 6*. Helsinki: Sanoma Pro.

Aksios = Aikonen, R. & Havu-Nuutinen, S. (2018). *Aksios 2. Ortodoksinen uskontokirja*. Helsinki: Opetushallitus.

Forum = Hämäläinen, E., Kohi, A., Päivärinta, K., Turtiainen, S. & Vihervä, V. (2016). *Forum. Yhteiskuntaoppi II*. Helsinki: Otava.

Geoidi = Cantell, H., Jutila, H., Keskitalo, R., Moilanen, J., Petrelius, M. & Viipuri, M. (2019). *Geoidi. Ihmiset ja kulttuuri*. Helsinki: Sanoma Pro.

Hyvän elämän peili = Calonius, L., Lehtinen, E., Lindfors, J. & Tuominen, R. (2019). *Hyvän elämän peili*. Helsinki: Opetushallitus.

Kipinä = Arvaja, S., Kangasniemi, E., Konttinen, M., Lairio, S., Löyttyniemi, A., Pesonen-Kokko, S. & Teräs, M. (2016). *Kipinä 6. Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava.

Kompassi = Calonius, L., Hakala, O., Hirvonen, I., Huotari, E. & Mäkikangas, M. (2018). *Kompassi 7--9 yläkoulun elämäkatsomustieto*. Helsinki: Otava.

Kuutio 9 = Hassinen, S., Latva, O., Makkonen, J.-P., Pirttimaa, M., Tolvanen, A. (2018). *Kuutio 9*. Helsinki: Sanoma Pro.

Kymppi-sarja:

Rinne, S., Sintonen, A-M., Uus-Leponiemi, T. & Uus-Leponiemi, M. (2018). *Kymppi 2 kevät*. Helsinki: Sanoma Pro.

Rinne, S., Sintonen, A-M., Uus-Leponiemi, T. & Uus-Leponiemi, M. (2018). *Kymppi 2 syksy*. Helsinki: Sanoma Pro.

Rinne, S., Sintonen, A-M., Uus-Leponiemi, T. & Uus-Leponiemi, M. (2018). *Kymppi 6 kevät*. Helsinki: Sanoma Pro.

Rinne, S., Sintonen, A-M., Uus-Leponiemi, T. & Uus-Leponiemi, M. (2018). *Kymppi 6 syksy*. Helsinki: Sanoma Pro.

Kärki = Karvonen, K., Lottonen, S. & Ruuska, H. (2017). *Kärki 9*. Helsinki: Sanoma Pro.

Lipas = Holm, K., Parviola, J. & Vaaramo, R. (2018). *Lipas. Hyvä elämä*. Helsinki: Sanoma Pro.

Maa = Fabritius, H., Jortikka, S., Mäkinen, L.-L. & Nikkanen, T. (2017). *Maa. Kotina maailma*. Helsinki: Otava.

Memo = Hanska, J., Ranta, I., Rikala, J. & Tirkkonen, J. (2018). *Memo yhteiskuntaoppi*. Helsinki: Edita.

Mosaiikki = Hirvonen, V., Jussila, P., Kartano, M. & Virkkula, A. (2018). *Mosaiikki. Hyvä elämä*. Helsinki: Edita.

Neeviikuu 6A = Nousiainen, P., Pykäläinen, M., Renlund, T. & Silvander, Y. (2018). *Neeviikuu 6A*. Helsinki: Edukustannus.

Neeviikuu 6B = Nousiainen, P., Pykäläinen, M., Renlund, T. & Silvander, Y. (2017). *Neeviikuu 6B*. Helsinki: Edukustannus.

Pii = Heinonen, M., Luoma, M., Mannila, L., Rautakorpi-Salmio, K., Tapiainen, T., Tikka, T. & Urpiola, T. (2015). *Pii 9 matematiikka*. Helsinki: Otava.

Pisara 2 = Asplund, J., Cantell, H., Suojanen-Saari, T. & Viitala, M. (2018). *Pisara 2. Ympäristöoppi*. Helsinki: Sanoma Pro.

Pisara 6 = Cantell, H., Jutila, H., Laiho, H., Lavonen, J., Pekkala, E. & Saari, H. (2018). *Pisara 6. Ympäristöoppi*. Helsinki: Sanoma Pro.

Salam 1–2 = Aboulfaouz, S., Onniselkä, S., Rouhe, M., Sorsa, H. & Wallin, A. (2018). *Salam – islamin polku 1–2. Tekstikirja*. Helsinki: Opetushallitus.

Salam 5–6 = Aboulfaouz, S., Hammoud-Rouhe, M., Onniselkä, S. & Sorsa, H. (2018). *Salam – islamin polku 5–6*. Helsinki: Opetushallitus.

Seikkailujen lukukirja = Backman, M., Kolu, S., Lassila, K., Solastie, K. & Lumme, J. (2016). *Seikkailujen lukukirja*. Helsinki: Otava.

Sydän 2 = Niittynen, A., Similä, M. & Vidgren, K. (2016). *Sydän 2 Uskonto*. Helsinki: Otava.

Sydän 6 = Jokela, E., Merja Kalm, M. & Mäkelä, S. (2018). *Sydän 6 Uskonto*. Helsinki: Otava.

Särmä = Aarnio, R., Kaseva, T., Kuohukoski, S., Matinlassi, E. & Tylli, A. (2015). *Särmä 9. Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava.

Taitaja = Hieta, P., Johansson, M., Kokkonen, O., Piekkola-Fabrin, H. & Virolainen, M. (2018). *Yhteiskuntaopin taitaja 9*. Helsinki: Sanoma Pro.

Tutkimusmatka 2. Aavikko, K., Arjanne, S. & Halivaara, S. (2016). *Tutkimusmatka 2 Ympäristöoppi*. Helsinki: Otava.

Tutkimusmatka 6 = Arjanne, S., Heinonen, M., Jortikka, S., Kohtamäki, J., Korhonen, M., Kuusela, O. & Laine, A. (2017). *Tutkimusmatka 6 Ympäristöoppi*. Helsinki: Otava

Uniikki = Käpylehto, K., Manner, M., Silfverberg, R. & Sakaranaho, T. (2019). *Uniikki 7–9 Elämänkatsomustieto*. Helsinki: Edita.

Vaikuttaja = Bruun, J., Hieta, P., Kokkonen, O., Laurila, M. & Mälkönen, S. (2017). *Vaikuttaja II. Alakoulun yhteiskuntaoppi*. Helsinki: Sanoma Pro.

Vilске = Kirkkopelto, K., Myllyntausta, S. & Niemelä, R. (2017). *Vilске Lukukirja*. Helsinki: Edukustannus.

Välкky = Haviala, A., Kalm, M., Katajamäki, M., Siter, M. & Vepsäläinen, M. (2018). *Välкky 6. Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Sanoma Pro.

YyKaaKoo 2A = Hartikainen, S., Häggblom, L., Sipilä, A.-R. & Väistö, M. (2018). *YyKaaKoo 2A*. Helsinki: Edukustannus.

YyKaaKoo = Hartikainen, S., Hurmerinta, E., Häggblom, L., Nousiainen, P., Sipilä, A.-R. & Väistö, M. (2018). *YyKaaKoo 2B*. Helsinki: Edukustannus.

Kirjallisuuslähteet

- Aalto, E. & Tarnanen, M. (2016). Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kallio-koski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.), *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia* (s. 72–90). AFinLA-E: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8. Luettu 8.10.2020. <https://journal.fi/afinla/article/view/53773>
- Agyeman, J. (2013). *Introducing just sustainabilities: Policy, planning, and practice*. London; New York: Zed Books.
- Ahlholm, M. (2020a). Kielitaitoiseksi kasvaminen. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (s. 15–40). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 18. Luettu 3.9.2020. <http://hdl.handle.net/10138/316123>
- Ahlholm, M. (2020b). Kehittyvän kielitaidon arviointi. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (s. 293–323). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 18. Luettu 3.9.2020. <http://hdl.handle.net/10138/316123>
- Ahonen, S. (2017). *Suomalaisuuden monet myytit. Kansallinen katse historian kirjoissa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Aldrin, E. (2020). Vem får synas i skolans läromedel? Namnbrukets spegling av kulturell mångfald i svenska läromedel från 1920-tal till 2010-tal. Esitelmä Nimistöntutkimuksen päivillä Helsingissä 29.10.2020.
- Aldrin, V. & Aldrin, E. (2018). Hur förmedlas kristendomen i läromedelstexter för gymnasieskolan? En ideologiskritisk analys. *Nordidactica* 2, 23–44. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-67776>
- Alisaari, J., Heikkola, L., Commins, N. & Acquah, E. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and teacher education* 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Alisaari, J. Vigren, H. & Mäkelä, M.-L. (2019). Multilingualism as a resource: Policy changes in Finnish education. Teoksessa S. Hammer, K. M. Viesca & N. L. Commins (toim.), *Teaching Content and Language in the Multilingual Classroom : International Research on Policy, Perspectives, Preparation and Practice* (s. 29–50). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429459443>
- Azimova, N., & Johnston, B. (2012) 'Invisibility and ownership of language: problems of representation in Russian language textbooks,' *Modern Language Journal*, 96/3.
- Bal, M. (2002). *Travelling concepts in the humanities. A rough guide*. Toronto: University of Toronto Press.
- Banks, J.A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals. Teoksessa Banks, J.A. & McGee Banks, C.A. *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. 7th Edition. USA: RRD Crawfordsville.
- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education* 19(2), 151–161.
- Becher, T. & Kogan, M. (1992). *Process and structure in higher education*. London: Routledge.
- Benwell, B. & Stokoe, E. (2006). *Discourse and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Biesta, G., Hannam, P., Whittle, S. & Aldridge, D. (2019). Religious literacy: a way forward for religious education?, *Journal of Beliefs & Values*, 41:2, 214-226, DOI: 10.1080/13617672.2020.1736969
- Blommaert, J. (2005). *Discourse. A critical introduction*. Cambridge (NY): Cambridge University Press.

Carrier, P. (2018). The Nation, Nationhood, and Nationalism in Textbook Research from 1951 to 2017. Teoksessa E. Fuchs & A. Bock (toim.), *The Palgrave handbook of textbook studies*. New York: Palgrave Macmillan. 181–198.

Cenoz, J. & Gorter, D. (2011). A holistic approach in multilingual education: Introduction. Special issue: Toward a multilingual approach in the study of multilingualism in school contexts, *The Modern Language Journal*, 95(3), 339–343, DOI:10.1111/j.1540-4781.2011.01204.x

Čeginskas, Viktorija L.A.. (2010). Being 'the strange one' or 'like everybody else': School education and the negotiation of multilingual identity. *International Journal of Multilingualism*. 7, 211–224. 10.1080/14790711003660476.

Coleman, M. (2012). Leadership and Diversity. *Educational Management. Administration & Leadership* 40 (5), 592–609. Sage pub.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Dervin, F., Hahl, K., Niemi, P.-M., & Johnson Longfor, R. (2015). Introduction. Teoksessa K. Hahl, P.-M. Niemi, R. Johnson Longfor, & F. Dervin (toim.), *Diversities and Interculturality in Textbooks: Finland as an Example* (s. 11-26). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Dervin, F. & Keihäs, L. (2013). *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura FERA.

Dervin, F., Paatela-Nieminen, M., Kuoppala, K. & Riitaoja, A.-L. (2012). Multicultural Education in Finland: Renewed Intercultural Competences to the Rescue? *Multicultural Education* 14(3), 1–13.

Dinham, A. & Francis, M. (2015). Religious literacy: Contesting and idea and practice. Teoksessa A. Dinham ja M. Francis (toim.), *Religious Literacy in Policy and Practice* (s. 3– 26). Bristol: Policy Press,

Dufva, H. (2018). Outoa kieltä ymmärtämässä – näkökulmia monikieliseen kielitietoisuuteen. Teoksessa L. Nieminen, A. Yliherva, J. Alian, & S. Stolt (toim.), *Monimuotoinen monikielisyys : Puheen ja kielen tutkimuksen päivät Helsingissä 5.–6.4.2018* (s. 66–77). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja, 50. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/57684>

Everington, J., ter Avest, I., Bakker, C. & van der Want, A. (2011). European religious education teachers' perceptions of and responses to classroom diversity and their relationship to personal and professional biographies, *British Journal of Religious Education*, 33:2, 241–256, DOI: 10.1080/01416200.2011.546669

Fairclough, N. (1992). Introduction. Teoksessa N. Fairclough (toim.), *Critical language awareness* (s. 1–29). London: Longman.

Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Toinen, uudistettu painos. Harlow: Pearson education.

Farnsworth, S. J., Hallam, P. R., & Hilton, S. C. (2019). Principal Learning-Centered Leadership and Faculty Trust in the Principal. *NASSP Bulletin*, 103(3), 209–228.

Fingo 2018: *Oppimateriaalit ajan tasalle! Kohti aktiivista maailmankansalaisuutta*. Suomalaiset kehitysjärjestöt - Fingo. <https://www.globaalikasvatus.fi/sites/default/files/oppimateriaalit-ajan-tasalle-muistilista.pdf>

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching. Theory, research, and practice*. Kolmas, uudistettu painos. New York: Teachers College.

Flanagan, R. (2019). Implementing a Ricoeurian lens to examine the impact of individuals' worldviews on subject content knowledge in RE in England: a theoretical proposition, *British Journal of Religious Education*, DOI: 10.1080/01416200.2019.1674779.

Gyekye, M. & Lamminmäki-Vartia, S. (2017). Kieli-, kulttuuri- ja katsomustietoinen näkökulma varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluun. Teoksessa T. Haapasalo, H. Petäjä, P. Vuorelma-Glad, M. Sunden, H. Pulkkinen, & I. Tahvanainen (toim.) *Varhaiskasvatus katsomusten keskellä* (s. 97-129). Helsinki: Lasten Keskus.

Haarala, R. (1981). *Sanastotyön opas*. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.

Hahl, K. (2020). Kulttuurin muuttunut olemus opetussuunnitelmissa ja vieraiden kielten oppikirjoissa. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen. Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. *Ainedidaktisia julkaisuja* 17, s. 173–201. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.

Hahl, K., Niemi, P.-M., Johnson Longfor, R. & Dervin, F. (toim.) (2015). *Diversities and interculturality in textbooks. Finland as an example*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Halliday, M. A. K. (1993). Some grammatical problems in scientific English. Teoksessa M. A. K. Halliday & J. R. Martin (toim.), *Writing science. Literacy and discursive power* (s. 69–85). London: The Falmer Press.

Halliday, M. A. K. (2004a). Introduction: how big is a language? On the power of language. Teoksessa J. Webster (toim.) *The Language of Science* (s. xi–xxiv). London: Continuum.

Halliday, M. A. K. (2004b). Things and relations. Regrammaticising experience as technical knowledge. Teoksessa J. Webster (toim.) *The Language of Science* (s. 49–101). London: Continuum.

Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (toim.) (1993). *Writing science. Literacy and discursive power*. London: Falmer Press.

Harju-Autti, R., Aine, T., Rähkä, P. & Sinkkonen, H.-M. (2018). Kielellisesti tuettu opetus (KIETU-opetus) yläkouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden pedagogisena tukena. *NMI-Bulletin 2018* 28(3), 16–31.

Heinonen, J.-P (2005). *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Helsingin yliopisto: Soveltavan kasvatustieteen laitos.

Helsingin seudun vieraskielisen väestön ennuste 2018–2035, Helsingin kaupunginkanslian tilastojulkaisuja 2019: 3. https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/19_03_14_Tilastoja_3_Vuori.pdf

Herneaho, I. (2018). Maahanmuuttodiskurssit eduskuntapuolueiden vuoden 2015 vaalimateriaaleissa. *Virittäjä* 122(2), 187–223.

Honko, M. & Mustonen, S. (toim.). (2018). *Tunne kieli: matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Helsinki: Finn Lectura.

Huttunen, L. (2013). Improvisointi, kitka ja kulttuurin käsitteellistäminen. Teoksessa M. Lehtonen (toim.) *Liikkuva maailma. Liike, raja, tieto* (s. 245–260). Tampere: Vastapaino.

Jackson, R. (2014). Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education. Council of Europe.

Jantunen, A., Lipiäinen, T. & Kallioniemi, A. (2021). Rehtoreiden pohdintoja moninaisuudesta ja sen osa-alueista perusopetuksessa. In A-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva, & A-S. Smeds-Nylund (Eds.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen Suomessa*. PS-kustannus.

Johnstone, B. (2008). *Discourse analysis*. Malden: Blackwell.

- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2012). *Kategoriat, kulttuuri ja moraalit. Johdatus kategorianalyysiin*. Tampere: Vastapaino.
- Joutsenlahti, J. & Kulju, P. (2010). Kieliteoreettinen lähestymistapa koulumatematiikan sanallisiin tehtäviin ja niiden kielenneityihin ratkaisuihin. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (toim.) *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Ainedidaktiikan symposiumi Tampereella 13.2.2009* (s. 77–89). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Joutsenlahti, J. & Rättyä, K. (2015). Kielentämisen käsite ainedidaktisissa tutkimuksissa. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) *Rajatonta tulevaisuus. Kohti kokonaisvaltaista oppimista* (s. 45–61). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Karvonen, P. (1995). *Oppikirjateksti toimintana*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Karvonen, U. (2019). *Tekstit luokkahuonevuorovaikutuksessa. Oppimateriaalit toteutuvan opetus suunnitelman rakentumisessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Karvonen, U., Tainio, L. & Routarinne, S. (2017). Oppia kirjoista. Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. *Kasvatus & Aika* 11(4), 39–57.
- Kavonius, M. (2019). Katsomustietoinen opettaja ja koulu. Luento. Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen opetus – verkkokurssi. KUPERA-hanke. Helsingin yliopisto [KM1] .
- Kavonius, M. & Putkonen, N. (2020). Katsomustietoisuus voimavarana. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3).
- Khalifa, M. (2019). *Culturally responsive school leadership*. Cambridge: Harvard Education press.
- Koirikivi, P., Poulter, S., Salmenkivi, E., & Kallioniemi, A. (2019). Katsomuksellinen yleissivistys uskonnon ja elämäntietämisen perusopetuksen opetus suunnitelman (2014) perusteissa. *Ainedidaktiikka* 3(2), 47–68. <https://doi.org/10.23988/ad.78078>
- Koponen, J., J. Hildén & T. Vapaasalo (2017). *Tieto näkyväksi. Informaatiomuotoilun perusteet*. Helsinki: Aalto-yliopisto.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kulbrandstad, L. I. & Ljung Egeland, B. (2018). Kraftfull kunnskap om språk og migrasjon i mellomtrinnets lærebøker i norsk- og svenskfaget. Teoksessa B. Ljung Egeland, T. Roberts, E. Sandlund & P. Sundqvist (toim.), *Klassrumsforskning och språk(ande)*. Rapport från ASLA-symposiet i Karlstad, 12–13 april, 2018, s. 137–158. Karlstad: Karlstads universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-70104>
- Kuukka, I. (2020). Kielitietoinen koulu rakentaa oppijan identiteettiä. Teoksessa K. Rapatti (toim.), *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*, 13–24. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kuukka, K. (2009). *Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa : "sen yhteisen hyvän löytäminen"*. Tampere University Press.
- Lahtero, T.J. & Kuusilehto-Awale, L. (2015). Possibility to Engage in Pedagogical Leadership as Experienced by Finnish Newly Appointed Principals. *American Journal of Educational Research*. Vol. 3, No. 3, 318–329. DOI: 10.12691/education-3-3-11.
- Lahti, E. (2019). Maahanmuuttokeskustelun retoriikkaa. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Lahti, L., Harju-Autti, R. & Yli-Jokipii, M. (2020). Kielitietoisempaa aineenopettajuutta etsimässä - kielididaktiikkaa kaikkiin oppiaineisiin. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia* (s. 31–58). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisu: Ainedidaktisia tutkimuksia 17. Helsingin yliopiston verkkojulkaisu. Luettu 8.10. 2020. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/312321/Ainedidaktisia_tutkimuksia_17_Kielididaktiikan%20katse%20tulevaisuuteen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Laihonen, P. & Halonen, M. (2019). Vähemmistöt ja enemmistöt kieli-ideologisina käsitteinä. Teoksessa Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja* (s. 61–90). Tampere: Vastapaino.

Laine, M. (2019). *Kohti kulttuurisesti kestävästä kasvatusta : Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen määrittäminen ja siihen liittyvät tulevaisuuden tarpeet*. Helsingin yliopisto. Print.

Lamminmäki-Vartia, S. & Kuusisto, A. (2017.) Katsomustietoisuus varhaiskasvattajan ammatillisuuden ytimessä. Teoksessa T. Haapasalo, H. Petäjä, P. Vuorelma-Glad, M. Sunden, H. Pulkkinen, & I. Tahvanainen (toim.) *Varhaiskasvatus katsomusten keskellä* (s. 130–161). Lasten Keskus.

Lampinen, J. (2013). *Vähemmistöt oppikirjoissa – erilaisuutta etäältä tarkasteltuna? Etnisten ja kansallisten vähemmistöjen sekä alkuperäiskansojen huomioiminen peruskoulun 5., 6. ja 7. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden, historian, maantiedon, uskonnon ja elämäntutkimustiedon oppikirjoissa 2000-luvulla*. Ihmisoikeusliiton selvitys 1/2013. ihmisoikeusliitto.fi/wpcontent/uploads/2014/10/Oppikirjaselvitys_Ihmisoikeusliitto_2013.pdf. (Viitattu 23.11.2020.)

Lee, A. (1993). Whose Geography? A feminist-poststructuralist critique of systemic 'genre'-based accounts of literacy and curriculum. *Social Semiotics* 3(1), 131–156.

Lemke, J. (2003). Mathematics in the Middle: Measure, Picture, Gesture, Sign and Word. Teoksessa M. Anderson, A. Saenz-Ludlow, S. Zellweger & V. Cifarelli (toim.), *Educational Perspectives on Mathematics as Semiosis: From Thinking to Interpreting to Knowing* (s. 215–234). Ottawa: Legas.

Lilja, N., Luukka, E. & Latomaa, S. (2017). Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa, AFinLAn vuosikirja 2017* (s. 11–29). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 75. Luettu 8.10.2020. <https://journal.fi/afin-lavk/article/view/66742>.

Lucas, T. & Villegas A. M. (2013). Preparing Linguistically Responsive Teachers: Laying the Foundation in Preservice Teacher Education. *Theory Into Practice* 52(2), 98–109. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>

Luttenberg, J. & Bergen, T. (2008). Teacher reflection: the development of a typology, *Teachers and Teaching*, 14:5-6, 543–566, DOI: 10.1080/13540600802583713.

Lähdesmäki, T., Koistinen, A.-K. & Ylönen, S. (2020). *Intercultural Dialogue in the European Education Policies: A Conceptual Approach*. Palgrave Pivot. Palgrave Macmillan.

Löfström, J. (2001). Yhteiskuntatiedon ongelma. Teoksessa Löfström, J. (toim.) *Yhteiskuntatiedon tiedetausta. Ainedidaktisia lähtökohtia oppiaineen kehittämiseen*. Studia Paedagogica 26. Helsinki.

Macgilchrist, F. (2018). Textbooks. Teoksessa Flowerdew, J. & Richardson, J. E. (toim.) *The Routledge handbook of critical discourse studies* (s. 677–697). London: Routledge.

Malik, K. (2016). Monikulttuurisuus. Tallinna: Tallinnan kirjapaino-osakeyhtiö.

Marjokorpi, J.(2019). Muistaminen ja ulkoa opettelu yhdeksäsluokkalaisten kielioppikeskusteluissa. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin* (s. 363–383). Ainedidaktisia tutkimuksia 15. Suomen ainedidaktisen seuran julkaisu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

- Martin, J. (1993). Literacy in science: Learning to handle text as technology. Teoksessa M. A. K. Halliday & J. R. Martin (toim.), *Writing science. Literacy and discursive power* (s. 166–202). London: The Falmer Press.
- Martin, J. & Veel, R. (toim.)(1998). *Reading science. Critical and functional perspectives on discourses of science*. London: Routledge.
- Martin, J. & White, P. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. London: Palgrave Macmillan.
- Miettunen, T. (2020). *Saamelaistietoa vai puuttuvaa tietoa saamelaisista? Selvitys saamelaistiedosta peruskoulun suomen- ja ruotsinkielisissä oppimateriaaleissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:29. Helsinki: OKM.
- Mikander, P. (2015). Democracy and Human Rights: A Critical Look at the Concept of Western Values in Finnish School Textbooks. Teoksessa K. Hahl, P-M. Niemi, R. W. Johnson Longfor, & F. Dervin (toim.) *Diversity and interculturality in textbooks: Finland as an example* (s. 85–106). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Mikander, P. (2016). *Westerners and Others in Finnish School Textbooks*. University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences. Studies in Educational Sciences 273. Helsinki: Unigrafia.
- Mustaparta, A.-K. (toim.). (2015). *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallituksen verkkojulkaisu. Luettu 3.9.2020. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf
- Niemelä, H. (2020). Piirretty suomen kieli. Piirustusmetodin käyttö kieli-ideologioiden tutkimisessa. *Virittäjä* 124(3), 380–411.
- Niemi, P-M. (2016). *Creating A Sense of Membership in Basic Education : The Contributions of Schoolwide Events*. Helsingin yliopisto. Print.
- Nieto, S., & Bode, P. (2012). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Boston, MA: Pearson Education.
- Niiniluoto, I. (1984). *Tiede, filosofia ja maailmankatsomus*. Helsinki: Otava.
- Nuopponen, A. (2003). Käsitemallit asiantuntijan työvälineenä. – Merja Koskela & Niina Pilke (toim.), *Kieli ja asiantuntijuus*. AFinLAN vuosikirja 2003 (s. 13–24). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nuopponen, A. (2009). Käsitemallit käsitemallista – kohti systemaattista käsitemallit. Teoksessa Mona Enell-Nilsson & Niina Nissilä (toim.), *Käännösteoria, ammattikielit ja monikielisyys*. VAKKI:n julkaisu, n:o 36. Vaasa, 308–319.
- Opetushallitus (2014a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallituksen verkkojulkaisu.
- Opetushallitus (2014b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallituksen verkkojulkaisu.
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Opetushallituksen verkkojulkaisu.
- Opetushallitus (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Opetushallituksen verkkojulkaisu.
- Opetushallitus. (2020). *Opettajat ja Rehtorit Suomessa 2019*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paavola, H. (2015). "Me" ja "muut" - monikulttuurisuus oppikirjoissa. teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen, & A. Rutanen (toim.), *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä* (Sivut 103-116). Helsinki: Suomen tietokirjailijat.

Paasi, A. (1998). Koulutus kansallisena projektina: "me" ja "muut" suomalaisissa maantiedon oppikirjoissa. Teoksessa Alasuutari, P. & Ruuska, P. (toim.), *Elävänä Euroopassa. Muuttuva suomalainen identiteetti* (s. 217–252). Tampere: Vastapaino.

Paavola, H., & Dervin, F. (2015). The alphabet gone wrong? Diversities in three Finnish ABC books. teoksessa K. Hahl, P-M. Niemi, R. Johnson Longfor, & F. Dervin (Toimittajat), *Diversities and Interculturality in Textbooks: Finland as an Example* (Sivut 17-35). (Post-intercultural communication and education). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Paldanius, H. (2020). Kuka aloitti kylmän sodan? Lukion historian aineistopohjaisen esseen tekstilaji tiedonalan tekstitaitojen näkökulmasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Pasanen, P. (2009). *Merenkulun turvallisuuden koetinkiviä. Terminologisen tiedon poiminta teksteistä*. Helsinki: Helsinki University Translation Studies Monographs.

Pavlick, J. (2019). Reproducing patriotism: An exploration of 'freedom' in US history textbooks. *Discourse & Society* 30(5), 482–502.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628.

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2019). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.

Piippo I., J. Vaattovaara & E. Voutilainen. (2016). *Kielen taju. Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat*. Helsinki: Art House.

Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Unesco.

Pitkänen, K. (2008). *Suomi kasvitieteen kieleksi. Elias Lönnrot termistön kehittäjänä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Poulter, S. (2013a) Uskonto julkisessa koulussa: koulu yhteiskunnallisuuden näyttämönä. *Kasvatus*, 44(2), 162–176.

Poulter, S. (2013b). *Kansalaisena maallistuneessa maailmassa. Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän tarkastelua*. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.

Poulter, S., Riitaoja, A-L. & Kuusisto, A. (2016). ' Thinking multicultural education 'otherwise' – From a secularist construction towards a plurality of epistemologies and worldviews ' Globalisation, societies and education , vol. 14 , no. 1 , pp. 68-86 . <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.989964>

Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaroituksen tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Luettu 8.10.2020. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>

Pälli, P. (2003). *Ihmisyhmä diskurssissa ja diskurssina*. Tampere: Tampere University Press.

Rapatti, K. (2009). Voiko oppikirjaan upota? – Suomi toisena kielenä –oppilas oppikirjatekstin lukijana. Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.) *Yhteistä kieltä luomassa – suomea opetteleva opetusryhmässäni*, s. 70–90. Helsinki: Opetushallitus.

Rautionmaa, H., Illman, R. & Latvio, R. (2017). Uskonto- ja katsomusdialogi Suomessa. Ruth Illman, Kimmo Ketola, Riitta Latvio & Jussi Sohlberg (toim.). *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi*. Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 48. Kirkon tutkimuskeskus, 247–258.

Rautionmaa, H. & Kallioniemi, A. (2012). Integrated Religious Education to Promote Dialogue In Inter-Worldview Education: A Finnish Approach. Teoksessa *Interfaith Education for All* (s. 147–158). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-170-4_12

Repo, E. (2020). Discourses on encountering multilingual learners in Finnish schools. *Linguistics & Education* 60. <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2020.100864>

Riggins, S. H. (1997). The rhetoric of othering. Teoksessa S. H. Riggins (toim.), *The language and politics of exclusion: Others in discourse* (s. 1–30). London: Sage.

Riitaoja, A-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. (Väitöskirja). Studies 346. Helsinki, Finland: University of Helsinki.

van Rijt, J., Wijnands, A. & Coppen, P.-A. (2020). How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems. *Language and Education* 34(3), 231–248.

Rinne, E. (2019). *(Moni)kulttuurinen maailmankuva ja kuulumisen politiikka suomalaisissa peruskoulun oppikirjoissa ja nuorten kokemuksissa*. University of Tampere.

Räsänen, R., Jokikokko, K. & Lampinen, J. (2018). Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2018:6. Helsinki: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.

Saari, J., Aarnio, L. & Rytönen, M. (2015). Kolme näkökulmaa koulutuksen valikoituvuuteen. Nuorten koulutusvalinnat tilastojen ja kertomusten valossa. Otus 51/2015.

Saario, J. (2012). *Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet: Toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Saario, J. & Sulkunen, S. (2020). Tiedonalan kielenkäyttö lukion äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa. Teoksessa Katriina Rapatti (toim.), *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 125–138.

Salo, O.-P. (2006). Opetussuunnitelma muuttuu, muuttuko oppikirja? Huomioita 7. luokan vieraiden kielten oppikirjojen kielikäsitteistä. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.). *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today*. AFinLAN vuosikirja 2006 (s. 237–254.). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 64.

Santoro, N. (2015) The drive to diversify the teaching profession: narrow assumptions, hidden complexities. *Race Ethnicity and Education* 18:6, 858-876.

Satokangas, H. (2018). Uskonnon oppikirjojen moniäänistymiskehitys ja muuttuva ryhmäkonstruointii. *Virittäjä* 122, 112–121.

Satokangas, H. (2019a). Termien selittäminen multimodaalisena toimintana yleistajuisissa tietokirjoissa. Teoksessa Maria Kok, Henna Massinen, Ilja Moshnikov, Esa Penttilä, Susanna Tavi & Laura Tuomainen (toim.), *Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny*. AFinLAN vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 77, 101–119.

Satokangas, H. (2019b). Tieteenalojen identiteettien rakentuminen oppi- ja tietokirjoissa. *Tiede & edistys* 4/2019, 314–335.

Satokangas, H. (2020a). Termien havainnollistamisen kerronnalliset keinot yleistajuisissa tietokirjoissa. Näkökulmana toimintokuva. Teoksessa M. Virtanen, P. Hiidenmaa & J. Nummi (toim.) *Kertomuksen keinoin. Tarinallisuus mediassa ja tietokirjallisuudessa* (s. 112–132). Helsinki: Gaudeamus.

Satokangas, H. (2020b). Tiedonaloja ja käsitteitä – kielitietoisuus oppimateriaaleissa. Teoksessa K. Rapatti (toim.), *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä* (s. 139–156). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Satokangas, H., & Suuriniemi, S.-M. (2020). Miten oppikirjat tukevat oppijan kielitietoista toimintaa? – Kielitietoisuus KUPERAn arviointi- ja tutkimushankkeen oppikirja-aineistossa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta: Kieliverkoston verkkolehti*, 11(3). Luettu 8.10.2020. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/miten-oppikirjat-tukevat-oppijan-kielitietoista-toimintaa-kielitietoisuus-kuperan-arviointi-ja-tutkimushankkeen-oppikirja-aineistossa>

Satokangas, H. & Suuriniemi, S.-M. (tulossa). Kuinka kirja katsoo käsitteitä? – Kulttuurin, katsomuksen ja kielen käsitteiden hierarkiat ja diskurssit oppikirjoissa.

Saukkonen, P. (2019). Vieraskielinen väestö: kieliperusteisen tilastoinnin ongelmia ja ratkaisuvaihtoehtoja. *Kvartti - kaupunkitiedon verkkolehti*. Luettu 16.11.2020. <https://www.kvartti.fi/fi/blogit/vieraskielinen-vaesto-kieliperusteisen-tilastoinnin-ongelmia-ja-ratkaisuvaihtoehtoja>

Saukkonen, P. (2020). *Suomi omaksi kodiksi. Kotouttamispolitiikka ja sen kehittämismahdollisuudet*. Helsinki: Gaudeamus.

Scanlan, M. & Theoharis, G. (2015). Introduction: Intersectionality in Educational Leadership. Teoksessa G. Theoharis & M. Scanlan (Eds.) *Leadership for increasingly Diverse Schools. Educational Leadership for Equity and Diversity Series* (s. 1–11).

Schatz, M. & Niemi, P.-M. (2015). Religion, Culture and Ideology: Analyzing Cultural Discourses in Finnish Religion Textbook Exercises. Teoksessa K. Hahl, P.-M. Niemi, R. W. Johnson Longfor, & F. Dervin (toim.) *Diversity and interculturality in textbooks: Finland as an example* (s. 85–106). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Shestunova, T. (2019). Multilingualism in the Finnish preparatory classroom – does it exist? Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi, & L. Tuomainen (toim.), *Pidetään kielet elävinä - Keeping Languages Alive - Piemmö kielet elävinny: AFinLAN vuosikirja 2019* (s. 60–76). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 77. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.78157>

Shardakova, M. & Pavlenko, A. (2004). Identity options in Russian textbooks. *Journal of Language, Identity and Education* 3(1), 25–46.

Shore, S. (2012). Systeemis-funktionaalinen teoria tekstien tutkimisessa. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiiliä & M. Lounela (toim.) *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* (s. 158–193). Helsinki: Gaudeamus.

Suuriniemi, S.-M. (2019). Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa. Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi, & L. Tuomainen (toim.), *Pidetään kielet elävinä - Keeping Languages Alive - Piemmö kielet elävinny: AFinLAN vuosikirja 2019* (s. 42–59). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 77. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.79512>

Suuriniemi, S.-M. & Satokangas, H. (tulossa). Linguistic landscape of Finnish school textbooks.

Tainio, L. (2020). Kielitieto. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.) *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*. (s. 81–123). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 18.

Tainio, L. & Kallioniemi, A. (toim.). (2019). *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. Luettu 8.10.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-640-9>

Tainio, L. & Karvonen, U. (2015). Finnish Teachers Exploring Gender Bias in School Textbooks. Teoksessa Mills, S. & Mustapha, A. S. (toim.) *Gender Representations in Learning Materials. International Perspectives* (s. 124–149). New York: Routledge.

Tainio, L. & Teräs, T. (2010). *Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa*. Helsinki: Opetushallitus.

Tainio, L. & Winkler, I. (2014). The construction of ideal reader in German and Finnish text-books for literacy education. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 14, 1–25.

Takala, S. (2015). Mediaatio Eurooppalaisen kielten viitekehyksen osana ja sen rikastamisen välineenä. Teoksessa A. Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen* (s. 47–54). Opetushallituksen verkkojulkaisu. Luettu 3.9.2020. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf

Tanner, J. (2012). *Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus. Pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa*. Helsingin yliopisto.

Tarnanen, M. & Palviainen, Å. (2018). Finnish teachers as policy agents in a changing society. *Language and education*, 32 (5), 428–443. doi.org/10.1080/09500782.2018.1490747

Tilastokeskus (2019). Vieraskieliset oppilaat esi-, perus- ja lisäopetuksessa vuonna 2019. (Tutkimusta varten Tilastokeskuksesta saatu tilasto)

Tilastokeskus (2020). *Käsitteet ja määritelmät: Tilastollinen kuntaryhmitys*. http://www.stat.fi/meta/kas/til_kuntaryhmit.html. Tilastokeskus. Viitattu 18.9.2020.

TSK (1988). *Sanastotyön käsikirja. Soveltavan terminologian periaatteet ja työmenetelmät*. Toim. Tekniikan Sanastokeskus ry. TSK 14. Helsinki: Suomen Standardisoimisliitto SFS ja Tekniikan Sanastokeskus ry.

TSK (2006). *Terminologian sanasto*. Helsinki: Sanastokeskus TSK. Luettavissa: <http://www.tsk.fi/tiedot/pdf/TerminologianSanasto.pdf>.

Ubani, Martin (2018). When teachers face religion in public education. Case examples from Finnish public education. *Journal of Religious Education* 66, 139–150. [DOI: 10.1007/s40839-018-0064-x].

UNESCO. (2001). Kulttuurista moninaisuutta koskeva yleismaailmallinen julistus. Suomen YK-liitto. Luettavissa: https://www.ykliitto.fi/sites/www.ykliitto.fi/files/kulttuurijulistus_lopullinen.pdf.

Vainio, M. & Virkkunen, P. (2020). Tietoisuus, kieli, puhe – yleisiä myyttejä puhutusta suomesta. Teoksessa K. Rapatti (toim.), *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä* (s. 37–50). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Varis, M. (2012). *Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa*. Oulun yliopisto.

Van der Kooij, J. C., de Ruyter, D. J., & Miedema, S. (2013). “Worldview”: The meaning of the concept and the impact on religious education. *Religious Education*, 108(2), 210–228.

Van Lier, L. (2002). An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. Teoksessa C. Kramsch, (toim.), *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives* (s.140–164). London: Continuum.

Vipunen (2019a). Väestö äidinkielen ja kansalaisuuden mukaan. Opetushallinnon ja Tilastokeskuksen tietopalvelusopimuksen aineisto. Luettu 8.10.2020. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/V%C3%A4est%C3%B6rakenne%20%C3%A4idinkielen%20mukaan.xlsb

Vipunen (2019b). Perusopetuksen 1-6 luokilla katsomusainetta opiskelleet. Opetushallinnon ja Tilastokeskuksen tietopalvelusopimuksen aineistot 2.1 ja 2.22. Luettu 23.2.2021. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20katsomusaine%20-%201-6%20-%20maakunta.xlsb

Virtanen, M. (2020). Kertomuslajit tiedettä omakohtaisesti popularisoivassa tietokirjassa. Systemis-funktionaalinen näkökulma. Teoksessa M. Virtanen, P. Hiidenmaa & J. Nummi (toim.) *Kertomuksen keinoin. Tarinalisuus mediassa ja tietokirjallisuudessa* (s. 79–111). Helsinki: Gaudeamus.

Virtanen, M., Rahtu, T. & Shore, S. (2018). Kirjoitetun vuorovaikutuksen moninaisuus ja erityisyys. Teoksessa T. Rahtu, S. Shore & M. Virtanen (toim.), *Kirjoitettu vuorovaikutus*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Wignell, P. (1998). Technicality and abstraction in social science. Teoksessa J. Martin & R. Veel (toim.), *Reading science. Critical and functional perspectives on discourses of science*, (s. 297–326). London: Routledge.

Wignell, P., Martin, J. R. & Eggins, S. (1993). The discourse of geography: Ordering and explaining the experiential world. Teoksessa M. A. K. Halliday ja J. R. Martin (toim.) *Writing science. Literacy and discursive power* (s. 136–165). London: Falmer Press.

Zilliacus, H. (2019). Key challenges in supporting identity development in segregated instruction about worldviews. Teoksessa M. Ubani, I. Rissanen, & S. Poulter (toim.), *Contextualising dialogue, secularisation and pluralism : Religion in Finnish public education* (s. 57–80). (Religious diversity and education in Europe; No. 40). Waxmann.



Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus KUPERA

www.helsinki.fi/kupera

www.helsinki.fi/hea

HEA

HELSINGIN YLIOPISTON
KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS



HELSINGIN YLIOPISTO