

Kulttuuri-identiteetti ja suomalainen kulttuuriperintö peruskoulun äidinkielen oppikirjoissa

Erot ja yhtäläisyydet eri oppikirjasarjoissa

Turun yliopisto, OKL Rauma
ROKL0724, kandidaatintutkielma, 8op

Laatija:
Laura Ahonen

23.4.2025
Rauma

Kandidaatintutkielma

Oppiaine: Kandidaatintutkielma

Tekijä: Laura Ahonen

Otsikko: Kulttuuri-identiteetti ja suomalainen kulttuuriperintö peruskoulun äidinkielen oppikirjoissa

Ohjaaja: yliopistotutkija, Teija Koskela

Sivumäärä: 32 sivua

Päivämäärä: 23.4.2025

Tässä työssä tutkittiin kulttuuri-identiteettiä sekä suomalaista kulttuuriperintöä peruskoulun äidinkielen oppikirjoissa. Lisäksi tutkimuksessa kartoitettiin eroja eri oppikirjasarjojen välillä. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka hyvin oppikirjojen välittämä arvomaailma vastaa opetussuunnitelman sekä monikulttuurisuuskasvatuksen periaatteiden mukaista arvopohjaa ja kuinka se näin ollen tukee oppilaiden kulttuuri-identiteetin kehitystä.

Tutkimus toteutettiin laadullisena sisällönanalyysinä, aineiston kvantifiointia hyödyntäen. Tutkimusaineistona oli kolmen eri suomen kielen oppikirjasarjan 4-6 luokkien oppikirjat. Kukin oppikirja analysoitiin edellä mainitun sisällönanalyysin pohjalta. Tutkimuksessa keskityttiin oppikirjojen sisällölliseen puoleen.

Analyysin pohjalta muodostui kahdeksan eri arvokategoriaa, jotka heijastavat oppikirjojen arvomaailmaa. Arvokategorioiden esiintyvyyttä eri kirjasarjoissa verrattiin prosentuaalisesti, jolloin päästiin käsiksi eroihin ja yhtäläisyyksiin eri oppikirjasarjojen välillä. Tutkimustulokset osoittavat, että eri oppikirjasarjojen välillä esiintyy eroja niiden välittämän arvomaailman suhteen ja näin ollen ne tarjoavat erilaisen pohjan kulttuuri-identiteetin rakentumiselle. Suomalainen kulttuuriperintö näyttäytyy oppikirjoissa pelkistettynä ja rajoittuu pitkälti tiettyjen kirjallisten teosten esittelyyn.

Jatkotutkimuksen kannalta olisi tärkeä keskittyä siihen, kuinka oppikirjojen käyttö ilmenee luokkahuoneopetuksessa ja kuinka kulttuuri-identiteetin kehitystä pyritään konkreettisesti tukemaan luokkahuoneopetuksessa.

Avainsanat: oppikirja, oppikirjatutkimus, kulttuuri-identiteetti, suomalainen kulttuuriperintö

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Tutkimustaustaa	6
2.1	Oppikirjat ja oppikirjatutkimus	6
2.2	Identiteetti ja kulttuuri-identiteetti	7
2.3	Monikulttuurisuuskasvatus	9
2.4	Suomalainen kulttuuriperintö	11
3	Tutkimuskysymykset	14
4	Menetelmät	16
4.1	Oppikirjatutkimuksen metodologiasta	16
4.2	Aineistonhankinta	16
4.3	Analyysimenetelmät	17
5	Tutkimuksen tulokset	20
5.1	Arvokategoriat	21
5.2	Suomalainen kulttuuriperintö oppikirjoissa	24
5.3	Erot ja yhtäläisyydet eri oppikirjasarjoissa	25
6	Pohdinta	27
	Lähteet	30

1 Johdanto

Yhteiskunnan monimuotoisuus kasvaa kovalla vauhdilla erilaisten muuttoliikkeiden, globalisaation sekä kulttuurisen kehityksen myötä. Tämä on nähtävillä myös Suomessa ja samalla sen vaikutukset ulottuvat peruskouluun sekä opetuksen piiriin. Monet opettajat työskentelevät kulttuurisesti hyvinkin monimuotoisissa työympäristöissä, sillä oppivelvollisuus ikäisistä lapsista ja nuorista yhä useammalla on nykyisin ulkomaalaistausta (Pitkänen, 2014). Opettajat kohtaavat työssään päivittäin erilaisista kulttuuritaustoista tulevia lapsia ja nuoria. Aihe onkin ajankohtainen ja opettajan näkökulmasta tarvitaan viisautta siihen, kuinka huomioida erilaiset kulttuuritaustat opetuksessa ja luokkahuoneessa. Kuten Rissanen (2024) toteaa, kuuluvat opettajan ammattitaitoon sekä yhdenvertaisuuden edistäminen että oppilaiden moninaisuuden huomioiminen.

Perinteisen yhteiskuntamallin muuttuminen monikulttuurisemmaksi sekä kielellisten ja kansallisten raja-aitojen mataloituminen on johtanut myös perhemallien monipuolistumiseen kaksikulttuuristen avioliittojen myötä. Kaikki tämä muutos on kuitenkin saanut aikaan sen, että kulttuuri- ja kieliperintö eivät siirry enää yhtä itsestään selvästi vanhemmilta lapsille. (Benjamin, 2014.) Tämä tarkoittaa sitä, että opetuksellinen vastuu lasten kulttuurisen identiteetin rakentamisessa kasvaa kouluissa.

Opettajan ensisijaisena opetusvälineenä ovat oppikirjat ja siksi tutkimuksessa aihetta lähestytään oppikirjatutkimuksen näkökulmasta. Oppikirjat ohjaavat vahvasti opetusta (Heinonen, 2005) ja luovat sille siten raamit yhdessä valtakunnallisen ja paikallisen opetussuunnitelman kanssa. On siis merkitystä sillä, millaista tietoa ja ajatusmaailmaa oppikirjat välittävät. Siksi oppikirjoja on syytä tarkastella myös tutkimuksen valossa.

Kulttuurinen moninaisuus on nostettu yhdeksi Perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) keskeiseksi arvoksi. Opetussuunnitelman mukaan opetuksen tulisi tukea oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja vahvistaa kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta, samalla edistäen vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä. Tästä syystä tässä tutkimuksessa haluttiinkin tarkastella oppikirjojen välittämää arvomaailmaa sekä suomalaisen kulttuuriperinnön ilmentymistä oppikirjateksteissä.

Äidinkielen oppituntimäärä on alakoulussa suurimpia ja kulttuuri-identiteetillä sekä sen rakentumisella on vahva yhteys kieleen. Äidinkielen osaaminen vaikuttaa siis myös kulttuuri-identiteetin kehittymiseen (Benjamin, 2014). Tästä syystä tutkimus päätettiin kohdistaa juuri äidinkielen, tarkemmin ottaen suomen kielen oppikirjoihin. Koska tuntimäärä oppiaineessa on verrattain suuri, on myös oppitunneilla käsitellyillä ja oppikirjoista löytyvillä teksteillä keskeinen rooli kulttuuri-identiteetin rakentumisessa. Opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) 3- 6 vuosiluokille asettamissa opetuksen tavoitteissa suomen kielen kohdalla nostetaan esille oppilaan kielellisen ja kulttuurisen identiteetin rakentaminen sekä ohjaus eri kielien ja kulttuurien arvostamiseen. Onkin syytä tarkastella, kuinka oppikirjojen välittämä arvomaailma vastaa tätä tavoitetta ja ilmeneekö eri oppikirjasarjojen välillä eroa käsitellyissä aiheissa.

2 Tutkimustaustaa

2.1 Oppikirjat ja oppikirjatutkimus

Oppikirjoilla tarkoitetaan yleensä opetustarkoituksiin laadittua teosta (Lappalainen, 1992). Perinteisesti oppikirjoina on pidetty painettuja kirjoja sekä tehtäväkirjoja, mutta myös sähköisten oppikirjojen käyttö on lisääntynyt viime vuosina huomattavasti. Oppikirjoilla on merkittävä rooli opetuksessa, sillä riippumatta oppikirjan käyttötavasta, opiskelevat oppilaat yleensä asiat oppikirjasta ja oppikirjat ohjaavat vahvasti opetuksen rakennetta (Heinonen, 2005). Oppilaiden saama tietopohja rakentuu siis pitkälti tietoon, jota oppikirjat välittävät ja toisaalta tämä tieto muovaa vahvasti myös opetusta.

Kuten Antikainen (1990) on todennut, on tieto yleensä sekä sosiaalisesti määräytynyttä että valikoitunutta. Suomessa valtakunnallisen opetussuunnitelman laatii opetushallitus. Antikainen korostaakin, kuinka Suomessa koulutiedon valikointi tapahtuu osana valtion toimia, heijastaen näin esimerkiksi sen poliittisia tavoitteita. Oppikirjat, sekä teksti- että tehtäväkirjat, perustuvat aina opetussuunnitelmiin ja opetussuunnitelmien perusteisiin (Heinonen, 2005), joten omalta osaltaan niiden tulisi noudattaa opetushallituksen laatimaa arvopohjaa. Näin oppikirjat oppimateriaalina heijastavatkin oman aikansa arvoja ja ovat myös siten osa koulutuksen historiaa (Lappalainen, 1992). Oppikirjoissa heijastuvat ympäröivän yhteiskunnan arvot, normit sekä käsitykset siitä, mikä on tietämisen arvoista (Rissanen, 2024). Rissanen mukaan oppikirjoilla on myös keskeinen merkitys opetussuunnitelman ideaalin toteuttamisessa sekä kulttuurien välisessä kasvatuksessa. Tämä kaikki osaltaan korostaa oppikirjojen merkitystä tietolähteenä sekä kulttuuri-identiteetin rakentajana.

Suomessa oppikirjoja on tutkittu monipuolisesti eri näkökulmista (Karvonen, Tainio & Routarinne, 2017). Tutkimustuloksien perusteella on osoitettu, että oppimateriaalien välittämät normit ja arvot ovat valtaosin ristiriidassa esimerkiksi sellaisten opetussuunnitelmasta löytyvien arvojen kanssa, kuten ihmisarvon kunnioittaminen, sukupuolten välinen tasa-arvo sekä monikulttuurisuuden arvostaminen, eikä oppimateriaalien välisiin eroihin ole juuri kiinnitetty huomiota (Karvonen ym., 2017). Oppikirjoissa on myös havaittavissa länsi- ja Eurooppa-keskeistä ajattelutapaa, joka näkyy esimerkiksi arvottavissa näkökulmissa sekä alueellisissa rajauksissa (Rinne, 2019).

Suomessa oppikirjojen ideologisia piirteitä tarkastelevat tutkimukset ovat keskittyneet esimerkiksi historian, yhteiskuntaopin, maantiedon sekä äidinkielen oppiaineisiin, sillä nämä oppiaineet rakentavat mielikuvia eurooppalaisuudesta, suomalaisuudesta ja lännestä (Rissanen, 2024). Äidinkieli ja taideaineet voivat jopa toimia nationalismin välineenä ja siksi niiden välittämällä sisällöllä on merkitystä (Räsänen, 2009). Peruskoulun luokilla 1-6 edetään luokanopettajien käsitysten mukaan eniten oppikirjan mukaan juuri äidinkielessä ja matematiikassa (Heinonen, 2005), siksi voidaankin todeta, että oppikirjojen sisällöllä on suuri merkitys.

2.2 Identiteetti ja kulttuuri-identiteetti

Ihmiselle on luontaista tarkkailla ympäristöä, luoda johtopäätöksiä ja erilaisia kategorioita sekä pyrkiä itse osaksi erilaisia yhteisöjä. Kulttuurinen kasvu ympäristö, jonka keskellä lapsi kasvaa ja kehittyä, muovaa aivoja ja vaikuttaa näin ollen myös hyvinvointiin (Parviainen, 2023). Identiteetti ja sen rakentuminen linkittyvät osaltaan kulttuuriseen kasvu ympäristöön. Tarkemmin ottaen voidaan puhua sekä identiteetistä laajemmin että kulttuurisesta identiteetistä omana käsitteenään.

Oman identiteetin muodostaminen vaatii identiteettityötä, jota jokainen ihminen elämänsä aikana käy läpi. Karkeasti ajateltuna identiteettityön voidaan katsoa olevan itsensä ja muiden luokitteluista sekä muiden tekemistä luokitteluista neuvottelemista. (Haikkola, 2010.) Se mitä identiteetillä tarkoitetaan ei kuitenkaan ole aivan yksiselitteistä, vaikka arkikielessä termillä onkin melko vakiintunut asema ja merkitys.

Vallitsevien tulkintojen mukaan identiteetti koostuu neljästä eri osa-alueesta, joita ovat henkilökohtainen, kollektiivinen, relationaalinen sekä materiaallinen identiteetti (Vignoles, Schwartz & Luyckx, 2011). Nämä kaikki yhdessä muodostavat ihmisen identiteetin. Identiteetistä puhuttaessa ei ole siis kyse pelkästään henkilökohtaisista arvoista tai tavoitteista, vaan mukaan on myös laskettava roolit erilaisissa ryhmissä, yhteisöissä ja yhteiskunnassa sekä esimerkiksi omistettu materia ja omaisuus. Jenkinsin (2008) mukaan identiteetissä pelkistetyimmillään on kyse vastavuoroisesta kyvystä tunnistaa ja tietää keitä me olemme, keitä muut ovat ja keitä muut meidän ajattelevat olevan. Ymmärrys ja tietoisuus omasta identiteetistä auttavat siis ymmärtämään paremmin itseä, muita sekä ympäröivää yhteiskuntaa.

Jos identiteetin katsotaan olevan yksi isompi varjokäsite sen alaluokille, voidaan kulttuuri-identiteetti käsitteenä sijoittaa kollektiivisen identiteetin alaluokkaan. Kollektiivinen identiteetti sisältää kuulumisen osaksi jotakin kategorista ryhmää (ryhmän jäsenet jakavat yhteisiä ominaisuuksia), mutta toisaalta myös tähän kategoriaan liittyviä kognitiivisia uskomuksia, kuten opittuja tapoja tai ideologisia aatteita. Näiden lisäksi kollektiiviseen identiteetti voi ilmentyä tietynlaisena käytöksenä, kuten kielenä tai osallistumisena osaksi uskonnollista yhteisöä. (Ashmore, Deaux, & McLaughlin-Volpe, 2004.)

Kulttuuri-identiteetti on lähellä kollektiivisen identiteetin käsitettä. Se muodostuu erilaisista uskomuksista ja käyttäytymistavoista, jotka jaetaan oman yhteisön kesken (Jensen, 2003). Kuitenkin erityistä kulttuuri-identiteetin muodostumisessa on päätösten tekeminen siitä kulttuurisesta kontekstista, johon itse kokee identifioituvansa (Jensen, 2003). Käydään siis prosessia siitä, millaiset kulttuuriset perinteet, uskomukset, arvot tai esimerkiksi tavat ovat sellaisia, joita itse haluaa säilyttää omassa elämässä tai minkä pariin kuulua. Kulttuuri-identiteetillä voidaan tarkoittaa myös, yksilön identiteettiä kulttuurisessa näkökulmassa, jolloin puhutaan esimerkiksi uskonnollisesta tai kielellisestä taustasta tai sosiaalisesti opituista asenteista tai tavoista. Toisaalta kulttuuri-identiteetistä puhuttaessa, voidaan myös viitata kulttuuriseen ryhmään kuulumiseen. Tällöin on usein kuitenkin vaikea määrittää, mistä tällainen ryhmä kollektiivisesti koostuu. (Gilbert, 2010.)

Tässä tutkimuksessa kulttuuri-identiteetin käsitteellä viitataan yksilölle muodostuneeseen käsitykseen kuulumisesta tiettyyn kulttuuriryhmään ja kasvamisesta osaksi tiettyjä kulttuurisia arvoja omaavaa yhteisöä. On kuitenkin hyvä huomioida, että kuten kulttuurissa itsessään, myös kulttuuri-identiteetissä on monia ulottuvuuksia ja siksi mustavalkoisten päätelmien tekemistä toisen henkilökohtaisesta kulttuuri-identiteetistä, sen ilmentymisestä tai lokeroimista kulttuuri-identiteetin suhteen tulisi välttää. Tutkimuksessa näkökulma keskittyykin enemmän abstraktimpaan käsitykseen kulttuuri-identiteetistä ja sen rakentamisesta oppikirjoissa. Millaista kulttuuri-identiteettiä oppikirjat siis käytännössä rakentavat välittämiensä arvojen kautta.

Sosiaalitieteilijöiden parissa kulttuurin nähdään koostuvan ensisijaisesti ideologisista, aineettomista ja symbolisista asioista eri yhteisöissä. Kulttuurin ydinajatuksena nähdään siis se, kuinka ryhmän jäsenet käyttävät, tulkitsevat ja mieltävät näitä ominaisuuksia, eikä niinkään ulkoisesti näkyvät elementit ja niiden pohjalta tapahtuva luokittelu. (Banks, 2016.)

Banks on identifioinut kulttuureja muovaavia pääelementtejä tai osatekijöitä, joita on yhteensä kuusi. Nämä pääelementit voidaan erottaa kaikista kulttuureista ja yhtenä niistä on kulttuurin jakamat arvot. Arvoilla Banks tarkoittaa abstrakteja ja yleisiä periaatteita, jotka muokkaavat käyttäytymistä ja joille yhteisö antaa suuren arvon. Myös kulttuuri-identiteetin voidaan siis katsoa rakentuvan tietyille arvopohjalle.

Kuten voidaan nähdä, on kulttuuri vahvasti kytköksissä tapaan elää ja hahmottaa maailmaa. Myös opettajan olisi hyvä lähestyä erilaisia kulttuureja tästä näkökulmasta. Kun kulttuureja sekä kulttuurin käsitettä lähestytään oikeasta näkökulmasta, nähdään ihmiset arvokkaina yksilöinä, jotka ovat omaksuneet tiettyjä toimintatapoja ja esimerkiksi ajatusmalleja tai arvoja eri kulttuurisista kasvuympäristöistään. On hyvä huomioida, että tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki johonkin tiettyyn kulttuuriperinteeseen liittyvät tavat, uskomukset, arvot tai muut piirteet siirtyisivät automaattisesti tässä kulttuuripiirissä kasvaneelle yksilölle, vaan myös kulttuurien sisällä on huomattavaa monimuotoisuutta.

Identiteettityö ja siihen liittyvät prosessit eivät aina ole tietoisia (Vignoles ym., 2011). Tämä on hyvä tiedostaa, kun puhutaan kulttuuri-identiteetin rakentumisesta koulukontekstissa. Vaikka varsinainen identiteetinmuodostusprosessi alkaakin nuoruusiässä, on lapsuudella sekä erilaisilla kasvuympäristöillä merkittävä vaikutus identiteetin sekä myös kulttuuri-identiteetin muodostumiselle. Opettajan rooli tiedonvälittäjänä sekä opettajana korostuu tässä ikävaiheessa, kun lapsi ei vielä itse kykene ottamaan samanlaista tietoista vastuuta oman identiteettinsä kehityksestä, kuin vastaavasti nuori tai aikuinen. Kuten opetushallituksen sivuilla todetaan (Oph.fi, 2024), ei kulttuuri-identiteetti ole koskaan valmis, vaan se kehittyy ja muokkautuu läpi elämän. Tässä prosessissa myös opetuksella ja opettajalla on keskeinen rooli.

2.3 Monikulttuurisuuskasvatus

Kulttuuri-identiteetin rakentumisesta puhuttaessa on hyvä käsitellä monikulttuurikasvatusta. Opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) korostaa ajatusmallien laajentamista juuri kulttuurisen monimuotoisuuden suhteen, sillä kulttuurisesti moninaisen ympäristön katsotaan takaavan edellytykset aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle. Monikulttuurisuuskasvatus onkin yksi keino tällaisen oppimisympäristön luomiselle.

Monikulttuurikasvatuksen historia juontaa juurensa 1970-luvun Yhdysvaltoihin, jossa tunnustettiin kulttuurien välinen merkitys yhtenä oppimistulosten eroja selittävänä tekijänä kulttuurisen deprivaaation sijaan. Oppimiseen liittyvien ongelmien ei siis enää katsottu johtuvan vähemmistökulttuurien vajavaisuudesta, vaan eroista kodin ja koulun kulttuurien välillä. Tämä uusi kasvatusajattelu perustui ajatukseen kulttuureista erilaisina, mutta yhdenvertaisina. (Rissanen, 2024)

Monikulttuurisuuskasvatuksen päämääränä on muovata kouluja niin, että kaikki oppilaat omaavat valmiudet (tiedot, asenteet ja taidot) toimiakseen etnisesti ja rodullisesti erilaisissa kansoissa, yhteisöissä ja maailmassa. Tämän lisäksi monikulttuurisuuskasvatuksen kautta pyritään tarjoamaan oppilaille oppimiskokemuksia, joiden avulla he voivat sitoutua omaan kulttuuriyhteisöönsä, mutta samalla oppia toimimaan osana laajempaa yhteisöä ja kansallista kulttuuria. (Banks, 2009.) Käytännössä monikulttuurikasvatus siis tukee oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja antaa valmiuksia kohdata erilaisen kulttuuri-identiteetin omaavia ihmisiä.

Toisin kuin Yhdysvalloissa, suurimassa osassa Euroopan maita maahanmuutto ei ole päässyt vaikuttamaan kansallisen identiteetin rakentamiseen ja siksi maahanmuuttajien on vaikeampi kokea kuuluvansa osaksi yhteiskuntaa (Verkuyten, 2007). Tämä heijastuu myös koulumaailmaan. Suomessa laajamittainen maahanmuutto on alkanut vielä myöhemmin kuin monissa muissa Euroopan maissa. Tämän takia suomalaisen koulun piirissä moninaisuuden huomioimista on pidetty uutena tarpeena, vaikka todellisuudessa kulttuurista, kielellistä ja katsomuksellista moninaisuutta on aina ollut Suomessa. (Rissanen, 2024.) Saamen kulttuuri, romani kulttuuri sekä esimerkiksi venäjänkieliset vähemmistöryhmät ovat esimerkkejä Suomessa jo vuosisatoja vallinneesta moninaisuudesta.

Ajatus yhtenäisestä suomalaisuudesta sekä käsitys suomalaisista homogeenisenä kansana, onkin hidastanut moninaisuuden tunnistamista sekä tunnustamista osaksi suomalaisuutta (Rissanen, 2024). Historian saatossa tällaisten ajatusmallien sekä käsitysten vahvistaminen on liittynyt vahvasti kansallisen identiteetin rakentamiseen (Huhta, 2012).

Monikulttuurisuuskasvatuksen periaatteiden mukaisella opetuksella voidaan luoda oppimisympäristö, jossa erilaisia kulttuuritaustoja arvostetaan ja huomioidaan. Lisäksi monikulttuurikasvatuksen avulla voidaan tukea oikeanlaista kulttuuri-identiteetin kehittymistä

suhteessa muihin kulttuureihin. Monikulttuurisuuskasvatus voidaankin nähdä opetuksellisena arvona, sillä sen perusajatuksena on opetuksen sekä oppimisen prosessien muuttaminen niin, että erilaisista etnisistä, kielellisistä, kulttuurisista taustoista tulevien sekä eri sukupuolia edustavien oppilaiden mahdollisuudet oppia olisivat mahdollisimman yhdenvertaiset (Rissanen, 2024). Tätä opetuksellista arvoa vaalimalla voidaan tukea oikeanlaisen kulttuuri-identiteetin rakentumista.

2.4 Suomalainen kulttuuriperintö

Opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) mukaan opetuksen tulisi rakentua moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle. Onkin syytä pohtia, mitä suomalaisella kulttuuriperinnöllä oikein tarkoitetaan, sillä oppikirjojen tulisi vastata opetussuunnitelman arvopohjaa.

Anttilan (1993) mukaan suomalaisuus liittyy aina joihinkin määrättyihin asioihin, ilmiöihin, esineisiin tai ihmisiin eli todellisuudessa suomalaisuutta ei ole olemassa sellaisenaan. Anttila toteaaakin suomalaisuuden olevan kulttuurisesti sopimuksenvarainen määre, joka on saanut määrittelynsä historiallisen prosessin kuluessa. Voidaan puhua suomalaisuuden representaatiosta eli tulkinnasta, jonka ihmiset ovat suomalaisuudesta muodostaneet. Se on osa luokittelua, jota ihmiset maailmasta tekevät. (Anttila, 1993.) Sama logiikka pätee myös muihin kulttuuripiireihin.

Suomalaisuus on osa kansallisidentiteettiä. Kansallisen identiteetin muodostaminen edellyttää paikkaan ja aikaan sijoittuvia kertomuksia kansakunnan lähtökohdista sekä ominaisuuksista. Nämä kertomukset voivat olla faktuaalisia eli tosiasioissa pitäytyviä sekä fiktiivisiä eli kansallisesti värittyneitä kertomuksia, kuten Seitsemän veljestä tai Kalevala suomalaisen kulttuurin kontekstissa. (Jokinen & Saaristo, 2006.) Tällaisten teosten lisäksi kansallista tietoisuutta luotiin 1800-luvulla korostamalla suomalaisia myytti- ja pyhäkäsitteitä erottavana tekijänä suhteessa ympäröiviin kansallisuuksiin (Anttonen, 1993).

Edellä mainitut nationalististen pyrkimysten avulla kansasta pyrittiin rakentamaan vahva ja yhtenäinen. Ongelmallisiksi tällaiset ajatusmallit osoittautuvat silloin, kun muita kansallisuuksia tai kansanryhmiä pyritään alistamaan omalla paremmuudella. Suomalaisuuden myytit, symbolit ja pyhäkäsitteet elävät vielä tänäkin päivänä vahvoina suomalaisten keskuudessa. Ne ovat arvokkaita ja tärkeitä. Ainoastaan silloin, jos näitä

elementtejä verrataan muihin kulttuuriperinteisiin nähden halventavasti tai alentavasti, on riski nationalistisen ajattelun vahvistumiselle (Helkama, 2015).

Suomalaisuuden myyttejä ovat esimerkiksi käsitykset suomalaisista pienenä ja erikoisena kansana, suomalaisten eristäytyneisyys, metsäläisyys ja kommunikaatiovaikeudet. Vaikka myytit eivät perustukaan rationaaliseen todellisuuteen, on niiden elinvoipaisuus osoitus siitä, että ne luovat edelleen jonkinlaista, turvallisuutta, jatkuvuutta sekä yhteishenkeä. (Jokinen & Saaristo, 2006.) Kansallisuusaate, joka on myös vahvasti vaikuttanut suomalaisen kansallidentiteetin rakentumiseen, muodostuu Anttosen (1993) mukaan pyhien arvojen varaan, joita ovat oikeus omaan kieleen, itsenäisyys, vapaus sekä alueellinen koskemattomuus.

Yksi näkökulma suomalaisen kulttuuriperinnön tutkimiseen onkin suomalainen arvomaailma ja suomalaisten arvot eli tärkeinä ja merkityksellisinä pidetyt asiat. Jo suomalaisuus itsessään käsitteenä on sellainen, jonka rakentaminen on monelle historioitsijalle ollut arvokysymys (Helkama, 2015). Arvoista puhuttaessa, ei ole silti syytä ajatella, että kaikki suomalaiset jakaisivat keskenään täysin samanlaiset arvomaailman, vaan kyse on ennemminkin käsityksistä, joita suomalaisilla tyypillisesti on suomalaisista arvoista (Helkama, 2015). Arvojen sekä suomalaisen arvomaailman pohtiminen kulkee käsikädessä suomalaisuuden presentaation kanssa, sillä molemmissa on kyse ihmisten muodostamista näkemyksistä ja tulkinnoista. Kuten Helkama esittää, voidaan näitä näkemyksiä tutkimalla saada tietoa kulttuurisista arvostuksista.

Suomalaiselle kulttuuriperinteelle tyypillisiä arvoja ovat Helkaman (2015) mukaan muun muassa luonto, rehellisyys, sitkeys, isänmaallisuus, tasa-arvo, ahkeruus sekä oikeusvaltio. Helkama on myös listannut Seitsemän veljeksien välittämiä arvoja, joita ovat sisu, itsekuri, säästäväisyys, anteeksiantavuus, tasa-arvoiset ihmissuhteet sekä sovinnollisuus. Kuitenkin vielä tärkeämpää kuin näiden suomalaiselle kulttuuriperinteelle tyypillisten arvojen listaaminen, on sen tiedostaminen, että erilaiset yhteiskunnalliset liikkeet muovaavat arvomaailmaa jatkuvasti eikä tiettyä kansanluonnetta ole olemassa (Helkama, 2015).

Oppikirjoja tutkiessa olisikin syytä kiinnittää huomiota siihen, minkälaista kuvaa tämänhetkinen yhteiskuntamme haluaa suomalaisuudesta luoda ja minkälaista arvomaailmaa välittää käsittelemiensä aiheiden avulla. Minkälaisia asioita oppikirjoissa halutaan tuoda esille

suomalaiseen kulttuuriperintöön liittyen ja mitä asioita jätetään esimerkiksi mainitsematta. Koska oppikirjojen sivumäärä on rajallinen ei kaikkia haluttuja aiheita voida varmastikaan käsitellä, mutta tällöin korostuukin vastuu sen suhteen, mitä asioita oppikirjoissa lopulta valitaan käsitellä. Tämä voidaankin nähdä arvovalintana.

Suomalaista kulttuuriperintöä tarkasteltaessa olisi myös syytä keskittyä pohtimaan, toteutuuko monikulttuurisuuskasvatuksen vaalimat arvot suomalaisuutta käsiteltäessä, vai lähestytäänkö kulttuuriperintöä nationalistisesta ajattelutavasta käsin. Jos nationalistista ajattelutapaa vaalitaan oppikirjoissa, voi vaarana voi olla suomalaisen kulttuuriperinnön pelkistäminen ja yksipuolisuus. Tällöin moninaisuudelle ei anneta riittävästi sijaa ja se saatetaan nähdä jopa uhkana kulttuuriperinteelle. Tämä voi johtaa vääränlaisten ajatusmallien sekä ennakkoluulojen syntymiselle, mikä osaltaan vaikuttaa negatiivisesti kehittyvään kulttuuri-identiteettiin sekä vuorovaikutukseen eri kulttuuritaustoista tulevien ihmisten kanssa. Monikulttuurisuuskasvatuksen tarjoama näkökulma sekä arvopohja voi osaltaan olla ehkäisemässä tällaisten ajatusmallien syntymistä.

3 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa aineisto analysoitiin kolmen tutkimuskysymyksen pohjalta, jotka olivat; Minkälaista kulttuuri-identiteettiä äidinkielen 4-6 luokkien oppikirjojen välittämät arvot rakentavat? Kuinka suomalainen kulttuuriperintö näkyy näissä oppikirjoissa? Minkälaisia eroja tai yhtäläisyyksiä eri oppikirjasarjojen välillä ilmenee? Tutkimuskysymykset vastasivat kukin omaan näkökulmaansa, mutta niiden katsottiin yhdessä rakentavan yhtenäisen kokonaisuuden kulttuurisen kasvatuksen näkökulmasta.

Ensimmäinen tutkimuskysymys koettiin tärkeäksi, koska koululla ja sitä kautta opetuksella on merkittävä rooli erilaisten mielikuvien synnyttämisessä tai ylläpitämisessä. Lisäksi valta- tai kansalliskulttuuri välittyy lapsille väistämättä koulumaailmassa esimerkiksi erilaisten tarinoiden ja traditioiden kautta. (Benjamin, 2014.) Tämä kaikki luo pohjaa kulttuuri-identiteetin rakentumiselle, sillä kulttuuri-identiteetti rakentuu ja muovautuu erilaisten elämäkokemusten sekä samaistumiskohteiden myötä (Benjamin, 2014).

Tutkimuskysymyksen kautta haluttiinkin perehtyä oppikirjojen merkitykseen ja siihen, millaista arvomaailmaa ja pohjaa ne luovat kulttuuri-identiteetin rakentamiseksi.

Suomalaisen kulttuuriperinnön tarkastelu nähtiin keskeisenä osana tutkimusta, sillä suomalaisen peruskoulun kontekstissa se liittyy vahvasti kulttuuri-identiteetin rakentumiseen ja on osa sitä. Jotta oppilaalle kehittyä kykyä tarkastella omaa identiteettiään sekä perinnettään osana kansainvälistä ja maailmanlaajuisia toimintaympäristöä, tulisi asioita tarkastella kulttuuriperintökasvatuksen näkökulmasta osana maailmanyhteisöä, eikä pelkästään kansallisesta tai esimerkiksi eurooppalaisesta näkökulmasta (Pitkänen, 2014).

Kulttuuriperintökasvatuksen tehtävänä on sekä kansallisen tai paikallisen identiteetin vahvistaminen, että globaaliin vastuuseen ja tietoisuuteen kasvattaminen (Pitkänen, 2014).

Suomalaisen kulttuuriperinteen käsittelyyn oppikirjoissa haluttiinkin suhtautua tämän takia kriittisesti. Kuinka kulttuuriperintöä tuodaan esille ja kuinka se esiteellään suhteessa muihin kulttuureihin.

Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla kartoitettiin eroja eri oppikirjasarjojen välillä. Näkökulma koettiin tärkeäksi, sillä aikaisemman tutkimuksen mukaan (Karvonen ym., 2017) oppimateriaalien välisiin eroihin ei ole kiinnitetty paljon huomiota. Myös sanoilla ja määritelmillä, joita opettaja käyttää puhuessaan tietyistä ryhmistä tai kulttuureista, on suuri

merkitys, sillä oppilaat aistivat herkästi asenteet sekä syrjinnän (Benjamin, 2014). Oppikirjat ohjaavat opetusta ja antavat sekä opettajalle että oppilaille tietynlaisen näkökulman sekä määritelmiä käsittelemiinsä aiheisiin. Erot eri oppikirjasarjojen välillä voivatkin olla siis merkityksellisiä ja vaikuttaa opetukseen keskeisesti.

4 Menetelmät

4.1 Oppikirjatutkimuksen metodologiasta

Yksi tärkeimmistä oppikirjatutkimuksessa käytetyistä metodeista on vertailu. Kuitenkin myös muiden metodien, kuten diskurssianalyysin ja sisällön analyysiin käyttö on lisääntynyt viime aikoina ja näin erilaisten metodien käyttö oppikirjatutkimuksen parissa on monipuolistunut (Christophe, Bock, Fuchs, Macgilchrist, Otto, Sammler, 2018). Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi koettiin relevantiksi menetelmäksi kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseen. Näin kerätystä aineistosta olisi myös luontevaa siirtyä kolmannen tutkimuskysymyksen tarkasteluun ja samalla toiseen analyysimenetelmään eli eri oppikirjasarjojen vertailuun.

Oppikirjojen välittämää monikansallista kuvaa tutkittaessa monet tutkijat ovat käyttäneet analyysissa temaattista sisällönanalyysia (Szakács, 2018) ja joissakin tapauksissa tutkimusta on myös täydennetty laadullisella sisällönanalyysillä (Elmersjö, 2011; Pingel, 2000). Aikaisempi oppikirjatutkimus tukee siis myös tähän tutkimukseen valittua lähestymistapaa. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli keskittyä oppikirjojen sisältöön ja välittämään tietoon, mutta ei niinkään sävyyn tai ilmaisutapoihin, joilla erilaisia merkityksiä luotiin. Jälkimmäisessä tapauksessa diskurssianalyysin käyttö olisi ollut tutkimuksen kannalta hyvä metodinen lähestymistapa, mutta tässä tutkimuksessa näkökulma haluttiin keskittää nimenomaan oppikirjojen sisällölliseen puoleen.

4.2 Aineistonhankinta

Tutkimusaineistoiksi valittiin kolme 2000-luvulla julkaistua äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjaa: Huima, Kirjakuja ja Kipinä. Kustakin kirjasarjasta aineistoksi valikoitui 4-6 vuosiluokkien oppikirjat. Tehtäväkirjat sekä opettajanoppaat rajautuivat tutkimuksen ulkopuolelle, sillä aineistomäärästä ei haluttu liian suurta. Oppikirjojen sisältö koettiin myös merkittävimmäksi tutkimuskysymysten kannalta. Tutkimusaineistossa päätettiin keskittyä 4-6 vuosiluokkien oppikirjoihin, koska näillä luokka-asteilla erilaisten kulttuuriin ja identiteettiin liittyvien teemojen käsittely on jo laajempaa sekä abstraktimpaa, verrattuna ensimmäisiin luokka-asteisiin. Tutkimusaineistoksi haluttiin myös valita oppikirjoja, jotka ovat joko aktiivisesti käytössä peruskouluissa tai joita on käytetty vielä 2010-luvulla. Tutkimusaineisto

lainattiin Turun kaupunginkirjastosta sekä Rauman opettajankoulutuslaitoksen kirjastosta. Yksi aineiston kirjoista saatiin lainaan Rauman Normaalikoulusta.

4.3 Analyysimenetelmät

Tutkimusaineiston hankinnan jälkeen aineisto analysoitiin ensin laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi on perus analyysimentelmä, jota voidaan käyttää kaikessa laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tuomen ja Sarajärven mukaan sisällönanalyysi on analyysimuoto, jota ei varsinaisesti ohjaa mikään teoria tai epistemologia, mutta siihen voidaan soveltaa melko vapaasti monenlaisia epistemologisia ja teoreettisia lähtökohtia.

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin pohjalta. Analyysin luokittelu ei siis perustunut aikaisempaan käsitejärjestelmään eli esimerkiksi teoriaan, kuten teorialähtöisessä sisällönanalyysissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018), vaan aineistoa pyrittiin analysoimaan sellaisenaan ilman ennako-oletuksia. Tutkimusaineisto eli jokainen oppikirja luettiin läpi ja samalla tehtiin muistiinpanoja. Analyysivaiheessa ja muistiinpanoja tehdessä keskityttiin siihen, minkälaisia teemoja ja aihealueita oppikirjoihin valitut tekstikatkelmat käsittelivät. Tekstikatkelmilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa eri teoksista valittuja tekstipätkiä, joiden käsittelyyn on oppikirjoissa varattu usein oma aukeamansa. Analyysissa otettiin myös huomioon näihin tekstikatkelmiin selkeästi linkittyvät tehtävät. Oppikirjoista ei analysoitu kuvia, puuha- tai projektiaukeamia, eikä pelkkää kielioppia käsitteleviä osuuksia.

Kyseisen sisällöllisen analyysin tarkoituksena oli kartoittaa tekstikatkelmien välittämiä arvoja sekä arvomaailmaa. Laineen (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen analyysissa olennaista on muodostaa kokonaisuuksia aineistosta löydetyistä merkityksistä ja tämän jälkeen esittää näiden merkityskokonaisuuksien sisältö tutkijan omalla kielellä. Oppikirjojen teemojen käsittelyllä ja niiden välittämien arvojen kartoittamisella sekä kategorioiden rakentamisella pyrittiinkin juuri tähän.

Analyysi aloitettiin tarkastelemalla oppikirjojen sisällysluettelojen teemoja, jonka jälkeen eri teemojen alaluvut käsiteltiin erikseen. Jokaisesta tekstiaukeamasta merkattiin ylös

tekstikatkelman otsikko, kirjoittaja sekä muutamalla sanalla tiivistettynä tekstikatkelman käsittelemä aihe. Analyysissa haluttiin keskittyä tekstikatkelmiin, koska niiden katsottiin heijastavan oppikirjojen välittämää arvomaailmaa ja sitä kautta kulttuuri-identiteettiä kaikkein selkeimmin. Lisäksi tekstikatkelmien käsittely oppitunneilla herättää usein keskustelua niiden käsittelemistä aihepiireistä. Osa tekstikatkelmista oli valittu oppikirjoihin selkeästi luetunymmärtämisen kehittämiseksi ja esimerkiksi eri kirjallisuuden lajien tai klassikkoteosten esittelyksi, joten näille tekstikatkelmille ei merkattu varsinaista aihetta, mutta ne huomioitiin analyysissa.

Kun koko aineisto oli käyty läpi, poimittiin tekstikatkelmien käsittelemät aihealueet oppikirjasarjoittain ylös. Aihealueista pyrittiin tässä kohtaa kategorisoimaan samankaltaiset aiheet omiksi luokikseen. Näin pystyttiin kartoittamaan, mitä aihealueita käsiteltiin kaikissa oppikirjasarjoissa ja mitä ei. Kun kaikkien oppikirjojen käsittelemät aiheet oli listattu ylös, yhdisteltiin aiheita yhä edelleen selkeimpiin luokkiin. Näistä luokista muodostui lopulta kahdeksan varsinaista aihealuetta, joita tutkimuksessa nimitetään arvokategorioiksi. Nämä kahdeksan arvokategoriaa esiintyivät kaikissa oppikirjasarjoissa ja oppikirjojen eri tekstikatkelmat käsitelivät näitä arvokategorioita eri näkökulmista. Arvokategoria-nimityksellä haluttiin korostaa oppikirjoissa esille nostettujen aiheiden merkitystä kulttuuri-identiteetin rakentumiselle, sillä eri aiheiden esille nostaminen ja niiden käsittely voidaan itsessään nähdä arvovalintana. Analyysin perimmäisenä tarkoituksena olikin kartoittaa, minkälaisia aiheita ja sitä kautta arvoja oppikirjat käsittelemiensä tekstikatkelmien kautta nostavat esille.

Näistä arvokategorioista seitsemän oli luonteeltaan selkeästi arvottavia, sillä niiden sisältämien aihealueiden kautta haluttiin nostaa esille tiettyjä aiheita ja ilmiöitä. Kahdeksas arvokategoria puolestaan muodostui tekstikatkelmista, jotka eivät varsinaisesti käsitelleet mitään tiettyä aihetta, vaan tekstien tavoitteena oli parantaa luetunymmärtämistä. Kahdeksannen arvokategorian arvona voidaankin pitää lukutaidon kehittämistä yleisellä tasolla. Näiden arvokategorioiden lisäksi jotkin oppikirjat käsitelivät yksittäisiä aiheita, mutta niihin ei kiinnitetty huomiota myöhemässä analyysivaiheessa, koska näiden aiheiden esiintyvyys aineistossa oli niin pieni.

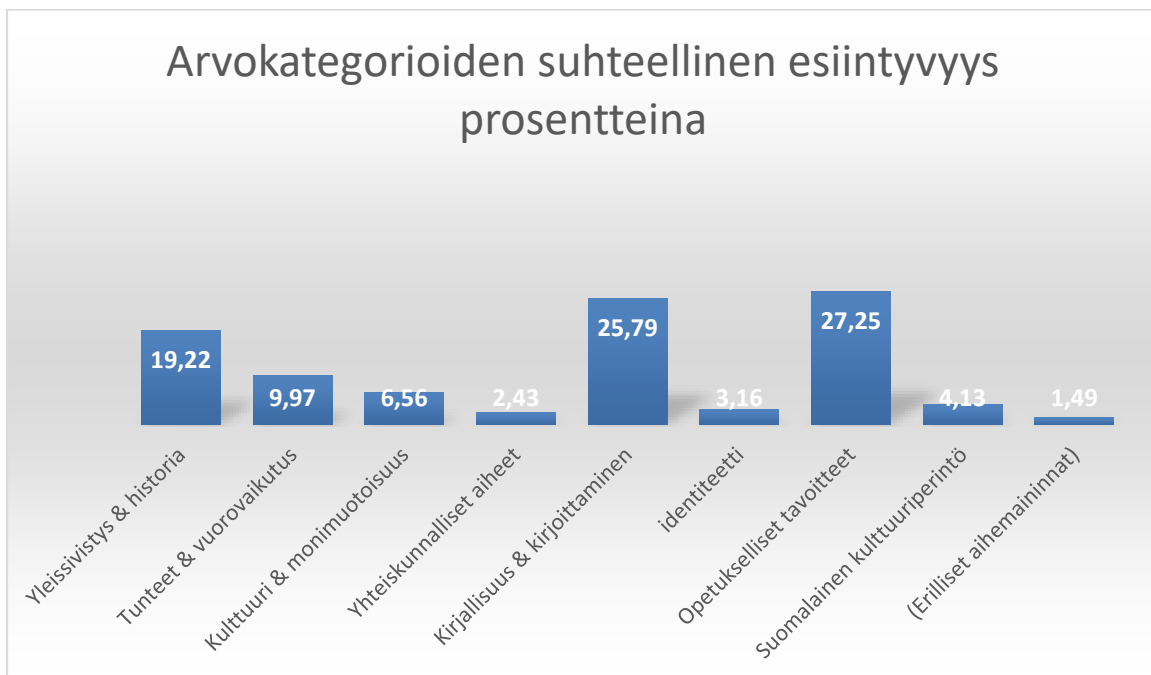
Kun arvokategoriat ja muut aihealueet oli saatu luokiteltua, aineisto väri koodattiin. Tämä selkeytti arvokategorioiden jakaantumisen tarkastelua. Näin päästiin myös käsiksi eroihin ja

yhtäläisyyksiin eri oppikirjasarjojen välillä. Arvokategorioiden suhdetta käsiteltyihin aiheisiin haluttiin kuitenkin tarkastella vielä tarkemmin ja siksi päädyttiin aineiston kvantifiointiin. Kvantifioinnilla tarkoitetaan määrällistä analyysia, jossa tekstimassasta lasketaan esimerkiksi erilaisten asioiden esiintyvyyttä. Tämän avulla päästään kuvamaan ja havainnollistamaan tutkimusaineiston sisältöä. (Puusa, 2020.) Aineiston määrällinen analyysi mahdollisti eri kategorioiden esiintyvyyden vertailun. Tämä nähtiin tarpeellisena erityisesti viimeisen tutkimuskysymyksen kannalta. Lisäksi eri aihekategorioiden vertailu olisi jäänyt epätarkaksi kuvailuksi, jos aineistoa ei olisi kvantifioitu. Kvantifiointia voidaanakin käyttää myös laadullisessa tutkimuksessa sisällönanalyysin apuna (Tuomi & Sarajarvi, 2018), kun sisällön tarkemmasta erittelystä on tutkimustulosten kannalta erityistä hyötyä.

Aineiston määrällisessä analyysissä laskettiin eri aiheisiin liittyvien mainintojen määrää oppikirjojen tekstikatkelmissa. Jotkin tekstikatkelmat saattoivat käsitellä useampaa kuin yhtä aihetta, joten mainintojen määrää ei voi suoraan verrata tekstikatkelmien määrää. Mainintoja eri aiheista saatiin yhteensä 411. Aihemainintojen kokonaismäärässä oli laskettuna mukaan myös yksittäiset aihemaininnat, joista ei kuitenkaan muodostettu omaa arvokategoriaa, sillä niiden määrä oli niin pieni. Kun kokonaismäärä oli saatu laskettua, verrattiin ensin arvokategorioiden esiintyvyyttä suhteessa kaikkiin aihemainintoihin, jolloin saatiin laskettua kunkin arvokategorian esiintyvyyden prosenttiosuus koko aineistossa. Tämän jälkeen laskettiin myös kaikkien oppikirjojen sisältämät maininnat jokaisesta arvokategoriasta ja näin saatiin vertailuluku jokaiselle arvokategorialle. Näihin lukuihin suhteutettuina saatiin laskettua kunkin arvokategorian esiintyvyys prosentteina kussakin oppikirjasarjassa. Vertailu eri oppikirjasarjojen välillä toteutettiin näiden prosenttilukujen pohjalta.

5 Tutkimuksen tulokset

Tässä osiossa tutkimuksen tuloksia tarkastellaan kahdessa osassa. Ensiksi keskitytään tarkastelemaan tuloksia sisällönanalyysin pohjalta, jotka vastaavat kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja tämän jälkeen siirrytään vertailusta saatuihin tuloksiin eli eroihin ja yhtäläisyyksiin eri oppikirjasarjojen välillä. Tutkimustulokset on jaettu otsikoittain eri alakategorioihin tulosten selkeyttämiseksi. Arvokategoriat ja niiden esiintyvyys prosentteina suhteessa kaikkiin aiheainintoihin, on esitelty alla olevassa kuviossa (ks. Kuvio 1). Vertailussa on mukana myös arvokategorioiden ulkopuoliset aiheaininnat, joista ei kuitenkaan muodostettu omaa arvokategoriaa, jotta suhdeluku säilyy oikeana. Näitä mainintoja nimitetään kuviossa erillisiksi aiheaininnoiksi.



Kuvio 1 Arvokategoriat ja niiden esiintyvyys

On hyvä huomioida, että kukin arvokategoria on itsessään laaja kokonaisuus ja siihen liittyviä eri aiheita on käsitelty eri oppikirjoissa erilaisten tekstikatkelmien ja näkökulmien kautta. Arvokategorioiden sisältöä pyritäänkin seuraavaksi avaamaan tarkemmin ja antamaan konkreettisia esimerkkejä siitä, kuinka ne ilmenivät eri oppikirjoissa. Arvokategorioiden sisällöistä pyritään nostamaan tutkimuksen kannalta keskeisimmät tulokset. Arvokategorioiden esiintyvyyksiluvut esitetään myöhemmin tekstissä pyöristettyinä lukuina.

5.1 Arvokategoriat

Yleissivistys ja historia

Oppikirjoja tutkittaessa yhdeksi keskeiseksi arvokategoriaksi nousi yleissivistyksellisiä sekä historiallisia aiheita käsittelevä kategoria. Yleissivistyksellisillä ja historiaan liittyvillä aiheilla tarkoitetaan tekstikatkelmia, joiden ensisijaisena tarkoituksena oli välittää tietoa jostakin asiasta, ilmiöstä, historiallisesta aikakaudesta tai tapahtumasta. Kaikkiin oppikirjojen arvokategorioihin verrattuna tämän kategorian prosenttiosuus oli 19 prosenttia.

Yleissivistyksen ja historiaan liittyvien aiheiden arvokategoriassa käsiteltyjä aiheita olivat esimerkiksi ajan rakenne, urheilulajit, ilmastonmuutos, teknologia ja keksinnöt, media, tiede ja tiedonhaku. Historiallisista aikakausista ja tapahtumista esille nostettiin Yhdysvaltojen kultakuume, ensimmäinen kuulento, Helsingin olympialaiset, juutalaisvainot, dinosaurukset, suomalaiset linnat, eri eläinlajit, rautatie, viikinkiaika sekä Titanic-laiva. Näihin historiallisiin aiheisiin liittyvät nostot olivat siis melko satunnaisia, eikä oppikirjoista ollut nähtävissä selkeää linjaa, jonka mukaan aihevalintoja olisi tehty. Tämän arvokategorian tekstikatkelmat olivat suurimmaksi osaksi tietotekstejä.

Tunteet ja vuorovaikutus

Tunteiden ja vuorovaikutuksen arvokategorian sisältämät tekstikatkelmat käsitelivät vuorovaikutukseen, tunteisiin, ystävyyteen sekä perhesuhteisiin liittyviä aiheita. Tämän arvokategorian esiintyvyys suhteessa kaikkiin muihin oppikirjojen aihealueisiin oli 10 prosenttia. Vaikka kyseisen arvokategorian esiintyvyys suhteessa oppikirjojen kaikkiin aihealueisiin onkin verrattain matala, löytyi useammasta oppikirjasta sisällysluetteloon kirjattu tema, joka oli otsikoitu arvokategoriaa vastaavalla temalla. Oppikirjoista olikin siis selkeästi varattu oma osionsa tai useampia osioita, joissa tunteisiin ja vuorovaikutukseen liittyvien aihealueiden käsittelyyn oli haluttu keskittyä.

Tunteiden ja vuorovaikutuksen arvokategoriassa teemoina korostuivat ystävyyden moniulotteisuus, tunteet, tunteiden ilmaisu sekä käsittely ja erilaiset ihmis- ja perhesuhteet. Näitä teemoja käsiteltiin erilaisten kaunokirjallisten tekstikatkelmien avulla. Usein

tekstikatkelmissa käsiteltiin arvokategorian teemoja päällekkäin, sillä esimerkiksi tunteet liittyvät ihmissuhteisiin ja ihmissuhteet tunteisiin. Rakkauden ja ihastumisen tunteen käsittelyä korostettiin jokaisen oppikirjasarjan kuudennen luokan oppikirjassa. Aiheeseen haluttiin selkeästi tarttua, kun oppilaat ovat murrosiän kynnyksellä.

Kulttuuri ja monimuotoisuus

Kulttuuriin ja monimuotoisuuden arvokategoria koostui erilaista kulttuuria ja niin sanottua erilaisuutta käsittelevistä tekstikatkelmista. Erilaisuudesta puhuttaessa viitataan erilaisiin stereotyyppioista poikkeaviin ominaisuuksiin tai piirteisiin, joita tekstikatkelmien käsittelemiltä henkilöahmoilta löytyi. Myös kulttuuriin liittyvien aiheiden sisältä löytyi moninaisuutta, kun käsiteltiin esimerkiksi kaksikielisyyttä ja monikulttuurisia perheitä.

Arvokategorian esiintyvyys suhteessa muihin aihealueisiin oli 7 prosenttia. Esiintyvyyden voidaan katsoa olevan melko alhainen, kun pohditaan kyseisen arvokategorian merkitystä suhteessa kulttuuri-identiteetin kehitykselle. Kyseisen arvokategorian tekstikatkelmat sisälsivät erilaisia tekstilajeja, joiden kautta käsiteltiin muun muassa monikielisyyttä, yhdenvertaisuutta, erilaisia kulttuureja, ihmisarvoa ja stereotyyppioita.

Tekstikatkelmien välillä ilmeni eroa sen suhteen, mistä näkökulmasta kulttuuria ja monimuotoisuutta käsiteltiin. Toisissa tekstikatkelmissa aiheita käsiteltiin tarkastelemalla eri kulttuureja, kun taas toiset tekstikatkelmat pyrkivät käsittelemään aiheita universaalimmasta näkökulmasta, linkittämättä aihetta mihinkään tiettyyn kulttuuriin. On myös huomion arvoista, että saamelaiset nostettiin esille ainoastaan yhdessä aineiston oppikirjassa. Alkuperäiskansoja ja heidän asemaansa käsiteltiin siis vain hyvin vähän oppikirjoissa.

Yhteiskunnalliset aiheet

Yhteiskunnallisten aiheiden arvokategoria oli esiintyvyydeltään kaikkein pienin kategoria 2 prosenttisyksiköllä. Yhteiskunnallisilla aiheilla tarkoitetaan yhteiskunnallista asemaa, eriarvoisuutta sekä moraalialia käsittelevää arvokategoriaa. Arvokategoriana yhteiskunnalliset aiheet ottivat myös kantaa eli tietynlaisen näkökulman näiden aiheiden käsittelyssä. Lukijaa kannustettiin selkeästi pohtimaan lukemaansa sen sijaan, että aiheita olisi esitelty vain yleisellä tasolla. Tässä arvokategoriassa tekstikatkelmien teemoina olivat suurimmaksi osaksi

naisten asema ja varallisuuserot. Tekstikatkelmissa toistui eniten köyhyys ja sen synnyttämä eriarvoisuus. Tätä käsiteltiin eri kulttuurien näkökulmasta.

Identiteetti

Vaikka tutkimuksessa kaikkien arvokategorioiden katsotaan rakentavan osaltaan kulttuuri-identiteettiä, nousi aineistosta selkeästi esille myös erillinen arvokategoria, joka käsittelee nimenomaan identiteettiä ja sen kehitystä. Arvokategoriana identiteetti keskittyi pitkälti henkilökohtaisen minäkuvan rakentamiseen ja sen eri elementteihin eikä siten ottanut huomioon kaikkia kulttuuri-identiteettiin vaikuttavia tekijöitä. Arvokategorian esiintyvyys oli myös suhteellisen matala 3 prosenttiyksiköllä. Tässä arvokategoriassa tekstikatkelmien teemat käsitelivät esimerkiksi minäkuvaa, ulkonäköä, henkilökohtaisia unelmia ja kykyjä, ryhmäidentiteettiä sekä kuuluisuutta. Tekstikatkelmissa kannustettiin lukijaa pohtimaan omaa identiteettiä ja tarjottiin erilaisia mahdollisuuksia rakentaa omaa identiteettiä esimerkiksi nostamalla esille bändikulttuuria.

Kirjallisuus ja kirjoittaminen

Kaikkein suurin arvokategoria esiintyvyydeltään oli kirjallisuus ja kirjoittaminen. Se saavutti jopa 26 prosentin esiintyvyyden eli noin neljäsosan kaikissa oppikirjoissa käsitellyistä aihealueista. Tämä selittyy luonnollisesti oppiaineella, jonka oppikirjoja aineistoon valitut kirjat olivat. Äidinkielen oppiaineen näkökulmasta on tärkeää rakentaa oppilaan identiteettiä sekä lukijana että kirjoittajana. Äidinkieli on yhteydessä kulttuuri-identiteettiin, joten kyseinen arvokategoria on siten huomionarvoinen myös kulttuuri-identiteetin rakentumista tarkasteltaessa. Tässä kategoriassa tekstikatkelmat esittelivät erilaisia teoksia, kirjallisuuslajeja, lukemista sekä tekstin tuottamista. Lukijaa pyrittiin tutustuttamaan monipuolisesti erilaiseen kirjallisuuteen ja samalla kannustettiin sekä tarjottiin apua oman tekstin tuottamisen suhteen.

Opetukselliset tavoitteet

Opetuksellisten tavoitteiden arvokategoria poikkesi muista edellä mainituista kategorioista siten, että sen sisältämät tekstikatkelmat eivät varsinaisesti käsitelleet mitään aihetta, vaan oli valittu oppikirjoihin luetunymmärtämisen kehittämisen vuoksi. Näissä tekstikatkelmissa ei

siis katsottu olevan varsinaista arvottavaa näkökulmaa tai lähestymistapaa, mutta lukutaidon kehittäminen yleisesti voidaan katsoa opetukselliseksi arvoksi. Vaikka opetuksellisten tavoitteiden ja kirjallisuuden ja kirjoittamisen arvokategoriat ovat luonteeltaan samantyyppisiä oli keskeisenä erona se, että kirjallisuuden ja kirjoittamisen kategoriassa tekstikatkelmista kävi selkeästi ilmi, että niiden avulla haluttiin käsitellä kyseiseen aihepiiriin liittyviä aiheita. Opetuksellisten tavoitteiden kategoriassa tämä ei käynyt selkeästi ilmi. Tähän kategoriaan lukeutuvien tekstikatkelmien esiintyvyys suhteessa kaikkiin oppikirjoissa käsiteltyihin aihealueisiin oli jopa 27 prosenttia eli suuri. Esiintyvyyden määrää selittää osaltaan oppiaineen luonne lukutaitoa kehittävä.

5.2 Suomalainen kulttuuriperintö oppikirjoissa

Suomalainen kulttuuriperintö muodostui analyysivaiheessa yhdeksi arvokategoriaksi. Analyysivaiheessa kartoitettiin yleisten arvojen lisäksi suomalaisen kulttuuriperinnön käsittelyä ja ilmenemistä oppikirjoissa. Tämä arvokategoria käsitellään tulososiossa erikseen, koska se vastaa yksin toiseen tutkimuskysymykseen. Suomalaisen kulttuuriperinnön esiintyvyys suhteessa muihin käsiteltyihin aihealueisiin oli 4 prosenttia. Kaikissa aineiston oppikirjasarjoissa käsiteltiin kyseistä aihealuetta vähintään yhdessä oppikirjassa. Sekä Kipinä että Kirjakuja oppikirjasarjoissa aihetta käsiteltiin kahdessa eri oppikirjassa.

Suomalaisen kulttuuriperinnön käsittely oli huomattavan samankaltaista oppikirjasarjasta riippumatta. Kaikissa sarjoissa Kalevalan käsittelyyn oli varattu vähintään yksi kappale oppikirjasta. Kahdessa yhdeksästä oppikirjoista käsiteltiin Kalevan yhteydessä myös kalevalaista runomittaa. Tämän lisäksi suomalaiseen kulttuuriperintöön liittyvistä teoksista esille nostettiin Aleksis Kiven seitsemän veljestä, jonka yhteydessä käsiteltiin myös suomen kieltä, sen kehitystä sekä murteita. Huomioitavaa on se, että kaikissa oppikirjasarjoissa Kalevalaa ja Seitsemää veljestä käsiteltäessä oli valittu samat tekstikatkelmat. Kalevalasta käsiteltiin Sammon ryöstöä ja Seitsemästä veljeksestä Venlan kosintaa. Kaikissa sarjoissa oli siis haluttu keskittyä juuri näihin tapahtumiin.

Huima-sarja oli ainoa aineiston sarjoista, joka toi selkeästi esille Kalevalan asemaa suomalaisena kansalliseepoksena ja vertasi sitä Kreikkalaiseen Odysseus-eeppokseen. Muissa kirjasarjoissa Kalevalan taustaan ei keskitytty niin paljon. Kirjallisen kulttuuriperinnön lisäksi Kipinä-sarjan viidennen luokan oppikirjassa käsiteltiin suomalaista kansanperinnettä sekä

myyttejä. Aiheita käsiteltiin kaunokirjallisuuden pohjalta, eikä niinkään tiedollisesta näkökulmasta. Aihetta käsittelevissä kaunokirjallisissa tekstikatkelmissa suomalaista kansanperinne sekoittui osittain mielikuvitukselliseen tarinankerrontaan.

Tuloksista voidaan huomata, että suomalaisen kulttuuriperinnön käsittely oppikirjoissa keskittyi pitkälti kansanperinteen kannalta merkittävien kirjallisten teosten tarkasteluun, eikä niinkään esimerkiksi suomalaisessa kulttuurissa keskeisinä pidettyihin arvoihin. Oppikirjojen antama kuva suomalaisesta kulttuuriperinnöstä on melko suppea. Opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) arvopohjan kuvaama ”moninainen suomalainen kulttuuriperintö”, jolle opetuksen tulisi rakentua, jääkin oppikirjojen näkökulmasta hieman kyseenalaiseksi.

5.3 Erot ja yhtäläisyydet eri oppikirjasarjoissa

Erojen ja yhtäläisyyksien tarkastelu eri oppikirjasarjojen välillä toteutettiin sisällönanalyysin ja kvantifioinnin avulla muodostettujen tulosten perusteella. Ensiksi keskitytään erojen ja yhtäläisyyksien määrälliseen tarkasteluun kvantifioitun aineiston pohjalta, jonka jälkeen nostetaan vielä esille muita tähän osioon liittyviä tuloksia.

Kvantifioinnin perusteella päästiin vertailemaan eri arvokategorioiden esiintyvyyttä eri oppikirjasarjassa. Esiintyvyyttä kartoitettiin prosenttiosuuksia vertaillen. Jakauma arvokategorioiden käsittelyn suhteen vaihteli riippuen arvokategoriasta. Kaikkein tasaisinta hajonta oli yleissivistyksen ja historian -arvokategoriassa, jossa Huima-sarjan kirjoissa kategorian esiintyvyys oli 34 prosenttia, Kirjakuja-sarjassa 33 prosenttia ja Kipinä-sarjassa 33 prosenttia. Tästä voidaankin päätellä, että yleissivistävien sekä historiaan liittyvien aiheiden käsittelyä oppikirjoissa pidetään tärkeänä riippumatta kirjasarjasta. Suurinta hajontaa ilmeni kulttuurin ja monimuotoisuuden arvokategoriassa. Kirjakuja-sarjassa tämän arvokategorian esiintyvyys oli 0 prosenttia eli sarjan oppikirjojen tekstikatkelmat eivät käsitelleet arvokategorian aiheita laisinkaan. Huima-sarjassa arvokategorian esiintyvyys oli kaikkein suurin 59 prosentilla ja Kipinä-sarjassa esiintyvyys oli 41 prosenttia. Hajonta eri kirjasarjojen välillä on huomattavaa.

Myös yhteiskunnallisten aiheiden arvokategoriassa ilmeni vaihtelua. Huiman ja Kipinänä välillä ero oli vain 10 prosenttia Huiman esiintyvyyden ollessa 40 prosenttia ja Kipinän 50

prosenttia, mutta Kirjakuja-sarjassa Yhteiskunnallisten aiheiden käsittely jäi vain 10 prosenttiin.

Muissa arvokategorioissa hajonta ei ollut yhtä huomattavaa. Tunteiden ja vuorovaikutus - arvokategoriaa esiintyi kaikkein eniten Huima-sarjassa, samoin kuin kirjallisuuden ja kirjoittamisen -arvokategoriaa. Tosin jälkimmäisessä arvokategoriassa esiintyvyyden ero Huiman ja Kipinä välillä oli vain 3 prosenttiyksikköä. Identiteetin arvokategoriassa esiintyvyys oli tasaista Kipinä- ja Kirjakuja-sarjoissa, sillä molemmilla prosenttiluvuksi muodostui 23 prosenttia. Huimassa tämänkin arvokategorian esiintyvyys oli kaikkien suurin 54 prosentilla. Arvokategorioiden ulkopuolisten aiheiden kategorian esiintyvyys jakaantui suhteellisen tasaisesti kaikkien oppikirjasarjojen välillä.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että eri oppikirjasarjat painottavat vaihtelevasti eri aiheiden käsittelyä. Huima-sarjan esiintyvyydellä olivat todennäköisesti suurimmat siitä syystä, että kyseisessä Kirjasarjassa käsiteltiin erilaisia aiheita kaikkein laajimmin. Tähän verrattuna Kirjakuja-sarja käsiteli aiheita vähiten ja myös suppeammin. Tämä luo myös eroa sen suhteen, minkälaista kulttuuri-identiteettiä eri oppikirjasarjat rakentavat. Kirjakuja-sarja oli myös aineiston sarjoista vanhin, mikä näkyi valituissa tekstikatkelmissa. Osa tekstikatkelmista, esimerkiksi vanhat sadut, olivat melko suorapuheisia ja niissä saatettiin kommentoida ulkonäköä negatiiviseen sävyyn.

Kirjakuja-sarjan oppikirjoissa korostui asioiden tiedollinen käsittely sekä kirjallisten taitojen korostaminen, mutta toisaalta käsiteltiin myös verrattain paljon tunteisiin ja vuorovaikutukseen liittyviä aiheita. Kipinä sarjassa jakauma eri arvokategorioiden ja niiden sisältämien aihealueiden käsittelyssä oli tasaista, joskin tunteisiin ja vuorovaikutukseen liittyvien teemojen käsittely jäi vähemmälle kuin muissa oppikirjasarjoissa. Esimerkiksi Huima-kirjasarjassa tämän arvokategorian käsittelyyn keskityttiin huomattavasti enemmän. Kipinä-kirjoissa käsiteltiin myös eniten arvokategorioiden ulkopuolisia aiheita.

6 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tutkittiin kulttuuri-identiteettiä ja suomalaista kulttuuriperintöä peruskoulun äidinkielen oppikirjoissa. Lisäksi tutkittiin eroja ja yhtäläisyyksiä eri oppikirjasarjojen välillä. Tutkimuksen päätulokseksi muodostui kahdeksan arvokategoriaa oppikirjojen sisältämien tekstikatkelmien aihepiirien perusteella. Nämä kategoriat sisälsivät erilaisia arvoja, joiden katsotaan liittyvän keskeisesti kulttuuri-identiteetin rakentumiseen sekä suomalaiseen kulttuuriperintöön.

Arvokategorioiden esiintyvyyttä eri oppikirjoissa sekä oppikirjasarjojen välillä verrattiin kvantifioinnin avulla saatujen prosenttilukujen pohjalta. Eri arvokategorioiden esiintyvyys oli kaikkein tasaisinta Huima-sarjassa. Myös Kipinä-sarjassa eri arvokategorioita käsiteltiin muuten tasaisesti, mutta tunteiden ja vuorovaikutuksen arvokategoriaa vähän suhteessa muihin oppikirjasarjoihin. Kirjakuja-sarja osoittautui sarjoista arvokategorioiden käsittelyn suhteen kaikkein suppeimmaksi. Tulosten perusteella voitaisiinkin kysyä, rakentavatko sen käsittelemät aihealueet ja arvot riittävän laajaa ja monipuolista kulttuuri-identiteettiä.

Aikaisemmassa oppikirjatutkimuksessa ei ole juuri kiinnitetty huomiota eri oppimateriaalien välisiin eroihin (Karvonen ym., 2017), mutta tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että eri oppikirjasarjojen käsittelemissä aiheissa ja välittämässä arvoissa on nähtävillä melko suuriakin poikkeavuuksia. Tutkimus myös vahvistaa käsitystä siitä, että monikulttuurisuuden arvostaminen on osittain puutteellista oppikirjoissa (Karvonen ym., 2017). Verrattuina muiden arvokategorioiden esiintyvyyteen, jää kulttuurin ja monimuotoisuuden esiintyvyys tulosten mukaan melko pieneksi.

Suomalaisen kulttuuriperinnön käsittely keskittyi pitkälti muutamaan suomalaisen kulttuuriperinnön kannalta merkittävään kirjalliseen teokseen, minkä voi tiettyssä mielessä katsoa tukevan nationalistista ajattelutapaa, josta myös Räsänen (2009) artikkelissaan varoittaa. Esimerkiksi Kalevalaa käsiteltäessä sen taustoihin tai syntyyn ei keskitytä, vaan teos esitellään suomalaisen kulttuuriperinnön keskeisenä rakennuspalana ja itsestäänselvyytensä. Maininnat muista kulttuuriperinteistä ovat yksittäisiä, joten Opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) tavoitteiden mukainen ”eri kulttuurien välinen vuorovaikutus” jää pintapuoliseksi. Toisaalta yhdeksi suomen kielen 3-6 vuosiluokkien opetuksen tavoitteiksi nostettu ohjaus eri kulttuurien arvostamiseen on oppikirjoissa läsnä. Vaikka suomalaisen

kulttuuriperinnön käsittely oppikirjoissa oli melko rajoittunutta tai vähäistä, ei suomalaisuudesta kuitenkaan pyritty luomaan yhtenäistä tai homogeenistä kuvaa, vaan oppikirjojen välittämä kulttuurinen kuva oli yleistasolla laaja ja erilaisuus sekä yksilöllisyys otettiin huomioon eri tekstikatkelmissa.

Oppikirjasarjoista Huima sekä Kipinä olivat arvomaailmoiltaan monimuotoisia ja loivat näin laajan pohjan kulttuuri-identiteetin rakentamiselle. Oppikirjasarjoista Kirjakuja oli selkeästi arvomaailmaltaan suppein ja keskittyi myös aiheissaan enemmän asioiden tiedolliseen käsittelyyn. Oppikirjan tarjoamasta arvomaailmasta riippumatta korostuu oppikirjan käytössä ja tiedon välittämisessä opettajan vastuu. Oppimateriaalin käyttökelpoisuuden arviointi jää lopulta opettajien arvioitavaksi, koska kirjantekijöiden tekemiä ratkaisuja ei ennako tarkasteta (Aalto & Kemppinen, 2020).

Tässä tutkimuksessa luotettavuuteen liittyvät kysymykset kohdistuvat erityisesti aineiston analyysiin. Koska tutkimusaineisto koostui kolmen eri oppikirjasarjan oppikirjoista, ei eettisyyteen liittyviä seikkoja täytynyt huomioida samalla tavalla, kuin esimerkiksi haastattelututkimuksessa, joissa aineisto kootaan henkilöhaastattelujen pohjalta. Aineiston oppikirjat ovat kaikkien saatavilla paikallisten kirjastojen sekä oppilaitosten kautta, joten tutkimuksessa käytetty aineisto oli niin sanottua avointa aineistoa.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) ovat listanneet tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyviä kohtia ja yhtenä niistä on aineiston analyysi. Tässä tutkimuksessa analyysi toteutettiin pääasiassa aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä, kvantifiointia hyödyntäen. Aineistoa pyrittiin lukemaan objektiivisesta näkökulmasta, mutta esimerkiksi eri tekstikatkelmien aiheiden nimeämisessä korostuu tutkijan oma näkemys ja tekstin tulkinta. Lisäksi aiheiden luokittelu eri arvokategorioiden alle voisi olla erilaista tutkijasta riippuen. Kvantifioinnin apuna olisi voitu hyödyntää teknistä ohjelmaa, jolloin lasketuista luvuista olisi saatu vielä luotettavampia. Analyysimenetelmät on kuitenkin kuvattu tutkimuksessa mahdollisimman tarkkaan ja näin pyritty tutkimuksen toistettavuuteen

Kulttuuri-identiteetti yhtenä tutkimuksen aiheena oli sellainen, että sen käsittely vaati tietynlaista eettistä silmää ja pohdintaa sen suhteen, kuinka asioita esitettiin lukijalle. Tässä korostui aihepiirin, aikaisempaan tutkimukseen ja eri teoksiin tutustuminen, jotta aiheesta kykeni saamaan riittävän laajan ja monipuolisen kuvan. Voidaankin puhua tutkijan omasta

sitoumuksesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava tutkijan oletukset ja ajatukset tutkittavasta aiheesta. Tätä tutkimusta tehdessä omaa ajatusmaailmaa pyrittiin laajentamaan jatkuvasti sekä kyseenalaistamaan omia ajatusmalleja. Tutkimusta tehdessä etsittiin myös mahdollisimman luotettavia, mutta erilaisia lähteitä, jotta tietoa päästiin vertailemaan.

Jatkotutkimuksen kannalta tutkimuksen aihe tarjoaa erilaisia vaihtoehtoja. Jatkotutkimus juuri tässä aihepiirissä on tärkeää, sillä erilaisten kulttuurien kohtaaminen koulumaailmassa on nykyään arkipäivää. Yhtenä jatkotutkimusaiheena voitaisiin keskittyä esimerkiksi opettajaopiskelijoiden tai jo valmistuneiden opettajien kulttuurisen kompetenssiin ja siihen, millaisilla konkreettisilla keinoilla oppilaiden kulttuuri-identiteettiä pyritään vahvistamaan ja rakentamaan luokahuoneopetuksessa. Talib (2005) on tutkinut opettajien monikulttuurista kompetenssia monikulttuurisissa kouluissa, mutta tutkimusta olisi hyödyllistä laajentaa myös jo valmiiksi monikulttuuristen ympäristöjen ulkopuolelle esimerkiksi pienempiin kuntiin ja kouluihin, jossa oppilasaines on usein homogeenisempää.

Yhtenä jatkotutkimusaiheena on myös oppikirjojen diskurssinen analyysi. Tällöin päästäisiin syvemmin käsiksi siihen, kuinka eri aiheita ja arvoja oppikirjoissa tuodaan esille. Kielellisten valintojen merkitys juuri tämänkaltaisten aiheiden käsittelyssä on suuri ja pienetkin merkityserot voivat muuttaa lukijan kokemuksen joko positiiviseen tai negatiiviseen suuntaan. Ei siis riitä, että oppikirjojen sisältöä tarkastellaan vain yleisellä tasolla, vaan olisi myös hyvä tutkia, kuinka tämä sisältö tuodaan esille lukijalle.

Varmasti yksi tärkeimmistä jatkotutkimusaiheista on oppikirjojen käyttäminen luokahuonevuorovaikutuksessa. Vaikka oppikirjojen analysointi itsessään tuottaakin tarpeellista tietoa niiden sisällöistä, ei tällaisen tutkimuksen perusteella kyetä kuitenkaan vastaamaan siihen, kuinka näiden sisältöjen käsittely todellisuudessa ilmenee oppitunneilla ja eri opettajien opetuksessa. Kuten Christophe ym. (2018) toteavat, vain vähän tiedetään siitä, kuinka opettajat ja oppilaat oikeasti käyttävät oppikirjaa, sillä vaikka jotakin aihetta käsiteltäisiinkin oppikirjassa, eivät opettajat välttämättä itse siihen koske. Oppikirjat ovat siis opetuksen tukena, mutta niiden varsinainen käyttö jää opettajien oman harkinnan varaan. Tutkimus oppimateriaalien käytöstä opetuksessa, onkin hyvin pientä suomalaisessa tutkimuskentässä (Karvonen ym., 2017).

Lähteet

- Aalto, I. & Kemppinen, L. (2020). Arkeologinen näkökulma alakoulun oppikirjojen kuvauksiin Suomen esihistoriasta. *Kasvatus & Aika*, 14(2), 99–128.
- Antikainen, A. (1990). Koulutieto on valtaa: Mietteitä koulutiedosta sosiaalisena tietona. Teoksessa A. Antikainen, P. Hemánus, L. Kurki, J. Leino, J. Suortti, K. E. Turunen & J. Virkkunen. *Koulu ja tieto*. Kouluhallitus.
- Anttila, J. (1993). Käsitukset suomalaisuudesta – traditionaalisuus ja modernisuus. Teoksessa T. Korhonen (toim.), *Mitä on suomalaisuus*. Suomen Antropologinen Seura.
- Anttonen, V. (1993). Pysy Suomessa Pyhänä – Onko Suomi uskonto? Teoksessa T. Korhonen (toim.), *Mitä on suomalaisuus*. Suomen Antropologinen seura.
- Ashmore, R. D., Deaux, K. & McLaughlin-Volpe, T. (2004). An organizing framework for collective identity: Articulation and significance of multidimensionality. *Psychological Bulletin*, 130(1), 80–114.
- Banks, J. A. (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. Routledge.
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
- Benjamin, S. (2014). Kulttuuri-identiteetti - Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. Teoksessa M. Laine (toim.), *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus: kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8.
- Christophe, B., Bock, A., Fuchs, E., Macgilchrist, F., Otto, M. & Sammler, S. (2018). Conclusion. Teoksessa F. Eckhardt & A. Bock (toim.), *The palgrave handbook of textbook studies*. Palgrave Macmillan US.
- Elmersjö, H. Å. (2011). The meaning and use of “europe” in swedish history textbooks, 1910–2008. *Education Inquiry*, 2(1), 61–78.
- Gilbert, P. (2010). *Cultural identity and political ethics*. Edinburgh University Press.
- Haikkola, L. (2010). Etnisyys, suomalaisuus ja ulkomaalaisuus toisen sukupolven luokittelussa. teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Heinonen, J.-P. (2005). *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit - Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*.

- [väitöskirja, Helsingin yliopisto] Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-1995-6>
- Helkama, K. (2015). *Suomalaisten arvot - Mikä meille on oikeasti tärkeää?* Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Huhta, A. (2012). Monikulttuurisuus ja historiantutkimus. *Alue ja ympäristö*, 41(1), 135–137.
- Jenkins, R. (2008). *Social identity*. Routledge.
- Jensen, L. A. (2003). Coming of age in a multicultural world: Globalization and adolescent cultural identity formation. *Applied Developmental Science*, 7(3), 189–196.
- Jokinen, K. & Saaristo, K. (2006). *Suomalainen yhteiskunta*. WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Karvonen, U, Tainio, L. & Routarinne, S. (2017). Oppia kirjoista. Systemaattinen katsaus suomalaisen perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. *Kasvatus & Aika*, 11(44), 39–57.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS - kustannus.
- Lappalainen, A. (1992). *Oppikirjan historia. Kehitys sumerilaisista suomalaisiin*. Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2024). *Oph.fi*. <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/mika-kulttuuri-identiteetti>
- Parviainen, T. (2023). Aivojen kehitys. Teoksessa L. Pulkkinen, T. Ahonen & I. Ruoppila (toim.), *Ihmisen psykologinen kehitys*. PS-kustannus.
- Pingel, F. (2000). *The european home: Representations of 20th century europe in history textbooks*. Council of Europe Publishing.
- Pitkänen, P. (2014). Kosmopoliittinen identiteetti kulttuuriperintö - kasvatuksen tavoitteena. Teoksessa M. Laine (toim.), *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus: Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

- Rinne, E. (2019). *(Moni)kulttuurinen maailmankuva ja kuulumisen politiikka suomalaisissa peruskoulun oppikirjoissa ja nuorten kokemuksissa*. [väitöskirja, Tampereen yliopisto] Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1182-7>
- Rissanen, I. (2024). *Kohti yhdenvertaista koulua - Johdatus kulttuurienväliseen kasvatukseen ja muovautuvuuden pedagogiikkaan*. Gaudeamus Oy.
- Räsänen, R. (2009). Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen koulun ja opettajan haasteena. Teoksessa J. Jokisalo & R. Simola (toim.), *Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa - monialaisten opintojen läpäisevä luonne*. Joensuun yliopisto kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 7.
- Szakács, S. (2018). Transnational identities and values in textbooks and curricula. Teoksessa E. Fuchs & B. Annekatrin (toim.), *The palgrave handbook of textbook studies*. Palgrave Macmillan US.
- Talib, M.-T. (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa - opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Verkuyten, M. (2007). Social psychology and multiculturalism. *Social and personality psychology compass*, 1(1), 280–297.
- Vignoles, V. L., Schwartz, S. J. & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. Teoksessa S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. Vignoles (toim.), *Handbook of identity theory and research*. Springer.