

# Sukupuolistereotyyppioita vai -tietoisuutta?

Sukupuoli 6. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden ja B1-ruotsin oppikirjoissa

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma

Laatija:  
Anniina Kuosa

Ohjaaja:  
Apulaisprofessori Jan Löfström

5.5.2022  
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu  
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijä:** Anniina Kuosa

**Otsikko:** Sukupuolistereotyyppioita vai -tietoisuutta? Sukupuoli 6. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden ja B1-ruotsin oppikirjoissa

**Ohjaaja:** Apulaisprofessori Jan Löfström  
**Sivumäärä:** 76 sivua  
**Päivämäärä:** 5.5.2022

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, miten sukupuoli tulee esille Otavan ja Sanoma Pron 6. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden ja B1-ruotsin oppikirjoissa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten sukupuolittuneisuus ja sukupuolitietoisuus ilmenevät tutkittavissa oppikirjoissa.

Tutkimuksen aineisto koostui kahdesta äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasta, *Välkky 6* ja *Uusi Kipinä 6* sekä kahdesta B1-ruotsin oppikirjasta, *På gång 1* ja *Megafon 1*. Aineistoa lähestyttiin sekä määrällisesti että laadullisesti. Aineistoa käsiteltiin määrällisesti kvantifioimalla. Kvantifioinnin avulla selvitettiin oppikirjoissa esiintyvää sukupuolijakaumaa sekä tekstin että kuvituksen osalta. Lisäksi aineistoa tarkasteltiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Laadullinen tarkastelu piti sisällään esimerkiksi kirjoissa esiintyvien henkilöiden ja hahmojen ominaisuuksien ja roolien tarkastelua sukupuolinäkökulmasta.

Tutkimustulokset osoittivat, että sukupuoli näyttäytyi oppikirjoissa monin eri tavoin. Määrällisen tarkastelun avulla havaittiin, että oppikirjojen teksteissä ja kuvituksessa esiintyi pääosin enemmän maskuliinisia ilmaisuja ja hahmoja. Lisäksi oppikirjoissa vahvistettiin dikotomista sukupuolijakoa, sukupuolistereotyyppioita sekä heteronormatiivisuutta. Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus jäivät täysin huomiotta oppikirjoissa. Tutkimuksessa löydettiin kuitenkin myös joitain viitteitä oppikirjojen sukupuolitietoisuudesta, mikä näkyi esimerkiksi sukupuolten toiminnan kentän laajentumisena.

Tämän tutkimuksen avulla saatiin selville, että oppikirjat uusintavat jossain määrin yhteiskuntaan vakiintuneita käsityksiä sukupuolesta ja seksuaalisuudesta. Yleisesti ottaen voidaan todeta, että oppikirjoja on edelleen tarpeen kehittää sukupuolitietoisemmiksi. Tärkeää on kuvata sukupuolikategorioiden sisäistä moninaisuutta ilman kaavamaisia oletuksia, sekä lisätä ymmärrystä sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuteen liittyen.

**Avainsanat:** sukupuoli, sukupuolittuneisuus, sukupuolitietoisuus, sukupuolitietoinen kasvatusta, sukupuolistereotyyppiat, heteronormatiivisuus, oppikirjat

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>1.1</b>	<b>Sukupuoli</b>	<b>6</b>
1.1.1	Biologinen ja sosiaalinen sukupuoli	7
1.1.2	Sukupuoli roolina ja järjestelmänä	8
1.1.3	Nainen, mies vai muunsukupuolinen?	8
1.1.4	Sukupuoli, seksuaalisuus ja heteronormatiivisuus vallankäyttönä	9
<b>1.2</b>	<b>Sukupuolten tasa-arvo, sukupuolisegregaatio ja sukupuolittietoisuus</b>	<b>11</b>
1.2.1	Onko Suomi tasa-arvoinen?	11
1.2.2	Koulutuksen ja työelämän sukupuolisegregaatio	12
1.2.3	Kohti sukupuolittietoisuutta	13
<b>1.3</b>	<b>Kielten sukupuoli</b>	<b>14</b>
1.3.1	Seksistinen vai sukupuolineutraali kieli?	15
1.3.2	Sukupuoli suomen ja ruotsin kielessä	15
1.3.3	Teksti tiedon välittäjänä ja sukupuolen tuottajana	17
<b>1.4</b>	<b>Oppikirja – suomalaisen kouluopetuksen kulmakivi</b>	<b>18</b>
1.4.1	Mikä on oppikirja?	19
1.4.2	Oppikirjojen historiasta ja tulevaisuudesta	20
1.4.3	Tekstiä ja kuvia	21
1.4.4	Oppikirjamarkkinat	21
1.4.5	Opettaja oppikirjan käyttäjänä ja tulkitsijana	22
<b>1.5</b>	<b>Sukupuolen rakentuminen oppikirjoissa</b>	<b>23</b>
1.5.1	Miesvaltaiset oppikirjat	24
1.5.2	Heteroseksuaalisuus normina	25
1.5.3	Oppikirjat stereotyyppisten asenteiden ja arvojen välittäjinä	26
1.5.4	Opetussuunnitelma vastaan piilo-opetussuunnitelma	27
<b>2</b>	<b>Tutkimusongelmat</b>	<b>29</b>
<b>3</b>	<b>Menetelmä</b>	<b>31</b>
<b>3.1</b>	<b>Tutkimusaineisto</b>	<b>31</b>
<b>3.2</b>	<b>Tutkimusmenetelmä</b>	<b>33</b>
<b>3.3</b>	<b>Aineiston käsittely</b>	<b>34</b>
<b>3.4</b>	<b>Menetelmän luotettavuudesta ja eettisyydestä</b>	<b>37</b>
<b>4</b>	<b>Tulokset</b>	<b>39</b>
<b>4.1</b>	<b>Oppikirjojen sukupuolittuneisuus</b>	<b>39</b>

4.1.1	Oppikirjatekstin mieskeskeisyys	39
4.1.2	Oppikirjakuvituksen miesvaltaisuus	41
4.1.3	Oppikirjojen heteronormatiivisuus	43
4.1.4	Oppikirjat stereotyyppisten sukupuoliroolien vahvistajina	46
4.1.5	Naisen ulkonäkö erityisen huomion kohteena	49
<b>4.2</b>	<b>Oppikirjojen sukupuolitietoisuus</b>	<b>50</b>
4.2.1	Sukupuolten toimintakentän laajuus äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa	50
4.2.2	Kohti sukupuolitietoisuutta ruotsin oppikirjoissa	53
<b>5</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>54</b>
5.1	Keskeisimpien tutkimustulosten yhteenvetoa ja tarkastelua	54
5.2	Tutkimuksen rajoituksia	58
5.3	Jatkotutkimusaiheet	61
	<b>Aineisto</b>	<b>63</b>
	<b>Lähteet</b>	<b>64</b>
	<b>TAULUKKO 1. TUTKITTAVAT OPPIKIRJAT</b>	<b>31</b>
	<b>TAULUKKO 2. MASKULIINISTEN, FEMINIINISTEN JA NEUTRAALIEN ILMAISUJEN JAKAUTUMINEN OPPIKIRJATEKSTEISSÄ</b>	<b>40</b>
	<b>TAULUKKO 3. OPPIKIRJAKUVITUKSESSA ESIINTYVÄT MASKULIINISET, FEMINIINISET JA NEUTRAALIT HENKILÖT JA HAHMOT</b>	<b>42</b>
	<b>KUVA 1. FEMINIINISEKSI TULKITTU HAHMO OPPIKIRJASSA VÄLKKY 6 (2021, 22)</b>	<b>43</b>
	<b>KUVA 2. FEMINIINISEKSI TULKITTU HAHMO OPPIKIRJASSA UUSI KIPINÄ 6 (2020, 65)</b>	<b>43</b>

# 1 Johdanto

Suomi on tunnettu vahvana koulutusmaana, sillä olemme menestyneet erinomaisesti esimerkiksi PISA-tutkimuksissa. Suomalaisessa yhteiskunnassa sukupuolten tasa-arvon katsotaan toteutuneen myös koulutuksen saralla siten, että kaikilla on pääsy peruskouluun sukupuolesta riippumatta. 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen myötä Suomessa alettiin tarjota tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet kaikille. (Sahlberg 2015, 130.) Yhtenä tasa-arvoistamiskehityksen osana naisten osuus korkeakouluopiskelijoista on kasvanut ajan mittaan. Vuonna 2019 korkea-asteen tutkinnon suorittaneista 56 prosenttia oli naisia (THL 2022). Lähempi tarkastelu kuitenkin osoittaa, että Suomessakin on vielä tehtävää sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi. Voidaan katsoa, että virallisista tasa-arvotavoitteista huolimatta oppilaita tältä osin yhä kasvatetaan sukupuolen mukaisiin hierarkkisiin aseisiin. Esimerkiksi oppikirjojen on todettu vahvistavan perinteisiä sukupuoliasetelmia ja rakentavan stereotyyppistä kuvaa sukupuolirooleista. (Ruuska 2014, 84; Käyhkö 2011, 90–93.) Stereotyyppittelyn ongelmana on se, että ne heikentävät mahdollisuuksia nähdä moninaisuutta (Tainio 2001, 17).

Virallisen koulutuspolitiikan tavoitteena voidaan pitää sukupuolineutraalia oppilasta, josta kasvaa abstrakti kansalainen. Koulussa oppilaat käsitetään kuitenkin tyttöinä ja poikina, ja kansalaiset miehinä ja naisina. (Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen 2007, 42.) Koulun sisäiseen kulttuuriin lukeutuvat esimerkiksi oppikirjat, jotka toimivat vaikuttajina lapsen elämässä. Oppimateriaalit välittävät niin tiedostettuja kuin tiedostamattomia asenteita ja malleja sukupuoliin liittyen. Se, miten sukupuoli ymmärretään yhteiskunnassa, heijastuu myös koulun oppimateriaaleissa. Muutokset heijastuvat usein kuitenkin viiveellä. (Palmu 2003b, 89.)

Tässä tutkimuksessa tutkitaan, miten sukupuolta rakennetaan Sanoma Pron ja Otavan peruskoulun 6. luokan suomen kielen ja kirjallisuuden sekä B1-ruotsin oppikirjoissa. Sukupuolittuneisuuden lisäksi on tarpeellista tarkastella, miten sukupuolitietoisuus on huomioitu oppikirjojen sisällöissä. Aihe on tärkeä tutkittavaksi, sillä koulussa ei ainoastaan opita erilaisia tietoja ja taitoja, vaan kouluopetuksella on syvälle ulottuvaa valtaa kulttuurin arvojen luomiseen ja yksilön identiteettien rakentumiseen liittyen. Koulutusta voidaan tarkastella toimintana, jossa kilpaillaan yhteiskunnallisesta asemasta ja identiteeteistä. (Naskali 2010, 278.) Sukupuolinäkökulman huomioiminen koulutuksen kentällä on tärkeää, sillä kouluinstituutio on merkittävä yhteiskunnallisten arvojen edistäjä (Syrjäläinen & Kujala

2010, 26). Oppikirjatutkimukset osoittavat, että yhä edelleen käytössä on oppikirjoja, jotka uusintavat ja rakentavat stereotyyppisiä kuvia työistä ja pojista sekä naisista ja miehistä. Näin ollen oppikirjojen tutkiminen sukupuolinäkökulmasta on ajankohtainen ja tärkeä tehtävä. (Edlund, Erson, Milles 2007, 228.)

Oppikirjat ja koko koulu ovat osana sosiaalistumisprosessia, jossa kieli on keskeinen väline (Karvonen 1995, 216). Koulutus muovaa yksilön käsitystä itsestään ja paikastaan yhteiskunnan hierarkkisissa järjestelmissä. Nuorten koulutusvalintojen voidaan havaita selvästi jakautuvan sukupuolen mukaan. Sukupuolittain jakautumisen taustalla ovat usein kulttuuriset oletukset eri sukupuolille sopivista tehtävistä. (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 25–26.) Ylläpitämällä käsityksiä ”normaaleista” naisten ja miesten töistä vahvistetaan koulutuksellista segregatiota, eli koulutuksen jakautumista nais- ja miesvaltaisiin aloihin (Naskali 2010, 283).

Oppikirjojen kielellisen ja kuvallisen esitystavan kriittinen tarkastelu sukupuolinäkökulmasta on tarpeen, jotta yhteiskuntaan vakiintuneita stereotyyppisiä sukupuolikäsityksiä voidaan kyseenalaistaa ja purkaa. Oppikirjoihin rakennetut sukupuolimerkitykset ovat usein piiloisia, joten opettajankin voi olla vaikea havaita niitä. Jos näitä yhteiskuntaamme vakiintuneita sukupuolirooleja ja -stereotyyppioita ei murreta, ne vahvistavat edelleen asemaansa uusien sukupolvien ajattelussa.

## **1.1 Sukupuoli**

Ihmisten arkiajattelua ohjaa käsitys sukupuolen kaksijakoisuudesta sekä sen biologisesta luonteesta (Juvonen 2016, 33). Yleinen tapa ymmärtää sukupuolia ja eri seksuaalisuuksia on tehdä se vastakkainasettelun kautta. Esimerkiksi puhuttaessa vastakkaisen sukupuolen edustajasta tehdään juuri tätä vastakkainasettelua ja binääristä sukupuolierottelua. (Rossi 2010, 23.) Stereotyyppioita mukailevat sukupuoliroolit omaksutaan jo varhain, sillä ne ovat läsnä kaikkialla ja niiden noudattaminen on sosiaalisesti hyväksyttävää (Juvonen 2016, 45). Maskuliinisuuteen ja feminiinisyteen kasvaminen on dynaaminen prosessi, joka alkaa siitä hetkestä, kun lapsi syntyy (Paechter 2007, 2). Yksilö kasvaa ja kehittyy sukupuoleen monia erilaisia kehityspolkuja pitkin. Lapsi alkaa yleensä tuntea olevansa tyttö tai poika ja alkaa tunnistaa muut ihmiset nais- tai miessukupuolisiksi noin 1,5–3 vuoden iässä. Sukupuoli on ensimmäisiä sosiaalisia kategorioita, joita lapsi oppii. (Huuska 2011, 224–225.)

Kouluissa tytöille ja pojille rakentuu erilaisia rooleja ja luokituksia. Tyttöjen oletetaan olevan esimerkiksi kilttejä ja hiljaisia hyviä oppilaita, kun taas poikiin yhdistetään reippaus, äänekkyyys ja fyysisen aktiivisuus. Näin ollen tytöille ja pojille mahdollistuu erilaiset kulttuurisesti sopivat tilat, jotka ohjaavat heitä kohti ”oikeanlaista” tyttöyttä ja poikuutta. (Tainio, Palmu & Ikävalko 2010, 17; Tolonen 2001, 152; 1996, 102.) Kulttuurissamme vallitsee erilaisia sukupuoleen kytköksissä olevia binäärioppositioita, joiden mukaan mies edustaa järkeä, mieltä, abstraktia, julkista ”kovaa”, kun taas nainen edustaa ruumista, tunnetta, konkreettista, yksityistä ja ”pehmeää” (Gordon & Lahelma 1992, 324). Sukupuolen käsittäminen tarkkarajaisina kategorioina, eli naisina ja miehinä, on kuitenkin kapea-alainen, sillä todellisuudessa miehet ja naiset, sekä tytöt ja pojat ovat ryhminä hyvin heterogeenisiä (Ojanen 2011, 27; Tainio 2005, 223). Tytöt ja pojat eivät muodosta yhtenäistä joukkoa, vaan esimerkiksi koulussa on hyvin monenlaisia tyttöjä ja poikia, vaikka julkinen keskustelu yhä edelleen nojaa vahvasti jyrkkään ja stereotyyppiseen tyttö/poika-vertailuasetelmaan. (Käyhkö 2011, 90.)

### 1.1.1 Biologinen ja sosiaalinen sukupuoli

Biologinen sukupuoli (engl. *sex*) viittaa lähinnä lisääntymiseen liittyviin seikkoihin, kun taas sosiaalisessa sukupuoleessa (engl. *gender*) huomioidaan ympäristön vaikutukset sukupuolen muotoutumiseen (Rossi 2010, 22). *Sex* ja *gender* -jaottelu viittaa siis sukupuolen biologiseen ja sosiaaliseen luonteeseen. Toistaiseksi suomen kielessä ei tehdä tämänkaltaista jaottelua, vaan käytössä on vain yksi sukupuoleen viittaava sana. (Juvonen, Rossi & Saresma 2010, 12.) Suomen kielessä näitä painotuksia ilmaistaan määreiden sosiaalinen ja kulttuurinen avulla (Rossi 2010, 22). Ruotsin kielessä käsite *kön* viittaa sukupuoleen biologisena annettuna ominaisuutena, kun taas käsite *genus* sisältää kulttuurisen ja sosiaalisen näkemyksen (Rossi 2010, 22; Edlund ym. 2007, 29).

Kouluissa, kuten monin paikoin muuallakin yhteiskunnassa, elää sitkeästi käsitys sukupuolesta biologisena olemuksena. Tällöin sukupuoli nähdään luonnollisena ja sisäsyntyisenä yksilön ominaisuutena, mikä johtaa siihen, että samaa sukupuolta olevien oletetaan olevan ominaisuuksiltaan samanlaisia. Sukupuolten sisäisten erojen huomiointi jää tällöin hyvin vähäiseksi. (Käyhkö 2011, 92.) Olennaista on tiedostaa, että sosiaalinen sukupuoli ei rakennu suoraan biologisen sukupuolen perusteella. Ihminen ei pelkästään synny tiettyyn sukupuoleen, vaan siihen myös kasvetaan. Tämä kasvaminen tapahtuu

viitekehyksessä, johon vaikuttavat erilaiset sosiaaliset ja kulttuuriset järjestykset. (Gordon & Lahelma 1992, 324.)

### 1.1.2 Sukupuoli roolina ja järjestelmänä

Sukupuoli voidaan nähdä annettuna roolina, jolloin määritellään sosiaalisesti hyväksyttäviä tapoja olla mies tai nainen. Tällöin yksilö sosiaalistuu yhteiskunnassa vallitsevien normien mukaisesti. Sukupuolen hahmottaminen yhteiskunnallisina rooleina sekä jako biologiseen ja sosiaaliseen sukupuoleen edustavat ajatusta siitä, että sukupuoli voidaan käsittää myös järjestelmänä. (Rossi 2010, 26, 28; Ojala ym. 2009, 17.)

Hirdmanin (1988) mukaan sukupuolijärjestelmä (ruots. *genussystem*) on dynaaminen järjestelmä, jonka verkostot sisältävät esimerkiksi prosesseja, odotuksia ja ilmiöitä. Näiden verkostojen keskinäiset suhteet puolestaan saavat aikaan tietynlaisia kuvioita ja säännönmukaisuuksia. Hirdmanin mukaan sukupuolijärjestelmä on edellytys muille sosiaalisille järjestyksille, ja se sisältää kaksi ulottuvuutta. Toisaalta sukupuolijärjestelmässä on kyse sukupuolen dikotomisuudesta, eli siitä, että nainen ja mies erotetaan toisistaan selkeästi. Toisaalta sukupuolijärjestelmää luonnehtii hierarkkisuus, jossa miestä pidetään eräänlaisena yhteiskunnallisena normina. (Hirdman 1988.) Sukupuolidiskurssissa maskuliinisuus on normi, kun taas feminiinisyys on merkittävä erikseen (Aapola 1997, 62).

Kodin ja vertaisryhmien lisäksi koululla on merkittävä rooli tässä sukupuoleen kasvamisessa. Alakoulu on keskeinen paikka, jossa opitaan stereotyyppisiä sukupuolille ominaisia käytänteitä. (Paechter 2007, 2, 89.) Yksilön sukupuoli- ja seksuaali-identiteetit kehittyvät erilaisissa kulttuurisissa, yhteiskunnallisissa ja historiallisissa prosesseissa. Näin ollen koulutusta ja sukupuoleen kasvattamista voidaan pitää eräänlaisena poliittisena kysymyksenä. Kasvatuksen ja koulutuksen kentän voidaan ajatella olevan osa yhteiskunnallisen vallan käytäntöjä, jotka sukupuolittavat yksilöitä jakaen heidät sukupuolen mukaisiin lokeroihin. (Naskali 2010, 277–278.) Koulu on instituutio, joka luonnostaan valitsee, merkitsee ja lajittelee lapset (Paechter 2007, 77).

### 1.1.3 Nainen, mies vai muunsukupuolinen?

Yhteiskunnassamme sukupuoli nähdään tyypillisesti kaksijakoisena konstruktiona. Todellisuudessa ihmisyyteen kuuluu kuitenkin laaja kirjo erilaisia sukupuolia, ja näin ollen kaikkia henkilöitä ei voida yksiselitteisesti luokitella joko naiseksi tai mieheksi (Huuska 2011,



222). Nais- ja miessukupuolen lisäksi on olemassa muunsukupuolisia. Termi muunsukupuolisuus (engl. *non-binary*) kattaa alleen suuren määrän erilaisia sukupuoli-identiteettejä. Muunsukupuolinen voi esimerkiksi olla henkilö, joka ei koe olevansa mies eikä nainen, tai henkilö, joka kokee olevansa molempia samanaikaisesti. Muunsukupuolinen henkilö voi myös kokea sukupuoli-identiteettinsä muuttuvaksi ja vaihtelevaksi. On myös mahdollista, että muunsukupuolinen kokee olevansa sukupuoleton. Muunsukupuoliset haastavat ja rikkovat vallitsevaa käsitystä sukupuolen dikotomisuudesta. (Richards, Bouman, Seal, Barker, Nieder & T’Sjoen 2016, 95–96; Lehtonen 2006, 52.)

Transsukupuolinen henkilö kokee kuuluvansa toiseen kuin keholliseen sukupuoleensa. Transgender on puolestaan yläkäsite niille sukupuoli-identiteeteille, jotka eivät kuulu binääriseen sukupuolijakoon, eli henkilö ei esimerkiksi koe olevansa mies eikä nainen. (Huuska 2011, 227.) Androgyyniksi voidaan nimittää henkilöä, joka pukeutumisen tai muun olemuksen avulla antaa vaikutelman siitä, että hän ikään kuin edustaa molempia sukupuolia. Toisaalta androgyyniksi voidaan kutsua myös sukupuoletona henkilöä. (Tieteen termipankki 2014.) Androgyyniassa koetaan samanaikaisesti feminiinistä ja maskuliinista samaistumista sekä kiinnostuksen kohteita (Huuska 2011, 226–227). Androgyynisessä imagossa korostuu sekä miehiset että naiselliset piirteet. Androgyynit ovat kuitenkin kouluarjessa harvinaisia, sillä esimerkiksi koulussa vallitsevat pukeutumismormit eivät tue tällaista habitusta. (Tainio ym. 2010, 17.)

Transihmiset kuuluvat sukupuolivähemmistöön. Erilaiset termit ja käsitteet, joilla sukupuolen kirjoja kuvataan, ovat vaihtelevia. Lisäksi kyseessä on ilmiö, johon esimerkiksi erilaiset historialliset ja kulttuuriset tekijät vaikuttavat. Heteronormatiiviset ajattelutavat haittaavat sukupuolen ja seksuaalisuuden kirjon havaitsemista. Esimerkiksi monet koulun arkiset käytänteet saattavat tiedostamattomasti uusintaa sukupuolen ja seksuaalisuuden normeja. Nämä käytänteet asettavat tytöille ja pojille erilaisia vaatimuksia esimerkiksi tietynlaisesta käyttäytymisestä. (Lehtonen 2006, 53–54.)

#### 1.1.4 Sukupuoli, seksuaalisuus ja heteronormatiivisuus vallankäyttönä

Seksuaalisuus ja sukupuoli liittyvät monin eri tavoin toisiinsa, mutta ne on kuitenkin pystyttävä myös erottamaan toisistaan. Sukupuoli ja seksuaalisuus eivät aina välttämättä liity toisiinsa. (Rossi 2010, 22; Lehtonen 2003b, 23.) Heteronormatiivisuudella tarkoitetaan ajattelutapaa, jossa heteroseksuaalisuus nähdään luonnollisena ja itsestään selvänä tapana toteuttaa omaa seksuaalisuuttaan. Lisäksi siihen sisältyy ajatus heteroseksuaalisuuden

paremmuudesta ja oikeellisuudesta muihin seksuaalisiin mahdollisuuksiin verrattuna. (Lehtonen 2010, 87; 2005, 65; 2003b, 13.) Yhteiskunnassa vallitsevat normatiiviset odotukset sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyen peittävät kuitenkin todellista seksuaalisuuden ja sukupuolten kirjoa (Lehtonen 2006, 49).

Sukupuoli ja seksuaalisuus voidaan hahmottaa yksilöön liitettävänä määreinä tai ominaisuuksina. Lisäksi niitä voidaan tarkastella erilaisina suhteina, kuten valtasuhteina, hierarkioina ja järjestelmänä. (Rossi 2010, 22.) Valta, joka määrittelee normaaliuden ja poikkeavuuden, on rakentunut käsitykselle kahdesta vastakkaisesta sukupuolesta sekä heteronormatiivisuudesta (Naskali 2010, 279). Valtaideologia uusiutuu ja säilyy sukupolvelta toiselle, sillä se on ikään kuin näkymätön, siis piilossa todellisuudelta (Lehtonen 1998, 161). Sukupuolen tuottamista voidaan pitää vallan tuotteena (Brunila 2009b, 13). Kun sukupuolistereotypioihin yhdistyy vallan käyttö, voivat ne kasvattaa eriarvoisuutta (Syrjäläinen & Kujala 2010, 33). Nais- ja miessukupuoli voidaan käsittää positioina, jotka eivät suhteudu toisiinsa symmetrisesti. Erityisesti naisen toimintaan liitetään sukupuolen ja seksuaalisuuden leima. (Vuori 2002, 102.)

Koulussa tapahtuvan sosiaalistamisen myötä yksilö tulee osaksi erityistä sosiaalista, kulttuurista ja poliittista järjestystä. Sosiaalistaminen välittyy esimerkiksi erilaisten normien ja arvojen kautta. Sosiaalistaminen ei ole koulun varsinainen tavoite, mutta koululla on kuitenkin sosiaalistava vaikutus esimerkiksi piilo-opetussuunnitelman myötä. (Biesta 2010, 20.) Koulujärjestelmän tavoitteena on kasvattaa normien mukaisia yksilöitä. Yksi normaaliuden kriteereistä on edustaa joko nais- tai miessukupuolta. Koulukulttuurin ylläpitämä jako sukupuolen dikotomisuudesta aiheuttaa sen, että erilaiseksi nimetyn sukupuolen tai seksuaalisuuden ilmaiseva henkilö voi joutua esimerkiksi kiusaamisen kohteeksi. Vaikuttaa siltä, että sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden kohtaaminen kouluinstituutiossa on saanut kasvatustieteellisessä tutkimuksessa huomiota vasta verrattain myöhään. (Naskali 2010, 285.)

Tullakseen sosiaalisesti hyväksytyksi yksilön ruumiin ulkomuodon tulee olla tietynlainen. Erilaiset normit ja käytänteet, jotka määrittelevät ruumiin sosiaalisen hyväksyttävyyden, ovat monin tavoin sukupuolittuneita. Miehen ja naisen ruumiille määrätty ehdot ovat yhteydessä yhteiskunnan käsityksiin miehuudesta ja naiseudesta sekä heidän paikastaan yhteiskunnassa. Miehen ja naisen ruumiille asetetaan erilaisia vaatimuksia. Naisruumiissa arvostetaan esteettisyyttä, kun taas miehen ruumiissa korostuvat kehon toimivuus ja voima. Sosiaalisesti

hyväksyttävä naisen ruumis on tyypillisesti pienikokoinen ja hoikka, kun taas miehen ruumiissa arvostetaan vahvuutta, lihaksikkuutta sekä suurikokoisuutta. (Harjunen 2010, 241.) Tytön ja naisen kehoon ja sen kokoon kiinnitetään enemmän huomiota miehen kehoon verrattuna. (Oinas 2011, 306; Harjunen 2010, 241.) Tytöille on sallitumpaa toteuttaa sekä feminiinisiä että maskuliinisia toimintamuotoja, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että poikamainen tyttö on hyväksyttävämpi kuin tyttömäinen poika (Palmu 2003a, 321). Ilmiö voidaan yhdistää esimerkiksi pukeutumiseen. Naisen ”miesmäinen” pukeutuminen on yhteiskunnassa sallitumpaa kuin miehen ”naismainen” pukeutuminen (Tainio ym. 2010, 17).

## **1.2 Sukupuolten tasa-arvo, sukupuolisegregaatio ja sukupuolitietoisuus**

Sukupuolten tasa-arvo tarkoittaa sitä, että naisilla ja miehillä on yhtäläiset mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen ja yhteiskunnalliseen toimintaan osallistumiseen. Samojen mahdollisuuksien lisäksi kaikilla tulisi olla myös samanlaiset oikeudet ja velvollisuudet yhteiskunnassa esimerkiksi opiskeluun ja työelämään liittyen. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 29.) Suomessa sukupuolten tasa-arvosta käytiin kiivasta keskustelua jo 1960-luvulla, kun tasavertaisen vanhemmuuden edistämiseksi isyyttä ja isän rooli lasten hoidossa ja kotitöiden tekemisessä nostettiin esille. Tällä haluttiin vaikuttaa naisen elinpiiriin laajentumiseen, kuten mahdollisuuksiin opiskella tai käydä töissä. (Vuori 2010, 115.)

### **1.2.1 Onko Suomi tasa-arvoinen?**

Sukupuolten tasa-arvoa voidaan tarkastella eri tavoin, kuten normina, aatteena, myyttinä tai ihanteena (Brunila 2009b, 9). Koulu on merkittävä instituutio sukupuolten tasa-arvon edistäjänä. Tarkoituksena ei ole ainoastaan edistää sukupuolten tasa-arvoa koulussa, vaan myös sen välityksellä (Lahelma 2006, 210). Tasa-arvotyön toteuttaminen on kuitenkin haastavaa, sillä kyseessä on prosessi, joka edellyttää erilaisten dikotomioiden tunnistamista (Brunila 2009a, 76).

Suomessa tasa-arvolaki astui voimaan vuonna 1987 (Sosiaali- ja terveysministeriö 2021). Tasa-arvolain tarkoituksena on edistää sukupuolten tasa-arvoa sekä kohentaa naisten asemaa etenkin työelämässä (Syrjäläinen & Kujala 2010, 28). Tasa-arvolakiin (1986/609) on kirjattu pykälä koulutusta ja opetusta koskien. Lain mukaan viranomaisten ja muiden koulutusta ja opetusta järjestävien tahojen on huolehdittava siitä, että tytöillä ja pojilla on yhtäläiset mahdollisuudet koulutukseen. Opetuksen ja oppiaineiston tulee tukea tämän lain toteutumista. (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986/609, 5 §.) Voidaan kuitenkin pohtia,

missä määrin koulu uusintaa yhteiskunnassa vallitsevaa eriarvoisuutta, saavatko tytöt ja pojat koulussa samat valmiudet ja mahdollisuudet ajatellen heidän tulevaisuuttaan sekä missä määrin koulu tarjoaa oppilaille välineitä rikkoa sukupuolistereotypioita (Pitkänen Koli 1996, 23; Pitkänen-Koli 1987, 92).

Suomea pidetään yhtenä tasa-arvon edelläkävijöistä, sillä suomalaisessa yhteiskunnassa sukupuolten tasa-arvon edistämiseen on kiinnitetty huomiota jo ennen maamme itsenäistymistä. Hyvinvointivaltion tavoitteiden mukaisesti tasa-arvo on edelleen yksi tärkeimmistä yhteiskunnallisista aatteista. 2000-luvulla sukupuolten tasa-arvoon liittyvä keskustelu on monipuolistunut ja tärkeäksi teemaksi on noussut sukupuolistereotyyppien purkaminen. Lisäksi sukupuolten tasa-arvoon liittyvät kysymykset on tuotu osaksi kouluinstituutiota. Vuosikymmenten saatossa on tapahtunut paljon kehitystä, mutta yhä edelleen Suomella on tehtävää tasa-arvoisemman yhteiskunnan saavuttamiseksi. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2021.) Tästä huolimatta myytti saavutetusta sukupuolten tasa-arvosta elää vahvasti suomalaisessa yhteiskunnassa (Lahelma 2006, 204). Tällä tarkoitetaan sitä, että suomalaisen yhteiskunnan ajatellaan olevan tarpeeksi tasa-arvoinen, ja tasa-arvoa ikään kuin pidetään itsestäänselvyytenä (Syrjäläinen & Kujala 2010, 34–35).

### 1.2.2 Koulutuksen ja työelämän sukupuolisegregaatio

Suomalaisessa yhteiskunnassa koulutuksen ja työelämän sukupuolisegregaatio on vahvasti havaittavissa oleva ilmiö. Rakennetasolla yhteiskuntamme työmarkkinat ovat selkeästi jakautuneet sukupuolen mukaan. Enemmistö teknisen alan suorittaneista on miehiä, kun taas naiset sijoittuvat tyypillisemmin sosiaali- ja terveysalalle. Yleistäen voidaan todeta, että naiset ja miehet toimivat erilaisissa työtehtävissä. Työmarkkinoiden jakautumisessa nais- ja miesvaltaisiin aloihin on kyse sukupuolen mukaisesta segregaatiosta. Peruskoulun jälkeen tyttöjen ja poikien koulutusvalinnat ovat yhteydessä työelämän sukupuolittuneisiin jakoihin ja käytänteisiin. (Korvajärvi 2016, 142; Korvajärvi 2010, 185; Naskali 2010, 283; Ojala ym. 2009, 24; Lahelma 2006, 204.) Horisontaalisella segregaatiolla viitataan siihen, että naiset ja miehet sijoittuvat työelämässä eri aloille ja sektoreille. Vertikaalisella segregaatiolla puolestaan tarkoitetaan sitä, että naiset ja miehet sijoittuvat työelämässä eritasoisiin tehtäviin (Attila, Pietiläinen, Keski-Petäjä, Hokka & Nieminen 2018, 55.) Sukupuolenmukaista ammatillista segregaatiota voidaan pitää sukupuolta tuottavana ja ylläpitävänä toimintona (Sipilä 1998, 143.) Lisäksi sukupuolisegregaatio heijastuu myös yhteiskunnan tasolla aiheuttaen esimerkiksi palkkaeriarvoisuutta (Naskali 2010, 283).

Unescon julkaisemassa ohjeistuksessa todetaan, että oppikirjat ja muu oppimateriaali ovat keskeisessä roolissa muokkaamassa sellaisia oppilaan arvoja, asenteita ja sosiaalisia taitoja, jotka edistävät sukupuolten tasa-arvoa (Unesco 2010, 3). Sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi ja sukupuolistereotyyppien purkamiseksi oppikirjojen kriittinen tarkastelu on aiheellista. Tasa-arvotyö koetaan usein kuitenkin haastavaksi, sillä se vaatii erilaisten toimintaa säätelevien ehtojen sekä dikotomioiden tunnistamista (Brunila 2009a, 76). Lisäksi sukupuolten tasa-arvoon liittyvän tasa-arvotematikan toteuttamisesta vaikeampaa tekevät koulun institutionaalinen luonne sekä piiloiset käytänteet (Syrjäläinen & Kujala 2010, 38).

Vuoden 2017 tasa-arvobarometriin osallistuneista opiskelijoista noin kolmasosa koki, että oppimateriaalit sisältävät sukupuolistereotyyppioita, eli kaavamaisia käsityksiä sukupuolista. Noin kolmannes naisista ja puolet miehistä oli sitä mieltä, että opetuksessa ja oppimateriaaleissa ei juurikaan huomioida sukupuoli- tai seksuaalivähemmistöjä eikä sateenkaariperheitä. Barometrin tulosten perusteella näyttää siltä, että miehet kohtaavat opinnoissaan selvästi harvemmin sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuutta. Tämä voi osin selittyä sukupuolten mukaan eriytyneistä opintoaloista ja opintojen sisällöstä. (Attila ym. 2018, 53.)

### 1.2.3 Kohti sukupuolitietoisuutta

Sukupuolitietoisella opetuksella tarkoitetaan herkkyyttä tunnistaa jokaisen oppilaan yksilöllisyys ja persoonallisuus. Sukupuolitietoisessa opetuksessa pyritään havaitsemaan sellaisia yhteiskunnallisia ja kulttuurisia rakenteita, jotka rakentavat sukupuolittuneisuutta. Sukupuolitietoisuudella pyritään sukupuolten tasa-arvon edistämiseen. (Jääskeläinen, Hautakorpi, Onwen-Huma, Niittymäki, Pirttijärvi, Lempinen & Kajander 2015, 18.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan, että perusopetus on luonteeltaan sukupuolitietoista, ja sen tehtävänä on kannustaa tyttöjä ja poikia yhdenvertaisesti eri oppiaineissa sekä lisätä ymmärrystä sukupuolen moninaisuuteen liittyen. Oppimisympäristöjen, työtapojen ja opetusmateriaalien valinnalla tehdään näkyväksi inhimillinen moninaisuus. Kouluyhteisön tärkeäksi tehtäväksi katsotaan oppilaiden rohkaiseminen tekemään valintoja ja suhtautumaan eri oppiaineisiin ilman sukupuoleen sidottuja rooleja. Jokaista oppilasta autetaan tunnistamaan omia mahdollisuuksiaan ja rakentamaan oppimispolku ilman sukupuoleen liittyviä rooleja. Lisäksi oppilaiden ammatillisia kiinnostuksen kohteita ja jatko-opintovalintoja tuetaan perinteisten sukupuoliroolien vaikutukset tiedostaen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014,

18, 24, 28, jatkossa POPS 2014.) On kuitenkin ristiriitaista, että virallisista tasa-arvotavoitteista huolimatta oppimateriaalit saattavat ohjata oppilaita omaksumaan stereotyyppisiä sukupuolirooleja miehestä ja naisesta ja sukupuolten paikasta yhteiskunnassa (Syrjäläinen & Kujala 2010, 35).

Vuoden 2017 nuorisobarometri käsitteli nuorten osaamista ja koulutusta, ja sen kohderyhmänä olivat 15–29-vuotiaat Manner-Suomessa asuvat henkilöt. Barometrin tulokset osoittivat, että enemmistö nuorista arvelee peruskouluaikeisten koulukokemustensa vaikuttaneen merkittävästi myöhempään koulutukseensa. Ne nuoret, jotka kokivat olevansa osa koulu yhteisöä ja pitivät koulunkäyntiä mielekkäänä, ovat pärjänneet myöhemmissä opinnoissa hyvin. (Myllyniemi & Kiilakoski 2017, 24–25.) Näin ollen koulu yhteisönä ja siellä opitut arvot ja asenteet ovat merkityksellisiä yksilön tulevaisuuden kannalta.

Kansainvälisen vuoden 2016 ICCS-tutkimuksessa tutkittiin 24 eri maan 8.-luokkalaisten yhteiskunnallisia tietoja, osallistumista ja asenteita. Tutkimuksessa selvitettiin esimerkiksi nuorten asenteita sukupuolten tasa-arvoa kohtaan. Suomi oli yksi niistä maista, jossa nuoret suhtautuivat sukupuolten tasa-arvoon myönteisimmin. Suomalaisten tyttöjen asennoituminen sukupuolten tasa-arvoon oli myönteisempää poikiin verrattuna, mutta kokonaisuudessaan nuorten asenteet olivat muuttuneet myönteisemmiksi vuoden 2009 ICCS-tutkimukseen verrattuna. Esimerkiksi noin 80 % suomalaisista nuorista olivat täysin samaa mieltä siitä, että miehillä ja naisilla tulee olla samat oikeudet ja että miehillä ja naisilla tulee olla tasavertainen mahdollisuus hallintoon osallistumisessa. (Mehtäläinen, Niilo-Rämä & Nissinen 2017, 7, 56.) Tämän perusteella suomalaisten nuorten asennoitumista sukupuolten tasa-arvoon voidaan luonnehtia varsin myönteiseksi.

### **1.3 Kielten sukupuoli**

Ihmiset ovat riippuvaisia kielestä. Kieli on elämää ylläpitävä, mutta myös elämää muovaava järjestelmä. Tälle järjestelmälle on ominaista myös se, että sukupuolijako on syvästi juurtunut myös sisälle kielijärjestelmään (Edlund ym. 2007, 11, 179). Kieli ei ole pelkästään neutraali väline ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, vaan se välittää myös kulttuurisidonnaista ideologiaa. (Palmu 2003a, 303). Teksti ei ainoastaan kuvaa, vaan myös luo sosiaalista todellisuutta. Yksilö, joka sosiaalistuu ympäröivään yhteisöön, omaksuu sen näkökulman, jota tekstit ja kieli rakentavat. Tällöin monet asiat alkavat tuntua itsestään selviltä, eli luonnollistuvat. (Karvonen 1995, 22–23.)

### 1.3.1 Seksistinen vai sukupuolineutraali kieli?

Ideologiaa, jonka tavoitteena on sukupuolijärjestelmän ylläpitäminen, kutsutaan seksismiksi. Yksi ideologian ilmenemismuodoista on dikotomista sukupuolijakoa korostava kielenkäyttö. (Sipilä 1998, 51.) Yhteiskuntamme on rakentunut vinoutuneesti niin, että sen voidaan katsoa suosivan miehiä. Mieskeskeisyys näkyy myös kielessä ja kielenkäytössä. Tästä ilmiöstä käytetään nimitystä kielellinen seksismi. (Edlund ym. 2007, 179; Thorne, Kramarae & Henley 1983, 7; Spender 1980, 14.)

Kielijärjestelmissä erityisesti persoonapronomit sekä ammattinimikkeet sisältävät tyypillisesti seksistisiä piirteitä (Edlund ym. 2007, 179). Euroopan neuvoston julkaisemassa suosituksessa todetaan, että seksismi on juurtunut laajasti eri yhteiskuntiin, ja siten se vahvistaa sukupuolistereotypioita. Tästä johtuen esimerkiksi koulukontekstissa käytettäviä oppikirjoja ja muuta oppimateriaalia tulisi tarkastella sukupuolinäkökulmasta. Suosituksen mukaan tavoiteltavaa olisi, että seksististä kieltä, kuvitusta tai sukupuolistereotypioita ei esiintyisi, vaan oppimateriaalien tulisi edistää sukupuolten tasa-arvoa. (Euroopan neuvosto 2019, 5–7.) Oppikirjat vaikuttavat sen käyttäjiin monella eri tapaa. Esimerkiksi Unesco ohjeistaa, että oppikirjojen sisältö, kieli sekä visuaalisuus ovat oleellisia asioita tarkasteltaessa oppikirjoja sukupuolinäkökulmasta (Unesco 2010, 5).

Euroopan parlamentti (2018) määrittelee ohjeistuksessaan sukupuolineutraalin kielen kieleksi, joka on ei-seksististä ja sukupuolinäkökulmasta tarkasteltuna tasapuolista. Sukupuolineutraali kieli on yksi keino edistää sukupuolten tasa-arvoa (Vuori 2002, 97). Sukupuolineutraalia kieltä ei kuitenkaan pidetä mielekkäänä kategoriana maailmassa, jossa dikotominen sukupuolijako elää hyvin sitkeästi. Ihmisillä on ikään kuin pakottava tarve tietää ja tunnistaa muiden sukupuoli. (Spender 1980, 30.) Jako miehiin ja naisiin on kulttuurissamme niin syvälle juurtunut, että on haastavaa kuvitella puhetapaa, jossa sukupuolta ei tuotaisi esille (Vuori 2002, 96).

### 1.3.2 Sukupuoli suomen ja ruotsin kielessä

Sukupuolen käsitteelliseen muotoutumiseen vaikuttaa erilaiset kielelliset ja kieliopilliset piirteet. Suomen kieltä pidetään kohtalaisen sukupuolineutraalina, sillä siinä ei ole sukupuolittain määräytyviä persoonapronomineja, eikä sanoilla ole kieliopillista sukua. (Engelberg 2016, 10; Rossi 2010, 21; Engelberg 2007; Tainio 2005, 230.) Suomen kielen pronomini *hän* viittaa sekä miehiin että naisiin (Edlund ym. 2007, 185; Tainio 2005, 230).

Kielellistä epätasa-arvoa ilmenee kuitenkin myös suomen kielessä, sillä esimerkiksi monet ammattinimikkeet sisältävät viittauksen miessukupuoleen, kuten sanassa *järjestysmies* (Euroopan unionin neuvosto 2018, 7; Kotimaisten kielten keskus 2007).

Maskuliininimikkeiden suuri määrä voi ainakin osin selittyä ihmiskuvan mieskeskeisyydellä sekä kielenkäytön miesnäkökulmaisuuudella (Engelberg 2018, 85).

Myös kielissä mies edustaa normia ja nainen poikkeusta siitä. Kielissä mies esiintyy tunnusmerkittömänä perusmuotona, kun taas nainen tunnusmerkkisenä. Tämä ilmenee esimerkiksi siinä, että monet sinänsä sukupuolineutraalit ihmiseen viittaavat käsitteet sisältävätkin piilomaskuliinisuutta. Suomen kielessä on runsaasti geneeristä maskuliinisuutta eli yleispäteviä maskuliinista kielenainesta sisältäviä yhdyssanoja, johdoksia, sanaliittoja, idiomeja ja sananlaskuja, jotka viittaavat molempiin sukupuoliin, esimerkiksi *vihamies* ja *veljeillä*. (Engelberg 2010, 167; Kotimaisten kielten keskus 2007; Tainio 2005, 230.)

Tällaisten sanojen ajatellaan olevan sukupuolineutraaleja ja siten ongelmattomia. On kuitenkin selvitetty, että kyseisten sanojen neutraalius on harhaa, sillä maskuliinimuodot tulkitaan usein miehiin viittaaviksi. (Engelberg 2010, 167–168.)

Joissain tapauksissa sukupuolet asetetaan eriarvoiseen asemaan kielellisesti. On tyypillistä viitata esimerkiksi miespuoliseen lääkäriin pelkästään nimikkeellä *lääkäri*, kun taas naispuolinen lääkäri on *naislääkäri* (Kotimaisten kielten keskus 2007.) Euroopan unionin neuvoston osallistavaa viestintää koskevan oppaan (2018) mukaan useimmiten on kuitenkin tarpeetonta käyttää nais-etuliitettä (Euroopan unionin neuvosto 2018, 8). Monet sinänsä sukupuolineutraalit ammattinimikkeet saattavat sivumerkitykseltään olla piilofeminiinisiä tai maskuliinisiä. Esimerkiksi nimike *sairaanhoitaja* liitetään naissukupuoleen, kun taas nimike *sotilas* yhdistetään miessukupuoleen. (Engelberg 2018, 31.) Myös ruotsin kielessä on havaittavissa vastaavanlainen ilmiö, jonka mukaan jotkin ammattinimikkeet liitetään tiettyyn sukupuoleen. Esimerkiksi naisten ajatellaan olevan sihteerejä, kun taas miehet ovat lääkäreitä. Tämänkaltaisten ajattelun taustalla ovat kulttuuriset käsitykset eri sukupuolista. (Edlund ym. 2007, 188–189.)

Ruotsin ja suomen kieli eroavat sukupuolinäkökulmasta tarkasteltuna selkeimmin siinä, että ruotsin kielen yksikön kolmannen persoonan persoonapronominit ovat sukupuolittavia, kun taas suomen kielessä näin ei ole (Rossi 2010, 22). Ruotsin kielessä pronominia *han* käytetään, kun kyseessä miespuolinen henkilö ja pronominia *hon*, kun on kyse naispuolisesta henkilöstä (Teleman, Hellberg & Andersson 1999, 276). Ruotsin kielessä esiintyy pitkälti samoja



seksistisiä piirteitä kuin suomen kielessäkin. Erilaiset ammattinimikkeet, kuten *tjänsteman* sekä *han*-pronominin käyttö yleispätevästi viitaten molempiin sukupuoliin on tyypillistä myös ruotsin kielelle. *Han*-pronominin geneeristä käyttöä on kuitenkin kritisoitu, sillä se tekee naisista näkymättömiä ja saattaa aiheuttaa väärinymmärryksiä. Geneeristä ilmaisua *han* voidaan välttää käyttämällä muotoa *hon eller han* tai *hon/han*, tai käyttämällä monikkomuotoa yksikön sijaan. (Edlund ym. 2007, 185–186; Teleman ym. 1999, 277–278.)

Ruotsin persoonapronominien *hon* ja *han* rinnalle on tullut sukupuolineutraali pronomini *hen*. *Hen*-pronominia voidaan käyttää geneerisesti, eli viittaamalla kaikkiin sukupuoliin. Tässä tapauksessa *hen* korvaisi aiemmin suositellun muodon *hon/han*. *Hen*-pronominia voidaan käyttää myös tilanteissa, joissa viitataan ihmisiin, joilla on ei-binäärinen sukupuoli-identiteetti. Tällä tarkoitetaan sitä, että ihminen ei luokittele itseään dikotomisen sukupuolijaon mukaisesti naiseksi tai mieheksi. *Hen*-pronominin voidaan katsoa yksinkertaistavan kielenkäyttöä, koska se kattaa kaikki sukupuolet. Lisäksi kyseisen pronominin käyttöä voidaan tarkastella myös tasa-arvokysymyksenä, sillä sen avulla voidaan pyrkiä pois dikotomisesta tavasta hahmottaa sukupuoli. (Bäck, Linqvist & Gustafsson Sendén 2018, 6; af Hällström-Reijonen 2012.)

### 1.3.3 Teksti tiedon välittäjänä ja sukupuolen tuottajana

Kielen avulla yksilö ilmaisee tunteitaan, kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Kuten Karvonen (2014) on todennut, kielen tehtävänä on välittää tietoa yksilöltä toiselle, ryhmältä toiselle ja edelleen sukupolvelta toiselle. Kieli on myös väline, jonka avulla ajattelemme ja hahmotamme maailmaa. Kielet sekä niiden diskurssit ovat syntyneet palvelemaan erilaisia kohtaamisen tapoja. Kielenkäyttö voi olla myös vallan käyttöä. (Karvonen 2014, 22.) Kaikki tekstit rakentavat maailmankuvaa. Kirjoittaminen on täynnä valintojen tekemistä, ja jokainen valinta ja valitsematta jättäminen vaikuttaa siihen, millaista maailmankuvaa teksti rakentaa. Tarkkaavaistenkin kirjoittajien tekstit voivat huomaamatta sisältää sellaisia arvojärjestyksiä, jotka ovat vallitsevia ympäröivässä yhteiskunnassa. Sukupuolijäsennys on yksi näistä arvolähtökohdista, joka asettuu tekstien lähtökohdaksi. Kielenkäytössä mies edustaa yleistä, nainen puolestaan poikkeusta siitä. Mies hahmotetaan ennen kaikkea ihmisenä, kun taas nainen käsitetään erityisesti sukupuolisena toimijana. (Tainio 2002, 51–53.)

Sukupuolta tuotetaan ja tulkitaan erilaisten merkkien ja merkitysten avulla. Nämä merkit ovat kuitenkin niin arkipäiväisiä, että ne otetaan vastaan annettuina problematisoinnin sijaan. Lisäksi merkitysten antaminen on usein hienovaraista – sukupuolen tuottaminen tapahtuu

usein huomaamattomasti esimerkiksi sanavalintojen tai esimerkkien välityksellä. Kieli on arvolatautunutta, ja erilaiset sukupuoliin liitetyt merkitykset ohjaavat ajatteluamme. Esimerkiksi erilaiset naisiin ja miehiin liitetyt kuvaukset ja merkitykset saattavat muuttua yhteiskunnan normeiksi. (Palmu 2003a, 64.)

Kielen voidaan katsoa olevan eräänlaista vallankäyttöä, sillä kielen avulla välitetään erilaisia ideologioita (Fairclough 1989, 2). Kielellisillä valinnoilla on merkitystä, sillä niiden kautta voidaan vaikuttaa työelämän sukupuolenmukaisen segregaaation purkamiseen. Jotta ammatillista segregatiota voidaan lievittää ja työelämän moninaisuutta edistää, olisi tärkeää, erilaisissa teksteissä ja kuvituksissa esiintyisi erilaisia henkilöitä eri aloilla ja eri työtehtävissä. Näin jokainen voisi löytää samaistumispintaa. (Rask, Teräsaho & Nykänen 2021.)

Sukupuolittuneesti rakentunut yhteiskunta ja kieli muodostavat kierteen. Seksistisessä yhteiskunnassa tuotetaan seksististä kieltä, mikä taas ohjaa ihmisiä tulkitsemaan ympäristöönsä seksistisellä tavalla (Tainio 2005, 235.) Kieli kuvastaa yhteiskunnassa vallitsevia sosiaalisia rakenteita. Yhteiskunnan sosiaaliset muutokset vaikuttavat myös kieleen. Muutokset kielijärjestelmässä tapahtuvat kuitenkin hitaasti, joten muutokset kielessä toteutuvat viiveellä sosiaaliseen muutokseen verrattuna. Yhteiskunnan muuttuessa tasa-arvoisemmaksi voidaan havaita sen heijastuvan myös kieleen. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kielellinen seksismi vähenee – tosin viiveellä ja hitaasti. (Edlund ym. 2007, 203.) Kielen muuttaminen voi olla haastavaa, muttei mahdotonta. Monet ei-seksististä kieltä koskevat ohjeistukset kehottavat esimerkiksi korvaamaan geneeristä maskuliinisuutta sisältävän kieliaineksen sukupuolineutraaleilla vastineilla. (Martyyna 1983, 33.)

#### **1.4 Oppikirja – suomalaisen kouluopetuksen kulmakivi**

Yhteiskunnassamme kirjat ovat suuressa arvossa, ja lukeminen nähdään tietyllä tapaa merkinä sivistyksestä (Inkinen & Löytönen 2014, 10). Suomalainen kouluopetus on pitkään ollut oppikirjajohtoista. Vaikka oppikirja ei ole yhtä kuin opetussuunnitelma, on oppikirjat kuitenkin suunniteltu opetussuunnitelman sisältöjen ja tavoitteiden pohjalta yhtenäiseksi kokonaisuudeksi (Ruuska 2014, 82; Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999, 437.) Oppikirjaa voidaan yhä edelleen pitää yleissivistävän koulun kulmakivenä (Ruuska 2014, 79).

### 1.4.1 Mikä on oppikirja?

Oppikirjaa voidaan luonnehtia teokseksi, joka on laadittu opetuskäyttöön. Oppikirjat ovat tietokirjoja, jotka käsittelevät tiettyä opinalaa. (Häkkinen 2002, 11.) Oppikirja ja tavanomainen tietokirja eroavat kuitenkin siinä, että oppikirjoihin sisältyy erilaisia tehtäviä, joiden avulla oppilaan on tarkoitus oivaltaa lukemaansa. Oppikirjat ja -materiaalit syntyvät työryhmissä, jotka koostuvat usein oppiaineen osaajista ja pedagogiikan ammattilaisista, kuten opettajista. Oppikirjasarjoille tyypillistä on, että ne tunnetaan nimeltä, ja harvoin tekijöiden nimen mukaan. (Ruuska 2014, 80.) Usein oppimateriaaleista ja oppikirjoista saatetaan puhua rinnakkain. Oppimateriaali on kuitenkin oppikirjaa laajempi käsite sen sisältäessä erilaisia materiaaleja, kuten oppikirjan, tehtäväkirjan, opettajan oppaan ja sähköisen materiaalin (Ruuska 2014, 80).

Suomalaisessa kouluopetuksessa oppikirjojen rooli on suuri. Ne ovat luonnollisesti opettajan ja oppilaiden keskeisimpiä työvälineitä. Oppikirjoilla voidaan todeta olevan näkyvä rooli suomalaisessa koulujärjestelmässä. (Hiidenmaa, Löytönen & Ruuska 2017, 12; Heinonen 2005, 34.) Oppikirjat ovat merkityksellisiä erityisesti siksi, että ne ovat teoksia, joita lähes kaikki suomalaiset lukevat. Oppikirjojen vaikutukset ovat suuria joukkoja koskevia ja pitkäaikaisia. Oppikirjoja luettaessa omaksumme samalla niiden arvomaailman, käsitykset oikeasta ja väärästä. Jo satojen vuosien ajan oppikirjat ovat olleet osaltaan rakentamassa suomalaista yhteiskuntaa. (Hiidenmaa ym. 2017, 7.) Oppikirjoja pidetään neutraaleina ja objektiivisina, sillä oppikirjojen teksti on tyypillisesti toteavaa. Oppikirjat eivät kuitenkaan ole neutraaleja teoksia, vaan välittävät kouluissa vallitsevaa ajattelutapaa. (Mikkilä-Erdmann ym. 1999, 436.)

Monet institutionaaliset ehdot sitovat oppikirjoja, sillä koulu on instituutio, joka noudattaa tiettyjä sosiaalisia sääntöjä ja normeja (Lind Palicki 2005, 164). Oppikirjoja luonnehtii institutionaalinen viitekehys, mikä näkyy esimerkiksi oppikirjojen tekstissä, rakenteessa ja kielessä (Selander 1991, 39). Palmun (2003b) mukaan kouluyhteisön toimintaa säädellään ja kontrolloidaan, ja sukupuoli on yksi niistä tekijöistä, joka vaikuttaa koulun käytänteisiin. Koulussa käsitellään paljon erilaisia tekstejä, ja oppikirjat ovat tärkeä osa niitä. Oppikirja symboloi koulua, minkä vuoksi siihen kohdistuu paljon odotuksia. (Palmu 2003b, 88–89.)

### 1.4.2 Oppikirjojen historiasta ja tulevaisuudesta

Suomessa oppikirjojen historia on pitkä (Ruuska 2014, 77). Historiallisesti tarkasteltuna kirjapainotaidon keksimisellä ja kirkolla on ollut merkittävä rooli oppikirjojen synnyssä (Häkkinen 2002, 14, 19). Ensimmäinen suomenkielinen oppikirja on Mikael Agricolan *Abckiria* eli aapinen, joka ilmestyi vuonna 1543. Kirja oli suomenkielisille papeille suunnattu oppikirja, jonka avulla he opettelivat lukemista ja kirjoittamista suomeksi. (Ruuska 2014, 78; Häkkinen 2002, 23.) Suomalaisen oppikirjan kehityksessä merkittäviä virstanpylväitä ovat olleet esimerkiksi oppivelvollisuus, kansa- ja oppikoulun perustaminen sekä myöhemmin yhtenäiseen peruskouluun siirtyminen (Hiidenmaa ym. 2017, 10; Häkkinen 2002, 57, 78). Vuoteen 1992 saakka Kouluhallitus (nykyisin Opetushallitus) tarkasti kaikki oppikirjat varmistaakseen, että ne ovat opetussuunnitelman mukaisia. Kouluissa käytetyt oppikirjat olivat siis Kouluhallituksen hyväksymiä, ja muiden oppikirjojen käyttö ei ollut sallittua. (Ruuska 2014, 82.)

2000-luvulla sähköisten kirjojen määrä on kasvanut huomattavasti. Sähköisten kirjojen määrän kasvusta huolimatta, painetulla kirjalla on edelleen käyttöä nyky-yhteiskunnassamme. Fyysisyys tuo lisäarvoa painetuille kirjoille. (Inkinen & Löytönen 2014, 11–13.) Kirjallisuuden digitalisoituminen ja siirtyminen painetuista kirjoista digitaalisiin versioihin koskee kuitenkin enemmän ja nopeammalla aikataululla oppikirjoja kuin kaunokirjallisuutta (Heinimäki 2014, 58). Muutos painetusta kirjasta kohti digitaalisia materiaaleja on suuri (Hiidenmaa ym. 2017, 14). Käytäessä keskustelua digitaalisen ja perinteisen painetun materiaalin suhteesta on aiheellista tiedostaa, etteivät ne ole toisiaan poissulkevia ratkaisuja (Tarkoma 2014, 146). Oppimisen näkökulmasta tarkasteltuna teknisen murroksen merkitys on kuitenkin pieni, sillä opetusmateriaaleista riippumatta tärkeintä on oppimisen tavoitteet ja päämäärät (Hiidenmaa ym. 2017, 15).

Tiedon tason sekä koulu- ja opetusjärjestelmän kehittyminen ovat vaikuttaneet myös oppikirjojen kehitykseen. Muutosta on tapahtunut niin oppikirjojen sisällöissä kuin ulkoasussa, vaikka opetussisällöt ovat edelleen verrattain samoja. Esimerkiksi aapisissa on alettu korostamaan tasa-arvon tärkeyttä, ja eri sukupuolia pyritään kuvaamaan monipuolisesti ja erilaisissa toiminnoissa. (Häkkinen 2002, 75.) Muutokset oppimateriaaleissa heijastuvat aina myös laajemmalle yhteiskuntaan, sillä yhä edelleen 2000-luvulla koulua käydään oppikirjojen sekä -materiaalien avulla (Hiidenmaa ym. 2017, 14). Vaikka käsitys kirjasta on kuitenkin muuttunut ja laajentunut teknologian kehittymisen myötä, on painetulla kirjalla

kuitenkin edelleen arvoa, sillä ne ovat pysyviä ja kestävät aikaa. (Inkinen & Löytönen 2014, 14–15). Painetun oppikirjan etu on se, että se sisältää tietyllä tapaa rajattua, jäsenneiltyä ja lineaarisesti etenevää tietoa internetin informaatiotulvaan verrattuna. Perinteisen painetun oppikirjan käyttöä puoltaa myös se, että kouluilla on hyvin vaihtelevat resurssit käyttää tietojen ja viestintäteknologiaa opetuksen ja oppimisen välineenä. (Tarkoma 2014, 146.)

### 1.4.3 Tekstiä ja kuvia

Oppikirjan merkittävin tehtävä on välittää tietoa. Oppikirjat ovat kytköksissä itse oppiaineeseen, opetussuunnitelmaan sekä oppimateriaalin valmistajiin. Tiedon jäsentämisen ja tuottamisen lisäksi oppikirjat myös luovat merkityksiä. (Palmu 2003a, 103.)

Oppikirjatekstit ovat osa yhteisön tekstiverkostoja, sillä ne lainaavat, toistavat, uudelleenkirjoittavat, jatkavat ja muokkaavat yhteisön muita tekstejä. Oppikirjojen tekstile on tyypillistä, etteivät ne problematisoi käsiteltäviä aiheita, vaan ottavat ne annettuina.

Oppikirjatekstien suhde muihin teksteihin on implisiittinen, sillä ne hyödyntävät muiden tekstien valmista tietoa kyseenalaistamatta tekstien tavoitteita tai näkökulmaa. Lisäksi oppikirjateksteissä ei perustella tehtyjä valintoja ja rajauksia. Keskeinen väline kielenkäytössä ja merkitystenannossa on luonnollistuminen. Sen ansiosta erilaiset merkityksenantoresurssit, kuten sanavalinnat ja retoriset keinot, tulevat kontekstissaan itsestään selviksi ja kyseenalaistamattomiksi. Näin ollen merkityksenannot alkavat vähitellen tuottaa yhteiskunnan normeja. (Karvonen 1995, 206–210; Fairclough 1989, 92.)

Oppikirjatekstien lisäksi myös oppikirjan visuaalisella ilmeellä on merkitystä. Oppikirja on muutakin kuin pelkkää tekstiä – se on kokonaisuus, jossa visuaalisuudella on oma roolinsa. Ei ole samantekevää, millaisia kuvia tai värejä oppikirjoihin painetaan. (Ruuska 2014, 86.)

Kuvien merkitys nykymaailmassa on suuri – siksi ne ovat merkityksellisiä myös oppikirjakontekstissa (Pitkänen-Koli 1996, 23). Selanderin (1991) mukaan oppikirjojen kuvat voidaan jakaa karkeasti kolmeen ryhmään. Ensinnäkin ne voivat antaa informaatiota, toiseksi ne voivat havainnollistaa tekstissä käsiteltäviä asioita ja kolmanneksi niitä voidaan käyttää pelkän visuaalisuuden vuoksi, jolloin kuva ja teksti eivät tue toisiaan. (Selander 1991, 68.)

### 1.4.4 Oppikirjamarkkinat

Oppikirjamarkkinat ovat Suomessa ja ulkomailla enimmäkseen kaupallista toimintaa. Tämän toiminnan tavoitteena on sekä tuottaa kouluille oppimateriaalia että kustantamoille taloudellista voittoa. Tähän perustuen voidaan todeta, että oppikirjat eivät ole puhtaasti

pedagogisin perustein tehtyjä oppimisen välineitä, vaan niistä pyritään pedagogisten tavoitteiden lisäksi tehdä mahdollisimman myyviä tuotteita. (Hannus 1996, 13.)

Nykyään kuka tahansa voi periaatteessa kirjoittaa oppikirjan, mikä lisää koulun vastuuta, sillä on osattava arvioida oppikirjan laatua ja luotettavuutta. Toisaalta myös oppikirjan kirjoittajalla on suuri vastuu. Jos painettuun kirjaan lipsahtaa jokin virhe, voi tilanteen korjata vain tekemällä uuden painoksen. (Häkkinen 2002, 78, 90.) 1990-luvulta eteenpäin oppikirjailijoilla ja kustantajilla on ollut vapaus laatia oppikirjoja omien näkemystensä mukaisesti. Vaikka opetussuunnitelma toimii oppikirjojen laatimisen ohjenuorana, on kirjojen tekijöillä kuitenkin mahdollisuus tulkita opetussuunnitelmaa haluamallaan tavalla.

Tämänkaltainen vapaus on johtanut siihen, että oppikirjojen sisällöt ja näkemykset voivat erota toisistaan runsaasti. (Hiidenmaa ym. 2017, 11.) Ruuskan (2014) mukaan on luonnollista, että tulkinnanvaraisuus saa aikaan eri painotuksia korostavia oppimateriaaleja (Ruuska 2014, 82). Oppikirjojen luomat merkitykset ovat kulttuurisesti tuotettuja. Oppikirjojen tekijät ovat sidoksissa kulttuuriseen taustaansa ja siihen yhteiskuntaan, jossa he elävät. Tällä tavoin he välittävät sukupuolille tyypillisiä merkityksiä niin tekstin kuin kuvituksen kautta. Näin ollen oppikirjat ylläpitävät ja tuottavat sukupuoliin liitettyjä oletuksia ja määritelmiä. (Palmu 2003b, 89–90.)

Kaupalliset ja pedagogiset intressit yhdistävät oppikirjoja (Hannus 1996, 11). Oppikirjat voidaan nähdä tiedonjakajina mutta myös liiketoimintana, sillä oppikirjamarkkinat ovat nykypäivänä suuret (Palmu 2003a, 54). Tällä hetkellä kilpailu oppikirjakustantajien välillä on kovaa. Kilpailua käydään tekemällä oppikirjoista houkuttelevampia sekä uusimalla kirjojen painoksia. (Häkkinen 2002, 79.) Oppikirjojen uusintapainosten avulla pyritään päivittämään tietoa ajan tasalle, mikä kuuluu tietokirjojen luonteeseen (Ruuska 2014, 83). Oppikirjojen kustantaminen edellyttää pitkäjänteistä toimintaa sekä investointeja. Peruskoulun oppimateriaalit uudistuvat pitkälti samaa tahtia opetussuunnitelman muutosten kanssa. (Pietiäinen 2014, 40.) Koulun vastuulla on tarkastella, mitkä uudistukset oppikirjoissa ovat oleellisia opettamisen ja oppimisen näkökulmasta (Häkkinen 2002, 79). Lopullinen vastuu oppikirjojen valinnassa onkin aina kouluilla. Olennaista on muistaa, että oppikirjan tehtävä on tukea opetusta, ei ohjata sitä. (Hiidenmaa ym. 2017, 11–12.)

#### 1.4.5 Opettaja oppikirjan käyttäjänä ja tulkitsijana

Oppikirjoilla on suuri vaikutus siihen, miten opettajat käsittelevät sukupuolta, seksuaalisuutta ja niiden moninaisuutta koulussa. Lopulta ratkaisevia ovat kuitenkin tavat, joilla oppikirjoja

käytetään ja tulkitaan. Opettajilla on tässä tehtävässä keskeinen rooli. Opettaja voi opetuksessaan esimerkiksi tuoda esille moninaisuutta korostavia teemoja. (Lehtonen 2006, 61; Lehtonen 1998, 165–169.) Opettajalla tulisi olla tiedollista osaamista sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuudesta. Lisäksi opettajan tulisi tunnistaa sukupuolten kahtiajakoa ylläpitäviä rakenteita sekä pyrkiä purkamaan niitä. Ainakin vielä 2010-luvun alussa suomalainen opettajankoulutus vastasi vain heikosti näihin tarpeisiin. (Kilpiä 2011, 260–263.)

Oppikirjat ovat yleiskansallisia, eli niitä käytetään eri puolilla Suomea. Koulukontekstilla on kuitenkin suuri merkitys siinä, millaisia merkityksiä tekstit saavat. (Palmu 2003a, 69.)

Oleennaista on se, millaisia oppimateriaaleja opettaja valitsee ja se, miten hän käyttää niitä.

Toimiessaan oppimateriaalien käyttäjinä opettajat voivat toimia kahdella tavalla: ottaa niiden sisältö ikään kuin valmiiksi annettuna, tai kyseenalaistaa ja problematisoida niiden sisältöä.

Koska oppikirjoissa ja koulun muissa teksteissä ei tyypillisesti kyseenalaisteta niitä merkityksiä, joita eri sukupuolet saavat, jää oppilaiden tai opettajan tehtäväksi nostaa esiin nämä kysymykset. (Palmu 2003b, 90–91.) Sukupuolistereotyyppioita toisintava oppikirja tarjoaa opettajalle mahdollisuuden käydä sukupuolikysymyksestä kriittistä keskustelua oppilaiden kanssa (Huttunen & Happonen 1974, 27). Jos opettaja huomaa oppikirjoissa vanhentuneita käsityksiä, voi se toisaalta innostaa häntä kritiikkiin, korjauksiin ja muutokseen tai ehkä jopa kokonaan uuden oppikirjan laatimiseen (Häkkinen 2002, 89–90).

## **1.5 Sukupuolen rakentuminen oppikirjoissa**

Tasa-arvopyrkimyksistä huolimatta koulujen toimintakulttuurit vahvistavat yhä edelleen eriarvoisia käytänteitä. Esimerkiksi oppimateriaalit saattavat lujittaa perinteistä miesten ja naisten välistä jakoa sekä heidän rooliaan yhteiskunnassa. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 35.)

Oppikirjojen tekeminen on myös valintojen tekemistä. Sukupuoli ilmenee esimerkiksi oppikirjojen teksteissä, kuvissa ja otsikoissa. Merkittävää on, kuka on aktiivinen ja kuka passiivinen sekä keitä mainitaan ja miten. Oppikirjoissa eri toimijoille annetaan erilaisia esiintymisen ja toimimisen määriä sekä laatuja. Sukupuoli on läsnä kaikissa teksteissä.

Merkittävää on se, kuka kertoo, mistä kertoo ja miten kertoo. Toisaalta kiintoisaa on se, mitä jätetään kertomatta. (Sunderland 2015, 21; Palmu 2003b, 90–91.)

Karvonen, Tainio & Routarinne (2017) ovat tehneet systemaattisen kirjallisuuskatsauksen, jossa he ovat analysoineet oppikirjoihin liittyvää tieteellistä tutkimusta. Heidän katsauksensa osoitti, että valtaosa oppimateriaaleissa välittyvistä arvoista ja normeista on tutkimuksissa

havaittu olevan ristiriidassa monien opetussuunnitelmaan sisällytettyjen periaatteiden, kuten sukupuolten tasa-arvon kanssa (Karvonen ym. 2017, 47).

### 1.5.1 Miesvaltaiset oppikirjat

Tainio ja Teräs (2010) tutkivat Opetushallituksen teettämässä tutkimuksessaan, miten sukupuoli rakentuu peruskoulun oppimateriaaleissa. Tulokset osoittavat, että sekä suomen kielen ja kirjallisuuden että matematiikan oppimateriaaleissa on enemmän kuvia maskuliinisista hahmoista, ja teksteissä viitataan enemmän maskuliinisiin hahmoihin. (Tainio & Teräs 2010, 55, 72.) Lisäksi suomen kielen oppikirjoille tyypillistä on, että parisuhteet kuvataan heterosuhteina, jolloin seksuaalivähemmistöt jäävät huomiotta. (Tainio & Teräs 2010, 45).

Palmu (1992) on tutkinut aapisten sukupuoli-ideologiaa. Hänen mukaansa aapisissa sekä naisiin että miehiin liitetään erilaisia sukupuoleen kytköksissä olevia merkityksiä niin kirjan teksteissä kuin kuvituksessa. Tulokset osoittivat, että mieshahmoihin viitataan aapisissa selkeästi useammin kuin naishahmoihin. Tyttöihin ja poikiin viittaavia kuvia oli puolestaan suunnilleen saman verran. Naishahmoihin liitetään feminiinisiä piirteitä, joita ovat esimerkiksi huolenpito, lempeys sekä kodinhoito. Lisäksi feminiiniset hahmot liitetään voimakkaasti perheeseen, kun taas maskuliinisista hahmoista välitetään moniulotteisempi kuva. (Palmu 1992, 301–311.) Samankaltaisiin tuloksiin on päätynyt Swann (2003), jonka mukaan mieshahmot ovat oppikirjoissa enemmän esillä kuin naiset. Lisäksi mieshahmot esitetään aktiivisempina toimijoina, ja heillä on vähemmän rajoitetut roolit naishahmoihin verrattuna. (Swann 2003, 625.) Miehillä siis sallitaan laajempi toimijuuden kenttä kuin naisille.

Blumbergin (2008) mukaan oppikirjoissa esiintyy sukupuolivinoumaa, jossa naiset ovat aliedustettuina. Lisäksi oppikirjoissa uusinnetaan stereotyyppisiä sukupuolirooleja. Hänen mukaansa ilmiötä voidaan pitää lähes maailmanlaajuisena ongelmana. Vielä ongelmallisemman tilanteesta tekee se, että stereotypiat ovat vaikeasti havaittavissa olevia, sillä niitä pidetään niin itsestään selvinä. (Blumberg 2008, 346–347.)

Aapisille ja muille lukukirjoille on tyypillistä se, että ne välittävät ideaalia kuvaa maailmasta (Koski 1999, 23). Aapolan, Gordonin ja Lahelman (2003) mukaan oppikirjat rakentavat kansalaisuutta kahdella tapaa: ensinnäkin eksplisiittisesti luomalla kuvaa vain tietynlaisista ihmisistä rakentaen näin representaatioita, ja toiseksi implisiittisesti tekstien rakenteessa



(Aapola, Gordon & Lahelma 2003, 381). Oppikirjat voidaan nähdä joko implisiittisinä tai eksplisiittisinä sukupuoliroolien tuottajina yhteiskunnassa (Bağ & Bayyurt 2015, 64). Oppikirjojen kuvituksissa ja kuvateksteissä miehiä kuvataan esimerkiksi yrittäjinä, sankareina ja poliiseina, mutta myös rikollisina (Palmu 2010, 57; Aapola ym. 2003, 385).

Pitkänen-Koli (1996) on tutkinut tasa-arvon toteutumista ruotsin oppikirjoissa. Hänen mukaansa miehinen kulttuuri ja arvomaailma saavuttavat ruotsin kielen oppikirjoissa valta-aseman. Aktiivisuus ja älykkyys ovat poikiin liitettäviä määreitä, kun taas äidin rooli ja eräänlainen näkymättömyys kuvataan naiselle tyypilliseksi toimijuudeksi. Naisia kuvataan ennen kaikkea hoivaajina ja opettajina. Miehiä esiintyy vastaavasti johtoasemissa, kuten presidenttinä. Ruotsin oppikirjoissa tytöillä ja pojilla oletetaan olevan eri kiinnostuksen kohteet. Tyttöihin liitetään rauhallisia harrastuksia, kuten lukeminen ja pianon soitto, kun taas poikien oletetaan pitävän rock-musiikista, kitaran soittamisesta ja joukkueurheilun harrastamisesta sekä valokuvaamisesta. (Pitkänen-Koli 1996, 23–24.)

### 1.5.2 Heteroseksuaalisuus normina

Lehtonen on tutkinut heteroseksuaalisen sukupuolijärjestelmän toteutumista koulun teksteissä. Hänen mukaansa oppikirjojen kuva seksuaalisuudesta on heteroseksuaalisuutta suosiva, ja tyypillisesti homoseksuaalisuudesta vaietaan oppikirjoissa. Heteroseksuaalisuus nähdään oikeana ja kypsänä tapana toteuttaa seksuaalisuuttaan, kun taas homoseksuaalisuutta marginalisoidaan. Esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden sekä vieraiden kielten oppiaineissa ei tyypillisesti käsitellä seksuaalisuuden moninaisuutta. (Lehtonen 2003a, 118; 1998, 166.)

Kuva kunnan kansalaisuudesta saatetaan joissain tapauksissa liittää heteroseksuaalisuuteen. Heteroseksuaalisuutta korostaa myös se, että koulussa on usein vahvasti esillä ydinperheen malli. (Lehtonen 2003a, 120; 1998, 188.) Aapolan (1997) mukaan oppikirjoissa tyttöihin kohdistuu naiseuden vaatimukset. Feminiinisyyttä ja biologista sukupuolta korostetaan, ja heteroseksuaalisuuden vaatimusta vahvistaa se, että perheen perustaminen nähdään olennaisena osana naisen elämää. (Aapola 1997, 65.) Kouluinstituutiolle tyypillinen heteroydinperheen ihannointi ei kuitenkaan vastaa todellista kirjoa tai lasten tarpeita. Lapset ja nuoret eivät koulussa yleensä saa aikuisen mallia siitä, millaista on kuulua sukupuoli- tai seksuaalivähemmistöön. Lisäksi sukupuolen moninaisuutta ei juurikaan käsitellä opetuksessa tai oppimateriaaleissa. (Lehtonen 2010, 93.)

### 1.5.3 Oppikirjat stereotyyppisten asenteiden ja arvojen välittäjinä

Oppikirjojen välityksellä oppilaat omaksuvat asenteita ja arvoja. Lisäksi oppikirjoilla on vaikutusta oppilaiden identiteetin kehittymiseen. Koulutuksen kautta opitaan oppiaine- ja koulutusala-kohtaisten tietojen ja taitojen lisäksi myös erilaisia arvoja, niihin kiinnittyviä identiteettimalleja (Ojala ym. 2009, 26). Sukupuoli on merkittävä tekijä siinä identiteettityössä, joka vahvistuu erityisesti nuoruusiässä kouluympäristössä (Edlund ym. 2007, 99). Koulussa oppilaat rakentavat, testaavat, haastavat ja tekevät näkyväksi omaa identiteettiään naisina ja miehinä. Heidän ymmärryksensä siitä, mikä on mahdollista, odotettua tai kiellettyä naiselta ja mieheltä rakentuu koulussa vähitellen esimerkiksi oppimateriaalin välityksellä. (Lahelma 2006, 209.)

Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että peruskouluaikana oppilaiden sukupuoli-identiteetti ja seksuaalisuus kehittyy (POPS 2014, 28). Näin ollen voidaan todeta, ettei ole yhdentekevää, millaista kuvaa oppikirjat välittävät sukupuolista. Koulu on sosiaalinen tila, jossa jokainen lapsi viettää merkittävän osan lapsuudestaan. Peruskouluikäiset lapset ovat siinä iässä, että heidän ajatusmaailmaansa pystytään vaikuttamaan esimerkiksi kouluopetuksella. Yhteiskunnallisella tasolla koulu on tärkeä instituutio, joka voi pyrkiä tunnistamaan vakiintuneita sukupuolimalleja ja murtamaan ennakkoluuloja. (Edlund ym. 2007, 227.)

Oppikirjat heijastavat omaa aikaansa. Niistä välittyy sellaiset ideologiat, tavoitteet ja käytänteet, jotka ovat relevantteja sen hetkisessä yhteiskunnallisessa kontekstissa. Oppikirjojen ideologiset muutokset eivät kuitenkaan tapahdu suoraviivaisesti, vaan vähitellen. (Dufva & Mäntylä 2017, 102.) Pietiäisen mukaan oppimateriaaleihin ja oppisisältöihin liittyy runsaasti avoimia kysymyksiä. Pohdittavaksi jää esimerkiksi se, miten voidaan varmistaa oppisisältöjen laatu, tai se, etteivät ne ole jonkin tietyn ideologian värittämiä. (Pietiäinen 2014, 44.) Toisaalta kielten oppimateriaaleihin liittyy aina jonkinlainen ideologinen lataus (Guerrettaz & Johnston 2013, 781).

Valtioneuvoston selonteko naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (2010) sisältää arvion Suomen tasa-arvopolitiikan tilanteesta sekä tulevaisuuden linjaukset tasa-arvopolitiikan edistämiseksi. Valtioneuvosto on linjannut koulutukseen liittyen, että oppimateriaalien tulee edistää sukupuolten tasa-arvoa. Valtioneuvosto yhdessä oppikirjakustantajien kanssa varmistaa tasa-arvonäkökulman huomioimisen oppikirjojen laadinnassa. Lisäksi oppimateriaaleja arvioidaan säännöllisesti sukupuolinäkökulmasta. Selonteossa esitetään

myös, että koulu yhteisölle tarjotaan välineitä kriittisen ja sukupuolitietoisien medialukutaidon kehittämiseksi. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2010, 37.) Vuonna 2017 julkaistiin väliraportti, jonka tarkoituksena on tarkastella, miten linjauksia valtioneuvoston selonteosta oli toimeenpantu vuoteen 2016 mennessä. Väliraportissa todetaan, että edelleen julkaistaan oppikirjoja ja -materiaaleja, jotka ainakin jossain määrin toistavat yhteiskunnassa vallitsevia sukupuolistereotypioita ja näin ollen ylläpitävät sukupuoleen perustuvaa segregatiota. Tähän perustuen väliraportissa huomautetaan, että oppimateriaalien kehittäminen tasa-arvoisempaan ja sukupuolitietoisempaan suuntaan on tarpeen. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2017, 25.)

#### 1.5.4 Opetussuunnitelma vastaan piilo-opetussuunnitelma

Koulun toimintaa voidaan tarkastella kolmen tason avulla: virallisen, informaalin ja fyysisen koulun tasoilla. Opetussuunnitelma ja muut koulua koskevat asiakirjat määrittelevät virallisen koulun kenttää. Oppimateriaalien ja oppikirjojen avulla välitetään virallisen koulun tavoitteita. (Gordon ym. 2007, 44.) Lahelma (2006) kuuluttaa opettajan sukupuolitietoisuuden perään. Opettajalla tulee olla taitoa haastaa stereotyyppisiä oletuksia sukupuolista sekä ymmärrystä siitä, että naiset ja miehet muodostavat keskenään heterogeenisiä ryhmiä. (Lahelma 2006, 210.)

Virallisen opetussuunnitelman lisäksi kouluissa oppimiseen vaikuttaa piilo-opetussuunnitelma. Piilo-opetussuunnitelma kattaa kaiken sen epävirallisen, mitä koulussa opitaan virallisista tavoitteista huolimatta tai jopa niiden vastaisesti. Oppimateriaalien tarkastelu piilo-opetussuunnitelman näkökulmasta on osoittanut, että naisten elinpiiri on kirjoissa esillä vain vähän. (Metso 1992, 271–272.) Tyypillistä on, että oppikirjojen sukupuoliin liittämät merkitykset ovat piiloisia, eli niitä on hankala havaita. Lukija kuitenkin vastaanottaa nämä merkitykset ja liittää ne osaksi omaa kokemusmaailmaa. (Palmu 1992, 302–303.) Varsinaisten oppisisältöjen lisäksi oppikirjat saattavat sisältää myös piilosisältöjä ja -merkityksiä. Esimerkiksi oppikirjan kuvitus, teksti ja muut kerronnan keinot voivat luoda ikään kuin huomaamatta kuvaa esimerkiksi sukupuolesta. (Hiidenmaa 2014, 32.)

Koulussa vallitsee ikään kuin kirjoittamattomia sääntöjä, jotka erottelevat tyttöjä ja poikia. Erilaiset sukupuoliin liittyvät säännöt ja stereotypiat välittyvät oppilaille piilo-opetussuunnitelman kautta. Oppilaiden täytyy tasapainotella näennäisesti sukupuolineutraalin koulun ja sukupuolittain jakautuneen todellisen kouluarjen välillä. (Linnanmäki 2011, 49.) Piilo-opetussuunnitelma välittää oppilaille stereotyyppisiä kuvia miehistä ja naisista. Nämä stereotypiat puolestaan uusintavat ja ylläpitävät yhteiskunnassa vallitsevaa työelämän

sukupuolijakoa. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 27.) Usein jää huomaamatta, että poikien sosiaalistuminen yhteiskunnassa vallitseviin arvoihin ja normeihin on arvostetumpaa ja näkyvämpää tyttöihin verrattuna (Pitkänen-Koli 1987, 93).

Oppimateriaalia voidaan pitää yhtenä koulun piilovaikuttajista. Sen rooli on merkittävä, koska oppilas ei itse voi vaikuttaa oppimateriaalin valintaan. Opettajalla sen sijaan on tässä asiassa enemmän vaikutusvaltaa. Opettajien tekemät oppimateriaalivalinnat ovat merkityksellisiä, sillä suomalainen kouluopetus nojaa vahvasti oppikirjojen hyödyntämiseen opetuksessa. (Pitkänen-Koli 1996, 22.)

## 2 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten sukupuolta rakennetaan perusopetuksen 6. luokan suomen kielen ja kirjallisuuden sekä B1-ruotsin oppikirjoissa. Tarkastelun kohteena ovat Sanoma Pron 6. luokan suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirja *Välkky 6* ja ruotsin oppikirja *På gång 1* sekä Otavan suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirja *Uusi Kipinä 6* ja ruotsin oppikirja *Megafon 1*. Kaikki tutkittavat oppikirjat noudattavat vuoden 2014 opetussuunnitelmaa. Oppiaineiksi valittiin suomen kieli ja kirjallisuus sekä ruotsi, sillä kielet ovat sellaisia oppiaineita, joilla on erityisen hyvät mahdollisuudet edistää tasa-arvotyötä ja murtaa stereotyyppisiä käsityksiä sukupuolirooleista (Pitkänen-Koli 1987, 93). Opettajat nojaavat usein vahvasti oppikirjoihin opetuksessaan. Kielten oppikirjat ovat väline kielen oppimiseen. Lisäksi oppikirjoilla voidaan katsoa olevan muita funktioita, sillä ne välittävät esimerkiksi ideologioita. (Guerrettaz & Johnston 2013, 779–781.)

Tarkastelun kohteena ovat oppikirjojen tekstien ja kuvituksen sukupuolittuneisuus. Oppikirjoista tutkitaan esimerkiksi sitä, millaisia sukupuoleen viittaavia sanoja tekstissä esiintyy, ja miten ne jakaantuvat eri sukupuolten kesken. Lisäksi tarkastellaan, millaisia sukupuolirooleja oppikirjat rakentavat. Kuvituksen osalta tarkastellaan sitä, missä suhteessa kuvissa esiintyy eri sukupuolia, sekä millaista kuvaa oppikirjojen kuvat rakentavat eri sukupuolista. Oppikirjojen sukupuolittuneisuuden lisäksi tarkastellaan sitä, miten niissä huomioidaan sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus. Kiinnostavaa on selvittää, tuovatko oppikirjat esiin heteronormatiivisutta haastavia näkökulmia, vai edustavatko oppikirjat heteronormatiivisuutta.

Ruuskan mielestä suomalaista oppikirjatutkimusta on vähän suhteutettuna siihen, kuinka paljon oppikirjoja tehdään ja käytetään (Ruuska 2014, 84). Pietiäisen mukaan keskustelu oppimateriaalien sisällöistä on toistaiseksi ollut vähäistä (Pietiäinen 2014, 44). Lisäksi tutkimus kielten oppimateriaaleista on varsin nuori tutkimusalue (Dufva & Mäntylä 2017, 101). Karvosen, Tainion ja Routarinteen (2017) mukaan oppimateriaalisarjojen välisiä eroja on tutkittu suomalaisessa oppimateriaalitutkimuksen kentässä vain vähän (Karvonen ym. 2017, 51). Edellä mainittuun perustuen kyseiselle tutkimukselle on selkeästi tarvetta, sillä tarvitsemme lisää tietoa oppikirjojen sisällöstä ja eri kustantajien oppikirjoista sukupuolinäkökulmasta tarkasteltuna.

Tutkimusongelmat ovat siis seuraavat:

- 1) Missä määrin ja miten sukupuolittuneisuus rakentuu tutkittavissa oppikirjoissa?
- 2) Missä määrin ja miten sukupuolitietoisuus tulee esille tutkittavissa oppikirjoissa?

Tämän tutkimuksen avulla voidaan selvittää oppikirjojen sukupuolittuneisuuden tilaa. Kiinnostavaa on se, saavatko tulokset tukea aiemmasta tutkimuksesta, eli ovatko oppikirjoissa edelleen enemmän esillä miehinen maailma ja mieshahmot sekä stereotyyppiset kuvaukset sukupuolista ja sukupuolten paikasta yhteiskunnasta (ks. esim. Tainio & Teräs 2010; Lehtonen 2010; Palmu 2010; Lehtonen 1998; Palmu 1992). Sukupuoli ja seksuaalisuus liittyvät myös toisiinsa, joten aiheellista on selvittää, missä määrin sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjä huomioidaan oppikirjoissa, sekä missä määrin oppikirjat rakentavat kuvaa sukupuolen dikotomisuudesta sekä heteronormatiivisuudesta.

Nykyiseen opetussuunnitelmaan nojaten voidaan olettaa, että myös oppikirjantekijät olisivat ottaneet ajankohtaisen sukupuolikysymyksen tarkastelun kohteeksi, eivätkä uutta opetussuunnitelmaa noudattavat oppikirjat vahvistaisi perinteisiä ja vanhentuneita sukupuolirooleja tai normatiivisia odotuksia miehen ja naisen paikkaa yhteiskunnassa. Toisaalta muutokset koulutuksen kentällä ja kielenkäytössä tapahtuvat usein hitaasti (ks. esim. Dufva & Mäntylä 2017; Edlund ym. 2007; Palmu 2003b), joten täydellistä sukupuolitietoisuutta tuskin saavutetaan vielä oppikirjoissakaan. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella on tärkeää pohtia, miten oppikirjoja voidaan kehittää sukupuolitietoisemmiksi ja sukupuolten tasa-arvoa edistävimmiksi.

### 3 Menetelmä

Tässä tutkimuksessa käytetty tutkimusmenetelmä on teoriaohjaava sisällönanalyysi. Sisällönanalyysin tukena hyödynnettiin kvantifiointia. Tämän osion alussa esitellään tutkittavat oppikirjat, minkä jälkeen tarkastellaan tutkimusmenetelmää. Tämän jälkeen siirrytään aineiston analyysiin, ja lopuksi pohditaan käytettyjä menetelmiä luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmista.

#### 3.1 Tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjasta sekä kahdesta B1-ruotsin oppikirjasta. Tutkimuksen kohteeksi valittiin 6. luokan suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirja *Välkky 6* sekä B1-ruotsin oppikirja *På gång 1* Sanoma Proilta, sekä suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirja *Uusi Kipinä 6* ja B1-ruotsin oppikirja *Megafon 1* Otavalta. Tutkimukseen tarkasteltaviksi valitut neljä oppikirjaa noudattavat nyt voimassa olevaa, vuoden 2014 opetussuunnitelmaa. Kaikista oppikirjoista on otettu ensimmäinen painos tai uusintapainos vuonna 2020 tai 2021 (ks. taulukko 1.).

**TAULUKKO 1.** Tutkittavat oppikirjat

Oppikirja	Kustantaja	Painos ja julkaisuvuosi	Sivumäärä
Välkky 6 Äidinkieli ja kirjallisuus	Sanoma Pro	1.–6. painos, 2021	192
Uusi Kipinä 6 Äidinkieli ja kirjallisuus	Otava	1. painos, 2020	206
På gång 1 Texter	Sanoma Pro	1.–7. painos, 2021	137
Megafon 1 Textbok	Otava	9. painos, 2020	137

*Välkky 6* -oppikirjan ovat tehneet Anu Haviala, Merja Kalm, Minna Katajamäki, Marjo Siter sekä Mari Vepsäläinen, ja kuvituksesta on vastannut Marjo Nygård sekä Pekka Rahkonen. *Uusi Kipinä 6* -oppikirjan ovat laatineet Sanni Arvaja, Eija Kangasniemi, Sini Lairio, Anu Löyttyniemi, Satu Pesonen-Kokko ja Mila Teräs. Lisäksi Anita Polkutie on kuvittanut kirjan. *På gång 1* -oppikirjan tekijät ovat Marjatta Ahokas, Anne Ainoa, Minna Kunttu, Fredrik Wahlström ja Seija Westerholm. Kuvituksesta on vastannut Jussi Kaakinen. *Megafon 1* -oppikirjan tekijöitä ovat Anna Blom, Mikaela Friis, Siri Liukkala ja Sari Pukonen. Kalle Talonen on kuvittanut kirjan. Tässä tutkimuksessa oppikirjoihin viitataan niiden nimellä.

Suomessa Sanoma Pro ja Otava hallitsevat oppikirjamarkkinoita selvästi, sillä niillä on yhteensä yli 90 prosentin markkinaosuus Suomen oppikirjamarkkinoista. (Sanoma Pro 2021; Otava 2021; Pietiäinen 2014, 44; Ruuska 2014, 83). Oppikirjojen valintaa voi tässä tapauksessa luonnehtia harkinnanvaraiseksi otannaksi, sillä tutkija valitsi otokseen ne oppikirjat, jotka vastaavat tutkimuksen tarpeita (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 121). Kuten muun muassa Opetushallituksen tuottamassa tasa-arvotietoisien opetuksen aineistossa on haluttu muistuttaa, peruskoulun vuosiluokat 3–6 ovat otollista aikaa vahvistaa oppilaan tasa-arvo-osaamista ja tarjota oppilaalle kokemuksia olla osa sukupuolten tasa-arvoa edistävää koulu yhteisöä. Siinä iässä oppilaat lähestyvät murrosikää ja tulevat tietoisemmiksi omasta sukupuoli-identiteetistään sekä ovat kykeneviä kehittämään omaa tasa-arvo-osaamistaan sekä pohtimaan eettisiä ja moraalisia kysymyksiä. (Jääskeläinen ym. 2015, 32.) Lisäksi sukupuoli on merkittävässä roolissa identiteettityössä, joka tapahtuu nuoruudessa (Edlund ym. 2007, 98). Siksi on kiinnostavaa ottaa tutkimuksen kohteeksi 6. luokan oppikirjat ja tarkastella, miten sukupuolta rakennetaan tälle ikäryhmälle suunnatuissa oppikirjoissa.

Tässä tutkimuksessa tutkitaan suomen kielen ja kirjallisuuden sekä ruotsin oppikirjoja. Suomessa äidinkielen opetus alkaa heti 1. luokalta lähtien. Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineeseen lukeutuu yhteensä kaksitoista eri oppimäärää, joista yksi on suomen kieli ja kirjallisuus. (POPS 2014, 104, 159.) Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen vähimmäismäärä peruskoulun vuosiluokilla 3–6 on 18 vuosiviikkotuntia (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012, 6§). Vuosiluokilla 3–6 oppilas saa äidinkielen lisäksi opetusta vähintään kahdessa muussa kielessä: A1-kielessä ja B1-kielessä. A1-oppimäärät ovat pitkiä oppimääriä, ja B1-oppimäärät keskipitkiä. (POPS 2014, 197, 205.) Vuonna 2019 vuosiluokilla 1–6 suosituin A1-kieli oli englanti, ja vuosiluokilla 7–9 suosituin B1-kieli oli ruotsi (Vipunen 2021). Vuonna 2016 voimaan tulleen uudistuksen myötä toisen kotimaisen kielen opiskelu alkaa jo alakoulun 6. luokalta lähtien (Tollola 2015). Ennen uudistusta B1-kielen opiskelu alkoi yläkoulun 7. luokalla (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 18). Nykyään B1-kieltä opiskellaan vähintään kaksi vuosiviikkotuntia peruskoulun 6. luokalla (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012, 6§).

Tutkittaviksi oppiaineiksi valittiin suomen kieli ja kirjallisuus ja ruotsi, sillä suomi ja ruotsi ovat suomen virallisia kieliä (Oikeusministeriö 2021), ja molempia kieliä opiskellaan alakoulussa. Opetussuunnitelma edellyttää sukupuolinäkökulman huomioimista kyseisissä



oppiaineissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tehtävänä on huomioida opetuksessa oppilaiden yhdenvertaisuus sekä sukupuolten tasa-arvo. Lisäksi sukupuolten tasa-arvoa pyritään edistämään hyödyntämällä monipuolisesti erilaisia työtapoja ja käsittelemällä erilaisia aiheita kielten opetuksessa. (POPS 2014, 160, 197.)

Kielelliset taidot luovat perustan kouluoppimiselle. Tämän vuoksi äidinkielen oppiaine on erittäin merkittävä henkilön koko koulupolun kannalta. Äidinkieli oppiaineena on vahvasti yhteydessä kieleen, kielen käyttöön sekä sen luomiin merkityksiin. Tästä syystä merkityksellistä on myös se, millaista kieltä äidinkielen kirjoissa käytetään. (Palmu 2003a, 51, 103.) Äidinkielen oppikirjoilla on kouluissa erityinen asema, sillä niiden avulla jäsennetään kieltä ja kulttuuria, liikkuen isänmaan kentällä äidinkielen avulla (Palmu 2003b, 89). Äidinkielen ja kirjallisuuden sekä ruotsin oppiaineille yhteistä on se, että sukupuolirooleihin tai sukupuolten tasa-arvoon liittyvät kysymykset eivät tule luonnostaan esille oppikirjojen sisällöissä, ellei oppikirjantekijä tietoisesti niin tee. Oppikirjat sisältävät kuitenkin runsaasti piilovaikutteista informaatiota sukupuoleen liittyen vahvistaen perinteisiä sukupuoliasetelmia. (Käyhkö 2011, 93; Huttunen & Happonen 1974, 55.) Tähän tutkimukseen valittiin sekä äidinkielen ja kirjallisuuden että ruotsin oppikirjoja, sillä sukupuoli on suomen ja ruotsin kielissä eri tavoin läsnä (ks. luku 1.3.2). Siksi on kiinnostavaa tarkastella äidinkielen ja kirjallisuuden ja ruotsin oppikirjoja rinnakkain.

### **3.2 Tutkimusmenetelmä**

Tämä tutkimus on laadullinen oppikirja-analyysi, joka sisältää myös määrällisen tutkimuksen piirteitä. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää pyrkiä muodostamaan rikas ja syvälinen käsitys tutkittavasta ilmiöstä (Puusa & Julkunen 2020, 195). Oppikirja-analyysi toteutetaan käyttämällä teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä sekä aineiston kvantifiointia. Seuraavaksi tarkastellaan lähemmin käytettäviä tutkimusmenetelmiä.

Tässä tutkimuksessa oppikirjoja lähestytään teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysin perusidea on suurien tekstimassojen tiivistäminen ja luokittelu, jolloin ne on mahdollista saada helpommin tulkittavaan muotoon (Salo 2015, 169). Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoria toimii tutkimuksen tukena, mutta analyysi ei suoraan perustu teoriaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Oppimateriaalin sisällön analysoiminen on ollut hallitseva lähestymistapa suomalaisessa oppimateriaalitutkimuksen kentässä (Karvonen ym. 2017, 51). Myös tässä tutkimuksessa oppikirjoja lähestyttiin sisällönanalyysin avulla.

Sisällönanalyysin avulla dokumentteja voidaan analysoida järjestelmällisesti ja objektiivisesti. Dokumentilla voidaan viitata hyvin monenlaisiin kirjalliseen muotoon saatettuihin aineistoihin. Tässä tutkimuksessa aineistona toimivat oppikirjat, jotka kuuluvat joukkotiedotuksen tuotteisiin. Sisällönanalyysi on pitkälti tekstin analysointia, ja tarkoituksena on kuvata dokumenttien sisältöä verbaalisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 96, 117, 119.) Sisällönanalyysissä keskitytään ennen kaikkea siihen, millaisia asioita, aiheita ja teemoja aineistosta löytyy (Vuori 2021).

Tässä tutkimuksessa tutkitaan oppikirjoja, eli valmista aineistoa (Eskola & Suoranta 1996, 90). Tutkimusaineiston keruu ja aineiston analyysi limittyvät toisiinsa, eikä niiden välille voi tehdä selkeää rajanvetoa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineiston keruu ja analyysi saattavat olla hyvin lähellä toisiaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 150). Oppikirjojen osalta painottuu analyysivaihe, sillä tutkijan tehtäväksi jää löytää kirjoista ne seikat, jotka ovat tutkittavan ilmiön kannalta merkityksellisiä, olennaisia ja kiinnostavia.

Termiä teoria käytetään eri konteksteissa hyvin vaihtelevasti. Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittävät, että teoriolla tarkoitetaan tutkimuksen viitekehystä eli teoreettista osuutta. Viitekehysten keskiössä ovat käsitteet ja niiden väliset merkityssuhteet. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 23–24.) Tässä tutkimuksessa teoria-käsite ymmärretään Tuomen ja Sarajärven mukaisesti tutkimuksen viitekehyyksi. Oppikirjoja tarkastellessa keskeisiä teemoja ovat sukupuoli, sukupuolten tasa-arvo, sukupuolitietoisuus sekä sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus. Teoria kokoaa yhteen erilaista empiiristä tietoa liittäen ne yhtenäiseksi käsitteelliseksi kehykseksi, jolla on laajempi sovellettavuus (Cohen, Manion & Morrison 2018, 69). Laadullinen tutkimus ei kuitenkaan ole pelkästään mekaanista analyysia, vaan lisäksi tarvitaan tutkijan omaa refleksiivisyyttä esimerkiksi siitä, miten tutkimustietoa tuotetaan, järjestetään ja tulkitaan (Salo 2015, 187).

### **3.3 Aineiston käsittely**

Ajallisesti tutkimus ajoittui noin kahden vuoden ajalle. Syksyllä 2020 tutkimusta alettiin suunnitella, ja tutkimussuunnitelma valmistui alkuvuodesta 2021. Tämän jälkeen perehdyttiin tutkimuksen viitekehukseen sekä menetelmäosuuteen. Tutkija otti yhteyttä myös Sanoma Prohon sekä Otavaan. Molemmat oppikirjakustantajat lähettivät oppikirjat veloituksetta tätä tutkimusta varten. Syksyllä 2021 aloitettiin oppikirjojen systemaattinen läpikäynti. Tässä tutkimuksessa analyysi ja pohdinta limittyivät toisiinsa, ja tutkimusraportti valmistui kevään 2022 aikana.

Oppikirjoista koostuvaa aineistoa analysoitiin teoriaohjaavan analyysin sekä kvantifioinnin avulla. Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia ovat todellisen elämän kuvaaminen sekä tutkittavan ilmiön tarkastelu kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 161). Laadullinen tutkimus tuottaa tyypillisesti yksityiskohtaista tietoa pienestä joukosta, mikä syventää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, mutta toisaalta pienentää yleistettävyyden mielekkyyttä (Patton 2002, 14).

Laadullisen analyysin tarkoituksena on tiedon muuttaminen havainnoiksi (Patton 2002, 432). Laadullisessa analyysissä aineistoa pyritään lähestymään kokonaisuutena (Alasuutari 2011, 38). Alasuutari näkee laadullisessa analyysissä kaksi vaihetta: havaintojen pelkistämisen ja arvoituksen ratkaisemisen. Käytännössä vaiheet nivoutuvat toisiinsa, eivätkä ole selkeästi erotettavissa toisistaan. Havaintojen pelkistämisessä aineistoa tarkastellaan teoreettisesta viitekehystä ja tehtyjä havaintoja pyritään yhdistämään yhtenäisiksi kokonaisuuksiksi. Arvoituksen ratkaisusta Alasuutari käyttää myös nimitystä tulkinta. Tulkintavaiheessa ensimmäisessä vaiheessa saatujen johtolankojen avulla tehdään tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä. (Alasuutari 2011, 39–44.) Laadullinen tutkimus käsittelee tyypillisesti symbolista materiaalia, kuten tekstiä ja kuvia, mikä jättää paljon tilaa tulkinnalle (Schreier 2012, 20, 28).

Analyysin tarkoituksena on muodostaa ilmiöstä sanallinen selkeä kuvaus. Sisällönanalyysin keinoin aineisto voidaan järjestää tiiviiseen ja ymmärrettävään muotoon ilman, että siitä häviää olennaista informaatiota. Sisällönanalyysia voidaan pitää melko yksinkertaisena laadullisen analyysin metodina. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineistolähtöisesti, mutta abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään osaksi teoreettista viitekehystä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–145.)

Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen analyysi tulisi nähdä jatkumona, eli toisiaan täydentävinä lähestymistapoina (Alasuutari 2011, 212). Oppikirjojen analyysi oli sekä määrällistä että laadullista. Määrällistä analyysia toteutettiin siinä, että oppikirjojen teksteistä laskettiin sukupuolittuneet sanat. Sukupuolittaviksi sanoiksi laskettiin sekä erisnimet että yleisnimet, jotka viittasivat sukupuoleen. Nämä tiedot koottiin Excel-taulukkoon, johon kirjattiin ylös oppikirjan nimi, sukupuolittava ilmaisu sanatarkasti sekä sivunumero. Sukupuolittavat ilmaukset luokiteltiin joko maskuliiniseksi (M), eli miessukupuoleen viittaaviksi, feminiiniseksi (F), eli naissukupuoleen viittaaviksi tai neutraaleiksi (N), eli ilmaisuihin, jotka sisältävät sukupuoleen viittaavan sanan olematta kuitenkaan suoraan sukupuoleen viittaava (esimerkiksi *isänmaa*). Oppikirjojen kuvituksesta laskettiin mies- ja naishenkilöiden määrä.

Samalla tavoin kuin oppikirjojen tekstiä luettaessa, myös kuvituksen hahmot luokiteltiin maskuliiniseksi (M), feminiiniseksi (F) sekä neutraaleiksi (N). Neutraaleiksi tulkittiin ne hahmot, joiden sukupuoli ei ollut kuvan perusteella pääteltävissä. Henkilöiden sukupuolen tunnistaminen kuvista, jossa esiintyi ihmisjoukko, olisi ollut mahdotonta, ja siksi tällaiset kuvat jätettiin kokonaan huomiotta. Lisäksi on huomioitava, että oppikirjojen kuvissa esiintyvien henkilöiden ja hahmojen sukupuolen tunnistaminen perustui ainoastaan niiden ulkoiseen habitukseen.

Oppikirjojen teksteissä esiintyvien sukupuoleen viittaavien sanojen ja ilmaisujen sekä kuvituksessa esiintyvien henkilöiden ja hahmojen pohjalta laadittiin taulukot, joista selviää, missä suhteessa maskuliinista, feminiinistä ja neutraalia aineista esiintyy, eli aineistoa kvantifioitiin. Kvantifiointi on sisällön erittelyä, mutta usein sitä käytetään sisällönanalyysin apuna (Tuomi & Sarajärvi 2018, 119). Kvantifioinnissa tietoa esitetään havaintojen tekemisen ja laskemisen avulla taulukkomuodossa. Kvantifiointi mahdollistaa aineistosta esiin nousevien asioiden erittelyn tarkkoina lukumäärinä. (Schreier 2012, 36; Eskola & Suoranta 1996, 127.) Lisäksi kvantifioinnin avulla voidaan osoittaa, että aineistoa hyödynnetään systemaattisesti (Alasuutari 2011, 193). Eskolan ja Suorannan (1996) mukaan luokittelu, eli tässä tapauksessa tapausten laskeminen, on syytä tehdä vähintään kahdesti (Eskola & Suoranta 1996, 129). Tätä ohjetta noudatettiin myös tässä tutkimuksessa.

Laadullista sisällönanalyysia toteutettiin siinä, että oppikirjojen tekstiä luettiin systemaattisesti ja pyrittiin ymmärtämään, miten niissä rakennetaan sukupuolta. Tutkimuksen viitekehys ohjasi tutkijaa toimimaan systemaattisesti, mutta lisäksi haluttiin jättää tilaa aineistosta nouseville seikoille. Tässä mielessä oppikirjojen tutkiminen ei ollut täysin strukturoitua. Oppikirjatekstien lukemisen tarkoituksena oli selvittää, millaista kuvaa oppikirjojen tekstit ja kuvat luovat eri sukupuolista. Lukemisen aikana huomiota kiinnitettiin esimerkiksi siihen, millaisia positioita ja toimijuutta tyttöihin ja poikiin sekä naisiin ja miehiin liitetään. Tehdyistä havainnoista tehtiin muistiinpanoja Excel-taulukointiohjelmaa hyödyntäen. Oppikirjojen sisältöä tutkittiin ja analysoitiin tarkkaan, ja tehtyjä havaintoja peilattiin suhteessa aikaisempaan tutkimukseen.

Tutkimus ei vielä ole valmis tulosten analysoinnin jälkeen, vaan tuloksia tulee myös selittää ja tulkita. Tulkinnalla tarkoitetaan sitä, että tutkija itse analysoi tuloksia ja tekee niistä johtopäätöksiä. (Hirsjärvi ym. 2010, 229.) Oppikirja-analyysin avulla on tarkoitus pohtia oppikirjojen sukupuolittuneisuuden tilaa tällä hetkellä. Kiinnostavaa on vertailla

tutkimustuloksia aikaisempiin tutkimuksiin. Saatujen tulosten valossa on tarpeen pohtia, miten oppikirjoja voidaan kehittää sukupuolitietoisemmiksi.

### **3.4 Menetelmän luotettavuudesta ja eettisyydestä**

Tässä osiossa pohditaan käytetyn tutkimusmenetelmän luotettavuutta ja eettisyyttä. Koko tutkimusprosessin luotettavuutta käsitellään myöhemmin pohdinnan yhteydessä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuspohdintoissa nousevat tyypillisesti esiin kysymykset tutkimuksen totuudesta ja objektiivisuudesta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimusasetelmansa luoja sekä tulkitsija, mikä väistämättä johtaa pohdintaan tutkimuksen puolueettomuudesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158–160.) Tutkijan oppikirjoista tekemät havainnot ja päätelmät ovat tietyssä määrin subjektiivisia, sillä laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuus ei ole perinteisellä tavalla saavutettavissa (Schreier 2012, 27; Hirsjärvi ym. 2010, 161). Lukijan omat kokemukset ohjaavat sitä, millaisia merkityksiä hän tekstille antaa (Vuori 2002, 97). Koska tutkija kokee sukupuolten tasa-arvon edistämisen hyvin tärkeäksi, on hän taipuvainen kiinnittämään huomiota juuri epäkohtiin.

Yhtenä tutkimuksen luotettavuutta parantavana tekijänä voidaan pitää menetelmätriangulaatiota. Menetelmätriangulaatiolla viitataan useiden tutkimusmenetelmien hyödyntämiseen samassa tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 166; Hirsjärvi ym. 2010, 233; Eskola & Suoranta 1996, 40–41.) Tässä tutkimuksessa oppikirjoja analysoitiin laadullisesti tulkitsemalla ja tekemällä päätelmiä, mutta lisäksi hyödynnettiin määrällistä kvantifiointia. Analyysi oli luonteeltaan sekä määrällistä että laadullista, minkä voidaan olettaa antavan tutkittavasta ilmiöstä monipuolisemman kuvan. Lisäksi tutkimuksen eri vaiheet on pyritty kuvaamaan mahdollisimman selkeästi ja yksityiskohtaisesti, jotta lukijalle muodostuu tutkimuksesta yhtenäinen kuva.

Oppikirjojen teksteihin liittyen olennaista on se, tulkitaanko tekstiä yksittäisten ilmausten vai koko kertomuksen tasolla. Ilmaukset saattavat saada toisenlaisen merkityksen, mikäli ne irrotetaan kontekstistaan. Oppikirjojen tekstejä pyrittiin lukemaan niin laajasti kuin se annetussa kontekstissa oli mahdollista. Huomionarvoista kuitenkin on se, että osa oppikirjoissa olevista teksteistä on irrotettu muusta laajemmasta kontekstista, ja on mahdollista, että ne saisivat toisenlaisen merkityksen alkuperäisessä asiayhteydessään.

Sukupuoleen viittaavat sanat ja kuvat ryhmiteltiin tässä tutkimuksessa maskuliiniseksi, feminiiniseksi ja neutraaleiksi. Luokittelussa on kyse tutkijan omasta tulkinnasta oppikirjojen

teksteissä ja kuvissa esiintyvistä henkilöistä ja hahmoista. Oppikirjoissa esiintyvien todellisten henkilöiden osalta on myös muistettava, että sukupuoli on jokaisen oma kokemus itsestään, ei muiden määriteltävissä.

Eettisyyden noudattaminen on myös osa koko tutkimuksen luotettavuutta, sillä eettisyys koskee tutkimuksen laatua (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149). Eettiset ratkaisut ja valinnat ovat osa jokaista tutkimusta ja tutkimuksen jokaista eri vaihetta (Kuula 2011, 11; Hirsjärvi & Hurme 2010, 19). Jo tutkimusaiheen valinta itsessään on eettinen kysymys. Eettistä sitoutuneisuutta koko tutkimusprosessin ajan voidaan pitää yhtenä hyvän tutkimuksen kriteerinä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150–153.) Tieteellisen tutkimuksen ja etiikan yhteys on kaksisuuntainen, sillä tieteellisen tutkimuksen tuloksilla on merkitystä eettisille valinnoille, ja eettisillä näkökannoilla on puolestaan vaikutusta tutkijan tekemiin ratkaisuihin (Haaparanta & Niiniluoto 2016, 153). Tässä tutkimuksessa on noudatettu eettisesti vastuullisia toimintatapoja (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 4).

Tämän tutkimuksen osalta eettisyyspohdinnassa tulee huomioida tutkijan suhde tutkittaviin oppikirjoihin. Kustantamot lähettivät oppikirjat tutkijalle kuluitta, mutta tutkijalla ei mitään henkilökohtaista kontaktia kyseisiin kustantajiin, eivätkä kustantamot ole vaikuttaneet tämän tutkimuksen kulkuun. Lisäksi on tarpeen mainita, että oppikirjat ovat kaikkien saatavilla olevaa materiaalia, ja niiden tekijät ovat tiedossa, joten oppikirjojen tekijöitä ei voi anonymisoida. Olennaista kuitenkin on se, että tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on oppikirjojen sisällöt, eivätkä niiden kirjoittajat.

## 4 Tulokset

Tässä osiossa käsitellään saatuja tutkimustuloksia. Aluksi tarkastellaan oppikirjojen sukupuolittuneisuutta, minkä jälkeen niitä lähestytään sukupuolitietoisuuden näkökulmasta.

### 4.1 Oppikirjojen sukupuolittuneisuus

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla haluttiin selvittää, miten sukupuolittuneisuus rakentuu oppikirjoissa. Sekä oppikirjojen tekstin että kuvituksen sukupuolittuneisuudesta voidaan todeta, että miehiin viittaavien sanojen ja mieshenkilöiden ja -hahmojen määrä oppikirjojen kuvituksessa oli hallitseva tutkittavissa oppikirjoissa. Lisäksi oppikirjat välittivät heteronormatiivisuuden ideologiaa. Oppikirjojen tekstejä leimasi myös ihmisyksilöiden käsittäminen sukupuolisina toimijoina – naisina, miehinä, tyttöinä ja poikina.

#### 4.1.1 Oppikirjatekstin mieskeskeisyys

Kaikkien tutkittavien oppikirjojen tekstiosuuksissa esiintyi enemmän maskuliinisia kuin feminiinisiä ilmaisuja (ks. taulukko 2.). Oppikirjojen välillä oli kuitenkin havaittavissa selkeitä eroja. Välkky 6 -oppikirjassa sukupuolittuneita ilmaisuja oli yhteensä 830. Maskuliiniseksi luokiteltujen ilmaisujen määrä oli yhteensä 528 (64 %), kun taas feminiinisiä ilmaisuja oli 292 (35 %). Neutraaleja ilmaisuja oli yhteensä 10 (1 %), ja ne koostuivat ilmaisuista, jotka sisälsivät sukupuolittavaa kielenainesta, mutta eivät varsinaisesti viitanneet mihinkään tiettyyn sukupuoleen. Uusi Kipinä 6 -oppikirjassa sukupuolittuneita ilmaisuja havaittiin 1138. Näistä maskuliiniseksi tulkittiin 721 (63 %) ja feminiiniseksi 407 (36 %). Neutraaleja ilmaisuja oppikirjassa oli 10 (1 %). På gång 1 -oppikirjassa sukupuolittuneita ilmaisuja löytyi yhteensä 662, joista 357 (54 %) oli maskuliinisia ja 294 (44 %) feminiinisiä. Neutraaleja ilmaisuja oli 11 (2 %). Megafon 1 -oppikirjassa sukupuolittuneita ilmaisuja löytyi 1216. Näistä 618 (51 %) luokiteltiin maskuliiniksi, 569 (47 %) feminiiniseksi ja 29 (2 %) neutraaleiksi.

Tämä tutkimus vahvistaa lukuisten muiden tutkimusten tuloksia siitä, että miehet ovat oppikirjoissa yliedustettuina. Esimerkiksi Tainion ja Teräksen (2010) tutkimuksessa 3. ja 6. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa kaikista sukupuolta ilmaisevista sanoista noin 60 % viittasi miessukupuoleen (Tainio & Teräs 2010, 30, 37). Myös Palmu (2003a) havaitsi tutkiessaan aapisia, että niiden teksteissä viitataan useammin miehiin kuin naisiin

(Palmu 2003a, 305). Vastaaviin tuloksiin on päätyntä myös Blumberg (2008), jonka mukaan naiset ovat pääsääntöisesti aliedustettuina oppikirjoissa (Blumberg 2008, 347).

Taulukosta 2 selviää, että sukupuolittuneiden ilmaisujen jakautuminen oli samankaltaista äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen sekä ruotsin oppikirjojen välillä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa Välkky 6 ja Uusi Kipinä 6 maskuliinisia ilmaisuja oli yli 60 % ja feminiinisiä ilmaisuja alle 40 %. Ruotsin oppikirjoissa På gång 1 ja Megafon 1 sukupuolijakauma sukupuolittuneiden ilmaisujen välillä oli tasaisempi – maskuliinisten ilmaisujen määrä oli hieman yli 50 %, kun taas feminiinisten ilmaisujen määrä oli alle 50 %. Neutraalien ilmaisujen määrä oli kokonaisuudessaan hyvin pieni. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa niiden osuus sukupuolittuneista ilmauksista oli 1 % ja ruotsin oppikirjoissa 2 %.

Taulukon 2 avulla voidaan tehdä vertailua eri kustantajien oppikirjojen välillä. Sanoma Pron kustantamissa oppikirjoissa Välkky 6 ja På gång 1 sukupuolittavien ilmaisujen määrä oli kokonaisuudessaan selkeästi pienempi verrattuna Otavan oppikirjoihin Uusi Kipinä 6 ja Megafon 1. Vaikka Sanoma Pron oppikirjoissa havaittiin kokonaisuudessaan enemmän sukupuolittavia ilmaisuja, jakautuivat sukupuolittavien ilmaisujen prosentiosuudet kuitenkin samankaltaisesti sekä äidinkielen ja kirjallisuuden että ruotsin oppikirjoissa.

**TAULUKKO 2.** Maskuliinisten, feminiinisten ja neutraalien ilmaisujen jakautuminen oppikirjateksteissä

Oppikirja	Maskuliiniset ilmaisut (%)	Feminiiniset ilmaisut (%)	Neutraalit ilmaisut (%)	Yhteensä
Välkky 6 (Sanoma Pro)	528 (64 %)	292 (35 %)	10 (1 %)	830
Uusi Kipinä 6 (Otava)	721 (63 %)	407 (36 %)	10 (1 %)	1138
På gång 1 (Sanoma Pro)	357 (54 %)	294 (44 %)	11 (2 %)	662
Megafon 1 (Otava)	618 (51 %)	569 (47 %)	29 (2 %)	1216

Oppikirjatekstilte tyypillistä on, että siinä esiintyvät hahmot identifioidaan erisnimen avulla. Oppikirjoissa esiintyi sekä todellisia henkilöitä että keksittyjä ja kuvitteellisia hahmoja. Kirjoissa esiintyviä oikeita, maskuliiniseksi tulkittuja henkilöitä olivat esimerkiksi *Ozzy Osbourne* (Välkky 6), *Aleksis Kivi* (Välkky 6), *Jean Sibelius* (Uusi Kipinä 6), *Mauri Kunnas* (Uusi Kipinä 6), *Carl Philip* (På gång 1), *Eric Saade* (På gång 1), *Paradise Oskar* (Megafon 1) sekä *Lasse Mellberg* (Megafon 1). Todellisia feminiinisiä henkilöitä olivat puolestaan esimerkiksi *Enni Rukajärvi* (Välkky 6), *Mariska* (Välkky 6), *Kiira Korpi* (Uusi Kipinä 6),



*Astrid Lindgren* (Uusi Kipinä 6), *Silvia* (På gång 1), *Anna Järvinen* (På gång 1), *Krista Siegfriids* (Megafon 1) ja *Linda Lampenius* (Megafon 1).

Kuvitteellisista hahmoista käytettiin niin etunimeä kuin sukupuolen paljastavaa yleisnimeä. Välkky 6 -oppikirjassa maskuliiniseksi tulkittiin esimerkiksi seuraavat ilmaisut: *Topi, Aaro, Seppo, isä, poikaystävä, pikkujäbät, poika* ja *mies*. Feminiiniseksi ilmaisuiksi luokiteltiin niin ikään tyypilliset naisten erisnimet ja naissukupuoleen viittaavat yleisnimet. Välkky 6 -oppikirjasta esiintyi esimerkiksi seuraavia feminiinisiä ilmaisuja: *Kerttu, Anni, Maria, tyttö, äiti, prinsessa, sisko* ja *madame*. Uusi Kipinä 6 -oppikirjassa havaittiin esimerkiksi seuraavia maskuliiniseksi luokiteltuja ilmaisuja: *Veeti, Lauri, Abraham, poika, eno, isä, mies* ja *veli*. Feminiiniseksi luokiteltiin muun muassa *Helinä, Iida, Saara, pikkusisko, mummi, barbie, naaras, vaimo, eukko, rouva* ja *morsian*. På gång 1 -oppikirjassa maskuliiniseksi substantiiveiksi ja pronomineiksi tulkittiin esimerkiksi *Jonte, Emil, Adam, han, pappa, lillebror, kung, far* ja *kille*. Feminiinisiä ilmaisuja olivat muun muassa *Sofia, Lotta, Berta, hon, mamma, prinsessa, tjej, fröken* ja *flicka*. Megafon 1 -oppikirjassa esiintyi maskuliinisia erisnimiä, kuten *Emil, Jesse* ja *Robin* sekä sukupuolittavia yleisnimiä, kuten *pappa, farfar, prins, gubbe* ja *man*.

Neutraaleja ilmaisuja yhdistää sekä suomen että ruotsin kielessä se, että ne sisältävät kieliainesta, joka viittaa jompaankumpaan sukupuoleen, vaikka sana on merkitykseltään neutraali, eli ei ota kantaa sukupuoleen. Neutraaleja ilmaisuja esiintyi oppikirjojen teksteissä kaiken kaikkiaan melko vähän. Välkky 6 -oppikirjassa mainittiin esimerkiksi *äidinkieli, muuttomies, kuningasajatus* ja *vihamies* ja Kipinä 6 -oppikirjassa puolestaan *jarrumies, isänmaa, äidinkieli* sekä sananlasku *leipä miehen tiellä pitää*. På gång 1 -oppikirjassa neutraaleiksi ilmaisuiksi tulkittiin muun muassa *modersmål* ja *julbock*, kun taas Megafon 1 -oppikirjassa esiintyi seuraavia neutraaleja ilmaisuja: *fosterland, snögubbe* sekä sanonta [*att vara på sin*] *mammas gata*. Neutraaleja näistä ilmaisuista tekee se, että esimerkiksi sana *vihamies* ei viittaa miessukupuoleen, vaan tarkoittaa henkilöä, jota pidetään vastustajana ja ruotsin kielen sanonta *att vara på sin mammas gata* tarkoittaa, että henkilö on jonkin aihepiirin asiantuntija.

#### 4.1.2 Oppikirjakuvituksen miesvaltaisuus

Myös oppikirjakuvituksen osalta korostui pääosin miesvaltaisuus. Oppikirjat erosivat kuitenkin toisistaan huomattavasti kuvien määrän ja sukupuolijakauman suhteen (ks. taulukko 3.)

Välkky 6 -oppikirjassa erilaisia henkilöitä ja hahmoja sisältäviä kuvia oli yhteensä 124. Kuvissa esiintyvistä hahmoista 75 (60 %) oli maskuliinisia, 35 (28 %) feminiinisiä ja 14 (12 %) neutraaleja, eli sukupuoleltaan identifioimattomia. Neutraaliksi luokiteltujen hahmojen suurehkoa prosenttiosuutta selittää osittain se, että kirjassa esiintyi paljon piirroshahmoja, joiden sukupuoli ei yksiselitteisesti kuvasta ollut pääteltävissä. Uusi Kipinä 6 -oppikirjassa henkilöiden ja hahmojen kuvia oli selkeästi enemmän, yhteensä 302, joissa esiintyvistä hahmoista 235 (78 %) luokiteltiin maskuliiniseksi, 64 (21 %) feminiiniseksi ja 3 (1 %) neutraaleiksi. På gång 1 -oppikirja muodosti poikkeuksen kuvituksen naisvaltaisuudellaan. Henkilöiden ja hahmojen kuvia oli yhteensä 429, ja näistä 187 (44 %) oli maskuliinisia, 227 (53 %) feminiinisiä ja 15 (3 %) neutraaleja. Megafon 1 -oppikirjassa laskettavia kuvia oli yhteensä 281. Kuvissa olevista henkilöistä ja hahmoista 151 (54 %) luokiteltiin maskuliiniseksi, 126 (45 %) feminiiniseksi ja 4 (1 %) neutraaleiksi.

Samankaltaiseen tulokseen oppimateriaalikuvituksen miesvaltaisuudesta ovat päätyneet myös Tainio ja Teräs (2010). Heidän tutkimissaan 3. ja 6. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa maskuliiniseksi luokiteltujen hahmojen osuus oli noin 60 %, kun taas feminiiniseksi luokiteltiin yli 30 % hahmoista. Kategoriaan ”muut” sijoitettujen hahmojen määrä jäi kokonaisuudessaan vähäiseksi. (Tainio & Teräs 2010, 28, 36.) Tämän tutkimuksen tulokset oppikirjakuvituksen sukupuolijakauman suhteen noudattavat suunnilleen samaa kaavaa, kuin Tainion ja Teräksen tutkimus.

**TAULUKKO 3.** Oppikirjakuvituksessa esiintyvät maskuliiniset, feminiiniset ja neutraalit henkilöt ja hahmot

Oppikirja	Maskuliiniset hahmot (%)	Feminiiniset hahmot (%)	Neutraalit hahmot (%)	Yhteensä
Välkky 6 (Sanoma Pro)	75 (60 %)	35 (28 %)	14 (12 %)	124
Uusi Kipinä 6 (Otava)	235 (78 %)	64 (21 %)	3 (1 %)	302
På gång 1 (Sanoma Pro)	187 (44 %)	227 (53 %)	15 (3 %)	429
Megafon 1 (Otava)	151 (54 %)	126 (45 %)	4 (1 %)	281

Huomioon otettiin sekä todelliset ihmiset, piirretyt ja fiktiiviset hahmot sekä eläimet, mikäli niille oli annettu selkeitä feminiinisiä tai maskuliinisia ulkoisia piirteitä. Oppikirjojen kuvituksen osalta voidaan todeta, että lähes kaikki kuvissa esiintyvät henkilöt olivat pääsääntöisesti identifioitavissa ulkoisen habituksen perusteella joko maskuliiniseksi tai

feminiinisiksi, minkä vuoksi neutraalien henkilöiden ja hahmojen osuus jäi kokonaisuudessaan hyvin vähäiseksi. Alla olevissa kuvissa (ks. kuva 1. ja kuva 2.) on esimerkkikuvat äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa olevista feminiinisiksi tulkituista hahmoista. Tulkintaa ohjasivat esimerkiksi hahmojen vaatetus, hiukset, kasvonpiirteet ja ruumiinrakenne sekä kuvan väritys.



**KUVA 1.** Feminiiniseksi tulkittu hahmo oppikirjassa Väkky 6 (2021, 22)



**KUVA 2.** Feminiiniseksi tulkittu hahmo oppikirjassa Uusi Kipinä 6 (2020, 65)

#### 4.1.3 Oppikirjojen heteronormatiivisuus

Oppikirjat välittävät heteronormatiivisuuden ideologiaa, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että tyttö ja poika sekä nainen ja mies nähdään toisiaan täydentävinä, ja heteroseksuaalisuutta pidetään seksuaalisen suuntautuneisuuden normina. Myös ydinperheen korostaminen voidaan nähdä osana heteronormatiivisuutta.

Väkky 6 ja Uusi Kipinä 6 -oppikirjoissa oli useita tekstikatkelmia, joissa ilmeni pojan kiinnostus tyttöä kohtaan. Katkelmille oli tyypillistä, että poika nähdään aktiivisena ja aloitteellisena osapuolena, ja tyttö tämän toiminnan kohteena.

*Markus ei tiennyt, miten tyttöjä lähestytään. Hän oli juuri palauttanut kirjastoon kirjan, joka liittyi aiheeseen. -- Kun tyttö meni lehtilukusaliin, Markus ryntäsi runohyllyjen luo. Markus ajatteli lukaista muutaman runokirjan, ennen kuin lähestyy tyttöä. (Välkky 6 2021, 34.)*

*Viime viikolla minä melkein pääsin treffeille ihanan Sonjan kanssa, Vertti aloitti oman tarinansa. - Mutta en sitten kuitenkaan. Sitä ennen olin kyllä valmistellut kaiken. Olin ostanut Viidakon valtiat -deodoranttia ja harjoitellut valloittavaa silmäniskua peilin kautta. (Uusi Kipinä 6 2020, 64.)*

Välkky 6 ja Uusi Kipinä 6 -oppikirjojen teksteissä tyypillinen perhemuodon malli oli ydinperhe, joka koostuu äidistä, isästä sekä lapsista.

*Äiti jankutti, ettei meillä ole ylimääräisiä säästöjä --. Isä säesti taustalla, että asioiden eteen pitää ponnistella. (Välkky 6 2021, 90.)*

*On silti onni, että Ulla [äiti] päätyi kotiäidiksi ja Urho [isä] tienaaajaksi (Uusi Kipinä 6 2020, 29).*

Joissain tekstikatkelmissa mainittiin kuitenkin vain toinen vanhemmista, eikä tekstistä käynyt ilmi, onko kyseessä ydinperhe, uusperhe vai yksinhuoltaja. Sateenkaariperheitä ei oppikirjojen teksteissä tuotu esille ollenkaan.

Uusi Kipinä 6 -oppikirjassa eräs poika pelkää erottuvansa muista kielteisellä tavalla punaisten housujen vuoksi:

*-- mulla on jalassa mun punaiset pökät. Vanhassa koulussa näillä ei ollut yhtään kivaa. Palosuolla en ole edes uskaltanut kokeilla. Ettei näitä alettaisi haukkua homohousuiksi. Mun ikäiset on sillä tavalla rajoittuneita. Kaikilla pitää olla just samanlaiset vaatteet. (Uusi Kipinä 6 2020, 103.)*

Katkelmassa poika pelkää joutuvansa kiusatuksi punaisten housujen takia. Poika kuvailee, että hänen ikäisensä ovat ”rajoittuneita” ja saattavat haukkua homoksi vaatetuksen perusteella. Tämänkaltainen poikien pukeutumisen kontrollointi vahvistaa aikaisempia tutkimustuloksia, joiden mukaan poikien pukeutumismuutosten voidaan todeta olevan ahtaampia tyttöihin verrattuna. Näin ollen maskuliinisuus tyttöjen ominaisuutena on sosiaalisesti sallitumpaa kuin feminiinisyys poikien ominaisuutena. (Tainio ym. 2010, 17; Palmu 2003a, 321.) Poikien pukeutumisen rajoittaminen on Lehtosen (2003a) mukaan yhteydessä myös heteronormatiiviseen kontrolliin, mistä kertoo esimerkiksi homottelun käyttö haukkumistarkoituksessa (Lehtonen 2003a, 116).

Oppikirjojen tekstit vahvistivat tyttö-poika-asetelmaa sekä heteroseksuaalisuuden ideologiaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa, mutta kuvitus oli näiden osalta neutraalia. Toisin sanoen Väkky 6 ja Uusi Kipinä 6 -oppikirjojen kuvitus ei vahvista heteronormatiivisuutta. Kuvituksessa esiintyy tyypillisesti vain yksi henkilö kerrallaan. Esimerkiksi Uusi Kipinä 6 -oppikirjassa romanttisuutta tuodaan esille kuitenkin sydänsymbolien välityksellä. Joissain kappaleissa kuvituksena oli esineitä, kuten puhelin ja matkalaukku, eikä ollenkaan henkilöitä.

Heteronormatiivisuus nousi esille myös ruotsin oppikirjassa På gång 1, jossa päähenkilöinä ovat suomenruotsalainen Sofia ja ruotsalainen Jonatan. Sofian äiti ja Jonatanin isä Peter ovat yhdessä, joten he muodostavat uusperheen. Kirjassa esiteltiin myös Jonatanin paras ystävä, Rasmus, joka esittelee perheensä seuraavasti: ”*morsan, farsan, en brorsa, en syrra och två hundar*” (På gång 1 2021, 42). Rasmuksen perhe oli perinteinen ydinperhe, johon kuuluu hänen lisäksi äiti, isä, veli ja sisko. Sofian parhaan ystävän Jennyn perhe on puolestaan seuraavanlainen: ”*mamma och pappa + bonushunden Berta*” (På gång 1 2021, 43). Sofian perhe koostuu hänen lisäksi äidistä ja isästä.

Kirjassa esiintyi vaihtelevia perhemalleja, kuten ydinperhe ja uusioperhe, mutta sateenkaariperheitä ei kirjassa ollut. Heteroseksuaalisuus nähdään På gång 1 -oppikirjassa seksuaalisuuden sosiaalisena normina. Poiketen äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoista, heteroseksuaalisuutta tuotiin esille myös kirjan kuvituksessa. Esimerkiksi eräässä sarjakuvassa Sofia on ostamassa suukkomakeisia: ”*Hmm, två påsar lakrits och kyssar och...*” ja seuraavassa kuvassa kioskin poikapuolinen myyjä kysyy kuinka monta suukkoa (”*Hur många kyssar?*”) samalla yrittäen pussata Sofiaa (På gång 1 2021, 72).

Megafon 1 -oppikirjassa oli niin ikään nähtävissä ajatus tytön ja pojan vastakkaisuudesta ja heteroseksuaalisuudesta. Esimerkiksi lause ”*Jag vågar inte fråga chans...*” (Megafon 1 2020, 45) on suomennettu ”*en uskalla kysyä tyttö-/poikaystäväksi*”, mikä viestii heteroseksuaalisuuden oletuksesta. Toisaalta käänös *tyttö-/poikaystäväksi* mahdollistaa myös sen tulkintatavan, että kumpikin sukupuoli tarjotaan rinnakkaisina vaihtoehtoina. Vaikka käänöksen voi käsittää myös edellä mainitulla tavalla optimistisemmin, jättää se kuitenkin edelleen ulkopuolelle sukupuolen moninaisuuden kirjon. Sukupuolineutraali vastine sanoille *tyttöystävä* ja *poikaystävä* olisi esimerkiksi *kumppani*.

Megafon 1 -oppikirjassa esiteltiin myös ruotsalainen keskivertoperhe, ”*Medelvenssonit*” (suom. Matti Meikäläinen). Medelvenssonien perhe koostuu äidistä ja isästä sekä kahdesta lapsesta, ja perhe asuu omakotitalossa. Lisäksi heillä on Volvo sekä koira. Tyypillinen

ruotsalainen perhe edusti siis ydinperheen mallia. Lopuksi esitettiin avoin kysymys ”*Millainen on tyypillinen perhe Suomessa?*” (Megafon 1 2020, 27). Tämänkaltainen kysymyksenasettelu ohjaa lukijan huomion ydinperheen malliin, sillä ydinperhe edustaa tavanomaista perhettä. Kysymyksen avoimuudesta huolimatta tyypilliseen keskittymällä sivuutetaan perheiden moninaisuus.

Megafon 1 -oppikirjassa esiteltiin myös ruotsinsuomalainen rap-artisti Jesse P., jolla on kaksi perhettä, koska hänen vanhempansa ovat eronneet. Isän puolen perheessä Jessellä on kolme pikkuveljeä ja pikkusisko: ”*Jag har tre småbröder och en lillasyster i pappas familj.*” Äidin puolen perheeseen kuuluu puolestaan äidin lisäksi pikku- ja isosisko: ”*Jag har en lillasyster och en storasyster i mammas familj.*” (Megafon 1 2020, 19). Jesse kuuluu siis isän puolella uusioperheeseen, kun taas hänen äitinsä on yksinhuoltaja.

Kuvitus on Megafon 1 -oppikirjassa melko neutraalia heteronormatiivisuuden osalta. Kirjan kuvissa esiintyy tyypillisesti vain yksi hahmo kerrallaan muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Kirjassa on esimerkiksi Ruotsin kruununprinsessa Victorian ja Ruotsin prinssi Danielin hääkuva *kulturtorget*-aukeamalla, joka tarjoaa tietoa ruotsalaisesta ja suomenruotsalaisesta kulttuurista. Hääkuvan ympärillä on tekstiä, jossa esitellään hääparin pukuja, asusteita ja sormuksia. Ruotsin kuninkaallisten, Victorian ja Danielin, tietäminen on osa yleissivistystä, mutta samalla se välittää hienovaraisesti kuvaa heteronormatiivisesta parisuhteesta.

Kaikkien tutkittavien oppikirjojen osalta voidaan todeta niiden vahvistavan heteronormatiivisuuden ideologiaa. Heteronormatiivisuudesta kertoo esimerkiksi parisuhteen käsittäminen naisen ja miehen välisenä sitoumuksena. Tähän tulokseen ovat päätyneet myös Tainio ja Teräs (2010), joiden mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa parisuhteet esitetään tyypillisesti heterosuhteina, jolloin seksuaalivähemmistöt jäävät huomiotta (Tainio & Teräs 2010, 41). Myös Lehtosen mukaan koulussa usein vahvistetaan heteronormatiivisuuden ideologiaa. Tästä viestii esimerkiksi se, että ihmisten oletetaan olevan heteroseksuaaleja, ja ydinperheen malli asetetaan nuorten tulevaisuuden tavoitteeksi. (Lehtonen 2003a, 118–120.)

#### 4.1.4 Oppikirjat stereotyyppisten sukupuoliroolien vahvistajina

Tutkittaville oppikirjoille oli yhteistä se, että ne osaltaan vahvistavat stereotyyppisiä sukupuolirooleja ja sukupuoliasetelmaa, mikä on huomattu myös aikaisemmassa

tutkimuksessa. (ks. esim. Käyhkö 2011, 93; Blumberg 2008, 347). Kirjoissa tuotiin esille esimerkiksi tyttöjen ja poikien erilaisuutta sekä toisaalta sukupuolten täydentävyyttä.

Välkky 6 -oppikirjassa esiteltiin Aleksis Kivi ja katkelma hänen tunnetuimmasta teoksestansa Seitsemän veljestä: *”Veljesten nimet vanhimmasta nuorimpaan ovat: Juhani, Tuomas, Aapo, Simeoni, Timo, Lauri ja Eero.”* (Välkky 6 2021, 118). Myöhemmin kirjassa on Sen seitsemää sorttia -kertomus, joka kertoo seitsemästä sisaresta, jotka ovat erittäin taitavia ruuanlaitossa ja leipomisessa: *”Heti kun minäkin olin viimein tullut täysi-ikäiseksi, perustimme siskojeni kanssa yhteisen pitopalvelun. Sen nimi oli Kettusiskot ja tunnuslauseemme oli: ”Voimalla seitsemän siskon!”* (Välkky 6 2021, 136.) Kertomus jäljittelee Kiven Seitsemän veljestä -teosta, mutta päähenkilöinä on seitsemän sisarta. On huomionarvoista, että heidät kuvataan nimenomaan naiseuteen kulttuurisesti liitettyjen työtehtävien taitajiksi.

Megafon 1 -oppikirjassa niin ikään vahvistettiin poikien ja tyttöjen vastakkaisuutta esittelemällä poikien ja tyttöjen viisi suosituinta urheilulajia Ruotsissa. Poikien top 5-urheilulajeihin lukeutuu jalkapallo, sähly, jääkiekko, taistelulajit sekä yleisurheilu. Tyttöjen top 5-listaus sisältää puolestaan voimistelun, jalkapallon, ratsastuksen, yleisurheilun ja käsipallon (Megafon 1 2020, 36). Myös Tainio ja Teräs havaitsivat selvityksessään, että äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa harrastuksia esitellään sukupuolittuneina. Tytöille tyypillisiä harrastuksia ovat esimerkiksi tanssi ja jonkin soittimen soittaminen, kun taas pojat pelaavat usein tietokoneella. (Tainio & Teräs 2010, 40.)

Megafon 1 -oppikirjassa esiintyvät henkilöt Emilia ja Laura esittelevät luokkaansa: *”Vi har femton tjejer och sju killar i klassen. Tjejerna är ett gäng och killarna ett annat gäng på rasten. Alla är också tillsammans då och då.”* (Megafon 1 2020, 39.) Heidän luokkansa koostuu viidestätoista työstä ja seitsemästä pojasta. Välituntisin luokkalaisille on tyypillistä viettää aikaa samaa sukupuolta olevien kanssa, sillä tytöt viettävät aikaa tyttöjen kanssa ja pojat poikien. Satunnaisesti kaikki saattavat viettää aikaa yhdessä, mutta tämä esitetään kuitenkin eräänlaisena poikkeustilanteena. Samankaltaiseen havaintoon päätyi myös Palmu (2003a), jonka mukaan aapisen teksteille on ominaista se, että tyttöjen ja poikien toimintaa kuvaillaan sukupuolen perusteella jakautuneeksi. Toisinaan tytöt ja pojat viettävät aikaa keskenään, mutta kokonaisuudessaan sukupuolen mukaan eriytynyt toiminta, harrastukset ja taidot ovat keskeisessä roolissa aapisissa. (Palmu 2003a, 308.)

Kirjoissa oli myös katkelmia, jotka vahvistivat tytöille ja pojille sekä naisille ja miehille tyypillistä ja ominaista toimintaa yhteiskunnan normien mukaisesti. Esimerkiksi Välkky 6 -

oppikirjassa oli kertomus vanhasta, taloudellisesti menestyneestä ja aikaansaavasta miehestä: ”Olen tehnyt töitä koko ikäni. Rakentanut yhden Amerikan suurimmista yrityksistä. En ole ollut ikinä päivääkään poissa töistä.” (Välkky 6 2021, 132.) Katkelma luo kuvaa ahkerasta miesjohtajasta, joka on työelämässä menestynyt. Samankaltaisen havainnon miesten esittämisestä johtajina on tehnyt myös Pitkänen-Koli (1996) ja Blumberg (2008). Aikaisemman tutkimuksen mukaan oppikirjoille on tyypillistä, että niissä korostuu miehisen maailman aktiivisuus. Oppikirjojen mieskuvauksille on ominaista, että vaikutusvaltaiset miehet esitetään älyllisiä toimintoja vaativissa johtotehtävissä. (Blumberg 2008, 347; Pitkänen-Koli 1996, 23.)

Samankaltaista kuvaa taloudellisesti pärjäävästä miehestä piirsi Uusi Kipinä 6 -oppikirjan kertomus Itämaisia vitsauksia:

*-- Urho [isä] on ainut, joka tuo rahaa meidän perheeseen. -- Ulla [äiti] ei tuo rahaa perheeseen, mutta vie varmasti oman osansa. -- On silti onni, että Ulla päätyi kotiäidiksi ja Urho tienaaajaksi. Jos tilanne olisi ollut toisinpäin, olisin varmasti nääntynyt nälkään ennen ensimmäistä kevättä. Urho ei ymmärrä nimittäin mitään kotitöistä. (Uusi Kipinä 6 2020, 29.)*

Katkelmassa esitettiin, että mies on sovelias tienaamaan, ja nainen puolestaan huolehtimaan kodista. Mies taas ei pystyisi lainkaan kotitöihin. Roolien vaihtuminen nähdään katkelmassa riskialttiina, tavallaan jopa mahdottomana. Oppikirjojen taipumus esittää naiset kotitöissä ja miehet työelämässä on huomattu myös aikaisemmassa tutkimuksessa. Esimerkiksi Palmu (2003a) on havainnut samankaltaista roolien jakoa tutkimissaan aapisissaan. Äidin tehtävä on tyypillisesti huolehtia kodista ja muista perheenjäsenistä. Isä puolestaan käy töissä, mutta ei osallistu kotitöihin. (Palmu 2003a, 307.) Myös Blumberg (2008) toteaa, että oppikirjoilla on taipumus esittää naiset kotitöissä ja miehet työelämän kentällä (Blumberg 2008, 347).

Oppikirjojen teksteissä nainen identifioituu useammin äidiksi kuin mies isäksi. Selkeimmin tämä jako oli nähtävillä äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen osalta. Välkky 6 -oppikirjassa sana *äiti* toistui 55 kertaa ja *isä* tai *iskä* 12 kertaa. Uusi Kipinä 6 -oppikirjassa *äiti*-sana toistui 47 kertaa, kun taas *isä* toistui 20 kertaa. Ruotsin oppikirjoissa tämä ilmiö ei tullut esiin yhtä voimakkaasti. Megafon 1 -oppikirjassa sanat *äiti* ja *mamma* esiintyivät 23 kertaa ja *isä* sekä *farsan* yhteensä 17 kertaa. På gång -oppikirja muodosti aineistossa poikkeuksen, sillä siinä isään viittaavia sanoja esiintyi tekstissä enemmän kuin äitiin viittaavia sanoja. På gång 1 -oppikirjassa äitiä tarkoittaviin sanoihin *mor* ja *mamma* viitattiin 19 kertaa, kun taas sanat *isä*, *far*, *farsan* ja *pappa* toistuivat 34 kertaa. Yleinen taipumus vaikuttaa



olevan se, että naisen rooli yhteiskunnassa käsitetään ennen kaikkea äitinä. Vuori (2009a) toteaa, että lähes kaikissa kulttuureissa naiseus ja äitiys liitetään kiinteästi toisiinsa. Perinteisesti nainen on ollut vastuussa lapsista ja kodista, ja tämä käsitys elää sitkeänä yhä edelleen. Naiset ovat saaneet yhteiskunnallista arvostusta juuri äitiyden kautta, mikä toisaalta rajoittaa heidän toimintaansa. (Vuori 2010, 109, 116–117.)

På gång 1 -oppikirjassa autoilla leikkiminen yhdistettiin pojille ominaiseksi toiminnaksi: ”*Jag får ett eget rum. Jag behöver inte dela rum med Freddi! Småbilar på golvet är bara ett minne!*” (På gång 1 2021, 49.) Tekstissä Jonatan iloitse siitä, että saa pian oman huoneen, eikä hänen tarvitse enää jakaa huonetta pikkuveljensä Freddin kanssa. Lopuksi Jonatan toteaa, että pikkuautot lattialla ovat enää vain pelkkä muisto. Samassa kirjassa Sofia on järjestämässä tyttöjeniltaa, ja kehottaa kutsussaan vieraita ottamaan mukaan pyjaman sekä juorut koulusta: ”*Du måste ta med: din pyjamas, ditt skvaller från skolan*” (På gång 1 2021, 73). Viittaus juoruiluun tyttöjen illan sisältönä on kiinnostava, sillä tutkimusten mukaan juoruilun oletetaan olevan ominaista juuri tyttöjen keskusteluille, ja sitä käytetään viihdetarkoitukseen (Edlund ym. 2007, 92–95; Tolonen 2001, 153).

#### 4.1.5 Naisen ulkonäkö erityisen huomion kohteena

Varsinkin äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen perusteella vaikuttaa siltä, että erityisesti tytön ja naisen ulkonäkö oli korostetusti esillä, ikään kuin naisen ulkonäkö olisi kaikkien omaisuutta, ja siten vapaasti kommentoitavissa olevaa. Esimerkiksi Uusi Kipinä 6 -oppikirjassa kuvailtiin tytön ulkonäköä, kuten hiuksia ja hymyä:

*Siis Sonjahan on älyttömän söpö, Vertti aloitti uudestaan. – Tummat hiukset ja nauravat silmät. Kun Sonja hymyilee, tuntuu kuin aurinko alkaisi paistaa luokassa.* (Uusi Kipinä 6 2020, 64.)

Myös Välkky 6 -oppikirjassa useassa katkelmassa tyttöjen ulkonäköä kuvailtiin tarkasti:

*Tokaluokalla pienikokoinen pisamanaamainen Kerttu oli usein keinunut Manun seurana, koska hänelläkään ei ollut kavereita. Eivät he koskaan jutelleet, mutta Kertulla oli kaunis hymy.* (Välkky 6 2021, 12.)

*Sitä paitsi tytön kädet varastivat hänen katseensa. Ne olivat sirot ja vaaleat. Ohuessa ranteessa oli värikäs nauha ja sormissa sormuksia. Tytön nimettömässä ei onneksi ollut sormusta. Eikä tyttö niin vanhakaan ollut.* (Välkky 6 2021, 34.)

Oheisista katkelmista käy ilmi, että tyttöjen ulkonäkö on jatkuvan huomion kohteena. Erityisesti pienikokoisuutta, siroutta ja kaunista hymyä pidetään toivottavana. Samankaltaisen

havainnon on tehnyt myös Harjunen (2010), jonka mukaan sosiaalisesti hyväksyttävä naisen keho on ennen kaikkea esteettinen (Harjunen 2010, 241). Poikien ulkonäköä ei sen sijaan kuvailtu oheisissa katkelmissa, tai oppikirjoissa ylipäätään juuri ollenkaan.

Edellä kuvattu naisen feminiinisyyden ja ulkonäön korostaminen oppikirjoissa on huomattu jo aiemmin. Esimerkiksi Aapola (1997) on todennut, että tyttöihin kohdistetaan naiseuden ja feminiinisyyden vaatimuksia oppikirjoissa (Aapola 1997, 65). Lisäksi Lehtosen (2006) mukaan havainnot naisen ulkonäön ja naisellisuuden korostamisesta voidaan katsoa olevan sidoksissa heteronormatiivisuuden ideologiaan. Tällöin naisen tulisi olla olemukseltaan feminiininen ja miehen puolestaan maskuliininen. (Lehtonen 2006, 53.)

Välkky 6 -oppikirjasta löytyy myös virke, jossa naisen ulkonäköä kommentoidaan negatiiviseen sävyyn: ”*Liukuportaissa tytöt tuijottivat eteensä ja usein niillä oli vierellään lihavat mammat painavien kassien kanssa --*” (Välkky 6 2021, 36). Virkkeessä naisen kehon kokoa arvostellaan kielteisesti käyttämällä siitä adjektiivia lihava. Tulos vahvistaa Harjusen (2010) huomiota siitä, että naisruumiin kokoa säädelään ankarammin kuin miesruumista. Lisäksi naisia leimataan ja rangaistaan helpommin, mikäli heidän kehonsa ei täytä sosiaalisesti hyväksytyjä normeja. (Harjunen 2010, 241.)

## 4.2 Oppikirjojen sukupuolitietoisuus

Toisen tutkimuskysymyksen avulla pyrittiin selvittämään, miten sukupuolitietoisuus tulee esille tutkittavissa oppikirjoissa. Sukupuolittuneisuuden vastapainoksi tutkittavista oppikirjoista löytyi myös kohtia, joita voidaan pitää sukupuolitietoisuutta edistävinä.

### 4.2.1 Sukupuolten toimintakentän laajuus äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoista löytyi kohtia, jotka pyrkivät murtamaan vakiintuneita käsityksiä kullekin sukupuolelle tyypillisestä ja sosiaalisesti hyväksytystä toiminnasta. Tavanomaisten ja perinteisten roolien lisäksi oppikirjoissa oli myös sekä todellisia että kuvitteellisia hahmoja, joilla oli vapaampi rooli. Tämä näkyi sukupuolten toiminnan kentän laajentumisena. Esimerkkejä tämänkaltaisesta ilmiöstä oli löydettävissä etenkin Uusi Kipinä 6 -oppikirjasta.

Uusi Kipinä 6 -oppikirjassa oli kertomus päättäväisestä ja rohkeasta työstä, joka haaveilee siitä, että saisi jonain päivänä lähteä merille ja toimia laivan päällikkönä. Hän kuitenkin itse tiedostaa, että on epätavallista, että tyttö haaveilee sellaisesta: ”-- *sitten olin vielä toinen*

*ongelma. Ikimaailmassa ei ollut kuultu tytöstä, joka seilaisi maailman meriä. Se nyt ei vain kerta kaikkiaan sopinut. Tyttöjen tehtävä oli olla kotona. Niin sanoi äiti ja niin sanoi isä ja niin sanoivat kyläläiset.*” (Uusi Kipinä 6 2020, 108.) Katkelmassa esiintyvä Maanavilja ei muiden mielestä edusta tyyppillistä tyttöä. Maanavilja itse haluaisi rohkeasti tavoitella omia unelmiaan ja lähteä merelle, kun taas kaikkien muiden mielestä tyttöjen täytyy pysytellä kotona. Katkelmassa esiintyy myös poika, jonka ulkonäköä kuvaillaan seuraavasti: *”Poika oli Maanaviljasta hauskanäköinen, ruskettunut ja hymyileväinen. Hänellä oli paksu punaruskea tukka, joka sojotti kaikkiin suuntiin kuin tuulentupa.*” (Uusi Kipinä 6 2020, 108.) Katkelmassa tytön ja pojan perinteiset sukupuolipositiot olivat vaihtuneet, sillä Maanaviljaa kuvailtiin itsenäiseksi ja rohkeaksi, kun taas poikaa kuvattiin katkelmassa ennen kaikkea hänen ulkonäkönsä kautta. Yhteiskunnallisista normeista poikkeamista vahvistaa myös tytön erikoinen nimi, Maanavilja. Tolosta (2001) mukailleen Maanaviljaa voisi pitää ”uudenlaisena” tyttönä, joka uskaltaa ylittää rajoja ja tehdä asioita eri tavoin kuin aiemmat sukupolvet. Koulussa tällaiset näkyvät ja äänekkäät tytöt nähdään kuitenkin usein ongelmana. (Tolonen 2001, 153.)

Uusi Kipinä 6 -oppikirjassa eräässä tekstissä esiintyi poika, joka on nimeltään *Hidas Heksa*. Nimi johtui hänen taiteellisesta ja herkästä luonteestaan: *”Usein hän unohtui katselemaan kaukaisuuteen. Maailman kauneus lumosi hänet, ja hän pysähteli jatkuvasti ihastelemaan kiviä ja ruohonkorsia. Siksi hän sai lempinimen Hidas Heksa.*” (Uusi Kipinä 6 2020, 92.) Heksaa kuvaillaan epätyypilliseksi pojaksi, joka on kömpelö ja hidas, eikä siten pärjää esimerkiksi jalkapallossa. Aikuiseksi kasvettuaan Heksa kuitenkin löytää oman paikkansa kuvataideopistosta, jossa hänet hyväksytään sellaisena kuin hän on: *”Heksa oli lahjakas, Heksa oli yksi heistä! Ja kun Heksa näki kuvansa heijastuvan opiston ikkunasta, hän ei enää nähnyt pelokasta, kömpelöä nuorta miestä, vaan oikean taitelijan.*” (Uusi Kipinä 6 2020, 94.) Tolosen (2001) mukaan pojat hallitsevat tyyppillisesti kouluarjessa luokkahuoneen äänenkäyttöä, joten kuvaus Hitaasta Heksasta ei edusta tyyppillistä poikaa. Hiljaiset pojat eivät sen sijaan ole erityisen suosittuja luokkahuoneessa. (Tolonen 2001, 135, 150.) Heksan tapaus valottaa kuitenkin sitä moninaisuutta, joka yhden sukupuolikategorian sisällä piilee. Ei ole olemassa vain äänekkäitä poikia, vaan myös hiljaisia – ja kaikkea muuta siltä väliltä. Vaikka tarina päättyy onnellisesti Heksan löytäessä oman paikkansa yhteiskunnassa, liitetään hiljaisiin poikiin kuitenkin Tolosen (1996) mukaan erilaisia kulttuurisia merkityksiä. Voimakkailla ja itseään puolustavilla pojilla on koulukulttuurissa korkeampi auktoriteettiasema kuin heikommilla ja hiljaisemmilla. (Tolonen 1996, 116.)

Uusi Kipinä 6 -oppikirjan eräässä novellissa muut pojat huijaavat Veetin zumbatunnille karatetunnin sijaan. Veetillä on aluksi ennakkoluuloja zumbaa kohtaan, sillä hän mieltää sen ennen kaikkea tyttöjen lajiksi: ”*Se on tyttöjen touhua.*” Veeti päättää kuitenkin kohdata ennakkoluulonsa ja osallistua zumbatunnille ja löytää siitä uuden mielekkään harrastuksen itselleen: ”*Minä löysin lopultakin kivan harrastuksen.*” (Uusi Kipinä 6 2020, 23–24). Veetin käsitys zumbasta tyttöjen touhuna murtuu, kun hän kohtaa ennakkoluulonsa ja osallistuu zumbaan. Näin ollen novelli murtaa stereotyyppisiä käsityksiä eri sukupuolille tyypillisestä toiminnasta.

Välkky 6 -oppikirjassa sukupuolitietoisuus ei tullut yhtä vahvasti esiin Uusi Kipinä 6 -oppikirjaan verrattuna. Perinteisiä ammattijakoja murrettiin kuitenkin esittelemällä eräs kuvitteellinen mieshahmo, *Aarre Markkanen*, kuvataiteen opettajana, vaikka tyypillisesti opettajan ammatti liitetään juuri naisiin (ks. esim. Palmu 2003a, 308). Lisäksi Välkky 6 -oppikirjassa esiteltiin urheilija *Enni Rukajärvi*, jonka kerrotaan olevan lumilautailija ja olympiamitalisti, mitkä eivät ole naisille tyypillisimpiä positioita yhteiskunnassa.

Vaikka äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa havaittiin sukupuolitietoisuutta ja toiminnan kentän laajentumista, huomionarvoista on se, että ilmiö liitettiin etenkin poikien toimintaan. Tästä esimerkkinä ovat muun muassa Uusi Kipinä 6:ssa esiintyvät Maanavilja-tarinan poika, Hidas Heksa, Veeti sekä poika, joka pelkäsi joutuvansa pilkatuksi housujensa perusteella sekä Välkky 6:ssa esiintyvä opettaja Aarre Markkanen. Myös Swann (2003) on todennut, että oppikirjojen tarinoiden mieshahmot ovat aktiivisempia ja heillä on vapaammat roolit naishahmoihin verrattuna (Swann 2003, 625). Naisten toiminnan kenttä jää siis edelleen melko kapeaksi, sillä heidät esitetään erityisesti äidin roolissa. Tämä tulos vahvistaa aiempia havaintoja siitä, että oppikirjojen luoma kuva naisista ei vastaa naisten rooleja ja ammatteja todellisessa maailmassa (Blumberg 2008, 347).

Vastaavanlaista sukupuolten toiminnan kentän laajuutta ei esiintynyt tutkittavissa ruotsin oppikirjoissa. Tämä saattaa osittain johtua siitä, että tekstikatkelmat ovat kokonaisuudessaan melko yksinkertaisia ja lyhyitä, sillä oppikirjat on suunnattu ruotsin kielen aloittelijoille. Näin ollen kirjojen keskiössä on suomenruotsalainen kulttuuri, kun taas henkilökuvaukset ovat niukkoja ja vähäisiä, ja keskittyvät lähinnä henkilöiden nimeen ja ikään.

#### 4.2.2 Kohti sukupuolitietoisuutta ruotsin oppikirjoissa

Ruotsin oppikirjassa Megafon 1 esiteltiin persoona- ja possessiivipronominit kirjan lopussa olevassa kielioppiosiossa. Ensin luetellaan poikaan viittaava *han*, sitten tyttöön viittaava *hon*. Näiden jälkeen on lueteltu *hen*, jonka todetaan olevan sukupuolineutraali. Myös omistuspronominien yhteydessä esitellään ensin *hans*, joka viittaa poikaan sekä *hennes*, joka viittaa tyttöön. Näiden jälkeen esitellään *hens*, joka määritellään sukupuolineutraaliksi. (Megafon 1 2020, 96). Pronomineja *hen* tai *hens* ei kuitenkaan käytetä kirjan teksteissä esimerkkilauseissa. Niiden mainitsemista kielioppiosion yhteydessä voidaan kuitenkin pitää askeleena kohti sukupuolitietoisuutta.

Sukupuolitietoisena voidaan pitää myös sitä, että maskuliiniset ja feminiiniset ilmaisut sekä hahmot jakautuvat tutkittavissa ruotsin oppikirjoissa tasaisemmin äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoihin verrattuna. Ruotsin oppikirjoissa miessukupuoli on hieman enemmän hallitsevampi naissukupuoleen verrattuna sekä tekstin että kuvituksen osalta. Poikkeuksen tähän kuitenkin muodostaa På gång 1-oppikirjan kuvitus, jossa feminiinisiksi hahmoiksi luokiteltuja on maskuliinisiksi luokiteltuja hahmoja enemmän (ks. luvut 4.1.1 ja 4.1.2).

## 5 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten sukupuoli tulee esille 6. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden ja B1-ruotsin oppikirjoissa. Tarkastelun kohteena olivat oppikirjojen sukupuolittuneisuus ja sukupuolitietoisuus. Oppikirjoja analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin, ja lisäksi hyödynnettiin kvantifiointia. Tässä osiossa tarkastellaan kokoavasti tutkimustuloksia, pohditaan tutkimuksen luotettavuutta sekä esitetään jatkotutkimusideoita.

### 5.1 Keskeisimpien tutkimustulosten yhteenvetoa ja tarkastelua

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, missä määrin ja miten sukupuolittuneisuus ja sukupuolitietoisuus nousevat esille oppikirjoissa. Sukupuoli ja siihen liittyvä seksuaalisuus ilmenivät tutkittavissa oppikirjoissa monin eri tavoin. Kokonaisuudessaan oppikirjojen tekstejä ja kuvituksia voidaan luonnehtia miesvaltaisiksi ja osittain sukupuolistereotyyppioita vahvistaviksi. Vaikka yhä edelleen oppikirjoissa on havaittavissa stereotyyppisiä ja sukupuolittavia käsityksiä, niistä löytyy myös piirteitä, jotka osoittavat pyrkimyksen kohti sukupuolitietoisuutta. Oppikirjoissa on havaittavissa perinteisen sukupuoliasetelman problematisointia, vaikkakin vielä vähäisellä tasolla.

Sekä äidinkielen ja kirjallisuuden että ruotsin oppikirjojen tekstiosuuksissa painottui maskuliinisuus. Oppikirjoissa Väkky 6 ja Uusi Kipinä 6 yli kolme viidesosaa sukupuoleen viittaavista ilmaisuista tulkittiin maskuliiniseksi, kun taas alle kaksi viidesosaa määriteltiin feminiiniseksi. Oppikirjoissa På gång 1 ja Megafon 1 naissukupuoleen ja miessukupuoleen viittaavat sanat jakautuivat tasaisemmin, mutta näissäkin miessukupuoleen viittaavat sanat olivat hieman yleisempiä. Maskuliiniseksi ja feminiiniseksi luokitellut sanat olivat tyypillisesti joko erisnimiä tai yleisnimiä, jotka liittyivät sukupuoleen. Kaikissa tutkittavissa oppikirjoissa sävyltään neutraaleiksi tulkittuja sukupuoleen viittaavia sanoja oli kaiken kaikkiaan hyvin vähän. Neutraalien sanojen prosentuaalinen osuus on verrattain pieni kokonaisuutta tarkasteltaessa, mutta ne paljastavat jotain kielen luonteesta. On kiinnostavaa, että näennäisestikin sukupuolineutraali teksti sisältää sanoja, jotka sisältävät sukupuolittavaa kielenainesta. Tulosten mukaan Sanoma Pron ja Otavan äidinkielen ja kirjallisuuden sekä B1-ruotsin oppikirjojen tekstiosuuksissa maskuliinisuus ja feminiinisyys jakautuivat prosentuaalisesti suunnilleen samalla tavoin. Toisin sanoen eri kustantajien oppikirjat eivät juurikaan eronneet toisistaan sukupuolittavien ilmaisujen jakautumisen suhteen.

Myös oppikirjojen kuvituksessa maskuliiniseksi luokiteltuja hahmoja oli määrällisesti enemmän kolmessa tutkittavassa oppikirjassa. Selkein ero maskuliinisten ja feminiinisten hahmojen määrässä oli Uusi Kipinä 6 -oppikirjassa, jossa lähes neljä viidesosaa hahmoista tulkittiin maskuliiniseksi. Välkky 6 -oppikirjassa maskuliinisia hahmoja oli puolestaan kolme viidesosaa. Ruotsin oppikirjoissa maskuliinisten ja feminiinisten hahmojen keskinäinen jakautuminen oli tasaisempaa, ja noudatti suunnilleen 50/50-jakoa. Poikkeuksen kaikkiin tutkittaviin oppikirjoihin muodosti På gång 1 -oppikirja, jossa feminiinisiä hahmoja esiintyi enemmän maskuliinisiin verrattuna.

Oppikirjoissa on havaittavissa kaksi sukupuolipositiota – mies ja nainen. Muita vaihtoehtoja ei tuoda esille, mikä sulkee ulkopuolelle ne henkilöt, jotka eivät koe kuuluvansa tähän dikotomiseen jaotteluun. Sukupuolen hahmottamista dikotomisena konstruktiona voidaan kuitenkin pitää keinotekoisena ilmiönä, joka on tuotettu erilaisissa kulttuurisissa ja sosiaalisissa käytänteissä. Tämän keinotekoisuuden ymmärtäminen on oleellista, sillä se rajaa ulkopuolelle ne yksilöt, jotka eivät koe, että heidän kokemansa sukupuoli vastaa tätä kaksijakoisuutta. (Ojanen 2011, 11–12.)

Oppikirjojen tarkastelu sukupuolinäkökulmasta paljasti, että yhä edelleen oppikirjoissa uusinnetaan yhteiskuntaan vakiintuneita sukupuolistereotyyppioita. Oppikirjojen tekstit ja kuvitus ovat osittain konventionaalisia ja uusintavat stereotyyppistä kuvaa eri sukupuolista. Hiidenmaan (2014) mukaan oppikirjojat kantavat usein piilomerkityksiä liittyen sukupuoleen. Näitä merkityksiä rakennetaan niin tekstin, kuvituksen kuin kerronnan keinojen välityksellä, mikä tuli ilmi myös tässä tutkimuksessa. (Hiidenmaa 2014, 32.) Sukupuolistereotyyppien vahvistaminen näkyy esimerkiksi siinä, että osa toiminnasta esitetään juuri tietyille sukupuolelle ominaiseksi. Esimerkiksi työnteko liitetään tyyppillisesti miehiin, kun taas äitiys ja kotityöt naisiin. Stereotyyppiat sulkevat sukupuolikategorioiden rajat niin, että niitä on haastava ylittää (Tainio 2001, 17). Stereotyyppien rikkomiseksi täytyy tehdä näkyväksi tyttöjen keskinäistä ja poikien keskinäistä moninaisuutta sekä lisäksi laajemmin sukupuolen moninaisuutta.

Lisäksi tulosten perusteella voidaan todeta, että tyttöjen ja naisten ulkonäkö joutuu erityisen huomion kohteeksi oppikirjoissa. Esimerkiksi oppikirjojen teksteissä tyttöjä kuvaillaan etenkin heidän huolitellun ja siron ulkonäön kautta, usein poikien ja miesten näkökulmasta tarkasteltuna. Tämänkaltainen ulkonäön korostaminen tekee tytöistä ja naisista objekteja, mikä rajoittaa heidän toimijuuttaan. Tyttöjen näkeminen passiivisempina yksilöinä on

kulttuurisesti tuotettua, sillä tyypillisesti tyttöjen oletetaan olevan kilttejä ja hyviä yksilöitä (Ojanen 2011, 19). Kouluissa rakennetaan kuvaa sukupuolten täydentävyydestä sekä toisaalta sukupuolikategorian sisäisestä samankaltaisuudesta. Miehiä kuvataan usein aktiivisina toimijoina, joiden tavoitteena on hankkia itselleen nainen. Naiset puolestaan ovat passiivisia miesten toiminnan kohteita, jotka liikkuvat sulavasti ja pukeutuvat kauniisti. (Lehtonen 2005, 73–74.) Juuri tämänkaltaista miesten aktiivisuutta ja naisten passiivisuutta oli havaittavissa myös tässä tutkimuksessa.

Oppikirjoissa tuli voimakkaasti esille heteronormatiivisuuden ideologia. Havainto on samankaltainen Lehtosen (2005) kanssa. Hänen mukaansa heteroseksuaalisuutta pidetään koulussa oletusarvona, mikä jättää seksuaalivähemmistöt marginaaliseen asemaan (Lehtonen 2005, 72.) Heteroseksuaalisuus nähdään oppikirjoissa ainoana seksuaalisuuden ilmentämisen tapana, ja seksuaalisuuden suuntautumisen moninaisuudesta vaietaan. Seksuaalivähemmistöt ovat oppikirjoissa näkymättömiä, sillä parisuhteet esitetään naisen ja miehen, tai tytön ja pojan välisenä suhteena. Tämä vahvistaa Lehtosen (2003a) näkemystä siitä, että koulukulttuurille on tyypillistä, että se ohjaa oppilaita heteronormatiiviseen ajatteluun, minkä vuoksi tämän kategorian ulkopuolelle jäävät yksilöt voivat kokea jäävänsä paitsioon (Lehtonen 2003a, 115).

Heteronormatiivisuuden ideologiaa vahvistaa oppikirjoissa myös ydinperheen mallin ihannointi. Ydinperheen mallin korostamisesta kertoo esimerkiksi se, että monissa tarinoissa perheet koostuivat äidistä, isästä ja lapsista. Lisäksi oppikirjoissa nousi esille uusioperhe ja yhden vanhemman perhe. Perinteisen perhemallin painottaminen kaventaa kuitenkin sitä moninaisuutta, jota nykyajan perheet edustavat. Siksi voidaan pitää ongelmallisena, että oppikirjoissa esimerkiksi sateenkaariperheet näyttävät vielä toistaiseksi olevan tuntematon perhemalli.

Sukupuolittuneisuuden lisäksi oppikirjoissa oli nähtävissä myös vähittäistä etenemistä kohti sukupuolitietoisuutta. Sukupuolitietoisena voidaan pitää sitä, että joillekin hahmoille ja henkilöille oli annettu sellaisia rooleja tai ominaisuuksia, jotka rikkovat sukupuolistereotypioita. Tämä tuli esille erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa. Lisäksi on mainittava, että Megafon 1 -oppikirjan kielioppiosion yhteydessä nostettiin esille sukupuolineutraali pronomini *hen*. *Hen*-pronominia ei käytetty kirjan tarinoissa, mutta se mainittiin kielioppiosion yhteydessä. Olisi merkittävää, että *hen*-pronominia käyttöalue



laajenisi myös oppikirjoissa, sillä sen avulla pystytään haastamaan yhteiskuntaan vakiintuneita normeja sukupuolen dikotomisuudesta (Bäck ym. 2018, 7).

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että oppikirjoja on aiheellista työstää entistä sukupuolitietoisemmiksi. Määrällisen tasa-arvon lisäksi on tärkeää, että oppikirjoissa samaa sukupuolta olevia henkilöitä kuvataan monipuolisesti ilman sukupuoleen sidottuja stereotyyppisiä rooleja (Palmu 2003a, 103). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että sukupuolijakauman tasaisuuden lisäksi oleellista on huomioida se, että oppikirjoissa esiintyvät henkilöt ovat ennen kaikkea yksilöitä ilman sukupuoleen sidottuja oletuksia.

Oppikirjat ovat osa koulun arkea, joten niiden kriittinen tarkastelu on tarpeen, sillä näennäisen tasa-arvon taakse saattaa piiloutua epätasa-arvoistavia rakenteita. Osa tehdyistä huomioista liittyen sukupuolen ilmenemiseen oppikirjoissa ovat hyvin yksityiskohtaisia ja tarkkoja, mikä kuitenkin on tarpeellista, sillä sukupuolen tuottaminen on usein hienovaraista ja huomaamatonta (Palmu 2003a, 64). Ongelmallista on juuri se, että eri sukupuoliin liitetyt merkitykset oppikirjoissa ovat usein huomaamattomia, jolloin ne vain harvoin joutuvat kritiikin kohteeksi (Käyhkö 2011, 94).

Oppikirjat ovat yksi kanava, joiden kautta yksilöt sosiaalistuvat yhteiskunnassa vallitseviin normeihin. Toisaalta oppikirjat ovat merkittävä väylä murtaa sukupuolinormeja. Koulu ei kuitenkaan ole muusta yhteiskunnasta erillinen instituutio (Käyhkö 2014, 118). Siksi yhteiskunnassamme tarvitaan laajempaa asennemuutosta sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuteen liittyen. Olennaista on ymmärtää, ettei sukupuolitietoisuuden tarkoituksena ole häivyttää sukupuolen merkitystä, vaan antaa jokaisen kasvaa omana yksilönään omassa sukupuolestaan.

Opettajat ovat keskeisessä asemassa sukupuolen ja seksuaalisuuden teemoihin liittyvässä muutostyössä, sillä he voivat opetuksessaan pyrkiä tunnistamaan ja murtamaan sukupuolistereotyyppioita sekä tuomaan esille sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuutta. Lehtosen (2006) mukaan aina ei ole mahdollista tai kannattavaa lopettaa sellaisen oppikirjan käyttöä, joka esimerkiksi ylläpitää heteronormatiivisuuden ideologiaa. Tällöin opettaja voi nostaa sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyviä epäkohtia esille, ja käydä niistä keskustelua oppilaiden kanssa. (Lehtonen 2006, 61.)

Oppikirjojen sukupuolitietoisuuden edistämistä voidaan luonnehtia prosessiksi, joka vaatii aikaa. Ensiaskelena muutokseen voidaan pitää ongelman tiedostamista (Lehtonen 2005, 78).

Muutos lähtee siitä, että avaamme silmämme niille huomaamattomille käytänteille, joilla ylläpidetään sukupuolistereotypioita ja samalla suljetaan ulkopuolelle ne, jotka eivät koe kuuluvansa perinteisiin sukupuoli- ja seksuaalikategorioihin. Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden huomiotta jättämisellä voi olla kauaskantoisia vaikutuksia nuoren elämään. Nuoret, jotka eivät täytä perinteistä sukupuolen tai seksuaalisuuden määritelmää, voivat kokea, etteivät kuulu joukkoon (Lehtonen 2006, 58). Sukupuolten tasa-arvoa ei ole vielä Suomessakaan saavutettu, vaikka myytti siitä elää sitkeästi. Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaa vahvasti siltä, että oppikirjat eivät tuo esiin sitä todellisuutta, jossa sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus on arkipäivää. Oletettavasti muutokset oppikirjoissa tulee tapahtumaan hitaasti (Blumberg 2008, 347), joten nyt on aika ottaa konkreettisia askelia kohti sukupuolitietoisuutta.

Suomalaisen koulujärjestelmän tulevaisuuden visiota voisi linjata seuraavasti: Koulun tavoitteena on edistää jokaista oppilasta löytämään oma intohimonsa ja lahjakkuutensa (Sahlberg 2015, 259). Tämä ei kuitenkaan ole mahdollista, jos oppilaita yhä edelleen yritetään lokeroida stereotyyppisten käsitysten mukaan joko tytöiksi tai pojiksi, mikä puolestaan määrittelee heidän paikkansa ja tehtävänsä yhteiskunnassa. Koulussa rakennetut mallit ja odotukset luovat nuorille paineita siitä, millaisia heidän tulisi olla (Käyhkö 2011, 107). Ahtaiden ja kapeiden stereotyyppien sijaan oppikirjojen ja koulun toimintakulttuurin tulisi vahvistaa jokaisen yksilön ainutlaatuisuutta ja mielenkiinnon kohteita ilman sukupuoleen sidottuja käsityksiä tai oletuksia. Sukupuolten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen suomalaisen kasvatuksen ja koulutuksen kentällä vaatii edelleen kehittämistä, vaikka muutosta positiiviseen suuntaan on jo ollut havaittavissa. Oppikirjojen rooli on tässä kehitysprosessissa tärkeä niiden yleisyyden ja merkittävyyden vuoksi.

## **5.2 Tutkimuksen rajoituksia**

Tämän tutkimuksen kaikissa vaiheissa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6–7). Tässä raportissa tutkimuksen eri vaiheet ja tutkimuksen kulku on pyritty kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja todenmukaisesti. Lisäksi esimerkiksi oppikirjoista otettujen kuvien käyttöön on pyydetty vielä kustantajilta erikseen lupa. Yksi tutkimuksen luotettavuutta parantavista tekijöistä onkin tutkimusprosessin julkisuus. Tämä tarkoittaa, että tutkija raportoi tutkimuksensa tarkasti. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 165; Hirsjärvi ym. 2010, 232.)

Reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet ovat peräisin kvantitatiivisesta tutkimuksesta, joten laadullisen tutkimuksen piirissä niihin tulee suhtautua tietyllä varauksella (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160; Hirsjärvi & Hurme 2010, 186; Hirsjärvi ym. 2010, 232). Reliabiliudella tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta (Hirsjärvi ym. 2010, 231). Validiteetti ilmaisee puolestaan sitä, mittaako valittu tutkimusmenetelmä juuri sitä ilmiötä, jota on tarkoitus tutkia (Schreier 2012, 35; Patton 2002, 14). Laadullisessa tutkimuksessa validiteetin merkitys on suuri, sillä validiteetin avulla voidaan arvioida koko tutkimuksen laatua. Validiteettia vahvistavat esimerkiksi tutkimuksen systemaattisuus, tutkimusprosessin avaaminen lukijalle sekä soveltuvien tutkimusmenetelmien käyttö. (Schreier 2012, 27.) Edellä mainitut asiat on pyritty huomioimaan myös tätä tutkimusta tehdessä ja tutkimusraporttia laatiessa, minkä voidaan katsoa parantavan tutkimuksen luotettavuutta.

Validiteetin ja reliabiliteetin sijaan laadullisessa tutkimuksessa voidaan puhua myös tutkimuksen uskottavuudesta. Tällöin tutkimusta tarkastellaan kokonaisuutena uskottavuuden näkökulmasta. Tutkimusta voidaan pitää uskottavana, kun aineistosta tehdyt havainnot ja päätelmät ovat kuvattu huolellisesti, ja tulkinnat ja johtopäätökset sopivat tähän kuvaukseen. (Puusa & Julkunen 2020, 192.) Tässä tutkimuksessa on pyritty noudattamaan systemaattista linjaa ja perustelemaan tulkintoja aineistoon nojaten, minkä voidaan katsoa lisäävän tutkimuksen uskottavuutta.

Kun on kyse laadullisesta tutkimuksesta, pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan täytyy jatkuvasti pohtia tehtyjä ratkaisuja ja näin ollen ottaa kantaa työnsä luotettavuuteen. (Patton 2002, 14; Eskola & Suoranta 1996, 164–165.) Tainio (2005) esittää, että myös tutkijat ovat ihmisiä, joilla on sukupuoli. Lisäksi kielenkäyttäjinä meitä luetaan ja kuullaan tulkintakehyksessä, joka on rakentunut sukupuolittuneesti yhteiskunnan normien mukaisesti. (Tainio 2005, 223, 230.) Pohdittaessa tutkimuksen luotettavuutta on huomioitava, että myös tutkija on sukupuolinen toimija, ja tutkijan omat havainnot ja kokemukset ympäröivästä yhteiskunnasta ohjaavat väistämättä tulkintaa.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on sidoksissa arvolähtökohtiin, sillä arvot vaikuttavat siihen, miten pyrimme käsittämään tutkittavaa ilmiötä (Hirsjärvi ym. 2010, 161). Tutkijan oma asema tulevana luokanopettajana ja sukupuolten tasa-arvon puolestapuhujana ohjaa väistämättä sitä, miten hän tulkitsee tutkimusaineistoa. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvailevat tätä ilmiötä puolueettomuuden käsitteellä. Puolueettomuudessa kyse on esimerkiksi siitä,

yrittääkö tutkija lähestyä aineistoa paljaasti, vai vaikuttaako tutkijan lähtökohdat, kuten sukupuoli, ikä ja virka-asema, siihen, mitä hän huomaa ja havainnoi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160.) Tutkijatriangulaatio, eli toisen tutkijan osallistuminen erityisesti tulosten analysointiin ja tulkintaan, olisi saattanut rikastaa analyysia sekä toisaalta parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 168; Hirsjärvi ym. 2010, 233).

Joitain luotettavuushuomioita on tarpeellista tehdä myös lähteisiin liittyen. Ensinnäkin osa tämän tutkimuksen lähteistä on yli 30 vuotta vanhoja, mikä tulee huomioida tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa. Oppikirjojen sukupuolittuneisuutta on tutkittu Suomessa jonkin verran, mutta huomionarvoista on, että aiheeseen liittyvä tutkimus on melko vanhaa. Uudehkoja, vuoden 2014 opetussuunnitelman aikana tehtyjä tutkimuksia on tarjolla vain vähän, sillä akateeminen tutkimus vaatii aiheeseen paneutumista, jolloin myös tulokset raportoidaan viiveellä (Tainio & Teräs 2010, 11). Toiseksi on huomioitava, että tässä tutkimuksessa hyödynnettiin pitkälti suomalaista lähdekirjallisuutta. Tämä selittyy sillä, että koulujärjestelmät eroavat toisistaan huomattavasti, ja tutkittaessa oppikirjoja, joita käytetään Suomessa, on aiheellista perehtyä juuri aikaisempaan suomalaiseen tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin hyödynnetty jonkin verran myös kansainvälistä lähdekirjallisuutta. Kokonaisuudessaan lähteitä on kuitenkin pyritty käyttämään monipuolisesti, ja aikaisemman tutkimuksen ja teorian hyödyntämisen voidaan katsoa olevan riittävää tutkimuksen tarpeisiin nähden.

Lisäksi on aiheellista tarkastella käytettyä tutkimusaineistoa ja siihen liittyviä seikkoja. Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty runsaasti suoria lainauksia tutkittavista oppikirjoista. Lainatut kohdat on merkitty selkeästi lähdeviitteiden avulla. On kuitenkin mainittava, että kaikki suorat lainaukset eivät olleet oppikirjailijoiden kirjoittamia, vaan oppikirjoihin oli valittu myös tekstejä muilta kirjailijoilta. Osa lainatuista teksteistä oli myös sellaisia, että niiden alkuperäinen kirjoittaja oli joku muu, mutta oppikirjantekijät olivat muokanneet tekstiä oppikirjaan sopivaksi. Kursiivilla merkattujen suorien lainauksien lähdeviite kertoo, mistä oppikirjasta ja miltä sivulta lainaus löytyy, jolloin lukija pääsee tarvittaessa myös alkuperäisen lähteen jäljille.

Oppikirjoihin kohdistuu suuria vaatimuksia, sillä niiden tulisi välittää oppiainekohtaisia sisältöjä vahvistamatta kuitenkaan stereotypioita. Lisäksi oppikirjojen tulisi vastata mahdollisimman monen koulun, opettajan ja oppilaan toiveita menestyäkseen markkinoilla. Vaikka Suomessa oppikirjamarkkinat toimivat vapaasti, on oppikirjojen tekemiseen käytetty

aika kuitenkin rajallista. Näin ollen oppikirjantekijät joutuvat tekemään monenlaisia valintoja käytettävien resurssien puitteissa. Vaikka oppikirjat muodostavat yhden kirjallisuudenlajin, on hajonta niiden kesken suurta. Siksi tämän tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koskemaan muita oppikirjoja Suomessa tai ulkomailla.

### 5.3 Jatkotutkimusaiheet

Jatkotutkimusaiheet aihetta koskien ovat hyvin moninaiset. Ensinnäkin todettakoon, että oppimateriaalia käytetään usein aineistona opinnäytetöissä, mutta sitä tutkivia väitöskirjoja on julkaistu vähän. Lisäksi suuria tutkimushankkeita, jotka keskittyvät oppimateriaaleihin ei juurikaan ole, sillä oppimateriaalit sijaitsevat oppiaineiden ja käyttäytymistieteiden rajalla, ja näin ollen eivät ole varsinaisesti kenenkään aluetta. (Ruuska 2014, 84.) Ajankohtaiselle tutkimukselle aiheesta on siis selkeästi tilausta.

Tässä tutkimuksessa oppikirjoja tarkasteltiin kahdesta toisiaan täydentävästä näkökulmasta – sukupuolittuneisuuden ja sukupuolitietoisuuden näkökulmista. Aikaisempi tutkimus keskittyy pitkälti tarkastelemaan oppikirjoja sukupuolittuneisuuden ja sukupuolistereotyyppien näkökulmista. Tutkimusta, joka tarkastelee oppikirjojen sukupuolitietoisuutta, on toistaiseksi hyvin vähän tarjolla. Tämä tutkimus valotti sukupuolittuneisuutta ja sukupuolitietoisuutta neljän oppikirjan osalta. Jatkossa oppikirjojen kartoitusta tulisi tehdä laajemmin etenkin sukupuolitietoisuuden näkökulmasta. Jatkotutkimuksen avulla pystyttäisiin vielä laajemmin arvioimaan, mihin suuntaan oppikirjoja tulee tulevaisuudessa kehittää.

Suomessa oppikirjamarkkinat toimivat vapaasti, mikä saattaa johtaa tulkinnanvaraisuuksiin oppikirjoissa (ks. esim. Hiidenmaa ym. 2017; Ruuska 2014). Tästä syystä merkittävää olisi kartoittaa oppikirjantekijöiden näkemyksiä aiheesta sekä lisätä ymmärrystä sukupuolitietoisuuteen sekä sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuteen liittyen myös oppikirjantekijöiden keskuudessa. Toinen merkittävä kohderyhmä, jonka näkemyksiä ja tarpeita aiheeseen liittyen tulisi kartoittaa, ovat opettajat. Yksi suomalaisen oppikirjatutkimuksen kentän merkittävä puute on se, että opettajien pedagogisesta ajattelusta liittyen oppimateriaalien käyttämiseen on olemassa toistaiseksi vain vähän tutkimusta (Karvonen ym. 2017, 51). Opettajat ovat merkittävässä asemassa mitä tulee sukupuolen ja seksuaalisuuden käsittelyyn koulussa (ks. luku 1.4.5). Tämän perusteella opettajien suhtautumista sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuteen tulisi tutkia. Lisäksi olisi tarpeellista kartoittaa, millaista tietoa ja tukea opettajat kaipaavat työhönsä, jotta he voisivat edistää sukupuolitietoisuutta opetuksessaan.

On huomattava, että sukupuoli ei ole mikään irrallinen osa ihmistä, vaan osa tätä. Kyseistä ilmiötä voidaan kuvata termillä intersektionaalisuus, joka voidaan monisanaisesti suomentaa erojen leikkaamiseksi ja risteämiseksi sekä niiden yhteisvaikutukseksi (Rossi 2010, 35).

Sukupuoli risteää muiden yhteiskunnallisten ryhmitysten, kuten etnisyyden ja yhteiskunnallisen aseman kanssa. Näin ollen sukupuoli ei ole ainoa kategoria, joka ohjaa yksilön sijoittumista yhteiskunnassa. (Ojanen 2011, 27; Naskali 2010, 280.)

Intersektionaalisuuden huomiointi olisi rikastuttanut tämän tutkimuksen analyysia (Ojanen 2011, 27), mutta resurssien vuoksi tässä tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan pelkästään sukupuolta. Jatkossa aiheellista olisi kuitenkin perehtyä, miten sukupuoli on kytköksissä muihin yhteiskunnallisiin kategorioihin, ja millaisena ilmiönä intersektionaalisuus esiintyy esimerkiksi oppikirjoissa.

## Aineisto

Ahokas, M., Ainoa, A., Kunttu, M., Wahlström F. & Westerholm S. 2021. På gång 1 Texter. Helsinki: Sanoma Pro.

Arvaja, S., Kangasniemi, E., Konttinen, M., Lairio, S., Löyttyniemi, A., Pesonen-Kokko, S. & Teräs, M. 2020. Uusi Kipinä 6 Äidinkieli ja kirjallisuus. Helsinki: Otava.

Blom, A., Friis, M., Liukkala, S. & Pukonen, S. 2020. Megafon 1 Textbok. Helsinki: Otava.

Haviala, A., Kalm, M., Katajamäki, M., Siter, M. & Vepsäläinen, M. 2021. Välkky 6 Äidinkieli ja kirjallisuus. Helsinki: Sanoma Pro.

## Lähteet

Aapola, S. 1997. Mature girls and adolescent boys? Deconstructing discourses of adolescence and gender. *Young* 5 (4), 50–68.

Aapola, S., Gordon, T. & Lahelma, E. 2003. Citizens in the text? International presentations of citizenship in textbooks. Teoksessa C. A. Torres & A. Antikainen (toim). *The international handbook on the sociology of education. An international assessment of new research and theory*. Lanham: Rowman & Littlefield Publisher, 381–397.

af Hällström-Reijonen, C. 2012. Hen. Viitattu 8.6.2021

[https://www.sprakinstitutet.fi/sv/publikationer/sprakspalter/spraket\\_i\\_fokus\\_2012\\_2013/hen](https://www.sprakinstitutet.fi/sv/publikationer/sprakspalter/spraket_i_fokus_2012_2013/hen)

Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Attila, H., Pietiläinen, M., Keski-Petäjä, M., Hokka, P. & Nieminen, M. 2018. *Tasa-arvobarometri 2017*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 8/2018. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Viitattu 8.6.2021

[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160920/STM\\_08\\_2018\\_Tasa-arvobarometri%202017\\_net.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160920/STM_08_2018_Tasa-arvobarometri%202017_net.pdf)

Bağ, E. & Bayyurt, Y. 2015. Gender representations in EFL textbooks in Turkey. Teoksessa S. Mills, A. S. Mustapha (toim.) *Gender representation in learning materials. International perspectives*. New York/Lontoo: Routledge, 64–85.

Biesta, G. J. J. 2010. *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. E-kirja. Lontoo: Routledge.

Blumberg, R. L. 2008. The invisible obstacle to educational equality: Gender bias in textbooks. *Prospects* 38 (3), 345–361.

Brunila, K. 2009a. Hivutuksia, hanttiin pistämisiä ja muita diskurssitaituruuksia. Toimijuus sukupuolten tasa-arvoa koskevassa tasa-arvotyössä. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 71–98.

Brunila, K. 2009b. Parasta ennen. Tasa-arvotyön projektitapaistuminen. *Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 222. Helsinki: Helsingin yliopisto.



Bäck, E. A., Linqvist, A. & Gustafsson Sendén, M. 2018. Hen. Bakgrund, attityder och användande. *Psykologiska rapporter från Lund* 8 (1), 2–34.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2018. *Research methods in education*. 8. painos. Lontoo: Routledge.

Dufva, H. & Mäntylä, K. 2017. Ääneenlukemista vai oikeaa vuorovaikutusta? Suullinen kielitaito suomalaisissa vieraan kielen oppikirjoissa. Teoksessa P. Hiidenmaa, M. Löytönen & H. Ruuska (toim.) *Oppikirja Suomea rakentamassa*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat, 99–118.

Edlund, A-C., Erson, E. & Milles, K. 2007. *Språk och kön*. Tukholma: Norstedts Akademiska Förlag.

Engelberg, M. 2007. Seksistinen suomi. *Kielikello*, 2007 (4). Viitattu 21.5.2021  
<https://www.kielikello.fi/-/seksistinen-suomi>

Engelberg, M. 2010. Kielten sukupuoli. Teoksessa T. Saresma, L-M. Rossi & T. Juvonen (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino, 167–169.

Engelberg, M. 2016. Yleispätevä mies. Suomen kielen geneerinen, piilevä ja kieliopillistuva maskuliinisuus. Väitöskirja. *Nordica Helsingensia* 44. Viitattu 2.6.2021  
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/163013/YLEISPAT.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Engelberg, M. 2018. Miehiä ja naisihmisiä – suomen kielen seksismi ja sen purkaminen. *TANE-julkaisuja* 18/2018. Helsinki: Tasa-arvoasian neuvottelukunta TANE. Viitattu 8.6.2021  
[https://tane.fi/documents/31741422/31965916/TANE\\_Miehia\\_ja\\_naisihmisia\\_verkko\\_valmis.pdf/d7b558dc-74ed-4981-0b06-f890ff2973d5/TANE\\_Miehia\\_ja\\_naisihmisia\\_verkko\\_valmis.pdf?t=1549217739000](https://tane.fi/documents/31741422/31965916/TANE_Miehia_ja_naisihmisia_verkko_valmis.pdf/d7b558dc-74ed-4981-0b06-f890ff2973d5/TANE_Miehia_ja_naisihmisia_verkko_valmis.pdf?t=1549217739000)

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Euroopan neuvosto. 2019. Recommendation CM/Rec(2019)1 of the Committee of Ministers to member States on preventing and combating sexism. Viitattu 2.6.2021  
<https://rm.coe.int/cm-rec-2019-1e-sexism/1680a217ca>

- Euroopan parlamentti. 2018. Sukupuolineutraali kielenkäyttö Euroopan parlamentissa. Viitattu 8.6.2021 [https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/187097/GNL\\_Guidelines\\_FI-original.pdf](https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/187097/GNL_Guidelines_FI-original.pdf)
- Euroopan unionin neuvosto. 2018. Osallistava viestintä neuvoston pääsihteeristössä. Viitattu 2.6.2021 [https://www.consilium.europa.eu/media/35449/fi\\_brochure-inclusive-communication-in-the-gsc.pdf](https://www.consilium.europa.eu/media/35449/fi_brochure-inclusive-communication-in-the-gsc.pdf)
- Fairclough, N. 1989. *Language and power*. Lontoo: Longman.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 1992. Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Tietolipas 124. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 314–327.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 41–64.
- Guerrettaz, A. M. & Johnston, B. 2013. Materials in the classroom ecology. *The Modern Language Journal* 97 (3), 779–796.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 2016. *Johdatus tieteelliseen ajatteluun*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hannus, M. 1996. *Oppikirjan kuvitus. Koriste vai ymmärtämisen apu*. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Harjunen, H. 2010. Sukupuolittuneen ruumiin muodot ja merkitykset. Teoksessa T. Saresma, L-M. Rossi & T. Juvonen (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino, 241–242.
- Heinimäki, J. 2014, Tietokirjailija ja työympäristön muutos. Teoksessa T. Inkinen, M. Löytönen & A. Rutanen. *Kirja muuttuvassa tietoympäristössä*. Suomen tietokirjailijat, 55–60. Viitattu 19.4.2021 [https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/kirja-muuttuvassa-tietoymp\\_169x224\\_final.pdf](https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/kirja-muuttuvassa-tietoymp_169x224_final.pdf)
- Heinonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Tutkimuksia 257. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto. Viitattu 20.12.2021 <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/20002>

- Hiidenmaa, P. 2014. Oppikirjojen tutkimus. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) Laatus! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Helsinki: Suomen tietokirjailijat, 27–39. Viitattu 30.6.2021  
[https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/laatus\\_oppimateriaalit\\_2015\\_korjattu\\_web.pdf](https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/laatus_oppimateriaalit_2015_korjattu_web.pdf)
- Hiidenmaa, P., Löytönen, M. & Ruuska, H. 2017. Suomalaisen oppikirjallisuuden pitkät perinteet. Teoksessa P. Hiidenmaa, M. Löytönen & H. Ruuska (toim.) Oppikirja Suomea rakentamassa. Helsinki: Suomen tietokirjailijat, 7–16.
- Hirdman, Y. 1988. Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning. *Tidskrift för genusvetenskap* 3, 49–63.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 15.–16. painos. Helsinki: Tammi.
- Huttunen, J. & Happonen, R. 1974. Oppimateriaali ja sukupuoliroolit osa I ja II. Tasa-arvoasiain neuvottelukunta. Valtioneuvoston kanslian julkaisuja 1974: 9. Helsinki.
- Huuska, M. 2011. Sukupuolen monimuotoisuuden ammatillinen kohtaaminen. Teoksessa L. Tuovinen, O. Stålström, J. Nissinen & J. Hentilä (toim.) Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus. Helsinki: Gaudeamus, 222–259.
- Häkkinen, K. 2002. Suomalaisen oppikirjan vaihteita. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.
- Inkinen, T. & Löytönen, M. 2014. Gutenbergista digiaikaan. Tiedon vallankumoukset. Teoksessa T. Inkinen, M. Löytönen & A. Rutanen. Kirja muuttuvassa tietoympäristössä. Suomen tietokirjailijat, 7–18. Viitattu 19.4.2021  
[https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/kirja-muuttuvassa-tietoymp\\_169x224\\_final.pdf](https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/kirja-muuttuvassa-tietoymp_169x224_final.pdf)
- Juvonen, T., Rossi, L-M. & Saresma, T. 2010. Kuinka sukupuolta voi tutkia? Teoksessa T. Saresma, L-M. Rossi & T. Juvonen (toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino, 9–17.
- Juvonen, T. 2016. Irtiottoja sukupuolen luonnollisuudesta. Teoksessa M. Husso & R. Heiskala (toim.) Sukupuolikysymys. Helsinki: Gaudeamus, 33–53.

- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempiäinen, M. & Kajander, V. 2015. Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2015:5. 2. muutettu painos. Viitattu 24.11.2020  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/173318\\_tasa\\_arvotyö\\_on\\_taitolaji\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/173318_tasa_arvotyö_on_taitolaji_0.pdf)
- Karvonen, P. 1995. Oppikirjateksti toimintana. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 632. Väitöskirja. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Karvonen, E. 2014. Savitauluista sosiaaliseen mediaan. Teoksessa T. Inkinen, M. Löytönen & A. Rutanen. Kirja muuttuvassa tietoympäristössä. Suomen tietokirjailijat, 19–34. Viitattu 28.5.2021 [https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/kirja-muuttuvassa-tietoymp\\_169x224\\_final.pdf](https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/kirja-muuttuvassa-tietoymp_169x224_final.pdf)
- Karvonen, U., Tainio, L. & Routarinne, S. 2017. Oppia kirjoista. Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. Kasvatus ja aika 11 (4), 39–57  
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68764>
- Kilpiä, J. 2011. Opettaja seksuaalisen ja sukupuolisen moninaisuuden äärellä. Teoksessa L. Tuovinen, O. Stålström, J. Nissinen & J. Hentilä (toim.) Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus. Helsinki: Gaudeamus, 260–270.
- Korvajärvi, P. 2010. Sukupuolistunut ja sukupuolistava työ. Teoksessa T. Saresma, L-M. Rossi & T. Juvonen (toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino, 183–196.
- Korvajärvi, P. 2016. Sukupuoliero työssä: numerot ja käytännöt. Teoksessa M. Husso & R. Heiskala (toim.) Sukupuolikysymys. Helsinki: Gaudeamus, 142–160.
- Koski, L. 1999. Hyvä tyttö ja hyvä poika. Ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisisissa kertomuksissa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. 3. painos. Tampere: Vastapaino, 21–49.
- Kotimaisten kielten keskus. 2007. Sukupuolineutraalin kielenkäytön edistäminen. Suomen kielen lautakunnan kannanotto 22.10.2007. Viitattu 2.6.2021  
[https://www.kotus.fi/ohjeet/suomen\\_kielen\\_lautakunnan\\_suosituksia/kannanotot/sukupuolineutraalin\\_kielenkayton\\_edistaminen](https://www.kotus.fi/ohjeet/suomen_kielen_lautakunnan_suosituksia/kannanotot/sukupuolineutraalin_kielenkayton_edistaminen)

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. painos. Tampere: Vastapaino.

Käyhkö, M. 2011. Koulu tyttötutkimuksen näyttämönä. Teoksessa K. Ojanen, H. Mulari & S. Aaltonen (toim.) Entäs tytöt. Johdatus tyttötutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 89–133.

Lahelma, E. 2006. Gender perspective: a challenge for schools and teacher education. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) Research-based teacher education in Finland – Reflections by Finnish teacher educators. Kasvatusalan tutkimuksia 25. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 203–213.

Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 8.8.1986/609. Viitattu 24.11.2020  
<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609#P5>

Lehtonen, J. 1998. Heteroseksuaalisuus oppikirjoissa – lähtökohtana ei-heteroseksuaalisten nuorten kokemukset. Teoksessa H. Helve (toim.) Nuorten arki ja muuttuvat rakenteet. Nuorisotutkimusohjelma 2000. Tutkimuksia 5/98. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 159–191.

Lehtonen, J. 2003a. Ei-heteroseksuaaliset nuoret heteronormatiivisessa koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1: 2002. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 115–124.

Lehtonen, J. 2003b. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kokemukset. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 31. Viitattu 15.12.2020  
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23431/seksuaal.pdf?sequen>

Lehtonen, J. 2005. Heteroita oomme kaikki? Kasvatuksen heteroseksuaalinen normi. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski. Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. E-kirja. Tampere: Vastapaino, 62–86.

Lehtonen, J. 2006. Seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuus koulun käytännöissä ja nuorten elämässä. Teoksessa E. Asikainen (toim.) Pysäytyskuvia. Sukupuoli ja seksuaalisuus nuorten elämässä ja koulun arjessa. Joensuu: Joensuun yliopisto, 49–64.

- Lehtonen, J. 2010. ”Kaikki kuvatkin on sellaisia: isä, äiti ja lapsi” – heteronormatiivisuus eri koulutusasteilla. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus, 87–110.
- Lind Palicki, L. 2005. Hur man än vänder sig har man rumpan bak – om hur man konstruerar kön i en progressiv lärobok. Språk och stil 15, 161–192.
- Linnanmäki, K. 2011. Genusperspektiv på specialpedagogik. Teoksessa V. Bäck, T. Gullberg, K. Linnanmäki, M. Lithén, A-S. Loo & M. Porko-Hudd (toim.) Genus i skola och utbildning. Julkaisuja 23/2011. Vaasa: Åbo Akademi, 43–51.
- Martyna, W. 1983. Beyond the he/man approach: The case for nonsexist language. Teoksessa B. Thorne, C. Kramarae & N. Henley (toim.) Language, gender and society. Rowley: Newbury House Publisher, 25–37.
- Mehtäläinen, J., Niilo-Rämä, M. & Nissinen, V. 2017. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Viitattu 20.2.2022 <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujen-sivut/2017/d120>
- Metso, T. 1992. Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 270–283.
- Mikkilä-Erdmann, M., Olkinuora, E. & Mattila, E. 1999. Muuttuneet käsitykset oppimisesta ja opettamisesta – haaste oppikirjoille. Kasvatus 30 (5), 436–449.
- Myllyniemi, S. & Kiilakoski, T. 2017. Nuorten koulutuspolut. Teoksessa E. Pekkarinen & S. Myllyniemi (toim.) Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017. Helsinki: Valtion nuorisoneuvosto; Nuorisotutkimusseura; Nuorisotutkimusverkosto; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 21–53.
- Naskali, P. 2010. Kasvatus, koulutus ja sukupuoli. Teoksessa T. Saresma, L-M. Rossi & T. Juvonen (toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino, 277–288.
- Oikeusministeriö. 2021. Suomen ja ruotsin kieli. Viitattu 10.6.2021 <https://oikeusministerio.fi/suomen-ja-ruotsin-kieli>

- Oinas, E. 2011. Tyttö tutkimuksen näkökulmia ruumiillisuuteen. Teoksessa K. Ojanen, H. Mulari & S. Aaltonen (toim.) *Entäs tytöt. Johdatus tyttö tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino, 305–342.
- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. 2009. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 13–38.
- Ojanen, K. 2011. Katsaus tyttö tutkimuksen suomalaiseen historiaan ja keskusteluihin. Teoksessa K. Ojanen, H. Mulari & S. Aaltonen (toim.) *Entäs tytöt. Johdatus tyttö tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino, 9–44.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6. Viitattu 20.5. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75375/tr06.pdf?sequence=1>
- Otava. 2021. Kustannusosakeyhtiö Otava. Viitattu 18.12.2021 <https://otava.fi/kustantamo/otava/>
- Paechter, C. 2007. *Being boys, being girls: Learning masculinities and femininities*. E-kirja. Maidenhead: Open University Press.
- Palmu, T. 1992. Nimetön Hiiri ja Simo Siili. Aapisten sukupuoli-ideologia. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 301–313.
- Palmu, T. 2003a. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. *Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia n:o 189, 2003. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Palmu, T. 2003b. Äidinkielen oppikirjoista ja muista koulun teksteistä – sukupuolen rakentuminen rivien välissä. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1: 2002. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 88–97.
- Palmu, T. 2010. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sukupuolijäsennys. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–58.

Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.

Pietiäinen, J-P. 2014. Kirja-alalla kuohuu. Kustannusalan trendit 2000-luvun Suomessa.

Teoksessa T. Inkinen, M. Löytönen & A. Rutanen. Kirja muuttuvassa tietoympäristössä.

Suomen tietokirjailijat, 35–46. Viitattu 19.4.2021

[https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/kirja-muuttuvassa-tietoymp\\_169x224\\_final.pdf](https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/kirja-muuttuvassa-tietoymp_169x224_final.pdf)

Pitkänen-Koli, T. 1987. Sukupuolten tasa-arvo ja kielten oppikirjat. Teoksessa P. Hirvonen (toim.) *Language and learning materials*. AFinLa:n vuosikirja. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLa) julkaisuja. No. 44. Joensuu: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 91–100.

Pitkänen-Koli, T. 1996. Toimiva poika, nätti tyttö – tasa-arvo ruotsin kielen oppikirjoissa.

Teoksessa V. Kiljunen & H. Ruotonen (toim.) *Tasa-arvon tekijät*. Virikemateriaali

peruskoulun opettajille. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 22–27.

POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Puusa, A. & Julkunen, S. 2020. Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa.

Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. 2.

painos. Helsinki: Gaudeamus, 189–201.

Rask, S., Teräsaho, M. & Nykänen, S. 2021. Kielitietoinen asiantuntijatyö ja

sukupuolitietoinen viestintä keinona edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta työelämässä.

Kieli, koulutus ja yhteiskunta 12 (2). Viitattu 4.6.2021

[https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-](https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2021/kielitietoinen-asiantuntijatyo-ja-sukupuolitietoinen-viestinta-keinoina-edistaa-tasa-arvoa-ja-yhdenvertaisuutta-tyoelamassa)

[2021/kielitietoinen-asiantuntijatyo-ja-sukupuolitietoinen-viestinta-keinoina-edistaa-tasa-arvoa-ja-yhdenvertaisuutta-tyoelamassa](https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2021/kielitietoinen-asiantuntijatyo-ja-sukupuolitietoinen-viestinta-keinoina-edistaa-tasa-arvoa-ja-yhdenvertaisuutta-tyoelamassa)

Richards, C., Bouman, W. P., Seal, L., Barker, M. J., Nieder, T. O. & T'Sjoen, G. 2016. Non-binary or genderqueer genders. *International review of psychiatry* 28 (1), 95–102.

Rossi, L-M. 2010. Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin. Teoksessa T. Saresma, L-M.

Rossi & T. Juvonen (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino, 21–38.



- Ruuska, H. 2014. Ei oppikirja ojaan jouda. Teoksessa T. Inkinen, M. Löytönen & A. Rutanen. Kirja muuttuvassa tietoympäristössä. Suomen tietokirjailijat, 77–88. Viitattu 19.4.2021 [https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/kirja-muuttuvassa-tietoymp\\_169x224\\_final.pdf](https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/kirja-muuttuvassa-tietoymp_169x224_final.pdf)
- Sahlberg, P. 2015. Suomalaisen koulun menestystarina ja mitä muut voivat siitä oppia. Suomentanut Korpela, S. Helsinki: Into.
- Salo, U-M. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.) Umpikujasta oivallukseen: refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Tampere University Press, 166–190.
- Sanoma Pro 2021. Faktat Sanoma Prosta. Viitattu 18.2.2021 <https://www.sanomapro.fi/tietoa-meista/>
- Schreier, M. 2012. Qualitative content analysis in practice. Lontoo: Sage Publications
- Selander, S. 1991. Pedagogic text analysis. Teoksessa M-L. Julkunen, S. Selander & M. Åhlberg (toim.) Research on texts at school. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 37. Joensuu: Joensuun yliopisto, 35–88.
- Sipilä, P. 1998. Sukupuolitettu ihminen – kokonainen etiikka. Onko sukupuoli oikein? Tampere: Gaudeamus.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto: Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2010. Valtioneuvoston selonteko naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2010:8. Viitattu 15.12.2020 <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/72199/URN%3aNBN%3afe201504227008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2017. Valtioneuvoston selonteko naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 2010. Väiliraportti 2016. Tilannekatsaus toukokuuhun 2016 asti. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2017:11. Viitattu 16.12.2020 <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79290/Tasa-arvoselonteon%20v%c3%a4liraportti%202016%20ver4.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2021. Suomi on sukupuolten tasa-arvon edelläkävijä. Viitattu 3.6.2021 <https://stm.fi/suomi-on-sukupuolten-tasa-arvon-edellakavija>

Spender, D. 1980. *Man made language*. 2. painos. Lontoo: Routledge.

Sunderland, J. 2015. Gender (representations) in foreign language textbook. Avoiding pitfalls and moving on. Teoksessa S. Mills, A. S. Mustapha (toim.) *Gender representation in learning materials. International perspectives*. New York/Lontoo: Routledge, 19–34.

Swann, J. 2003. *Schooled language: Language and gender in educational settings*. Teoksessa J. Holmes & M. Meyerhoff (toim.) *The handbook of language and gender*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 624–644.

Syrjäläinen, E. & Kujala, T. 2010. Sukupuolitietoinen tasa-arvokasatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa* Jyväskylä: PS-kustannus, 25–40.

Tainio, L. 2001. *Puhuvan naisen paikka. Sukupuoli kulttuurisena kategoriana kielenkäytössä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Tainio, L. 2002. Tieteellisen tekstin sukupuolet. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) *Tieteellinen kirjoittaminen*. Tampere: Vastapaino, 51–63.

Tainio, L. 2005. Kielitieteen kieli ja sukupuoli. Teoksessa L. Husu & K. Rolin (toim.) *Tiede, tieto ja sukupuoli*. Helsinki: Gaudeamus, 220–240.

Tainio, L. & Teräs, T. 2010. Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa. Raportit ja selvitykset 2010:8. Opetushallitus.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/126079\\_sukupuolijasennys\\_perusopetuksen\\_oppikirjoissa\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/126079_sukupuolijasennys_perusopetuksen_oppikirjoissa_0.pdf)

Tainio, L., Palmu, T. & Ikävalko, E. 2010. Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa* Jyväskylä: PS-kustannus, 13–22.

Tarkoma, E. 2014. Verkon ja oppikirjan rajavyöhykkeellä – Äidinkielen oppikirja ammatillisessa peruskoulutuksessa. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat, 141–147. Viitattu 30.6.2021

[https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/laatua\\_oppimateriaalit\\_2015\\_korjattu\\_web.pdf](https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/laatua_oppimateriaalit_2015_korjattu_web.pdf)

Teleman, U., Hellberg, S. & Andersson, E. 1999. SAG. Svenska Akademiens grammatik. Volym 2. Ord. Tukholma: Svenska Akademien. Viitattu 9.6.2021

[https://svenska.se/SAG\\_Volym\\_2.pdf](https://svenska.se/SAG_Volym_2.pdf)

THL. Terveystieteiden tutkimuskeskus. 2022. Sukupuolten tasa-arvo. Tasa-arvotiedon keskus. Viitattu 19.2.2022 <https://thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/tasa-arvon-tila/koulutus-ja-kasvatus/koulutuksen-sukupuolen-mukainen-segregaatio>

Thorne, B., Kramarae, C. & Henley, N. 1983. Language, gender and society: Opening a second decade of research. Teoksessa B. Thorne, C. Kramarae & N. Henley (toim.) Language, gender and society. Rowley: Newbury House Publisher, 7–24.

Tieteen termipankki. Kirjallisuudentutkimus. 2014. Androgyyni. Viitattu 1.6.2021 <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kirjallisuudentutkimus:androgyyni>

Tollola, J. 2015. Peruskoulun ruotsin kielen opetus murroksessa: ketkä opettavat kuudesluokkalaisille ruotsia? Kieli, koulutus ja yhteiskunta 6 (4). Viitattu 20.5.2021 <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2015>

Tolonen, T. 1996. Väkivaltaa ja sosiaalista järjestystä. Teoksessa T. Hoikkala (toim.) Miehenkuvia. Välähdyksiä nuorista miehistä Suomessa. Tampere: Gaudeamus, 102–117.

Tolonen, T. 2001. Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. 3. painos. Tampere: Vastapaino, 135–158.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. TENK. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Viitattu 19.3.2022 <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>

Unesco. 2010. Guidelines for textbook review and analysis from a gender perspective. Viitattu 2.6.2021 <https://docs.iiep.unesco.org/peic/2748.pdf>

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 28.6.2012/422. Viitattu 20.5.2021

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>

Vipunen. 2021. Opetushallinnon tilastopalvelu. Kieli- ja muut ainevalinnat. Viitattu 19.5.2021

<https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Kieli--ja-muut-ainevalinnat.aspx>

Vuori, J. 2002. Sukupuolen kirjoittaminen. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.)

Tieteellinen kirjoittaminen. Tampere: Vastapaino, 95–107.

Vuori, J. 2010. Äitiys sukupuolikysymyksenä. Teoksessa T. Saresma, L-M. Rossi & T.

Juvonen (toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino, 109–120.

Vuori, J. 2021. Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen

tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 8.4.2021

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/>