

Maantieteen oppituntien sisällöt ja niiden käsittely kulttuurisesti moninaisessa luokassa: opettajien kokemuksia mahdollisuuksista ja haasteista

PETTERI MUUKKONEN

Geotieteiden ja maantieteen laitos, Helsingin yliopisto



Muukkonen, Petteri (2017). Maantieteen oppituntien sisällöt ja niiden käsittely kulttuurisesti moninaisessa luokassa: opettajien kokemuksia mahdollisuuksista ja haasteista (The content of geography lessons in culturally diverse classroom: teachers' experiences about possibilities and challenges). Terra 129: 1, 17–27.



This article examines geography teachers' experiences and thoughts about the content of geography lessons in the culturally diverse classroom. How do teachers feel about possibilities and challenges in the context of cultural diversity? A total of six geography teachers from secondary and high schools from Helsinki metropolitan area, Finland, were interviewed, using a thematic interview approach. The unanimous response was that no culturally or ethnically sensitive topics should be avoided in their classrooms, but such topics should be handled in a sensitive way, by softening and adapting teaching accordingly. This is important because some immigrant students might feel uncomfortable about certain topics due to ethnic differences, religious differences or due to their personal unpleasant experiences. Yet, cultural diversity can also be a possibility. Culturally diverse classroom might enhance the geography teaching if students want to share their experiences and knowledge. Some students do not feel comfortable doing this. Those who are willing to share their experiences can provide valuable enhancements for geography classroom.

Key words: classroom, geography teachers, geography teaching, cultural diversity, thematic interview

Petteri Muukkonen, Department of Geosciences and Geography, P.O.Box G4, FI-00014 University of Helsinki. E-mail: <petteri.muukkonen@helsinki.fi>

Maantieteen opettajilla on tärkeä rooli oppituntien sisältöjen suodattajina ja valitsijoina. Tässä artikkelissa tarkastelen sitä miten maantieteen opettajat vaikuttavat oppitunneilla opetettavaan sisältöön silloin, kun heidän luokkansa on kulttuurisesti moninainen. Aihe on tärkeä, koska kulttuurinen moninaisuus on selvästi lisääntynyt Suomessa ja suomalaisessa yhteiskunnassa viime vuosina. Suomessa asuvien maahanmuuttajataustaisten henkilöiden määrä on noussut viimeisen 20 vuoden aikana noin 70 000 henkilöstä noin 300 000 henkilöön – pääosin maahanmuuton seurauksena (SVT 2015a). Tämä kehitys näkyy myös suomalaisissa kouluissa, joiden luokat ovat kulttuurisesti yhä moninaisempia. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus on valtakunnallisesti keskimäärin jo noin 5–7 prosenttia (SVT 2015a–b). Joissakin pääkaupunkiseudun kouluissa osuus on jopa 30 prosenttia (Malin 2015: 11).

Kulttuurinen moninaisuus ja maantiede ovat jo pitkään liittyneet toisiinsa. Globalisaatiolla (joka

osaltaan edistää kulttuurisen moninaisuuden kehittymistä) ja maantieteellä on pitkä yhteinen historia, koska maantiede tieteenalana pyrkii selittämään alueellisia yhteyksiä ja alueellisia muutoksia muun muassa kulttuuristen, sosiaalisten ja taloudellisten erojen ja muutosten avulla (Ahmer 2013, 241–243). Siksi eri kulttuurien välisillä sidoksilla on yhä vahvempi rooli myös maantieteen koulutuksessa. Esimerkiksi aiemmin opetuksen tärkeänä kehyksenä olleet kansalliset näkökulmat ovat antaneet tilaa globaalimmalle ajattelulle (Lambert & Morgan 2010: 147–150). Lisäksi maantieteilijöiden Joos Fortuijnin (2002) ja Niranjan Casinaderin (2016: 267) mukaan maantieteeseen kuuluu sisäänrakennettuna moninaisuuden käsite. Maantiede voi omalta osaltaan edistää erilaisten kulttuurien tuntemusta, kulttuurien vuorovaikutusta ja kulttuurien välistä yhdenvertaisuutta (Muukkonen 2016). Siksi maantieteen opettajien kokemusten ja asenteiden selvittäminen on tärkeää.

Maahanmuuttajia saapuu Suomeen erilaisista

oloista, erilaisista kulttuureista ja eri syistä. Maahanmuuttajat ovat hyvin moninainen joukko, eikä voida esittää tietynlaista tyypillistä taustaa, joka kuvaisi heitä kaikkia (Tuitti ym. 2011: 11). Käytänkin tutkimuksessani termiä ”maahanmuuttajataustainen”, joka mahdollistaa henkilöiden moninaiset taustat ja historiat. Maahanmuuttajataustainen voi tutkimuksessani olla Suomen kansalainen tai ulkomaalainen. Oleellista on se, että hänellä on kulttuurinen sidos Suomen ulkopuolelle. Maahanmuuttajataustaisilla oppilailla tarkoitan sekä Suomeen muuttaneita että Suomessa syntyneitä lapsia, joilla on maahanmuuttajatausta (ks. Ikonen 2005: 10). Tällöin puhutaan niin sanotusti ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajista. Toisen polven maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on edelleen siteitä perheensä ja sukunsa kulttuuriin, ja he elävät kahden kansallisuuden välimaastossa (Rastas 2013). Vuonna 2013 noin 15 prosenttia Suomen ulkomaalaistaustaisista oli Suomessa syntyneitä, mutta silti perheensä ja sukunsa kulttuurillisen identiteetin takia maahanmuuttajataustaiseksi luokiteltavia (SVT 2015a).

Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä käsitteistö määrittynyt vaikeasti ja herättää keskustelua (Virta 2011: 12; Virta & Tuitti 2013: 118). Myös käsitteet ”maahanmuuttajataustainen” ja ”kulttuurinen moninaisuus”, joita käytän tässä tutkimuksessa, ovat osin kiistanalaisia. Yhdistyneiden kansakuntien (YK) kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestön Unescon kulttuurisen moninaisuuden julistuksessa tuodaan esille ja määritellään perusteellisesti käsitteitä kulttuurin moninaisuus (*The convention...* 2005). Kulttuurisella moninaisuudella viitataan kulttuurien ja yksilöiden tapaa elää sekä kulttuurien tasavertaisuuteen. Lähes rinnakkainen monikulttuurisuuden käsite puolestaan viittaa usein laajempaan yhteiskunnan kontekstiin. Monikulttuurisuuden käsitettä on kritisoitu muun muassa siitä, että se ei tuo kyllin hyvin esille kulttuurisen moninaisuuden hyväksymistä ja arvostamista (Casinader 2016: 259).

En ole maantieteen opettajia haastatellessani avannut tai selittänyt käyttämiäni käsitteitä haastateltaville. Sen sijaan olen antanut heidän itse määritellä omiin kokemuksiinsa pohjautuen, kuka on heidän mielestään maahanmuuttajataustainen oppilas, ja milloin luokassa esiintyy kulttuurista moninaisuutta. Tämän takia käytettyjen käsitteiden yksityiskohtaisella määrittelyllä ei ole vaikutusta tuloksiin.

Tutkimuksessani selvitän, mikä on haastateltavien maantieteen opettajien mielestä kulttuurisesti moninaisen luokan vaikutus maantieteen oppitunneilla käsiteltäviin oppisisältöihin ja aiheisiin sekä niiden käsittelyyn. Oppisisällöt ovat yksi kulttuuri-

sesti moninaisen opetuksen tutkimuksen tärkeistä kohteista (ks. Virta 2011: 17). Tutkimuksessani tarkastelen maantieteen opettajien kokemuksia tietoisina maantieteen oppituntien sisältöjen muokkaajina ja suodattajina kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta. Tutkimuksessani en pohdi opettajien tiedostamattomia asenteita ja käsityksiä. Sen sijaan keskityn tutkimaan niitä sisällöllisiä valintoja, joita maantieteen opettaja tekee kulttuurisesti moninaisessa luokassa joko karsien, muokaten tai lisäten opetettavaa sisältöä. Kysymyksiäni ovat muun muassa seuraavat: Miten opettaja mukauttaa oppisisältöjä, kun luokassa on maahanmuuttajataustaisia oppilaita? Miten maahanmuuttajataustaisien oppilaiden läsnäolo vaikuttaa opettavien aiheiden käsittelyyn? Miten opettaja hyödyntää kulttuurisesti moninaisen luokan kokemuksia opetuksessaan ja aiheiden käsittelyssä?

Tarkastelen artikkelissani aihetta maantieteen oppiaineen näkökulmasta. Aihetta ei ole tutkittu Suomessa aiemmin, vaikka kulttuurisen moninaisuuden vaikutusta koulujen arkeen on tutkittu runsaasti. Joissakin alaa käsittelevissä tutkimuksissa on kuitenkin korostettu oppiainekohtaisen tarkastelun tärkeyttä kulttuurisen moninaisuuden ilmenemistä tutkittaessa (Lahdenperä 2000: 205; Virta 2008: 43–44, 2011: 13).

Maantieteen opettaja oppisisältöjen muokkaajana

Kulttuurisen moninaisuuden lisääntyminen tuo mukanaan haasteita ja mahdollisuuksia, joista osa kohdistuu lasten ja nuorten kasvatukseen sekä opetukseen. Kasvatustieteilijä Maarit Miettisen (2001: 10) mukaan koulu ei voi aiempaan tapaan opettaa ainoastaan suomalaista valtakulttuuria suomalaisille oppilaille. Sitä vastoin koulun pitää opettaa heterogeeniselle ja kulttuurisesti moninaiselle oppilasjoukolle erilaisia kulttuureita ja niiden hyväksymistä.

Kulttuurinen moninaisuus vaikuttaa monella tavalla myös maantieteen oppisisältöihin, ja opettaja on sisältöjen suodattamisessa ja lisäämisessä keskeisessä asemassa. Maantieteen opettajankouluttaja Hannele Cantell (2011: 12–13) on tuonut esille, että maantieteen opetuksen täytyy pyrkiä entistä voimakkaammin eroon suomalaisesta ja eurooppalaisesta näkökulmasta. Maantiede oppiaineena voi auttaa oppilaita ymmärtämään kulttuurien moninaisuutta (Casinader 2016: 267). Myös *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (2014: 131 & 384) mukaan ”maantiedon kannalta keskeistä on tutkia omaa lähiympäristöä sekä ymmärtää erilaisia alueita maapallolla, niillä esiintyviä ilmiöitä ja alu-

eilla asuvien ihmisten elämää” sekä ”maantiedon opetuksen tehtävänä on tukea oppilaiden maailmankuvan rakentumista”.

Suomalaisessa koulujärjestelmässä pyritään siihen, että maahanmuuttajien opetus tapahtuu normaalissa opetuksessa. Tällä tahdotaan välttää maahanmuuttajia varten luotu rinnakkainen koulutusjärjestelmä (Miettinen 2001: 16–17). Opetuksen tulee siis olla yhteistä riippumatta oppilaan taustasta. Samalla maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten tulisi silti oppia tuntemaan riittävästi uuden kotimaansa kulttuuria, vaikka samalla pitäisi välttää sitä, että oppilaille opetetaan koulussa asioita ja ilmiöitä valtakulttuurin näkökulmasta. Vastaavasti suomalaisten lasten ja nuorten olisi hyvä oppia puolestaan tuntemaan muita kulttuureja.

Maantieteen opettaja voi Cantellin ja kumppanien (2007: 63) mukaan toimia luokkansa kulttuurisen moninaisuuden kasvattajana, joka kehittää kaikkien oppilaiden kulttuurisen moninaisuuden ymmärtämistä. Onnistuessaan maantieteen opettaja voi tarjota kaikille oppilaille mahdollisuuden kehittyä kulttuurisesti vastaanottavaisemmaksi (*culturally sensitive*) (ks. Jeannin 2013: 20). Clare Brooksin (2011: 177) ja Cantellin (2011: 5) mukaan yksittäisen opettajan toiminta, arvot ja käsitykset vaikuttavat opettettävien aiheiden valintaan ja käsittelyyn. Opettaja suodattaa ja tulkitsee tietoisesti tai tiedostamattaan tieteenalan tuottamasta tieteellisestä tiedosta (Brooks 2011: 177) tai koulun virallisesta opetussuunnitelmasta (Talib ym. 2004: 83) opettavan aineksen oppilailleen. Siksi kulttuurinen moninaisuus saattaa asettaa opettajan tilanteeseen, jossa hän joutuu pohtimaan, kuinka hienovaraisesti ja varoen jotain ilmiötä tai asiaa käsitellään oppitunnilla – tai pitääkö jotakin aihetta jopa välttää kokonaan.

Kulttuurisesti moninainen luokka voi tarjota uusia avauksia ja mahdollisuuksia joidenkin ilmiöiden tai asioiden opettamiseen (ks. Salinas ym. 2008: 76). Opettaja voisi siis hyödyntää luokan kulttuurisesti moninaista taustaa ja kokemuksia opetuksensa tukena. David Lambertin ja John Morganin (2010) mukaan juuri oppilaiden omien kokemusten tulisi sisältyä vahvemmin koulun maantieteeseen. Cantellin (2011: 13) mukaan oppilaat jopa toivovat maantieteeltä enemmän havaintoihin ja kokemuksiin pohjautuvaa opetusta, eli niin sanottua kontekstuaalista maantieteen oppimista tukevaa toimintaa. Esimerkkinä on nostettu esille alueellisen tiedon sisällön monipuolistaminen. Luokan oman sisäisen kulttuurisen moninaisuuden ja kokemusten hyödyntäminen opetuksessa monipuolistaisi globaalia ymmärrystä ja konkretisoisi joitain maantieteen sisältöjä ja teemoja. Vaikka nuorten elämämaailman ja kokemusten hyödyntämistä maantieteen opetuks-

essa on pohdittu runsaasti (mm. Tani 2011; Hyvärinen 2012; Välimaa 2012), ei sitä ole kulttuurisen moninaisuuden ja erityisesti maantieteen kannalta juurikaan tutkittu yhdessä.

Opettajien haastattelut

Tutkimustani varten haastattelin kuutta yläkoulujen ja lukiodien maantieteen aineenopettajaa (haastateltavat H1–H6) pääkaupunkiseudulta. Opettajat edustivat erilaisten asuinalueiden kouluja. Haastattelut tehtiin talvella 2015–2016. Haastateltujen maantieteen opettajien tyypilliset maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuudet vaihtelivat heidän luokissaan noin 10–30 prosentin välillä. Kaikilla haastatelluilla maantieteen opettajilla oli useamman vuoden kokemus kulttuurisesti moninaisten luokkien opettamisesta ja ylipäätään opettajana toimimisesta.

Keräsin tutkimusaineistoni teemahaastattelulla (ks. Phillips & Johns 2012: 151–152). Teemahaastattelu mahdollisti aineiston keruun tavalla, jota strukturoitu kyselytutkimus ei olisi mahdollistanut (ks. Cohen ym. 2007). Lähestymistapa sopi opettajien kokemusten peilaamiseen silloin, kun aiempaa tutkimustietoa aiheesta ei ollut saatavilla. Koska tutkimukseni on alustava kartoitus aiheeseen, nojautuivat menetelmäni laadullisten menetelmien *grounded theory* -lähestymistapaan, jossa teoriaa kehitetään aineiston pohjalta. Tämä mahdollisti aineistolähtöisen tulkinnan yleiseen teoriaan tukeutuvan menetelmän sijaan (ks. Luomanen 2010). Lähestymistavan mukaisesti aihetta tulisi jatkossa tutkia tämän tutkimuksen pohjalta muiden hieman erilaisten aineistojen avulla.

Teemahaastatteluissa kysyin muun muassa opettajien näkemyksiä ja kokemuksia heidän maahanmuuttajataustaisten oppilaidensa lähtötiedoista, kielitaidosta, oppimistuloksista sekä ennen kaikkea opettajien omista toimintatavoista ja opetuskäytännöistä. Lisäksi kysyin, koekvatko opettajat saaneensa riittävästi koulutusta kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden kohtaamiseen ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen. Kysytyt teemat esitän yksityiskohtaisemmin liitteessä 1. Tässä artikkelissa keskityn vain niihin aineistosta esiin nousseisiin tuloksiin, jotka liittyvät maantieteen oppisisältöihin, sekä niihin opettajien toimiin ja valintoihin, jotka koskevat oppisisältöjä.

Haastatteluaineiston analysoinnin toteutin Johanna Ruusuvuoren ja kumppanien (2010: 12) esittämien työvaiheiden mukaisesti. Aineistoon tutustumisen ja järjestämisen jälkeen luokittelin aineistoa ja etsin keskeisiä teemoja. Aineistoon tutustuessani ja sitä luokitellessani nostin esiin laajoja ”miten”- ja ”miksi”-kysymyksiä, kuten Ruusuvuori ja kump-

panit (2010) suosittelevat. Käytännönmenetelmänä käytin aineiston luokittelun visualisointia käsitekarttana.

Lähestymistapani heikkous on se, että tulokseni kuvastavat sitä miten maantieteen opettajat kertovat ja kuvaavat toimintaansa. Epäselväksi jää, toimivatko opettajat todella niin kuin he haastatteluissa sanovat toimivansa. Aiempien tutkimusten mukaan opettajat haluavat olla objektiivisia, suvaitsevaisia ja huomioonottavia, ja tuovat sen esille vastauksissaan, mutta saattavat todellisuudessa huomauttaa ja tahtomattaan toimia asenteellisesti tai eriarvoistavasti (mm. Soilamo 2008).

Tulokset ja pohdinta

Opettajat sisällön pehmentäjinä

Kulttuurisesti moninaisessa luokassa on oppilaita erilaisista taustoista, ja heillä voi olla erilaisia tapoja ja kokemuksia, erilainen maailmankatsomus tai erilainen uskomus. Tämä saattaa synnyttää koulussa haastavia tai ristiriitaisia tilanteita, kun kaikille oppilaille pyritään opettamaan opetussuunnitelmiin pohjautuen samat asiat. Osa oppilaista voi kokea jonkun oppitunnin aiheen taustansa takia kiusalliseksi (ks. historian opetuksesta Virta 2008: 33–34). Arja Virran mukaan suomalaisessa opetuksessa joudutaan käymään läpi osalle oppilaista arkoja aiheita kuten esimerkiksi sotia ja pakolaisuutta. Ne saattavat koskettaa oppilaita henkilökohtaisesti tai sivuta heidän perhettään ja sukuaan. Kaikki haastatellut (H1–H6) maantieteen opettajat mainitsivat, että he eivät välttele tällaisia arkoja ja kiusallisia aiheita, vaikka luokka olisi kulttuurisesti moninainen. Myös Virta on havainnut omissa tutkimuksissaan, että sekä useamman vuoden toimineet historian opettajat (Virta 2008: 95–100) että nuoret historian opettajiksi harjoittelevat opiskelijat (Virta 2009: 294) kiistävät välttelevänsä minkään aiheen käsittelyä kulttuurisesti moninaisessa luokassa. Haastattelemani maantieteen opettajat kertoivat, että uran alussa välttelyä on saattanut esiintyä, mutta ei enää opetuskokemuksen kartuttua.

Vaikka haastatellut opettajat haluaisivat olla välttelemättä minkään aiheen käsittelyä oppitunnilla, joutuvat he opetuksessaan ja työssään kohtaamaan tilanteita, joissa joutuvat pohtimaan valintojaan. Haastatteluiden perusteella valinta kallistuu lähes aina sen kannalle, että arkaakaan aihetta ei ole syytä kokonaan välttää:

No ei. Sanotaan, ett yks poikkeus on tyttöjen ympärileikkaus, joka on sellanen, jota mä vähän mietin. Mutta no ollaan me sitt siitä puhuttu. Ei sitä oo. Jotenkin tuntuu... Se tuntuu silti tärkeeltä aiheelta,

mutta ehkä sitt joutuu miettiä. Mä opetan myös terveystietoo, mut siinä se ehkä sit paljon enemmän. Monet järkyttyy, kun saa tiettyjä monisteita eteenä. (H1)

Haastatellut opettajat kokevat maantieteen oppiaineeksi, jonka aiheista he jo etukäteen tietävät osan herkeksi ja aroiksi. Ne kuuluvat kuitenkin niin oleellisena osana suomalaiseseen maantieteen opetuksen oppisisältöön ja opetettaviin teemoihin, että niitä ei voida sivuuttaa. Historian oppiaineen tutkimuksessa Virta (2008: 34) on todennut, että arkojen aiheiden välttäminen ei ole hyvä ratkaisu.

Haastateltujen maantieteen opettajien toiminta vastaa sitä arkojen ja kiistanalaisten aiheiden opetuksen käyttäytymismallia, jota kasvatustieteilijä Diana Hess (2004) kutsuu tasapainotteluksi (*Balance*). Muita Hessin (2004) listaamia malleja ovat olleet aiheen kieltäminen (*Denial*), oman näkemyksensä etuoikeuttaminen (*Privilege*) ja aiheen välttely (*Avoidance*). Näitä pidetään tasapainottelua huonompina malleina. Ronald W. Evans ja kumppanit (1999: 222–223) korostavat, että opettajan ei tulisi sensuroida ja karsia mitään opetettavia aiheita sen takia, että se saattaisi olla arka tai kiistanalainen. Tämä tulee hyvin esille muun muassa opettajan H6 vastauksesta:

No en oikeestaan mitään aiheita voi vältellä, ett tota... ett maantieteessä tietenkin tulee aina... on... puhutaan maahanmuutosta, pakolaisuudesta. Niin ne asiat käsitellään myös. Kanssa uskontoihin ja kulttuureihin liittyvät asiat, ja kaikki muut nämöset. Että en mä mitään asioita välttele.

Haastateltujen opettajien mielestä arkojen aiheiden tunnistaminen on tärkeää. Heidän mukaansa opetettava aihe voi olla oppilaille arka esimerkiksi hänen kulttuurisen tai uskonnollisen taustansa tai hänen traumaattisten tai muuten epämiellyttävien kokemustensa takia (kuva 1). Aihe voi olla arka myös siksi, että siihen on olemassa monia eroavia näkemyksiä, kuten opettaja H5 toteaa: ”On olemassa monia totuuksia, ja esimerkiksi tämän Ukrainan kriisin yhteydessä”. Aiheeseen liittyviä ristiriitaisia näkemyksiä voivat synnyttää esimerkiksi edellä mainitut kulttuuriset ja uskonnolliset erot tai eri maiden tiedotusvälineiden luomat mielikuvat. Tiedotusvälineiden roolia ei tosin suoraan mainittu haastatteluiden yhteydessä. Aihe voi olla arka myös sen takia, että luokassa esiintyy rasistisia mielipiteitä toisia kohtaan.

Tunnistettuaan ja tiedostettuaan aran aiheen, haastatellut opettajat esimerkiksi käsittelevät aihetta varoen tai ohjaavat keskustelua (kuva 1). He sanovat keskittyvänsä erityisen huolella sanavalintoihinsa sekä hienovaraiseen ja korrektiin lähestymistapaan. He myös välttävät ilmaisemasta itseään

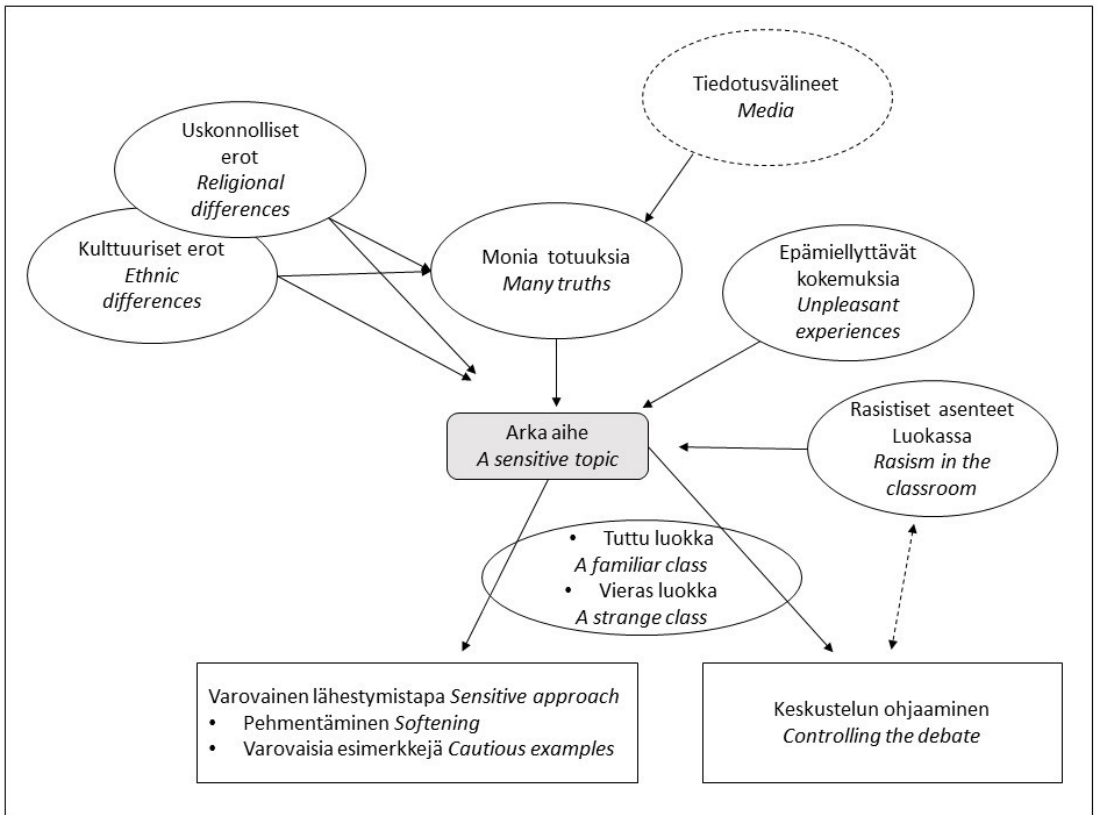
liian suorasanaisesti tai käyttämästä liian voimakkaita esimerkkejä. Lisäksi he pyrkivät olemaan objektiivisia ja hyödyntämään monipuolisia lähteitä arkoja aiheita opettaessaan: ”Niin kyllä silleen yritin olla erityisen jotenkin korrekti ja monipuolinen. Ja sitten niinku pitäytyä niissä rajoissa mitä itse siitä pystyy sanomaan” (H5). Tämä toimintatapa noudattelee Evansin ja kumppanien (1999: 222–223) suositusta objektiivisesta, perustellusta ja useasta näkökulmasta annettavasta opetuksesta. Virta (2008: 34) on esittänyt, että juuri tällainen erilaisten ja uusien näkökulmien tuominen opetukseen ja arkaan aiheeseen on tärkeää, koska ne ovat usein monisyisiä ilmiöitä. Opettajien on hyvä muistaa, että maailman ilmiöistä ei läheskään aina ole olemassa vain yhtä totuutta.

Haastatellut maantieteen opettajat pyrkivät yhdistämään arkojen aiheiden opetuksessa varovaisesti ajankohtaisia tapahtumia, erilaisia tietolähteitä, pieniä esimerkkejä ja maantieteen opetukselle ominaisesti karttoja ja kuvia. Opettaja H4 listasi

terävästi liioitellen useita pieniä esimerkkejä, mutta korosti käsittelevänsä aiheita hienovaraisemmin kulttuurisesti moninaisessa luokassa:

Esimerkiksi jonku niinku turvapaikanhakijoiden tuleminen, niin me ollaan käyty läpi millasia reittejä, mistä tullaan. Ollaan katottu, että paljon Turkista on Kosiin matkaa. Ollaan katottu Ismiristä, että monta sataa syyrialaista siellä taas olikaan. Ollaan katottu, tota, että löytyy verkosta yllättävän hyvin kuvia. Me ollaan katottu, että mistä lähetään. Joku Aleppo ennen ja nyt. Mistä ne ihmiset lähtee? [...] No joo, mutt vaikuttaa, ja jonkin verran hienovaraisemmin, enkä ihan niin suoraan... en niin ikäviä ja semmosia esimerkkejä. Pikkusen koitan pehmentää, koska tiedän, että on semmosta porukkaa, jolla saattaa olla omakohtasia kokemuksia. [...] Kyllä mä ne käyn läpi, mutta niinku pakko se on pehmentää.

Haastatellut opettajat myös tulkitsevat ja havainnoivat, mitä kansallisuuksia tai kulttuurisia taustoja luokassa on, ja kuinka paljon. Outi Soilamo (2008) ja Virta (2008: 78) ovat havainneet, että opettajat



Kuva 1. Haastatteluiden tuloksiin perustuva malli arkojen aiheiden esiintymisestä maantieteen oppitunnilla. Kuvassa on esitetty arkuutta synnyttävät tekijät ja maantieteen opettajien toimintatavat.

Figure 1. Conceptual model of the results, symbolizing sensitive topics in geography classroom together with their causes and teachers' actions.

mukauttavat opetustaan sitä enemmän, mitä enemmän kulttuurista moninaisuutta luokassa esiintyy.

Tekemieni haastatteluiden perusteella myös luokan sisäisellä dynamiikalla ja oppilaiden välisillä suhteilla on suuri merkitys siinä, miten hienovaraisesti opettajan täytyy käsitellä arkaa aihetta. Havaittiin myös, että eri tahojen välillä voi esiintyä esimerkiksi eripuraa ja rasistisia asenteita. Lisäksi jossakin luokassa voidaan käsitellä arkoja aiheita vähemmän hellävaraisesti kuin toisessa luokassa. Opettajan tulee siis haastatteluiden perusteella tuntea luokkansa oppilaiden asenteet, luokan sisäinen dynamiikka ja luokan sisäiset suhteet, kun hän valitsee opetuksensa hienovaraisuuden asteen.

Opettajan pitäisi aiempien tutkimusten perusteella ottaa huomioon myös oppilaiden erilaiset oppimistyylit (Virta 2008: 74–76; Powellin & Powellin 2016: 60). Hänen tulisi siis harkita erilaisia opetustapoja eri oppilaille. Haastatellut opettajat sivusivat tätä vastauksissaan hieman, mutta pääasiassa he vastasivat yleisesti koskien laajoja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden joukkoja. He mainitsivat kuitenkin muutaman esimerkin, jossa yksittäinen oppilas on saattanut saada osakseen erilaista eriytettyä opetusta. Tällöin kyse on yleensä ollut erityisen lahjakkaasta oppilaasta. Heikosti menestyvistä maahanmuuttajataustaisista oppilaista opettajat eivät eritelleet yksilöllisiä opetusmerkkejä.

Opettajien vastausten perusteella heillä ei aina ole mahdollisuuksia kokeilla erilaisia opetustapoja, koska he joutuvat käyttämään huomattavasti aikaa ja vaivaa joidenkin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden huonon suomen kielen taidon aiheuttamiin haasteisiin. Haastatteluiden perusteella heikko kielitaito on merkittävin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden maantieteen oppimiseen vaikuttava tekijä. Tämä johtuu siitä, että maantiede nojautuu oppiaineena vahvasti erikoiskäsitteiden ja -sanojen hallintaan. Opettaja siis joutuu käyttämään paljon aikaa ja resursseja kielellisten haasteiden selvittämiseen, eikä opetusmenetelmien huolelliseen suunnitteluun jää aikaa. Myös Soilamo (2008) on havainnut, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettaminen vie opettajien ajasta ison osan, mikä vaikeuttaa kokonaisvaltaista opetustyötä luokassa.

Vaikka maantieteen opettajat mainitsivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisäävän heidän työmääräänsä, opettajien vastauksista käy ilmi, että he suhtautuvat kulttuurisen moninaisuuden lisääntymiseen positiivisesti. Samansuuntaisia tuloksia tuovat esille myös Soilamo (2008) sekä Virta ja Anne Tuittu (2013). Toisaalta Mirja Talib (2005: 111) huomauttaa, että vaikka opettajat teemahaastattelussa korostavat kulttuurisen moninaisuuden positiivisuutta, kvantitatiivisen kyselytutkimuksen perusteella he pitivät sitä ongelmana. Tulosten risti-

tiittäisyys saattaa Talibin (2005: 93) mukaan johtua siitä, että haastattelutilanteessa opettajat saattavat toimia siten etteivät he vain tulisi vastanneeksi suvaitsemattomiksi tulkittavin sanankääntein. Tämä ongelma saattaa vaikuttaa myös minun tutkimukseni tulosten luotettavuuteen. Siksi tutkimusta voisi jatkossa laajentaa menetelmällisesti esimerkiksi maantieteen oppituntien tarkkailuun, tai suorittaa laaja kvantitatiivinen kyselytutkimus maantieteen opettajille.

Luotettavana voidaan kuitenkin pitää sitä yleistä tulosta, että maantieteen opettajien vastauksissa näkyy pessimismi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimistuloksiin. Vaikka haastatteluiden perusteella opettajat eivät pyri välttämään mitään opetettavaa maantieteen aihetta herkkyyden tai arkuuden takia, he saattavat silti karsia joitakin aiheita, yksinkertaistaa opetusta tai madaltaa vaatimustasoa oppilaiden heikon suomen kielen osaamisen takia. Virta (2008) on havainnut, että jos luokassa on paljon heikosti suomen kieltä osaavia oppilaita, myös historian opettajat saattavat karsia opetettavaa sisältöä kielellisten haasteiden takia. Sama ilmiö on havaittu myös laajemmassa yleisessä peruskoulutuksen tutkimuksessa (Virta ym. 2011: 179).

Oppilaiden kokemukset osaksi opetusta

Maantieteen kulttuurisesti moninainen opetus ei voi jäädä vain karttojen ja alueiden tarkastelun tasolle, vaan opetukseen olisi hyvä saada syvyyttä muun muassa arvojen ja identiteettiin vaikuttavien tekijöiden kautta (ks. Tani 2005: 100–101). Useat maantieteen oppituntien väestö-, alue- ja kulttuurimaantiedettä käsittelevät aiheet voisivat saada lisäarvoa luokan kulttuurisesti moninaisesta taustasta. Oppilaiden omat kokemukset ja kertomukset rikastuttaisivat ja konkretisoisivat tällaisia aiheita.

Maantieteen opettajat olivat haastatteluisissa yksimielisiä siitä, että erityisesti maantieteessä muiden kulttuurien tuntemus ja hyväksyminen ovat tärkeitä. Virta (2008: 91–95) on todennut, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokemukset toisivat lisää sisältöä opetukseen myös historian opetukseen. Yleisesti kaikkia peruskoulutuksen oppiaineita ja tasoja tarkasteltaessa ne opettajat, joiden luokassa on maahanmuuttajataustaisia oppilaita, sanovat haluavansa ja pyrkivänsä ottamaan oppituntien sisältöihin mukaan eri maiden kulttuureihin ja kieliin liittyviä teemoja (Virta ym. 2011: 178–179).

Maantieteen opettajien vastausten perusteella kaikki oppilaat eivät kuitenkaan ole halukkaita tuomaan kulttuuriaustaansa esille, vaan ovat enemmän hiljaa. Osa hiljenee täysin – ja erityisesti silloin, kun opetuksessa sivutaan heidän perheensä kotimaahan tai kulttuuriin liittyviä asioita. Opetta-

jien mukaan moni maahanmuuttajataustaisista oppilaista ei pidä leimautumisesta, joka voisi seurata siitä, kun he jakavat kokemuksiaan tai kulttuurista taustaansa muille oppilaille. “Esimerkiksi venäläistäustaisia oppilaita on sellasia, jotka ei halua es tuoda sitä venäläistäustaustaan kauheesti esille. Ett he ei tykkää yhtään siitä, että kysellään sitte. Ett he haluaa olla niinku suomalaisia” (H6).

Toisaalta osa oppilaista tuo kulttuuriustaansa ja kokemuksiaan julki aktiivisesti ja omasta tahdostaan. Joillakin on opettajan hämmästykseksi tarjottavanaan yllättäviä kokemuksia ja kertomuksia. Opettaja H4 kuvaa miten useimmiten vaitonaiset maahanmuuttajataustaiset oppilaat saattavat ajoittain yllättää kertomalla oma-aloitteisesti kokemuk- sistaan:

Saattaa olla ihan yllättävistä asioista tietoo. Saattaa olla, että on aivan ummessa eikä tiedä mistään mitään. Ihan niinku jälleen laidasta laitaan, mutta joskus tulee ihan totaalisia yllätyksiä semmoselta kaverilta, joka ei koskaan sanonut mitään tai käyny koskaan missään mitään. Niin ihan ihme jutuista tulee.

Oppilaiden osallistumiseen tunnin opetuksisäl- töön vaikuttavat sekä henkilökohtaiset piirteet että luokan ilmapiiri. Jos luokan ilmapiiri on avoin ja suvaitsevainen, opettajien mielestä yhä useimmat oppilaat rohkaistuvat kertomaan kokemuksestaan (kuva 1). Näin kommentoi muun muassa opettaja H6:

Ei kaikki. Joo, siinä on hirveesti eroja. Ett osa on sellasia, ett ei halua tuoda tätä, ja osa taas sitte... Se riippuu kauheesti oppilaasta, mutta sitt riippuu myös siitä ryhmästä. Jos on semmonen turvallinen ryhmä, ja tota oppilaat on niinku hyvissä väleissä ryhmäs- sä keskenään ja arvostaa toisiaan, niin tota kyll sil- lon ne maahanmuuttajaoppilaatkin rohkastuu kerto- maan siitä omasta taustastaan. Ja se vaikuttaa aika paljon.

Useat opettajat myös vastasivat, että yrittäessään saada maahanmuuttajataustaisia oppilaitaan jaka- maan kokemuksiaan rajoitteeksi muodostuu hyvin usein myös oppilaan heikko suomen kielen taito.

Haastatellut opettajat halusivat hyödyntää enemmän oppilaiden omia kokemuksia maan- tieteen luokassa. Osa opettajista yrittää rohkaista maahanmuuttajataustaisia oppilaita kertomaan ko- kemuksistaan, kun taas osa ei halua laittaa oppilas- ta vasten tahtoaan tilanteeseen, jossa hänen pitäisi tuoda esille opetettavaan aiheeseen liittyviä koke- muksiaan. Sen sijaan opettajat sanovat luovansa mahdollisuuksia ja tilanteita, joissa oppilas halutes- saan voi kertoa kokemuksestaan. Virta (2008: 93) on havainnut historian opettajien toimivan samalla

tavalla. Opettaja H5 kertoi seuraavaa:

No mä oon pyrkiny, että mä en aseta ketään siihen asemaan, että se... tai en oletta, että se kun jollakin on joku tausta, niin hänen niinkun pitäis tuoda sitä esiin. Ett enemmän niinku tarjolla mahdollisuuksia missä sitä voi hyödyntää ja tuoda esiin, mutta mutt joo nimenomaan ett jokainen voi itse niinku valita sitten tuoko vai ei. Osa haluaa tuoda esille joo, ja se on ilman muuta tosi niinkun oppituntia rikastavaa. Mutta osa missään nimessä taas ei halua [...].

Maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on vasta-usten perusteella mahdollisuus tarjota maantieteen tunnille lisäarvoa, koska he voivat jakaa kokemuk- sia perheensä kotimaasta. He siis saattavat ymmär- tää laajemmin jotakin muuta kulttuuria kuin suoma- laista valtakulttuuria. Haastateltujen maantieteen opettajien mielestä näitä kokemuksia jakamalla saataisiin koko luokalle välitettyä laajempaa näke- mystä maailmasta. Annika Forsander ja kumppanit (2001: 8) ovat todenneet osuvasti työelämäryhmiä tarkastellessaan, että erilaisten kulttuuristen ja et- nisten ryhmien tiedot ja taidot usein täydentävät toisiaan kulttuurisesti ja sosiaalisesti. Mielestäni tämä päätelmä toimii myös kulttuurisesti moninai- sessa maantieteen luokassa. Pelkkien perinneruo- kien ja juhlatapojen vertailun lisäksi rankkojenkin kokemusten välittäminen avartaa muiden oppilai- den maailmankuvaa. Opettaja H4 kertoi omasta koulustaan muutaman esimerkin oppilaiden rank- kien kokemusten jakamisesta:

Niin kun on tullut turvapaikanhakijoita Suomeen melkosesti, niin joskus ollaan saatu aika hyvät kes- kustelut maahanmuuttajien kanssa siitä miten hom- ma oikeesti tapahtuu. Ett miten se matka menee, miten sielt tullaan. Täältä löytyy oppilaita, joilla on siis ihan omakohtaset kokemukset.

Mä muistan tos kotitalousopettaja sano, että olivat valittaneet kotitaloustunnilla, että tää ruoka on ihan paskaa, että eihän tätä syö koirakaan. Somalipoika oli sitten sanonut, että hänen siskonsa on kuollut nälkään. Ja sitt oltiin vähän aikaa hiljaa, ja oli ruo- kakin alkanu maistumaan vähän paremmin.

Oppilaiden lähtötietojen vaikutus

Mikäli opettaja haluaa, että kulttuurisesti moninai- nen luokka tuo lisäarvoa maantieteen oppitunnin aiheiden käsittelyyn, opettajan tulee haastattelutu- losteni perusteella tiedostaa oppilaidensa lähtötie- tojen taso, laajuus ja laatu. Opettajan täytyy myös huomata, jos joku oppilas ei voi kielivaikeuksien takia osallistua aktiivisesti tunnin sisällön raken- tamiseen. Samalla tavalla opettajan täytyy tuntea oppilaidensa lähtötietojen laatu, jotta hän voi hyö-

dyntää sitä opetuksensa tukena. Tämä on kuitenkin usein vaikeaa ja ennalta-arvaamatonta.

Maantieteen opettajat kertovat havainneensa, että maapallon eri alueita tai globaaleja kysymyksiä käsiteltäessä maahanmuuttajataustaisilla oppilaille saatava kantasuomalaisiin nähden olla monipuolisemmat lähtötiedot. Opettaja H5 totesi, että: "[...] kyllä ainakin siinä mielessä on ollut niinkun monipuolisempi joillain henkilöillä näkökulma. Ja toki sitten, tämmöset globaalit kriisit niin... kyllä se tieto mitä heillä kotona sitten tulee niin on hyvin moninaista". Maahanmuuttajataustaisilla oppilaille voi olla myös enemmän tietoa oman perheensä tai sukunsa juurista ja asuinpaikoista muualta maailmasta:

Ja sitte ku tavallaan sitte jollain Google Earthillä on katottu maailman eri paikkoja, niin onhan se kylhän se saa sellasta eri ulottuvuutta, kun voidaan mennä käymään, ett täs on mun koti ja tässä on isoisa ja... ja niinku tavallaan semmosta. Et kyllä se on se katsonta vähän laajempi. (H1)

Opettajat kuitenkin huomauttavat, että myös kantasuomalaiset matkustavat nykyään runsaasti ulkomaille, mikä edesauttaa maantieteen opiskelua (ks. Cantell ym. 2007: 27–28). Oppilaat näkevät maailmaa ja heidän ymmärryksensä maailmasta moninaisena kokonaisuutena kehittyä.

Kantasuomalaiset oppilaat tai pitkään suomalaisessa koulujärjestelmässä mukana olleet maahanmuuttajataustaiset oppilaat hallitsevat opettajien haastatteluiden perusteella pääsääntöisesti paremmin Suomen maantieteen. Ero johtuu pääasiassa Suomessa vietetyn ajan pituudesta. Lisäksi oman perheen kanssa tehdyillä kotimaan matkoilla, kuten esimerkiksi kesälomamatkoilla kesämökille tai muualla Suomessa asuvien sukulaisten luokse, nuoret oppivat Suomen maantiedettä. Tämä käy hyvin ilmi opettaja H1:n sanoista:

Riippuu hirveen paljon. Ja riippuu ehkä lähinnä just siitä et onko kuinka kauan perhe on täällä Suomessa ollu. Et kylhän moni suomalainen, jolla on kesämökki jossain, ja sukulaisii jossain, ja niin on tavallaan etulyöntiasemassa siinä, että... että on niinku jotain kiinnekohtia Suomen kartalla ja jossain muuallaki. Tai ylipäätään Pohjoismaissa.

Maahanmuuttajataustaisilla oppilaille tällaista mahdollisuutta ei useinkaan ole. Toisaalta haastatellut pääkaupunkiseudun koulujen maantieteen opettajat muistuttavat, ettei välttämättä edes kaikki kantasuomalaiset pääse tutustumaan Suomeen matkaillemalla. Opettaja H2 toteaa, että helsinkiläisillä "se on kotimaan matkailu sen verran vähäistä, että

jos ei ole kesämökkiä tai muuta niin aika monella on aika vähäistä se tietämys".

Opettajat pohtivat vastauksissaan runsaasti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden omakohtaisia konkreettisia kokemuksia eri puolilta maailmaa ja Suomea. Näihin kokemuksiin liittyvät myös kotona seurattavat viestintävälineet. Muutaman opettajan mukaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat saavat kotonaan ja perheensä parissa tietoa maailman tapahtumista eri kanavista kuin esimerkiksi suomalaiset oppilaat. Tällaisia kanavia ovat esimerkiksi ulkomaalaiset uutiskanavat. Eri lähteistä saatu tieto voi auttaa tarkastelemaan uutista eri näkökulmista. Eräs opettaja mainitsee esimerkkinä, että:

[S]illon kun oli Venäjän ja Ukrainan välissä menossa, niin osa venäläistaustaisista oppilaista niin toi esiin kuinka erilaista se tiedonvälitys on taas kun katsoo Venäjän uutisia. Ja sitt tavallaan käytiin läpi sitä, että miten ylipäänsä tietoon voi suhtautua kriittisesti. (H5)

Systemaattisuus ja suunnitelmallisuus puuttuvat

Kulttuurisen moninaisuuden huomioon ottavan opettajan olisi Geneva Gayn (2002) mukaan hyvä lähestyä opetustaan ja opetettavaa sisältöä systemaattisesti viiden tehtävän avulla. Ensinnäkin opettajan täytyy luoda itselleen vahva tietopohja ja kulttuurisesta moninaisuudesta. Myös Talib ja kumppanit (2004: 4–5) mainitsevat, että opettajan tulisi kerätä tällaista tietopohjaa, tai "kulttuuripääomaa". Mielestäni maantieteen oppitunnilla tämä tarkoittaa, että opettajan tulisi tietää mitä aiheita hän voi opettaa kulttuurisesti moninaiselle luokalle ja eri kulttuuritaustaisille oppilaille – ja miten. Toiseksi opettajan täytyy osata muodostaa edellä kuvatusta tietopohjasta kulttuurista moninaisuutta tukeva oman opetuksensa toteutuksen suunnitelma. Kolmanneksi opettajan tulee luoda luokkaan ilma-piiri, joka tukee kulttuurisesti moninaisen luokan oppimista. Juuri tällaista haastatellut opettajat pyrkivät luomaan. Neljänneksi opettajan pitää kehittää kulttuurien välistä kommunikointia eli opettajan pitää ymmärtää millaisia erilaisia kommunikointitapoja eri kulttuurien edustajilla tyypillisesti on luokassa. Viidenneksi ja viimeiseksi Gay (2002) listaa varsinaisen konkreettisen kulttuurisesti moninaisen opetuksen eli kuinka opettaja opettaa kulttuurisesti moninaista luokkaa.

Kaikki Gayn (2002) listaamat näkökulmat kulttuurisen moninaisuuden huomioimiseksi eivät esiintyneet saamissani vastauksissa. Maantieteen opettajat eivät suoraan tuoneet haastatteluissa esille sitä, rakentavatko he tietoisesti itselleen kulttuuripääomaa eli kulttuurista tietopohjaa. Vaikka

joku haastatelluista näin tekisikin, se ei tullut ilmi teemahaastatteluni kysymyksillä. Opettajilta kyllä kysyttiin, ovatko he saaneet riittävästi valmiuksia toimia opettajana kulttuurisesti moninaisessa luokassa. Kaikki vastasivat, ettei valmiuksia ole annettu opettajaopinnoissa tai täydennyskoulutuksessa. Sen sijaan maantieteen opettajat kertoivat oppineensa käytännön opetustyössään taitoja kulttuurisen moninaisuuden kohtaamiseen.

Haastatelluilla opettajilla ei ollut selvää oman opetuksen toteutuksen suunnitelmaa siitä miten he aikovat opettaa kulttuurisesti moninaista luokkaa, kuten Gay (2002) ehdottaa. Sen sijaan monista vastauksista nousi esille luokan ilmapiiriin ja oppilaiden keskinäisen luottamuksen vaikutus. Yleisesti maantieteen opettajat listasivat vastauksissaan niukasti konkreettisia keinoja, joilla he itse edistävät kulttuurista moninaisuutta suvaitsevaa ilmapiiriä luokassa. Tärkeimpinä keinoina mainitaan luokassa tapahtuvan keskustelun ohjaaminen (kuva 1). Muutamat opettajat tuovat esille vaatimuksen mielipiteiden perustelemisesta sekä oppitunnin aiheiden käsittelyn useasta eri näkökulmasta. Tämä on samassa linjassa Evansin ja kumppanien (1999: 223) arkojen ja herkkien aiheiden opetuksen ohjeistuksen kanssa. Oppilaiden erilaisia kommunikointi- ja oppimistapoja opettajat eivät juurikaan mainitse ottavansa huomioon.

Osa Gayn (2002) listaamista viidestä näkökulmasta esiintyy maantieteen opettajien vastauksissa selvemmin kuin toiset. Haastatteluiden perusteella maantieteen opettajat eivät valmistele tai toteuta opetustaan kulttuurisesti moninaisessa luokassa kovinkaan systemaattisesti tai suunnitellusti. Tulokset puhuvat ennemminkin sen puolesta, että haastatellut opettajat toimivat luokassa tilanteiden mukaan reflektoiden luokan tapahtumia, ilmapiiriä, oppilaiden reaktioita ja kulloistakin opetettavaa aihetta. On kuitenkin otettava huomioon, että en tehnyt teemahaastatteluita suoraan testatakseni Gayn (2002) viittä lähestymistapaa. Tämä voisi olla mahdollisen jatkotutkimuksen aihe.

Yhteenvedo

Maantieteen opetuksella on kulttuurisesti moninaisessa luokassa kaksi keskeistä tavoitetta. Ensinnäkin maahanmuuttajataustainen oppilas voi oppia kohdemaansa tuntemusta, historiaa, yhteiskuntaa ja kulttuuria. Mielestäni maantieteen kouluopetuksella on näiltä osin tärkeä tehtävä maahanmuuttajien koulutuksessa ja kotoutumisen edistämisessä. Maantieteen opetuksen pitäisi kehittää oppilaista aktiivisia, vastuullisia ja kriittisiä kansalaisia, joilla on kyky osallistua paikallisella, kansallisella ja

globaalillakin tasolla politiikkaan, talouteen ja sosiaaliseen elämään (Houtsonen 2002; Tani 2005: 101; Cantell ym. 2007: 53–54). Toisin sanoen, oppilaiden pitäisi tulevaisuudessa kyetä osallistumaan yhteisön ja yhteiskunnan toimintaan yhteiskunnan kyvykkäinä kansalaisina.

Toisen tavoitteen mukaan maantieteen opetuksen pitäisi auttaa kaikkia oppilaita ymmärtämään, hyväksymään ja arvostamaan kulttuurien moninaisuutta niin paikallisella, alueellisella kuin globaalillakin tasolla (ks. Houtsonen 2002). Oppilaat asuvat nykyään kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä, ja heidän olisi hyvä oppia ymmärtämään tätä kulttuurista moninaisuutta valtakulttuurin sisällä (Tani 2005: 101). Maantieteen opetuksen tulisi siis edistää eri kulttuurien tuntemusta, kulttuurien vuorovaikutusta ja kulttuurien välistä yhdenvertaisuutta. Sirpa Tanin (2005: 101) mukaan opettajat ovat tässä tärkeässä asemassa. Tulosteni perusteella maantieteen opettajat pyrkivät myötävaikuttamaan kaikkien oppilaiden kykyyn arvostaa ja hyväksyä kulttuurista moninaisuutta houkuttelemalla enemmän tai vähemmän maahanmuuttajataustaisia oppilaita kertomaan omista kokemuksistaan, tavoistaan ja maailmankuvastaan.

Tutkimukseni tulokset voidaan tiivistää kolmeen pääkohtaan. Ensinnäkin haastatellut maantieteen opettajat eivät omien sanojensa mukaan välttele mitään opetettavaa aihetta sen takia, että luokka on kulttuurisesti moninainen. Sen sijaan opettajat sanovat pyrkivänsä käsittelemään aihetta hienovaraisesti, usein myös useista näkökulmista perustellen. Haastatellut kokivat, että suomalaisissa kouluissa täytyy opettaa suomalaisen opetussuunnitelman mukaan, oli aihe osalle oppilaista erityisen arka tai ei.

Toinen päätulos on se, että kaikki maahanmuuttajataustaiset oppilaat eivät halua tuoda kokemuksiaan tai kulttuurista tai etnistä taustaansa esille maantieteen tunnilla. Tämä saattaa johtua leimautumisen pelosta, kielivaikueuksista tai kehittymättömästä kulttuurisesta identiteetistä. Kolmas päätulos on se, että haastatellut opettajat haluaisivat, ja yrittävätkin, saada oppilaita jakamaan kokemuksiaan maantieteen tunnilla. Opettajat odottavat, että tämä monipuolistaisi aiheiden käsittelyä, ja sitä myöten kehittäisi kaikkien oppilaiden kulttuurisen moninaisuuden tuntemusta ja hyväksymistä. Osa opettajista yrittää aktiivisesti pyytää maahanmuuttajataustaisia oppilaita osallistumaan luokan keskusteluun. Osa taas ei halua asettaa oppilaita tilanteeseen, jossa heiltä odotetaan osallistumista. Nämä opettajat kuitenkin pyrkivät luomaan mahdollisuuksia osallistua ja jakaa kokemuksiaan, jos oppilas niin tahtoo.

Kaiken kaikkiaan haastatellut opettajat koki-

vat, että kulttuurisesti moninainen luokka tarjoaa maantieteen opetukseen uusia mahdollisuuksia. Opettajat kuitenkin korostivat, että luokat eroavat toisistaan niin maahanmuuttajataustaisten määrän kuin luokan ilmapiirinkin suhteen. Toisissa luokissa opettaja pystyy hyödyntämään kulttuurista moninaisuutta opetuksessa paremmin kuin toisissa luokissa. Erilaisten luokkien kanssa tärkeää on opettajan kokemus sekä se, kuinka hyvin hän tuntee luokan ja sen oppilaat.

Tulosten perusteella maantieteen opettajan tulee olla varovainen, vaikka hän haluaisi hyväntahtoisesti sisällyttää kulttuurista moninaisuutta opetuksensa ja maantieteen luokan arkeen. Kulttuurisesti moninaisen kasvatuksen vaarana on muodostaa vahingossa entistä syvempiä eroja ja korostaa toiseuksia (Tani 2005: 97; Cantell ym. 2007: 63). Opettaja H5 tiiviisti mainiosti tämän maantieteen opettajilta vaadittavan tasapainoilun toiseuksien tuottamisen ja maailmankatsomusta avartavan opetuksen välillä:

[M]iten erilaiset valinnat niinku sisällöissä ja metodeissa ja muissa mahdollisesti tuottaa niitä toisuuden kokemuksia niille muille. Että niinku silleen pyrin olemaan kauheen tietonen, mutta jotenkin kohtelen oppilaita mahdollisimman yhdenvertaisesti, mutta olemaan tietonen niistä mahdollisista haasteista.

KIRJALLISUUS

Ahamer, G. (2013). Multiple cultures of doing geography facilitate Global Studies. *Multicultural Education & Technology Journal* 7: 2–3, 228–250.

Brooks, C. (2011). Geographical knowledge and professional development. *Teoksessa* G. Butt (toim.): *Geography, education and the future*, 165–180. Continuum International Publishing Group, London.

Cantell, H. (2011). Maantieteen opetus globaalien ymmärryksen edistäjänä. *Terra* 123: 1, 3–15.

Cantell, H., H. Rikkinen & S. Tani (2007). Maailman minussa – minä maailmassa: maantieteen opettajan käsikirja. *Studia Paedagogica* 33. 202 s.

Casinader, N. (2016). A lost conduit for intercultural education: school geography and the potential for transformation in the Australian Curriculum. *Intercultural Education* 27: 3, 257–273.

Cohen, L., L. Manion & K. Morrison (2007). *Research methods in education*. 657 s. Routledge, London.

Evans, R. W., P. G. Avery & P. Velde Pederson (1999). Taboo topics: cultural restraint on teaching social issues. *The Social Studies* 90: 5, 218–224.

Fortuijn, J. D. (2002). Internationalising learning and teaching: a European experience. *Journal of Geography in Higher Education* 26: 3, 263–273.

Forsander, A., E. Ekholm, P. Hautaniemi, A. Ali, A. Alitolppa-Niitammo, E. Kytäjä & N. Q. Cuong (2001). *Monietnisyyden, yhteiskunta ja työ*. 203 s. Tutkimus- ja kehityskeskus Palmenia, Helsinki.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education* 53: 2, 106–116.

Hess, D. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *PS: Political Science and Politics* 37: 2, 257–261.

Houtsonen, L. (2002). Geographical education for environmental and cultural diversity. *International Research in Geographical and Environmental Education* 11: 3, 213–217.

Hyvärinen, R. (2012). Paikkalähtöinen kasvatusta – mahdollisuus maantieteen opetukselle. *Terra* 124: 3, 151–160.

Ikonen, K. (2005). Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen. *Teoksessa* Ikonen, K. (toim.): *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa* 10–23. Opetushallitus, Helsinki.

Jeannin, L. (2013). Students' perception of diversity in an international classroom. *Higher Learning Research Communications* 3: 4, 6–23.

Lahdenperä, P. (2000). From monocultural to intercultural educational research. *Intercultural Education* 11: 2, 201–207.

Lambert, D. & J. Morgan (2010). *Teaching geography, 11–18: a conceptual approach*. 180 s. McGraw-Hill Education, Maidenhead.

Luomanen, J. (2010). Straussilainen Grounded theory -menetelmä. *Teoksessa* Ruusuvoori, J., P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.): *Haastattelun analyysi*. 351–371. Vastapaino, Tampere.

Malin, M., J. M. Kinnunen & A. Rimpelä (2015). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden elinolot, hyvinvointi ja koulumenestys. *Teoksessa* Vainikainen, M. & A. Rimpelä (toim.): *Nuorten kehitysympäristö muutoksessa: peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla. Tutkimuksia / Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos* 363, 69–92.

Miettinen, M. (2001). ”Kun pittää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä”: pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. *Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja* 67. 176 s.

Muukkonen, P. (2016). Kansainvälistyminen heittää haasteen – maantiede vastaa. *Yliopistopedagogiikka* 23: 1, 45–47.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (2014). Opetushallitus, Helsinki.

Phillips, R. & J. Johns (2012). *Fieldwork for human geography*. 240 s. SAGE, London.

- Powell, D. L. & R. G. Powell (2016). *Classroom communication and diversity: enhancing instructional practice*. 3. p. Routledge, New York.
- Rastas, A. (2013). Ethnic identities and transnational subjectivities. *Teoksessa* Spickard, P. R. (toim.): *Multiple identities*, 41–60. Indiana University Press, Indianapolis.
- Ruusuvuori, J., P. Nikander & M. Hyvärinen (2010). Haastattelun analyysit. *Teoksessa* Ruusuvuori, J., P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.): *Haastattelun analyysi*. 9–39. Vastapaino, Tampere.
- Salinas, C., M. E. Fránquiz, & M. Reidel (2008). Teaching world geography to late-arrival immigrant students: highlighting practice and content. *The Social Studies* 99: 2, 71–76.
- Soilamo, O. (2008). Opettajan monikulttuurinen työ. *Turun yliopiston julkaisuja, sarja C* 267. 212 s.
- SVT = Suomen virallinen tilasto (2015a). Väestörakenne. Tilastokeskus, Helsinki.
- SVT = Suomen virallinen tilasto (2015b). Muuttoliike (2015b). Tilastokeskus, Helsinki.
- Talib, M. (2005). Eksotiikkaa vai ihmisarvoa: opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. *Kasvatusalan tutkimuksia* 21. 146 s.
- Talib, M., J. Löfström & M. Meri (2004). *Kulttuurit ja koulu*. 247 s. WSOY, Helsinki.
- Tani, S. (2005). Monikulttuurisuus, nuorten arki ja maantieteen opetus. *Teoksessa* Moisio, S. (toim.): *Maantiede mun silmäni avaa, maapalloa katselemaan: juhla-kirja lehtori Jorma Kytömäen maantieteen puolesta tekemän työn kunniaksi*. *Turun yliopiston maantieteen laitoksen julkaisuja A* 171, 93–102.
- The convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions* (2005). UNESCO, Paris.
- Tuittu, A., Klemelä, K., Rinne, R. & Räsänen, M. (2011). Tutkimiskohteena maahanmuuttajien koulutus. *Teoksessa* Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. (toim.) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. *Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A* 211, 9–34.
- Virta, A. (2008). Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa. *Kasvatusalan tutkimuksia* 39. 191 s.
- Virta, A. (2009). Learning to teach history in culturally diverse classrooms. *Intercultural Education* 20: 4, 285–297.
- Virta, A. (2011). Ainedidaktiikan tutkimushaasteet monikulttuurisessa koulussa. *Teoksessa* Tainio, L., Juuti, K., Kallioniemi, A., Seitamaa-Hakkarainen, P. & Uitto, A. (toim.): *Näkökulmia tutkimusperustaiseen opetukseen*. *Ainedidaktisia tutkimuksia* 1, 11–21.
- Virta, A., Räsänen, M. & Tuittu, A. (2011). Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. *Teoksessa* Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. (toim.) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. *Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A* 211, 159–233.
- Virta, A. & Tuittu, A. (2013). Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen. *Teoksessa* Mahlamäki-Kultanen, S., Hämäläinen, T., Pohjonen, P. & Nyyssölä, K. (toim.): *Maailman osaavin kansa 2020*, 116–131. Opetushallitus, Helsinki.
- Välimaa, I. (2012). Mielipaikoista luokkahuoneeseen: nuorten elämämaailman yhdistäminen maantieteen opetukseen. *Terra* 124: 3, 161–170.

LIITE 1. TEEMAHAASTATELUN TEEMAT JA RUNKO

Teemahaastatteluissa kysyttiin seuraavia asioita:

1. Taustatiedot
 - Onko opettaja taustaltaan biologi vai maantieteilijä?
 - Kuinka suuri osuus oppilaista on maahanmuuttajia (%)?
 - Miten suuressa koulussa opettaja opettaa?
 - Mitä kansallisuuksia opettaja opettaa?
2. Onko maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lähtötiedot samalla tasolla kuin suomalaisilla oppilailla?
 - Suomen aluemaantieteessä
 - Suomen luonnonmaantieteessä
 - Suomen yhteiskuntamaantieteessä
 - Globaalitietämyksessä
 - Ympäristötietämyksessä
 - Spatiaalinen hahmotuskyvyssä
3. Oppivatko maahanmuuttajaoppilaat maantiedettä samalla tavalla kuin suomalaiset oppilaat?
 - Millaista on maantieteen oppiminen verrattuna suomalaisiin oppilaisiin?
4. Suomen kielen taito
 - Miten maahanmuuttajaoppilaan kielitaito vaikuttaa hänen maantieteen opiskeluunsa?
5. Vaikuttaako maahanmuuttajaoppilaiden läsnäolo opettaviin aiheisiin tai aiheiden käsittelyyn?
 - Tuoko lisäpanosta, kulttuurista moninaisuutta tai sen tietämystä opetukseen?
 - Vältetäänkö jonkin aiheen käsittelyä?
 - Asettaako opettaja odotuksia oppilaidensa osaamiselle alueista, joissa heillä on juuria?
 - Leimataanko maantieteen opetuksessa tietyltä alueelta tuleva oppilas kyseisen alueen käsittelyn yhteydessä?
6. Antaako opettajankoulutus tai täydentävä koulutus eväitä kulttuurisesti moninaiseen opettajan työhön?