

**YLÄKOULUN SUOMI ÄIDINKIELENÄ- JA SUOMI TOISENA KIELENÄ
-OPPIMATERIAALIT MONIKULTTUURISUUSKASVATUKSEN VÄLITTÄJINÄ**

Maisterintutkielma
Ulla Huhtala

Suomen kieli
Kielten laitos
Jyväskylän yliopisto
2015

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Ulla Huhtala	
Työn nimi – Title Yläkoulun suomi äidinkielenä- ja suomi toisena kielenä -oppimateriaalit monikulttuurisuuskasvatuksen välittäjinä	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Syyskuu 2015	Sivumäärä – Number of pages 87 sivua liitteineen
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään, miten oppilaiden monikulttuurinen tausta huomioidaan suomi äidinkielenä- ja suomi toisena kielenä -oppimateriaaleissa. Tutkin sitä, miten oppimateriaalien valinnoissa huomioidaan oppilaiden erilainen kulttuuritausta ja tuetaan heidän kulttuuri-identiteettinsä kehittymistä ja integraatiotaan. Tutkimukseni pohjaa opetussuunnitelman perusteisiin ja siihen kirjattuihin, monikulttuurisuuskasvatuksellisia näkemyksiä heijasteleviin tavoitteisiin. Tutkimus on perusteltu ja ajankohtainen, sillä lisääntynyt maahanmuuttajien määrä suomalaisissa kouluissa pakottaa tarkastelemaan ja pohtimaan, miten maahanmuuttajaoppilaiden tarpeet huomioidaan opetuksessa ja oppimateriaaleissa.</p> <p>Tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta osasta, oppikirjoista ja opettajille tekemistäni teemahaastatteluista. Aineistoa analysoimalla pyrin vastaamaan kahteen tutkimuskysymykseen: 1) Miten suomi äidinkielenä- ja suomi toisena kielenä -oppimateriaaleissa huomioidaan monikulttuurisuuskasvatukselliset tavoitteet? ja 2) Millaisiin monikulttuurisuuskasvatuksellisiin valintoihin opettajat päätyvät valitessaan ja tehdessään oppimateriaaleja? Analysoin aineistoani sisällönanalyysin keinoin.</p> <p>Oppikirjoissa tarkastelin etnisten vähemmistöjen esittämistä, eri kulttuureihin liittyviä sisältöjä ja stereotyyppioita, oppikirjojen muodostamaa oppilaskuvaa sekä oppilaiden kulttuuritiedon hyödyntämistä. Analyysini perusteella oppimateriaaleissa vastataan melko huonosti monikulttuurisuuskasvatuksellisiin tavoitteisiin, vaikkakin suomi äidinkielenä- ja S2-oppikirjojen välillä on nähtävissä eroja. Etniset vähemmistöt ovat oppikirjoissa lähes näkymättömissä ja vieraista kulttuureista annetaan usein melko yksipuolinen tai jopa stereotyyppinen kuva. Lisäksi erityisesti suomi äidinkielenä -oppikirjoissa oppilaille tuotetaan suomalainen identiteetti eikä oppilaita ohjata hyödyntämään kulttuuritietouttaan.</p> <p>Haastattelujen avulla tarkastelin opettajien oppimateriaalivalintoja ja niihin vaikuttavia tekijöitä. Kaikki opettajat olivat pohtineet monikulttuurisuuskasvatukseen liittyviä asioita, mutta suurin osa opettajista ei pitänyt monikulttuurisuuskasvatusta keskeisenä osana opetustaan. Opettajat kokivat osin haasteelliseksi oppilaiden kulttuuritaustan huomioimisen, minkä vuoksi he kertoivat välttelevänsä oppilaiden kulttuuritaustojen huomioimista tai niiden hyödyntämistä niin oppimateriaaleissa kuin muussa opetuksessakin.</p> <p>Tutkimukseni perusteella oppimateriaaleista välittyvä monikulttuurisuuskasvatuksellinen ajattelu on varsin niukkaa. Tähän vaikuttavat paitsi oppikirjojen tekijöiden myös opettajien valinnat. Perusopetuksen opetussuunnitelman monikulttuurisuuskasvatuksellisista tavoitteista huolimatta ne eivät ole siirtyneet oppimateriaaleihin. Ilmiö on tärkeä tiedostaa, jotta oppimateriaalien tekijät ja opettajat havahtuisivat kiinnittämään tähän enemmän huomiota. Samalla tutkimus antaa myös laajemmin näkökulmaa siitä, millainen rooli monikulttuurisuuskasvatuksella on koulumaailmassa tällä hetkellä.</p>	
Asiasanat – Keywords suomi toisena kielenä, suomi äidinkielenä, oppimateriaali, monikulttuurisuus, monikulttuurisuuskasvat	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1.	JOHDANTO.....	1
1.1	Tutkimuksen lähtökohtia	1
1.2	Tutkimuskysymykset.....	3
1.3	Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä	4
2.	MONIKULTTUURINEN KOULU JA MAAHANMUUTTAJAOPPILAS.....	7
2.1	Monikulttuurisuuskasvatus suomalaisessa peruskoulussa.....	7
2.1.1	Monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohtia.....	7
2.1.2	Monikulttuurisuuskasvatus ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ..	11
2.1.3	Monikulttuurisuuskasvatus ja piilo-opetussuunnitelma	14
2.1.4	Oppimateriaalit osana monikulttuurista opetusta.....	16
2.2	Koulu ja maahanmuuttajaoppilaan tukeminen	18
2.2.1	Maahanmuuttajaoppilaan integraatio	18
2.2.2	Maahanmuuttajaoppilaan identiteetin kehittyminen ja tukeminen	20
3.	TUTKIMUKSEN AINEISTO JA METODI.....	24
3.1	Tutkimuksen aineisto.....	24
3.1.1	Suomi äidinkielenä- ja suomi toisena kielenä -oppikirjat	24
3.1.2	Opettajien teemahaastattelut	25
3.2	Laadullinen sisällönanalyysi metodina.....	27
4.	OPPIKIRJAT MONIKULTTUURISUUSKASVATUKSEN VÄLITTÄJINÄ	30
4.1	Monikulttuurisuuteen ja etnisyyteen liittyvät sisällöt oppikirjoissa	30
4.2	Etniset vähemmistöt oppikirjoissa.....	36
4.3	Oppikirjojen oppilaskuva ja oppilaan kulttuuritiedon hyödyntäminen	44
4.4	Eri kulttuureihin liittyvät sisällöt ja stereotypiat oppikirjoissa.....	48
5.	OPETTAJIEN OPPIMATERIAALIVALINNAT OSANA MONIKULTTUURISUUSKASVATUSTA	54
5.1	Opettajien ajatuksia monikulttuurisuuskasvatuksesta ja oppimateriaaleista	54

5.1.1	Monikulttuurisuuskasvatuksen määrittelyä.....	54
5.1.2	Ajatuksia oppikirjojen monikulttuurisuudesta	57
5.2	Monikulttuurisia valintoja opetuksessa ja oppimateriaaleissa.....	59
5.2.1	Opettajat monikulttuurisuuskasvatuksen välittäjinä.....	59
5.2.2	Oppilaat monikulttuurisuuskasvatuksen kohteina ja välittäjinä.....	65
6.	PÄÄTÄNTÖ	70
6.1	Tutkimuksen keskeisiä tuloksia ja pohdintaa	70
6.2	Työn arviointia ja jatkotutkimusmahdollisuuksia	74
7.	LÄHTEET	77
	LIITE 1: Teemahaastattelun runko	85

1. JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen lähtökohtia

Suomeen kohdistuvan maahanmuuton määrä on kasvanut 1990-luvun alusta lähtien. Vielä kolme vuosikymmentä sitten maahanmuuttajia asui Suomessa alle 50 000, kun vuoden 2013 lopussa maassa oli jo yli 300 000 ulkomaalaistaustaista asukasta. Vaikka ulkomaalaistaustaisten osuus Suomen väestöstä on melko pieni verrattuna moneen muuhun läntisen Euroopan maahan – vain 5,5 prosenttia – on maahanmuuttajien mukanaan tuoma monikulttuurisuus Suomen kouluissa jo arkipäivää. Maahanmuuttajia on erityisesti pääkaupunkiseudulla ja suurimmissa kaupungeissa, mutta myös muualla Suomessa. (Karppinen & Hagman & Kuusela 2008: 57–58; Tilastokeskus 2014.) Muuttajien lähtömaat ovat myös entistä moninaisempia. 1990-luvun alussa maahanmuuttajat olivat pääosin virolaisia ja Somaliasta tulleita pakolaisia, mutta nykyään maahanmuuttajia on lukuisista eri maista niin Euroopasta, Afrikasta kuin Aasiastakin. Suurimpia maahanmuuttajaryhmiä ovat edelleen virolaiset, venäläiset ja somalit. (Tilastokeskus 2011; 2014.)

Suomalaisen integraatiopolitiikan tavoitteena on maahanmuuttajan toiminnallinen kaksikielisyys ja -kulttuurisuus. Integroituessaan yhteiskuntaan maahanmuuttajien tulisi omaksua sellaiset kyvyt ja valmiudet, joita tasavertainen toimiminen Suomessa vaatii. Heille tulisi tarjota myös mahdollisuus ylläpitää ja kehittää suomen kielen lisäksi omaa äidinkieltään sekä omaksua valtaväestön kulttuuri säilyttäen silti oma kulttuuriperintönsä. Monikulttuurisuuspolitiikan integraatiomallin mukaisesti myös koulut tähtäävät näihin tavoitteisiin. (Sihvola 2007: 55; Soilamo 2008: 50; Saukkonen 2014: 37–38.) Perusopetusta ohjaavaan, valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (myöhemmin myös POPS) on kirjattu, että perusopetuksen tehtävä on tarjota jokaiselle oppilaalle tasa-arvoiset mahdollisuudet oppimiseen ja kasvuun. Tähän sisältyvät myös oppilaan integraation sekä kielellisen ja kulttuurisen identiteetin tukeminen. (POPS 2004: 14.)

Maahanmuuttajanuoriin kohdistuvaa tutkimusta on tehty viime vuosina melko runsaasti sekä ulkomailla että Suomessa (Martikainen & Haikkola 2010: 17–22). Kotimaisessa tutkimuksessa on noussut esiin huoli siitä, että monikulttuuristuvan Suomen koulujärjestelmä on maahanmuuttajaoppilaiden lisääntymisestä huolimatta edelleen monokulttuurinen ja etnosentrinen (Räty 2002: 47; Jokikokko 2005: 199, 202; Pitkänen 2014: 9–10). Suomalaisen integraatiopolitiikan toteutumisen peruskouluissa voidaan myös kyseenalaistaa: tutkijoiden

mukaan maahanmuuttajaoppilaat joutuvat usein sopeutumaan suomalaiseen kulttuuriin oman kulttuurinsa kustannuksella virallisista integraatiopyrkimyksistä huolimatta. Tavoitteet ja toteutus eroavat siis yhä toisistaan, eivätkä säännöksiin ja ohjeisiin kirjatut asiat toteudu aina käytännössä. (Soilamo 2008: 50; Pitkänen 2014: 10; Saukkonen 2014: 39.)

Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään, miten oppilaiden monikulttuurinen tausta huomioidaan äidinkielen ja kirjallisuuden suomi äidinkielenä- ja suomi toisena kielenä (S2) -oppimateriaaleissa. Tutkin ilmiötä maahanmuuttajaoppilaiden näkökulmasta, eli miten hyvin oppimateriaalien valinnat huomioivat heidän kulttuuritaustansa sekä tukevat heidän kulttuuri-identiteettinsä kehittymistä ja integraatiota. Tutkimukseni pohjaa aiemman tutkimuksen lisäksi opetussuunnitelman perusteisiin ja siihen kirjattuihin tavoitteisiin. Tutkimus on perusteltu ja ajankohtainen, koska lisääntynyt maahanmuuttajien määrä suomalaisissa kouluissa pakottaa tarkastelemaan ja pohtimaan, miten maahanmuuttajaoppilaiden tarpeet huomioidaan opetuksessa ja oppimateriaaleissa.

Oppimateriaaleja tutkin siksi, että niiden merkitys opetukseen on huomattava; oppikirjat ja -materiaalit ohjaavat opetussuunnitelmien rinnalla käytännön opetusta ja luovat sille puitteet. Ne myös heijastelevat yhteiskunnallisia ajatuksia ja arvoja sekä välittävät laajempaa kuvaa siitä, miten avoimesti yhteiskunnassa suhtaudutaan monimuotoisuuteen. (Verkuyten 2005: 161, 168; Luukka & Pöyhönen & Huhta & Taalas & Tarnanen & Keränen 2008: 64–65.) Lisäksi oppikirjat tuottavat ja uusintavat suomalaisuutta sekä esittävät käsityksiä meistä ja muista, jolloin niiden tekstit ovat osa kulttuurista ja yhteiskunnallista keskustelua (Paasi 1998: 243). Oppikirjoilla on myös merkittävä rooli osana monikulttuurisuutta tiedostavaa opetusta (Gay 2000: 112). Tämän tutkimuksen avulla on siis mahdollista saada viitteitä siitä, miten monikulttuurisuuteen suhtaudutaan tarkastelemani oppiaineen lisäksi myös laajemmin koulumaailmassa ja jopa yhteiskunnassa.

Suomi äidinkielenä sekä sen oppimäärä suomi toisena kielenä ovat tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavia tutkimuskohteita, sillä niiden tavoitteisiin kuuluu kiinteästi sekä identiteetin että integraation tukeminen (POPS 2004: 46, 96). Yläkoulun oppikirjat olen valinnut oman kiinnostukseni sekä oppilaiden iän ja kehitysvaiheen takia; nuoruus on identiteetin etsimisen aikaa (Benjamin 2014: 81), mikä tekee akkulturaatioprosessia läpikäyvien nuorten identiteetin tukemisen entistä tärkeämmäksi osaksi opetus- ja kasvatustyötä. Tutkimuksen pääpaino on oppimateriaalien tarkastelussa. Koska opettaja on kuitenkin se, joka tekee valinnat oppimateriaalien käytöstä omassa opetuksessaan, olen ottanut tutkimukseen mukaan myös opettajanäkökulman haastattelujen avulla. Tutkimukseni analyysi jakautuu siis kahteen osaan: oppikirjojen ja opettajien haastattelujen tutkimiseen.

Maahanmuuttajia ja heidän koulutustaan on tutkittu runsaasti. Suomessa koulun ja opettajan roolia maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa ovat tutkineet muun muassa Talib (1999; 2005), Soilamo (2008), Räsänen (2002a) ja Jokikokko (2005). Myös Opetushallitus on ollut aktiivinen julkaisija (esim. Karppinen ym. 2008). Maahanmuuttajaoppilaiden identiteettiä ovat tutkineet myös esimerkiksi Iskanius (2006) ja Jasinskaja-Lahti (2000). Monikielisyyden huomioimista opetuksessa ovat tutkineet muun muassa Latomaa ja Suni (2011) ja äidinkielen ja kirjallisuuden näkökulmasta esimerkiksi Aalto ja Kauppinen (2011). Oppikirjojen monikulttuurisuutta on tutkittu melko vähän, kun taas sukupuolten jakautuminen oppikirjoissa on tavallisempi tutkimuskohde (Teräs & Tainio 2010: 10–12).

Aiheesta on kuitenkin tehty jonkin verran opinnäytetöitä: Vannela (2002) on tutkinut pro gradu -työssään suomalaiseen kulttuuriin liittyvän kulttuurikompetenssin rakennuspuita S2-oppimateriaaleissa. Myös esimerkiksi Kurvinen ja Nurmela (2004), Tuomi (2008) ja Latvala (2008) ovat tutkineet pro gradu -töissään S2-oppikirjoissa esitettyä Suomi-kuvaa ja suomalaisuutta. Ihmisoikeusliitto (2013) on puolestaan tarkastellut tekemässään selvityksessä suomalaisten oppikirjojen – myös muutaman äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjan – välittämää kuvaa vähemmistöistä. Teräs ja Tainio (2010) ovat tutkineet Opetushallituksen teettämässä raportissa sukupuolijäsenyyksen lisäksi sitä, miten (etniset) vähemmistöt näkyvät äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa.

1.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten yläkoulun suomi äidinkielenä- ja suomi toisena kielenä -oppimateriaaleissa huomioidaan oppilaiden moninaiset kulttuuritaustat. Pohjaan tutkimukseni perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvään tutkimukseen. Tarkastelen siis sitä, miten oppimateriaaleissa huomioidaan valtakunnallisissa opetussuunnitelmien perusteissakin näkyvät monikulttuurisuuskasvatukselliset ajatukset (ks. luku 2.1).

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Miten suomi äidinkielenä- ja suomi toisena kielenä -oppimateriaaleissa huomioidaan oppilaiden monikulttuurisuus ja opetuksen monikulttuurisuuskasvatukselliset tavoitteet?
2. Millaisiin monikulttuurisuuskasvatuksellisiin valintoihin opettajat päätyvät valitessaan ja tehdessään oppimateriaaleja? Miksi he päätyvät näihin valintoihin?

Tutkimukseni aineisto koostuu kahdesta osasta: oppikirjoista ja opettajien haastattelusta. Pyrin vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen oppikirjojen analyysin avulla. Tutkimuksen tarkoituksena on saada mahdollisimman kattava yleiskäsitys siitä, miten suomi äidinkielenä- ja suomi toisena kielenä -oppikirjoissa käsitellään ja huomioidaan oppilaiden erilaisia kulttuuritaustoja. Yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden- ja suomi toisena kielenä -opettajille tekemiäni teemahaastattelujen avulla pyrin lisäksi pääsemään käsiksi opettajien ajatuksiin siitä, miten monikulttuurisuuskasvatus näkyy heidän opetuksessaan. Pääpaino on oppimateriaaleissa, mutta toivon pääseväni haastattelun avulla tarkastelemaan myös materiaallivalintojen taustalla vaikuttavia ajatuksia heidän roolistaan monikulttuurisuuskasvattajina ja maahanmuuttajaoppilaiden opettajina. Pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiin luvuissa neljä ja viisi esitetyn analyysin pohjalta. Tutkimuksen johtopäätökset esittelen viimeisessä eli kuudennessa luvussa.

1.3 Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä

Käsite kulttuuri liittyy tiiviisti tähän tutkimukseen. Kulttuuri on sekä käsitteenä että ilmiönä äärimmäisen monitasoinen, ja se voidaan määritellä eri tavoin muun muassa näkökulmasta ja tieteenalasta riippuen (Saukkonen 2014: 15). Laajimmillaan kulttuurin voidaan katsoa käsittävän kaikki ihmisten välinen toiminta. Antropologiassa kulttuurilla on perinteisesti tarkoitettu erilaisia tapoja, käytäntöjä, kieliä, arvoja ja maailmankatsomuksia, jotka määrittävät ihmisryhmää esimerkiksi kansallisuuden, etnisyyden, alueen tai yhteisen mielenkiinnonkohteen perusteella. (Talib & Löfström & Meri 2004: 14–15; Benjamin 2014: 60; Saukkonen 2014: 18.)

Tähän määrittelyyn perustuen kulttuuria on verrattu myös jäävuoreen, josta näkyvissä on vain huippu. Näkyvän osan muodostavat muun muassa kieli, vaatteet ja ruoka. Niiden perusteella ihmiset tekevät havaintoja ja muodostavat käsityksiä kulttuurista sekä jaottelevat sitä, kuuluvatko he tiettyyn ryhmään vai eivät. Jäävuoresta jää pinnan alle kuitenkin paljon sellaista, mitä ei heti pysty havaitsemaan. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi tavat, uskomukset, arvot ja muut monimutkaiset järjestelmät, jotka rajaavat kulttuureja. (Benjamin 2014: 61–62.) Tähän traditionaaliseen kulttuurin määrittelyyn liittyy myös kulttuurien näkeminen selvärajaisina yksikköinä, jotka sosiaalistavat vain oman vaikutuspiirinsä ihmiset vaikuttaen vain heidän elämäänsä ja valintoihinsa (Huttunen & Löytty & Rastas 2005: 26–27).

Hyvin harva kulttuuri on todellisuudessa tiukkarajainen tai itsenäinen kokonaisuus, vaan ne yhdistelevät, lainaavat ja omaksuvat asioita muista kulttuureista. Kulttuurien määrit-

telyn ja erottelun tekee entistä vaikeammaksi kulttuurien globaali leviäminen, jonka seurauksena kulttuurit ovat entistä enemmän kosketuksissa toisiinsa. Tämä on johtanut kulttuurin uudelleenmäärittelyyn; nykyisin kulttuuri nähdään staattisen järjestelmän sijaan jatkuvasti muuttavana ja kehittyvänä, joustavana ja tilanteisena. (Talib ym. 2004: 15; Benjamin 2014: 63.)

Kulttuureja leimaa hybridius; ne syntyvät prosessina monien vaikutteiden ja yhdistelmien tuloksena, ja kulttuuristen aineiden yhdistyessä syntyy jotakin laadullisesti uutta (Huttunen ym. 2005: 30–31). Suomalainen kulttuurikin on saanut vaikutteita muista kulttuureista, eikä sen määrittely ole enää yhtä helppoa 2000-luvulla kuin vaikkapa sata vuotta sitten. Ylipäätään suomalaisesta kulttuurista on vaikea löytää sellaisia tapoja ja perinteitä, joissa ei näkyisi muiden kulttuurien vaikutus. (Huttunen ym. 2005: 16–17, 29.)

Tähän kulttuurien monimuotoisuuteen liittyy myös tutkimuksen toinen keskeinen käsite, monikulttuurisuus. Se on kulttuurin tapaan monimerkityksellinen ilmaus, jota käytetään runsaasti maahanmuuttajiin liittyvässä keskustelussa ja tutkimuksessa. Sanakirjamerkitykseltään monikulttuurinen on ”useaan kulttuuriin liittyvä, perustuva tai kohdistuva, monen eri kulttuurin piirteitä sisältävä” (Kielitoimiston sanakirja 2015). Monikulttuurisuus-termiä käytetään niin sosiaalisissa, poliittisissa kuin kulttuurisissakin yhteyksissä. Yksinkertaisimmillaan sillä voidaan viitata yhteiskuntaan, jossa elää rinnakkain kulttuuriltaan toisistaan poikkeavia ryhmiä. Poliittisena ja normatiivisena terminä se voi puolestaan kuvata yhteiskunnan ihailtavaa ja tavoiteltavaa tilaa. Monikulttuurisuuteen voidaan viitata myös yksilön psykologiaa, identiteettiä tai sopeutumista tarkasteltaessa. (Huttunen ym. 2005: 20–21.) Huttunen ym. (2005: 19, 23) mukaan monikulttuurisuus on konkreettisia, arkipäiväisiä haasteita ja tarvetta kyetä toimimaan uudentilanteissa. Haasteet kohdistuvat paitsi kokonaisiin instituutioihin, kuten koululaitokseen, myös yksilön arkeen.

Suomalaisessa monikulttuurisuuspuheessa monikulttuurisuus on ymmärretty ulkomaisen keskustelun tapaan maahanmuuton jälkeistä yhteiskuntaa koskeväksi kysymykseksi (Huttunen ym. 2005: 21–22). Suomalaisessa tutkimuksessa monikulttuuristumista koskevan puheen oletuksena on ollut se, että ”ennen” maahanmuuttoa suomalaisuus ja suomalainen yhteiskunta olisivat olleet jollain tavoin yksikulttuurisia ja yhtenäisiä. Monikulttuurisuudella ei ole viitattu mihin tahansa suomalaisuuden ja suomalaisen yhteiskunnan sisäisiin eroihin, vaan pelkästään uusina, erilaisina ja ei-suomalaisina pidettyihin asioihin. Suomalaisuutta ei ole nähty osana monikulttuurisuutta, vaan siitä on tullut monikulttuurisuuden vastakohta. (Huttunen ym. 2005: 22; Riitaoja 2013: 13.)

Tämä vastakkainasettelu tekee sekä suomalaisuudesta että monikulttuuriseksi nimitystä toisesta yhdenmukaisen ja yksinkertaistetun kuvan. Suomalainen kulttuuri esitetään Riitaojan (2013: 13) mukaan usein ”yhdenmukaisena valkoisen, suomenkielisen, keskiluokkaisen, heteroseksuaalisen, ydinperheellisen ja sekulaarin luterilaisen kulttuurina” ja suomalainen tämän kulttuurin edustajana. Niinpä ei-suomalaisia ei määritellä osaksi valtakulttuuria, vaan heidät nähdään erilaisina ja ”toisina” suhteessa suomalaisiin. Tähän toisten ryhmään lukeutuvat niin maahanmuuttajat kuin muutkin etniset vähemmistöt.

2. MONIKULTTUURINEN KOULU JA MAAHANMUUTTA- JAOPPILAS

2.1 Monikulttuurisuuskasvatus suomalaisessa peruskoulussa

2.1.1 Monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohtia

Kansainvälisen muuttoliikkeen ja globalisaation myötä suomalaiset koulut ovat entistä monikulttuurisempia. Tämä luo omat haasteensa niin koulutuspolitiikalle, kouluille kuin opettajillekin. (Esim. Talib 1999; 2005; Soilamo 2008; Laine 2014.) Suomalaisen perusopetuksen tehtävänä on antaa oppilaille mahdollisuus ”monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen”. Tähän kuuluvat myös oppilaiden kielellisen ja kulttuurisen identiteetin tukeminen sekä yhteiskunnan tasa-arvoisen jäsenyyden saavuttaminen. (POPS 2004: 14.) Koulut ovat velvoitettuja opetusta toteuttaessaan pohtimaan sitä, miten huomioida näitä tavoitteita vasten kaikki oppilaat ja heidän erilaiset kulttuuritaustansa.

Usein ajatellaan, että koulut ovat jo valmiiksi monikulttuurisia silloin, kun niissä opiskelevat oppilaat tulevat eri maista ja kulttuuritaustoista. Etniseltä taustaltaan erilaiset oppilaat eivät kuitenkaan yksin tee koulusta monikulttuurista. Monikulttuurisen koulun toteutumiseen vaikuttavat moninaisten taustojen lisäksi monet muut tekijät, kuten koulun kulttuuriset näkökulmat, kasvatukselliset periaatteet, opetussuunnitelmat, henkilökunnan toiminta ja koulun käytänteet. Jotta monikulttuurinen kasvatus onnistuu, on koko henkilökunnan sitouduttava koulun monikulttuurisuutta edistäviin tavoitteisiin; vasta arjessa toteutettavat käytännöt muuttavat periaatteet ja opetussuunnitelmat todellisuudeksi. (Lahdenperä 2006: 67; Soilamo 2008: 50.)

Monikulttuurisuuskasvatus on pedagoginen lähestymistapa, joka pyrkii vastaamaan monikulttuurisuuden mukanaan tuomiin kysymyksiin ja haasteisiin koulu- ja kasvatustyössä. Koulujärjestelmän tasa-arvoistaminen on yksi sen keskeisistä tavoitteista. (Räsänen 2002a: 103; Banks & McGee Banks 2010: 1.) Monikulttuurisuuskasvatus on käsitteenä moniselitteinen ja sillä on useita rinnakkaisia termejä. Aiemmin suomalaisessa koulutuskeskustelussa puhuttiin kulttuurienvälisestä kasvatuksesta. Sen sisällöissä keskityttiin lähinnä suvaitsevaisuuden ja kulttuuritietoisuuden lisäämiseen. 1990-luvulla monikulttuurisuuskasvatuksen tullessa koulutuskeskusteluun alettiin yleisesti käyttää kansainvälisyyskasvatus-käsitettä, jolla tarkoitettiin yleisempää kulttuureihin liittyvää suvaitsevaisuutta. Sen rinnalla on käytetty

myös tuoreempaa globaali kasvatus -termiä, joka kiinnittää huomiota maailmankansalaisuuteen liittyviin tietoihin ja taitoihin, erityisesti asenteisiin ja vastuisiin. (Räsänen 2002a: 103; Soilamo 2008: 43.)

Nykyään tutkimuksessa puhutaan monikulttuurisuuskasvatuksen ja interkulttuurisuuskasvatuksen käsitteistä. Niitä käytetään usein toistensa synonyymeinä, mutta interkulttuurisuus voidaan ymmärtää myös monikulttuurisuutta laajemmaksi käsitteeksi. Se viittaa kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen, jossa vuoropuhelu ja toisilta oppiminen ovat keskiössä. Valtaväestön osalta keskeistä on monikulttuurisessa yhteiskunnassa elämisen oppiminen ja erilaisuuden kunnioittaminen. Vähemmistöjen puolestaan tulisi voida oppia sellaisia taitoja ja tietoja, jotka mahdollistavat enemmistökulttuurissa menestymisen. (Räsänen 2002a: 103; Soilamo 2008: 43.)

Eurooppalaisessa tutkimusperinteessä interkulttuurisuuskasvatuksen käsite on enemmän käytössä, kun taas Pohjois-Amerikassa käytetään usein monikulttuurisuuskasvatus-termiä. Suomessa monikulttuurisuuskasvatus on vakiintuneempi ilmaus. (Räsänen 2002a: 103; Holm & Zilliacus 2009: 11, 13.) Käytän tässä tutkimuksessa monikulttuurisuuskasvatuskäsitettä. Näen sen käsittävän myös edellä kuvattuja interkulttuurisuuteen liittyviä elementtejä, kuten vuorovaikutuksen korostamisen kulttuurien välisessä toiminnassa.

Monikulttuurisuuskasvatusta voidaan lähestyä ja määritellä monin eri tavoin. Nojaan tässä tutkimuksessa kriittisen kasvatustieteen pohjalta syntyneeseen kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen määritelmään. Kriittisen kasvatustieteen tapaan siinä korostutetaan ajatusta yhteiskunnan vaikutuksesta kasvatukseen. (Esim. Nieto 2008; Räsänen 2005; Sitomaniemi-San 2009: 42.)

Kriittisessä monikulttuurisuuskasvatuksessa on kyse kokonaisvaltaisesta lähestymistavasta kasvatukseen. Se haastaa ja kritisoi sellaisia kapeita ja yksinkertaistavia määritelmiä, joissa monikulttuurisuuskasvatus nähdään pintapuolisena kulttuureihin tutustumisena esimerkiksi teemapäivien avulla. Tällaisissa määritelmissä monikulttuurisuuskasvatuksen pääpaino on valtaväestön kulttuurituntemuksen ja suvaitsevaisuuden lisäämisellä, kun taas kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteena on luoda kouluihin sellaiset oppimisen ja vuorovaikutuksen puitteet, jossa kaikki – niin valtaväestöön kuin vähemmistöihin kuuluvat – oppilaat saavat äänensä kuuluviin ja tulevat nähtyiksi. (Sitomaniemi-San 2009: 52.)

Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen perusajatuksena on laadukkaan opetuksen järjestäminen monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Siihen sisältyy pyrkimys etnisten ryhmien oman kulttuuriperinnön säilyttämiseen ja etnisen identiteetin tukemiseen, mutta myös valtaväestön näkemysten ja asenteiden avartamiseen. Kriittisen monikulttuurisuuden viitekehyk-

sessä kulttuurinen moninaisuus ei liity vain oppilaiden etnisyyden ja kielen huomioimiseen, vaan siihen sisältyvät myös esimerkiksi sukupuoli, luokka, seksuaalinen suuntautuminen ja uskonto. (Nieto 2008: 373–375; Banks 2008: 135; Sitomaniemi-San 2009: 42.) Monikulttuurisuuskasvatus on tavallista opetusta, joka on tarkoitettu kaikille oppilaille, ei vain maahanmuuttajille, ja se kuuluu kaikkeen opetukseen ja koulun toimintaan. Monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteena on saada oppilaat ymmärtämään, että erilaisuus on normaalia ja kuuluu (koulu)maailmaan. Oletuksena on, että kun tieto ja ymmärrys kasvavat, myös suvaitsevaisuus ja arvostus erilaisuutta kohtaan lisääntyvät. (Nieto 2008; Banks 2008.)

Tutkimusten perusteella ihmisillä syntyy jo hyvin varhaisessa vaiheessa pysyviä enakkokäsityksiä muista ihmisistä ja erilaisista etnisistä ryhmistä. Oppilaiden asenteisiin voidaan vaikuttaa opetustapojen ja -materiaalien avulla. (Banks 2008: 32, Kaikkonen 2004: 56–58.) Kaikkosen (2004: 56–58) mukaan stereotypiat saattavat olla haitallisia kulttuurienväliselle oppimiselle, ja monikulttuurisuuskasvatuksessa stereotypioita tulisi ottaa analysoiden esille. Banksin (2008: 32) mielestä lasten positiivista suhtautumista erilaisuutta kohtaan voidaan lisätä nostamalla erilaiset ryhmät esille opetuksessa. Myös yhteistyö eri kulttuuritaustaisten oppilaiden välillä lisää positiivisia asenteita.

Oppilaan erilaisuuden huomioiminen on monikulttuurisen kasvatuksen lähtökohta, ja tähän kuuluu myös kulttuuriin liittyvä erilaisuus. Opetuksessa – niin oppikirjoissa, opetustavoissa kuin muussakin toiminnassa – tulisi huomioida ja pyrkiä vahvistamaan oppilaiden kulttuurista tietoisuutta ja identiteettiä. Jos oppikirjoissa on vain kulttuurisia stereotypioita tai jos niissä ei huomioida lainkaan vähemmistöjä, on opettajan tehtävänä huomioida tämä opetuksessa ja monipuolistaa kulttuurikuvaa. Toisaalta oppilaille tuttujen asioiden esiin tuominen ja erilaisuuden huomioiminen lisää oppilaiden sopeutumista ja menestystä. (Richards & Brown & Forde 2007.) Positiivinen samastuminen omaan kulttuuriin on tärkeää. Lapset, jotka ovat positiivisesti samastuneet sekä omaan että kansalliseen kulttuuriinsa yleensä arvostavat näitä molempia. Tämä koskee niin etniseen vähemmistöjen lisäksi enemmistöön kuuluvia lapsia (Banks 2006: 28–32).

Lisäksi monikulttuurisessa koulussa kaiken toiminnan ja koko koulukulttuurin pitäisi rakentua niin, että eri kulttuuritaustoista tulevat oppilaat kokevat koulun tasa-arvoisena ja että kaikilla on yhtäläiset mahdollisuudet menestyä. Esimerkiksi tasa-arvoiset arviointimenetelmät ja koko koulun henkilökunnan sitoutuminen tasapuolisuuteen ja suvaitsevaisuuteen ovat monikulttuurisen koulun ehtoja. (Banks 2008: 30–36.)

Opetuksen yksipuolisuuden lisäksi etnosentrisyys, eli oman kulttuurin näkeminen muita kulttuureita parempana, on esteenä kokonaisvaltaisen monikulttuurisuuskasvatuksen

toteuttamiselle (Räsänen 2002b: 99). Banksin (2008) mukaan länsimaisessa koulutuksessa on keskitytty perinteisesti valtaväestön kulttuuriin ja historiaan, mikä asettaa vähemmistöt eriarvoiseen asemaan ja heikentää oppilaiden kulttuurista identiteettiä. Valtaväestön kulttuuri nähdään helposti tärkeänä ja sen mallin mukaan toimiminen oikeutettuna. Muita kulttuureja ja niiden käytäntöjä taas tulkitaan omasta viitekehyksestä käsin ymmärtämättä täysin niiden merkityksiä. Eri kulttuureissa asioita voidaan tulkita poikkeavasti, mikä voi näkyä myös eri oppiaineiden välittämässä, yksipuolisessa tiedossa. Etnosentrisen tiedon välittämisen vaara on ilmeinen esimerkiksi historiassa, mutta myös kielissä, uskonnossa ja taideaineissa. (Räsänen 2002b: 99–100.)

Myös suomalaisessa koulujärjestelmän sisään on rakentunut käytäntöjä, jotka luovat esteitä onnistuneelle monikulttuurisuuskasvatukselle. Joidenkin tutkijoiden mukaan koulujärjestelmän toiminta perustuu edelleen monokulttuurisuuteen ja on pääosin vielä etnosentristä. Niinpä maahanmuuttajaoppilaiden erityistarpeita ei ole aina riittävästi huomioitu. (Räty 2002: 47; Jokikokko 2005: 199, 202.) Sitomaniemi-Sanin (2009: 42) mukaan koulut ylläpitävät ”monokulttuurisen kasvatuksen perinteitä”, joissa ei huomioida maailman ja identiteettien hybridiyttä ja moninaisuutta. Kouluissa luodaan hänen mukaansa yksinkertaistavia käsityksiä kulttuureista ja identiteetistä, minkä vuoksi vähemmistöryhmät pysyvät näkymättöminä ja alistettuina koulun lisäksi myös muualla yhteiskunnassa. Rican ja Mullenin (2005: 10) etnisten ryhmien huomiotta jättäminen ylläpitää ”epäsuoraa eksklusioprosessia”. Niinpä monikulttuurisen opetuksen tulisi sisältää monipuolisia kuvauksia eri kulttuureista. Yksinkertaistavat kuvaukset eivät palvele tätä tarkoitusta, vaan etnisten vähemmistöjen edustajat tulisi esittää yhtä monimuotoisina kuin valtakulttuurin edustajat.

Koska monikulttuurisuuskasvatuksessa on kyse kokonaisvaltaisesta maailmanhahmotustavasta, jonka pitäisi läpäistä kaikki koulun toiminta, ei monikulttuurisuuskasvatusta voi toteuttaa vain tietyillä tunneilla, tietyn oppiaineen puitteissa tai koulun monikulttuurisuuskasvatuksen vastuuhenkilöksi nimetyn opettajan voimin (Nieto 2008: 313). Räsänen (2009: 39) nostaa esiin huomion, että Suomessa monikulttuurisuuskasvatus kuitataan usein temaviikoilla ja irrallisilla projekteilla. Tällöin monikulttuurisuuskasvatus ei läpäise kaikkea opetusta, vaan jää pintapuoliseksi.

Ihmisoikeusliiton (2013) selvityksen mukaan myös suomalaiset oppikirjat pitävät yllä kulttuurien välisiä, epätasa-arvoisia valtasuhteita. Tarkastelun perusteella useiden oppiaineiden – myös äidinkielen ja kirjallisuuden – oppikirjat antavat yksipuolisen, stereotyyppisen kuvan suomalaisesta kulttuurista ja muista kulttuureista. Ne myös ylläpitävät suomalaisuuden normeja asettamalla vähemmistöt oppikirjoissa heikompaan asemaan tai jättämällä ne huo-

miotta. Opetushallituksen selvityksestä (Teräs & Tainio 2010: 7) käy ilmi, että oppimateriaaleissa ei ole juuri esillä etnisiä vähemmistöjä, joten vähemmistöt jäävät heidän mukaansa tarkkailtaviksi ”toisiksi” eivätkä rakennu olennaiseksi osaksi maailmankuvan moninaisuutta.

Opettajilla on keskeinen rooli monikulttuurisuuskasvatuksen toteuttajina ja välittäjinä. Heidän uskomuksensa, asenteensa, tietonsa ja taitonsa välittyvät kaikessa opetustyössä. (Miettinen 2001: 33.) Kriittisessä monikulttuurisuuskasvatuksessa korostetaan opettajan omien ennakkoluulojen tiedostamista ja itsereflektion merkitystä: kriittisesti monikulttuurinen opettaja on ”reflektiivinen toimija ja oman työnsä tutkija”. Opettajan on tärkeää tiedostaa ja tutkia omia ajattelutapojaan ja toimintamahdollisuuksiaan monikulttuurisen maailman kansalaisena, jotta hän voi kasvattaa ”kulttuurisesti herkkiä ihmisiä”. (Sitomaniemi-San 2009: 48.)

Kulttuurisesti valveutuneen opettajan pitäisi huomioida oppilaan tausta niin opetuksen suunnittelussa, työtapojen valinnassa kuin arvioinnissakin (Gay 2000: 29–35). Samalla pitäisi muistaa huomioida myös oppilaiden yksilöllisyys. Oppilaita tulisi aina pystyä kohteilemaan yksilöinä enemmän kuin kulttuurisen tai etnisen ryhmänsä edustajina. Tämä vaatii opettajalta omien asenteiden ja ajatusten tiedostamista. (Jokikokko 2010: 26–27.)

Opettajien monikulttuurista pätevyyttä tutkinut Jokikokko (2005, 2010) käyttää vuorovaikutuksen merkitystä korostavaa interkulttuurinen kompetenssi -käsitettä kuvaamaan niitä taitoja, joita opettajat tarvitsevat työskennellessään monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa. Hänen mukaansa interkulttuurisessa kompetenssissa ei ole kyse valmiuksista tai taidoista, vaan eräänlaisesta filosofiasta tai maailmanhahmottamistavasta, joka ohjaa ihmisen ajattelu- ja toimintatapoja (Jokikokko 2005). Ulkoa opettelun sijaan se täytyy siis sisäistää osaksi omaa asennoitumista, käyttäytymistä ja toimintaa. (Räsänen 2002a; Nieto 2008; Sitomaniemi-San 2009.)

2.1.2 Monikulttuurisuuskasvatus ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Opetussuunnitelmat ohjaavat opetus- ja kasvatustyötä ja antavat lähtökohdat suomalaiselle perusopetukselle (Talib 2005: 36). Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet antaa raamit opetuksen tavoitteille, sisällöille ja toteutukselle. Se toimii paikallisten, kouluissa laadittavien opetussuunnitelmien perustana. (POPS 2004: 10.) Käsittelen tässä tutkimuksessa tällä hetkellä voimassa olevia, vuonna 2004 voimaan tulleita perusteita (myös POPS 2004).

Koulujen monikulttuuristuminen on huomioitu opetussuunnitelmatyössä. Vaikka Suomessa monikulttuurinen kasvatus ei vielä ole osa virallista opetussuunnitelmaa monien Euroopan maiden tapaan, on perusteissa nähtävissä sen mukaisia ajatuksia (ERICarts 2008;

Benjamin 2014: 92). Monikulttuurisuuden hyväksyminen on kirjattu perusopetuksen arvopohjaan, eli se toimii kaiken opetuksen lähtökohtana ihmisoikeuksien, tasa-arvon, demokratian, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttämisen rinnalla (POPS 2004: 14). Myös suomalaisen kulttuurin monimuotoisuus ja maahanmuuttajat on nostettu POPSin arvopohjassa (POPS 2004: 14) esille:

Opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri, joka on kehittynyt vuorovaikutuksessa alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa. – –

Opetuksessa otetaan huomioon suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen myös eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien myötä. Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa. Sen avulla edistetään myös suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä.

POPSin kulttuurikäsitys on luonnollisesti Suomi-keskeinen; kaiken opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri, jonka katsotaan kehittyneen ”alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin” kanssa. Suomalaisen kulttuurin nähdään myös monipuolistuneen/monipuolistuvan maahanmuuttajien myötä. Arvopohjassa ei kuitenkaan avata sitä, millaista suomalainen kulttuuri on alun perin ollut ja miten se on muuttunut maahanmuuttajien myötä. Myös ilmaus ”opetuksessa otetaan huomioon” on melko epämääräinen, ja opettajan vastuulle voi jäädä tulkinta siitä, miten hän huomioi ”kulttuurin monipuolistumisen” ja oppilaiden erilaiset kulttuuritaustat opetuksessaan.

Vaikka monikulttuurisuuden käsitettä ei määritellä, on arvopohjassa näkyvissä monikulttuurisuuskasvatuksellisia ajatuksia, kuten oppilaan kulttuuri-identiteetin rakentumisen ja osallisuuden tukeminen. Jälkimmäisen voi tulkita integraatioon liittyväksi tavoitteeksi. Opetuksen tavoitteena on myös suvaitsevaisuuden ja kulttuurienvälisen ymmärryksen lisääminen, mitkä ovat keskeisiä monikulttuurisuuskasvatuksellisia tavoitteita. (Esim. Nieto 2008: 373–375; Banks 2008: 135; Sitomaniemi-San 2009: 42.)

Monikulttuurisuuskasvatuksellisia, integraatioon ja identiteetin tukemiseen tähtääviä tavoitteita on asetettu myös maahanmuuttajien opetukselle. Maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen kirjattujen erityistavoitteiden mukaan kaiken opetuksen tulisi tukea maahanmuuttajaoppilaan kasvamista ”sekä suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön että oppilaan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi”. Yhtenä keinona tähän on kirjattu maahanmuuttajaoppilaan aikaisempi oppimishistorian sekä kasvatus- ja opetusperinteen hu-

mioiminen opetuksessa. Myös oppilaan ja hänen huoltajiensa tietämystä oman kieli- ja kulttuurialueensa luonnosta, elämäntavoista, kielistä ja kulttuureista tulisi hyödyntää opetuksessa. (POPS 2004: 36.) Nämä elementit ovat tärkeä osa oppilaan kulttuuri-identiteetin tukemista (Koponen 2014).

Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys on lisäksi oma aihekokonaisuutensa. Aihekokonaisuudet ovat kasvatusta ja opetusta eheyttäviä teemoja, joiden tavoitteet ja sisällöt sisältyvät useisiin oppiaineisiin. Niiden tulisi näkyä eri oppiaineiden opetuksessa, mutta myös koko koulukulttuurissa. (POPS 2004: 38.) Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys -aihekokonaisuuden lisäksi muita kokonaisuuksia ovat Ihmisenä kasvaminen, Viestintä ja mediataito, Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjäyys, Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, Turvallisuus ja liikenne sekä Ihminen ja teknologia. Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys -aihekokonaisuuden päämääränä on ”auttaa oppilasta ymmärtämään suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin olemusta, löytämään oma kulttuuri-identiteettinsä sekä kehittämään valmiuksiaan kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja kansainvälisyyteen”. Muita tavoitteita ovat esimerkiksi muihin kulttuureihin tutustuminen ja valmiuksien saaminen monikulttuurisessa yhteisöissä toimimiseen. (POPS 2004: 38–43.) Aihekokonaisuus siis heijastelee arvopohjan tapaan monikulttuurisuuskasvatuksellisia ajatuksia, mutta on Suomi- ja Eurooppa-keskeisyydessään melko monokulttuurinen ja jättää osin ulkopuolelle oppilaiden kulttuuristen taustojen mahdollisen monimuotoisuuden.

Äidinkielellä ja kirjallisuudella (suomi äidinkielenä) on oppiaineena tärkeä rooli suomalaisen kulttuurin ja kielen välittäjänä. Opetuksen tavoitteissa huomioidaan oppilaiden oman kulttuuritiedon hyödyntäminen – ja näin myös identiteetin vahvistaminen, sillä äidinkielen opetuksen lähtökohtana ovat ”oppilaiden kielelliset ja kulttuuriset taidot ja kokemukset”. Monipuolisen viestinnän, lukemisen ja kirjoittamisen avulla oppilaan on tarkoitus rakentaa itse-tuntoaan ja identiteettiään. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen kuuluu myös tavoite yhteiskunnallisuuden osallisuuteen ja vaikuttamiseen kannustamisesta, mikä liittyy osaltaan integraatioon. (POPS 2004: 46.)

Suomi toisena kielenä on äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärä. Maahanmuuttajaoppilas, jonka suomen kielen taito on puutteellinen, voi suorittaa tarpeesta riippuen oppimäärän joko kokonaan tai osittain suomi toisena kielenä -opetuksessa. S2-opetuksen tavoitteena on saavuttaa mahdollisimman hyvä kielitaito, jolla oppilas pärjää sekä eri oppiaineiden opetuksessa että mahdollisissa jatko-opinnoissa. (POPS 2004: 96.)

Suomen kielen ja kulttuurin opetus on opetuksessa luonnollisesti keskeisessä roolissa, mutta myös oppilaan oman äidinkielen oppiminen ja kulttuuri-identiteetin tukeminen koros-

tuvat tavoitteissa: ”Yhdessä oman äidinkielen opetuksen kanssa suomi toisena kielenä -opetus vahvistaa oppilaan monikulttuurista identiteettiä ja rakentaa pohjaa toiminnalliselle kaksikielisyydelle.” Mahdollisimman vahva kielitaito tähtää siihen, että oppilas saa lopulta ”tasaver-taiset mahdollisuudet toimia ja vaikuttaa suomalaisessa yhteiskunnassa”. (POPS 2004: 96.) Näihin tavoitteisiin tähtää myös oppilaan oman äidinkielen opetus, jota pyritään tarjoamaan maahanmuuttajaoppilaille suomi toisena kielenä -opetuksen rinnalla (POPS 2004: 305). Oppi-aineisiin liittyvät tavoitteet ovat hyvin väljiä ja jättävät mahdollisuuksia erilaisille tulkinnoille, joten toteutus riippuukin esimerkiksi oppikirjan tekijöiden ja opettajien valinnoista.

2.1.3 Monikulttuurisuuskasvatus ja piilo-opetussuunnitelma

Suomalaista koulu- ja kasvatustyötä peruskoulussa ohjaavat valtakunnalliset opetussuun-nitelman perusteet ja niiden pohjalta laadittavat paikalliset opetussuunnitelmat. Kuten edellisestä luvusta käy ilmi, on opetussuunnitelman perusteisiin kirjattu monia monikulttuurisuuskasvatuksellisia tavoitteita (ks. luku 2.1.2). Opetussuunnitelman toteutuminen käytännössä ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys, vaan todellisuus voi poiketa paljonkin opetussuunnitelmaan kirjoitetusta. Voidaankin sanoa, että kouluissa on käytössä kaksi opetussuunnitelmaa: kirjoitettu ja toteutettu. Se, mitä opetussuunnitelmissa lukee ja mitä esimerkiksi yksittäisissä luokissa tapahtuu, ovat kaksi eri asiaa. Näitä koulun käytäntöihin ja opetukseen vaikuttavia kirjoittamattomia sääntöjä kutsutaan piilo-opetussuunnitelmaksi (hidden curriculum). (Talib ym. 2004: 91; Talib 2005: 36; Uusikylä & Atjonen 2005: 54–55.)

Piilo-opetussuunnitelmatutkija Philip Jacksonin (1968: 10–34) mukaan piilo-opetussuunnitelmaan liittyvät institutionaaliset ilmiöt, oppimistapahtuman vuorovaikutussuhteet ja oppilaiden yksittäisiin käyttäytymispiirteisiin liittyvät ilmiöt, kuten itsekurin ja kärsivällisyyden oppiminen. Ruotsalainen tutkija Donald Broady (1986: 96–100) mainitsee esimerkiksi piilo-opetussuunnitelmaan kuuluvista taidoista, joita koulu opettaa tietoisesti tai tiedostamatta, oppilaiden harjaannuttamisen odottamaan, jonottamaan sekä tarkkailemaan omaa käytöstään ja kielenkäyttöään. Myös toisten sietäminen ja suvaitseminen kuuluvat Broadyn (1986: 97–99) mukaan piilo-opetussuunnitelmaan kuuluviin vaatimuksiin.

Banksin (2010: 23) mielestä piilo-opetussuunnitelman ja sen kätkettyjen normien ja arvojen tiedostaminen ja kriittinen tarkastelu on ensiarvoisen tärkeää monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumisen kannalta. Kouluissa on hänen mukaansa sekä näkyvät opetussuunnitelmat (manifest curriculum) että piilo-opetussuunnitelmat. Näkyvät opetussuunnitelmat koostuvat esimerkiksi oppaista, oppikirjoista, ilmoitustauluista ja tuntisuunnitelmista. Tätä näkyvää vi-

rallista opetussuunnitelmaa tärkeämpi on hänen mukaansa kuitenkin piilo-opetussuunnitelma. Piilo-opetussuunnitelmaan kuuluvat ne asiat, joita opettajat eivät tietoisesti opeta, mutta jotka kaikki oppilaat oppivat. Ne ovat voimakas osa koulukulttuuria. Ne viestivät oppilaille koulun asenteista eri asioita kohtaan ja myös siitä, miten koulu näkee heidät ihmisinä ja sukupuolen edustajina, erityisoppilaina sekä eri uskontojen, kulttuurien ja etnisten ryhmien edustajina. (Banks 2010: 23–24.) Koulun todelliset tavoitteet eivät aina toimi yksittäisen oppilaan eduksi, ja erilaisia oppilaita kohdellaan usein eri tavoin. Myös esimerkiksi koulun vuorovaikutustilanteet suosivat tietentyypisiä oppilaita. (Talib ym. 2004: 99; Talib 2005: 36; Uusikylä & Atjonen 2005: 55.)

Opettaja on pitkälti vastuussa opetussuunnitelman toteutumisesta, eli ”opetussuunnitelman toimeenpanemisesta”, omassa luokassaan. Jokainen opettaja tekee omanlaisensa tulkinnan opetussuunnitelmista, joten opetussuunnitelma toteutuu eri tavoin jokaisessa koulussa ja luokassa. (Uusikylä & Atjonen 2005: 55.) Opettajan tulkintoja ohjaavat hänen henkilökohtaiset kokemuksensa ja näkemyksensä. Opettajan omien näkemysten lisäksi työyhteisössä vallitsevat arvot, asenteet ja ideologiat sekä koulun resurssit vaikuttavat hänen työhönsä. Piilo-opetussuunnitelma heijastelee myös yhteiskunnan arvoja. (Talib 2005: 36–37; Uusikylä & Atjonen 2005: 55.)

Talibin (2005: 36) mukaan piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan ”yhteiskunnallista todellisuutta, joka tunkeutuu koulutyöhön virallisen opetussuunnitelman ohi”. Broodyn (1986: 15) mukaan piilo-opetussuunnitelma ei olekaan seurausta opettajan omista pyrkimyksistä, vaan koulutyön asettamista ehdoista, kuten opettajajohtoisesta opettamisesta, oppitunnin pituudesta ja resursseista. Toisaalta opettajat voivat käyttää myös tiedostamatonta valtaa esimerkiksi opetusmateriaalien ja -käytäntöjen valinnassa tai siinä, mitä he jättävät opettamatta (Talib 2005: 21).

Oppikirjojen merkitys opetuksessa on Luukan ym. (2008: 64–65) mielestä niin suuri, että niiden voi katsoa toimivan piilo-opetussuunnitelmana. Opetussuunnitelmien sisältöihin vastaamaan pyrkivät oppikirjat luovat raamit opetukselle ja välittävät ideat käytännön opetustyöhön. Institutionaalisina teksteinä ne vaikuttavat käsitykseen siitä, mikä oppimisessa on keskeistä ja tärkeää.

Tutkijoiden mukaan oppikirjat toteuttavat piilo-opetussuunnitelmaa myös suhteessa oppilaisiin: Savolaisen (2001: 247) mukaan oppikirjojen kieli edustaa koko opetushenkilökunnan ja kouluinstituution kieltä suhteessa oppilaaseen. Oppikirjat toteuttavat piilo-opetussuunnitelmaa puhutellessaan lukijaa; ne tuottavat oppilaan ja luovat käsitystä siitä, millainen on hyvä ihminen (Savolainen 2001: 250, 254). Myös Karvosen (1995: 213) mukaan

oppikirjatekstin yhtenä piilotehtävänä on käsitys oppimisesta ja oppilaasta. Palmu (2003: 70) puolestaan tuo esille huomion, että käsiteltävien aiheiden valinnalla vaikutetaan siihen, mitä tapahtumia ja keitä ihmisiä nostetaan esiin. Samalla asetetaan toiset taustalle ja vähemmistöön.

2.1.4 Oppimateriaalit osana monikulttuurista opetusta

Oppimateriaali on ”oppiainesta sisältävä tietolähde”, jota voidaan hyödyntää opetuksessa. Oppimateriaalit voivat olla tyypiltään hyvin erilaisia, ja ne voidaan jaotella esimerkiksi kirjallisiin, visuaalisiin, auditiivisiin, audiovisuaalisiin ja digitaalisiin materiaaleihin. Oppimateriaaleista käytetyin lienee oppikirja. Oppikirja on tarkoitettu oppimisen apuvälineeksi, ja sen tulisi olla rakennettu niin, että se tukee oppimista aidosti. Pedagogisesti hyvä oppimateriaali ei tähtää vain nopeasti näkyviin muutoksiin, vaan pyrkii elämyksiä ja oppimiskokemuksia luomalla vaikuttamaan pysyvästi oppilaan ajatteluun ja taitoihin. (Uusikylä & Atjonen 2005: 163–165, 168.) Hyvän oppikirjan tulisi noudattaa valtakunnallista opetussuunnitelmaa, tukea opettajien suunnittelutyötä antamalla esimerkiksi mahdollisuuksia eriyttämiseen sekä ohjata opetustapahtumaa myönteisesti. Viimeisellä tarkoitetaan sitä, että oppimateriaalien tulisi olla loogisesti ja psykologisesti oikein rakennettuja, eli asiasisällön tulisi edetä järkevästi. Oppimateriaalien tulisi myös motivoida ja aktivoida oppilaita. (Uusikylä & Atjonen 2005: 166–168.)

Oppikirjojen oletetaan noudattavan valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita. Koska niiden tekoa ei kuitenkaan valvota, voivat kirjojen sisällöt periaatteessa poiketa huomattavastikin tosistaan. On tekijöistä kiinni, kuinka paljon oppikirjat noudattelevat opetussuunnitelmien sisältöjä. (Uusikylä & Atjonen 2005: 167; Luukka ym. 2008: 64.)

Tutkimusten mukaan opettajat ovat hyvin sidoksissa oppikirjoihin, ja opetus tukeutuu pitkälti kirjalliseen aineistoon (ks. esim. Korkeakoski 2002; Karvonen 1995). Myös äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen on tutkittu olevan hyvin oppikirjalähtöistä (Luukka ym. 2008), vaikka opettajat hyödyntävätkin opetuksessa oppikirjojen lisäksi usein monia muita tekstejä, kuten kaunokirjallisuutta ja mediatekstejä (Luukka ym. 2008: 64). Teknologian kehitys ja internet ovat mullistaneet myös opetuksen ja opetusmateriaalien käytön; verkosta on mahdollista saada rajattomasti materiaalia pedagogiseen käyttöön (Uusikylä & Atjonen 2005: 171).

Oppimateriaali on siis keskeinen väline, kun kirjoitettua opetussuunnitelmaa muutetaan käytännössä toteutuvaksi (Uusikylä & Atjonen 2005: 166). Oppikirjat tukevat opetusta, mutta ne myös ohjailevat sitä. Ne vaikuttavat opetuksen sisältöjen ja tekstinäkemyksen lisäksi

myös siihen, minkälaiseen toimintaan ne oppilaita ohjaavat. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat määrittelevät myös sitä, millaiset ja minkä elämänalueen tekstit ovat oppimisen arvoja sekä millainen kuva kielestä ja sen rakenteista välittyy. (Luukka ym. 2008: 64.)

Vaikka oppikirjat ovat opetuksessa ahkerasti käytetty ja tarpeellinen työkalu, on niitä kohtaan osoitettu myös kritiikkiä. Yhtenä oppikirjojen heikkoutena pidetään niiden suppeutta. Koska kirjaan mahtuvan sisällön määrä on rajallinen, täytyy tekijöiden tehdä kompromisseja siitä, mitä kirjaan valitaan ja mitä jätetään pois. (Karvonen 1995: 12.) Myös oppikirjan käyttöön voi liittyä ongelmia: jos oppikirja on oppituntien ainoa pääsääntöinen työväline, tulee oppitunneista helposti kaavamaisia ja yksipuolisia (Uusikylä & Atjonen 2005: 169). Toisaalta nykyoppikirjat ovat Uusikylän ja Atjosen (2005: 170) mielestä usein melko monipuolisia. Heidän mukaansa niiden tehtävät rohkaisevat oppilaita omaan ajatteluun ja vaativat oppikirjan perustekstien tulkintaa ja soveltamista. Lisäksi ne haastavat kriittiseen tarkasteluun ja lisätiedon hankintaan.

Oppikirjojat toimivat myös monikulttuurisuuskasvatuksen välittäjinä. Monikulttuurisuuskasvatuksen kannalta opetusmateriaalien välittämät arvot erilaisista kulttuuri- ja etnisistä ryhmistä ovat tärkeitä. Gayn (2000: 112) mukaan ne ovat luokkahuoneessa tavallisimpia opetussuunnitelman toteuttajia, joten niiden laatu ja sisältö ovat keskeisiä myös kulttuurisesti valveutuneen opetuksen kannalta. Tutkimukset osoittavat, että oppitunnit ja oppimateriaalit, joissa tuodaan esiin realistisesti sisältöjä erilaisista etnisistä ja kulttuuriryhmistä, auttavat oppilaita kehittämään positiivisia asenteita itseään ja omaa ryhmäänsä kohtaan (Stephan & Vogt 2004; Banks 2008: 34). Monikulttuurisessa koulussa tulisi pohtia sitä, huomioidaanko opetuksessa ja sisällöissä eri kulttuureja ja tehdäänkö ne näkyviksi sekä hyödynnetäänkö opetuksessa vaihtelevia opetustapoja, jotka vastaavat erilaisten oppijoiden tarpeisiin (Banks 2008: 30–35). Opetusmateriaalien tulisi vastata näihin haasteisiin ja tarjota opettajille tukea monipuolisen, opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita vastaavan opetuksen toteuttamiseen (Uusikylä & Atjonen 2005: 166).

Toisaalta opettajat ovat oppikirjojen käyttäjinä vastuussa siitä, miten oppikirjoja hyödynnetään tai jätetään hyödyntämättä opetuksessa. Banks (2010: 22) toteaa, että kulttuurisesti sensitiiviset materiaalit ovat hyödyttömiä sellaisten opettajien käsissä, joilla on negatiivisia asenteita eri etnisiä tai kulttuuriryhmiä kohtaan, sillä tällaiset opettajat harvoin hyödyntävät näitä materiaaleja. Opettajat vaikuttavat oppimateriaaleihin ja opetustapoihin liittyvillä valinnoillaan siihen, miten voimakas oppikirjojen rooli on heidän opetuksessaan. Lopulta opettajat ovatkin vastuussa siitä, miten oppikirjoja ja muita materiaaleja käytetään opetuksessa (Uusikylä & Atjonen 2005: 168). Niinpä oppikirjoja tutkimalla ei voi saada todellista ku-

vaa siitä, mitä luokkahuoneissa tapahtuu ja mitkä ovat opettajan pedagogiset käytänteet. Koska niiden käyttö on yleistä, oppikirjojen tutkiminen antaa kuitenkin yhden tavan tarkastella opetuskäytäntöjä ja opetuksen monikulttuurisuutta.

2.2 Koulu ja maahanmuuttajaoppilaan tukeminen

2.2.1 Maahanmuuttajaoppilaan integraatio

Kun ulkomaalainen muuttaa Suomeen, tähtäävät hallinnolliset ja poliittiset toimet hänen integroitumiseensa eli suomalaiseen yhteiskuntaan kotoutumiseen: maahan muuttaville tarjotaan tukea niin suomen (tai ruotsin) kielen opiskeluun, kouluttautumiseen kuin työllistymiseen. Integraatiolla tarkoitetaan maahanmuuton yhteydessä sitä prosessia, jonka kuluessa maahanmuuttaja tulee osaksi ympäröivää yhteiskuntaa ja yhdeksi sen täysivaltaisista jäsenistä. Suomessa integraation tavoitteena on toimiva kaksikielisyys ja -kulttuurisuus; sen lisäksi, että maahanmuuttajasta tulee osa suomalaista yhteiskuntaa, on tavoitteena myös hänen oman kulttuuriperintönsä säilyttäminen. (Saukkonen 2014: 37–38.)

Uuteen maahan muuttava ihminen on ristiriitaisessa tilanteessa tasapainotellessaan eri kulttuurien välillä. Hän ei todennäköisesti pysty toimimaan oman kulttuurinsa toimintamallien mukaisesti, muttei myöskään voi hallita tai omaksua täysin uutta kulttuuria. Sopeutuminen uuteen kulttuuriin on välttämätöntä, mutta yhtä lailla oman etnisen kulttuurin säilyttäminen on tärkeää yksilön identiteetin kannalta. (Soutamo & Säily & Vilhunen 1998: 26.)

Yhteiskunnan sosiaalipoliittisella ilmapiirillä ja valtaväestön asenteilla maahanmuuttajia kohtaan on suuri vaikutus heidän kotoutumiseensa (Benjamin 2014: 100). Koska koulut heijastelevat yhteiskunnan arvoja, näkyy yleinen suhtautuminen maahanmuuttajiin myös koulun toiminnoissa (Talib 2007: 43). Monikulttuurisuuspolitiikan integraatiomallin mukaisesti koulujen tehtävänä on huolehtia siitä, että oppilas saa sellaiset valmiudet, jotka edistävät ja mahdollistavat hänen tasavertaisen toimintansa suomalaisessa yhteiskunnassa. (Talib 2005: 14–16; Sihvola 2007: 55.)

Nämä tavoitteet on kirjattu myös valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin: Perusteissa kaiken opetuksen lähtökohdaksi on ihmisoikeuksien, tasa-arvon, demokratian, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttämisen ohella nostettu oppilaiden erilaisten kulttuuritaustojen huomioiminen. Opetuksen avulla pyritään myös tukemaan oppilaan kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä osallisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa. (POPS 2004: 14.)

Opettajan rooli on oppilaan integraatioprosessissa keskeinen. Hänen toiminnallaan ja suhtautumisellaan oppilaaseen on merkitystä siinä, miten oppilas sopeutuu uuteen ympäristöönsä ja millaiset valmiudet hän saa uudessa kulttuurissa toimimiseen. (Soilamo 2008: 31–32.) Myös opettajan omilla asenteilla, kokemuksella ja pedagogisilla taidoilla on vaikutusta siihen, miten hän onnistuu tukemaan oppilaan integraatiota. Opettaja voi tiedostamattaan kohdella maahanmuuttajaoppilasta eri tavalla kuin valtaväestön oppilaita. (Talib 2007: 43.) Uusien kulttuurien kohtaamisesta seuraavat haasteet voivat saada opettajan tuntemaan riittämättömyyttä, turhautumista ja jopa vihamielisiä tunteita. Tällöin opettaja saattaa alkaa korostaa omaa kulttuuriaan, mistä voi seurata assimiloivaa toimintaa oppilaita kohtaan. Tärkeää olisikin, että opettaja pystyy tunnistamaan mahdollisen negatiivisen akkulturaatioasenteensa, jotta hän voi työstää sitä. (Soilamo 2008: 35, 66.)

Oppilaan sopeutuminen Suomeen ei ole kiinni vain koulun toiminnasta, vaan integraatioprosessiin vaikuttavat myös monet erilaiset yksilö-, yhteisö- ja yhteiskuntatason tekijät. Yhteiskunnan toteuttaman kotouttamispolitiikan lisäksi valtaväestön asenteet sekä maahanmuuttajien lähtömaa ja sen kulttuurietäisyys vastaanottavaan maahan vaikuttavat sopeutumiseen. Integraatiossa myös perheellä ja perheen akkulturaatioasenteella on tutkimusten mukaan merkittävä – ellei merkittävin – rooli lasten sopeutumisessa uuteen kotimaahan. (Alitolppa-Niitamo 2010: 45–46, 52).

Sekä yhteiskunnan että koulun tasolla on annettu säädöksiä integraatioon toteutukseksi. Integraatiopolitiikan tavoitteet tai yleiset ihanteet eivät kuitenkaan kohtaa vielä käytännössä; Saukkosen (2014: 39) mukaan suomalaisen kotouttamispolitiikan teorian ja toteutuksen välillä on ”melkoinen kuilu”. Vaikka kotoutuminen Suomeen pitää periaatteessa sisällään myös oman kielen ja kulttuurin säilyttämisen, käytännössä kotouttamispolitiikan toteuttamiseen kuuluu lähes yksinomaan suomalaiseen yhteiskuntaan sopeutumiseen liittyvät toimet. (Saukkonen 2014: 39.)

Suurpään (2005: 51) mukaan suomalaisissa kotoutumisohjelmissa yhteiskuntaan kiinnittyminen ja oman kulttuuriperinnön vaaliminen tulkitaan ”ristikkäisiksi paineiksi”. Vaikka viranomaistekstit puhuvat monikulttuurisuuden puolesta, suomalaisen kulttuurin yhtenäisyyden myytti elää yhä arkisissa käsityksissä. Tavoiteltava monikulttuurisuus tuntuu Huttusen ym. (2005: 25) mielestä rakentuvan yksilön ja julkisen selkeälle erottelulle: ”yksityisesti” omaa kulttuuria saa toteuttaa vapaasti, mutta julkinen on neutraalia, ”kulttuuritonta” aluetta, ja tavoitteena on kaikkien yhteiskunnan jäsenten tasa-arvo. Heidän mukaansa tällaista käsitystä pitäisi problematisoida ja huomata, kuinka julkinen ja yksityinen ovat limittyneet ja miten kulttuuri läpäisee kaikkia elämän osa-alueita.

Suomen nykyiselle integraatiopolitiikalle onkin leimallista, että kulttuurinen monimuotoisuus hyväksytään yksityiselämässä, mutta julkisen puolen alueilla, kuten koulutuksessa ja työelämässä, yksilön oletetaan sopeutuvan paikalliseen kulttuuriin. Tämä näkyy myös osin monokulttuurisessa ja etnosentrisessä koulujärjestelmässä (Räsänen & Jokikokko & Järvelä & Lamminmäki-Kärkkäinen 2002; Jokikokko 2005: 199, 202), jota myös monikulttuurisuutta tiedostamattomat opettajat (Räsänen 2005: 107; Sitomaniemi-San 2009: 46–47) ja oppikirjat (Ihmisoikeusliitto 2013) pitävät osaltaan yllä. Maahanmuuttajien suvaitseminen ja syrjäytymisen estäminen eivät pelkästään riitä, vaan heidän kieltään ja kulttuuriperintöään tulisi tukea ja vahvistaa aktiivisesti (Sihvola 2007: 55). Monikulttuurisuutta arvostavan opetuksen ja kasvatuksen toteuttaminen vaatii kouluilta ja opettajilta kriittistä otetta tarkastella oman toimintaansa sekä sen taustalla vaikuttavia, yhteiskunnallisiakin arvoja ja rakenteita (Miettinen 2001: 20; Sitomaniemi-San 2009: 48–49).

2.2.2 Maahanmuuttajaoppilaan identiteetin kehittyminen ja tukeminen

Muuttaessaan vieraaseen maahan ihminen joutuu monenlaisten muutosten keskelle. Elinympäristön muutos vaikuttaa myös siihen, miten ihminen näkee ja määrittelee itsensä. Uudessa kulttuurissa ja elämäntilanteessa yksilön täytyy aina muokata ja arvioida uudelleen identiteettiään (Abdallah-Preceille 2006). Integraatiossa onkin aina kyse myös identiteetikysymyksistä, ja identiteetin muokkautuminen on keskeinen osa akkulturaatioprosessia (Liebkind 1994: 29; Phinney 2002: 63–65; Martikainen & Haikkola 2010: 19). Yhteiskunnan arvoilla, muiden ihmisten käytöksellä ja heidän asenteillaan on yksilön etnisen ja kulttuurisen identiteetin kehittämisessä merkittävä rooli (Talib ym. 2004: 35). Myös koulun välittämällä arvoilla on merkitystä oppilaan etnisen ja kulttuurisen identiteetin kehittämisessä. Oppilaiden kulttuurisen identiteetin tukeminen on myös yksi perusopetuksen keskeisistä tavoitteista (POPS 2004; ks. myös luku 2.1.2).

Yksilö rakentaa omaa identiteettiään subjektiivisesti, mutta tarvitsee siihen myös toisia. Ryhmään kuulumisen ja oman minäkuvan kehittyminen ovat ihmisen perustarpeita. Uudessa elinympäristössä ihminen joutuu määrittelemään uudelleen sitä, mihin ryhmään hän samastuu. Etninen ja kulttuuri-identiteetti liittyvät ihmisen itsetuntemukseen osana etnistä ryhmää. Vieraassa kulttuurissa yksilö tulee tavallisesti tietoisemmaksi eri ryhmien välisistä eroista ja haluaa ymmärtää etnisyyttään suhteessa muihin. (Benjamin 2014: 59–60; Phinney 2002: 63; Liebkind 1994: 29; 2009: 16.)

Aiemmin identiteetti on nähty tutkimuksessa yksilön persoonaan liittyvänä, melko muuttumattomana ilmiönä. Nykyään identiteetti käsitetään kuitenkin dynaamisena, jatkuvasti muokkautuvana prosessina. (Benjamin 2014: 64–65.) Hallin (1990: 223–225) perinteisen määritelmän mukaan kulttuuri-identiteetti juontaa menneisyydestä, mutta ei ole koskaan pysyvä, vaan kehittyä jatkuvasti. Ihmisen identiteetti on siis hybridi; se on dynaaminen ja rakentuu sekä sosiaalisessa kanssakäymisessä että suhteessa elettyihin kokemuksiin. Identiteetti on myös tilanteinen ja se voi vaihdella eri konteksteissa. (Benjamin 2014: 64–65.) Myös kulttuuri-identiteetti muokkautuu ja vaihtelee eri tilanteissa, kuten ajan tai sukupolvien myötä uudessa kulttuurissa tai iän ja kehityksen myötä (Phinney 2002: 63).

Identiteetin merkitys voi niin ikään vaihdella eri iässä ja tilanteissa. Nuoruudessa etninen identiteetti koetaan tärkeäksi, samoin muutettaessa uuteen maahan. (Benjamin 2014: 63–65.) Identiteetin etsiminen on nuoruudenvaihe, jonka sekä valtaväestöön että vähemmistöihin kuuluvat nuoret käyvät läpi. Vähemmistöjen identiteetin kehitys eroaa valtaväestöstä sosiaalisten valta-asetelmien takia. Jotta vähemmistöön kuuluva nuori löytää tasapainoisen kulttuuri-identiteetin, täytyy hänen oppia hyväksymään oman vähemmistöryhmänsä yhteiskunnallinen status ja selviämään negatiivisista asenteista ja rasismista huolimatta. (Benjamin 2014: 90, 92.)

Yhteiskunnan murros ja muutokset, joihin myös monikulttuurisuus kuuluu, ovat muuttaneet identiteettien luonnetta (Benjamin 2014: 58). Globalisoituvassa maailmassa identiteetit ovat muuttuneet aiempaa pirstoutuneemmiksi. Yhtenäisen identiteetin sijaan identiteetit voidaan nähdä sekoittuneina ja fuusioituneina. Tällaisista monista kulttuureista ja kansallisista elementeistä yhdistetyistä identiteeteistä puhuttaessa käytetään termiä hybridi(-identiteetti). (Suurpää 2005: 51; Verkuyten 2005.) Maahanmuuttajanuorten – erityisesti toisen sukupolven – identiteettikonstruktiot saattavat olla hyvinkin omintakeisia ja hybridisiä yhdistelmiä vanhempien ja uuden kotimaan kulttuureista (Prieur 2002).

Haikkola (2010: 223) kritisoi sitä, että maahanmuuttajakategoriat asetetaan usein ulkopuolelta; toiset ihmiset tai ympäristö saattavat luokitella ihmisen tämän etnisen taustan tai erilaisuuden perusteella. Nuoret maahanmuuttajat saattavat puolestaan määritellä itsensä suhteessa etnis-kansalliseen alkuperään tai suomalaisuuteen hyvin eri tavoin. (Martikainen & Haikkola 2010: 19). Abdallah-Preteille (2006) korostaa, että maahanmuuttajan hyvinvoinnin ja identiteetin rakentumisen kannalta on tärkeää, että hän saa vapaasti rakentaa identiteettinsä ilman, että häntä yritetään pakottaa valmiiseen muottiin. Kouluissa oppilaat pitäisikin nähdä aina yksilöinä eikä vain etnisen tai jonkin muun ryhmän jäseninä (Räsänen 2009: 36).

Laihiala-Kankaisen, Pietikäisen ja Dufvan (2002: 173–174) mukaan koulu sekä paljastaa että peittää nuorten välisiä kansallisuuteen tai muihin yhteiskunnallisiin asemiin liittyviä erilaisuuksia, minkä lisäksi se tuo voimakkaasti esiin nuorten samanlaisuuden tai erilaisuuden kokemusta. Monikulttuurinen tausta voi olla nuorelle sekä rikkaus että ristiriitojen lähde. Tutkijat ovat todenneet, että lasten ja nuorten arjessa, erityisesti koulumaailmassa, tavallisuus on eräänlainen itsestään selvänä pidetty normi, joka pitää sisällään yhdenmukaisen suomalaisuuden etnisyyden oletuksen. Jo tavallisuudesta, normaalisuudesta poikkeaminen voi olla lasten ja nuorten todellisuudessa vaativaa. (Laihiala-Kankainen ym. 2002: 173–174; Tolonen 2002.)

Esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaat saattavat pyrkiä käyttäytymään huomaamattomasti, jotta he antavat mielikuvan siitä, että he ovat tavallisia oppilaita ja välttävät näin opettajien tai muiden oppilaiden erityishuomioita (Talib 2005: 18). Tolosen (2002) mukaan tavallisuuden merkityksellisyys nuorilla saattaa johtua ristiriitaisista tunteista, joita taustaltaan erilaiset nuoret kokevat pohtiessaan, ovatko he tarpeeksi normaaleja tai tavallisia.

Oppilaan kulttuuri-identiteetin tukeminen on yksi virallisen opetussuunnitelman tavoitteista (POPS 2004: 14). Koulujen monikulttuurisuusohjelmia ja monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvää kulttuuri-identiteetin alleviivaamista on kuitenkin myös kritisoitu. Hyvää tarkoittavat tavoitteet saattavat kääntyä itseään vastaan, sillä ne voivat vain korostaa kulttuurieroja yhdistävien tekijöiden ja yhteisöllisyyden sijaan. Tämän pelätään johtavan yksilön sulkeutumiseen. (Dervin 2011: 183; Benjamin 2014: 92.) Tutkimusten mukaan nuorten kannustaminen omaan kulttuuri- tai etniseen taustaansa tutustumiseen kuitenkin vahvistaa heidän kulttuuri-identiteettiään ja kuuluvuuden tunteitaan, mikä puolestaan parantaa asenteita muita etnisiä ryhmiä ja kulttuureita kohtaan (Whitehead & Ainsworth & Wittig & Gadino 2009: 134). Etnisen identiteetin tukemisella on nähty olevan myönteisiä vaikutuksia myös uuteen kulttuuriin sopeutumiseen ja itsetuntoon, minkä lisäksi sen on katsottu vähentävän masentuneisuutta ja yksinäisyyttä (Jourdan 2006; Kiang & Fuligni 2009; Juang & Syed 2010; Navarrete & Jenkins 2011).

Opettaja on keskeisessä roolissa oppilaan identiteetin tukijana sekä yhteiskunnan ja koulun arvojen välittäjänä (Soilamo 2008: 30; Benjamin 2014: 92). Opettajan asenteet ja toimintamallit vaikuttavat siihen, miten kulttuurinen erilaisuus kohdataan ja miten sitä käsitellään opetustilanteissa (Laihiala-Kankainen ym. 2002: 173–174). Monikulttuuristen oppilaiden kulttuuriperinnön ymmärtäminen ja huomioiminen on lasten identiteetin ja itsetunnon kannalta ratkaisevaa. Opettajan on pystyttävä tukemaan oppilaan identiteettiä ja hyväksymään se. Hyvät oppimistulokset edellyttävät myös oppilaan kieli- ja kulttuuritaustan huomioimista op-

pimisedellytysten luomisessa sekä oppilaan aikaisempien tietojen ja taitojen hyödyntämistä. Näin oppilaille välittyy tunne siitä, että heitä arvostetaan ja kunnioitetaan huolimatta toisenlaisesta kulttuurisesta taustasta tai äidinkielestä. (Koponen 2004.)

3. TUTKIMUKSEN AINEISTO JA METODI

3.1 Tutkimuksen aineisto

3.1.1 Suomi äidinkielenä- ja suomi toisena kielenä -oppikirjat

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella oppimateriaaleja monikulttuurisuuskasvatuksen valossa. Tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta osasta: oppikirjoista ja opettajille tehdyistä haastatteluista. Tarkastelen yhdeksää yläkoulun suomi äidinkielenä- ja suomi toisena kielenä -oppikirjaa sekä neljää haastattelua, jotka olen tehnyt yläkoulussa työskenteleville äidinkielen ja kirjallisuuden ja/tai S2-opettajille. Olen valinnut tutkittavaksi sekä oppikirjoja että opettajien haastatteluja, sillä niiden avulla on mahdollista luoda mielekäs kokonaisuus oppimateriaalien ja niitä käyttävien opettajien monikulttuurisuuskasvatuksellisista valinnoista. Oppikirjojen ja opettajien ajatusten tutkiminen tukevat ja täydentävät siis toisiaan.

Tarkastelemani oppikirjat ovat 8. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden suomi äidinkielenä- sekä suomi toisena kielenä -oppikirjoja. Yläkoulun luokista olen valinnut 8. luokan oppikirjat siksi, että vuosikurssin teemat media ja vaikuttaminen tarjoavat mielestäni erityisen hyvät ja kiinnostavat mahdollisuudet ajantasaiseen, oppilaiden tietoja ja taitoja hyödyntävään (kulttuuri)opetukseen.

Tutkittavat oppikirjat olen rajannut ensinnäkin sen mukaan, mitä kirjoja haastattelemani opettajat ovat käyttäneet opetuksessaan, sillä olen halunnut valita kirjoja, jotka ovat aidosti käytössä. Toinen kriteerini on ollut, että kirjat ovat ilmestyneet käytössä olevan POPSin aikana, eli vuoden 2004 jälkeen, jotta siihen kirjattujen tavoitteiden voi olettaa näkyvän kirjojen sisällöissä. Kirjat ovat vuosilta 2005–2011. Olen myös pyrkinyt saamaan mahdollisimman monipuolisen kuvan valitsemalla eri kustantajien kirjoja. Oppikirjoista kaksi on Tammen, kaksi WSOY:n (nykyinen SanomaPro) ja kolme Otavan. Lisäksi yksi kirjoista on Editan ja yksi Opetushallituksen kustantama.

Tarkastelen yhdeksää tekstikirjaa, joista kuusi on tehty suomi äidinkielenä -opetukseen ja kaksi suomi toisena kielenä -opetukseen. Tarkastelemani oppikirjat ovat seuraavat:

Aktiivi 8. Äidinkieli ja kirjallisuus (Tammi, 2009)

Tekijät: Byckling, Henriikka & Keinänen, Minna & Paalanen, Piila & Lehtolainen, Leena

Aleksis. Äidinkieli ja kirjallisuus 8 (Otava, 2008)

Tekijät: Hellström, Inkeri & Kuusento, Jari & Lottonen, Sari & Puolitaival, Heleena & Ruuska, Helena

Lentävä lause. Äidinkieli ja kirjallisuus 8 (Edita, 2009)

Tekijät: Joenpelto, Tiina & Tainio, Liisa & Vahala, Leena

Sisu 8. Peruskoulun äidinkieli ja kirjallisuus (Tammi, 2004)

Tekijät: Artikainen, Päivi & Hankala, Mari & Kuukka, Väinö & Lehtinen, Kirsti

Tekstitaituri 8. Äidinkieli ja kirjallisuus (WSOYpro, 2011)

Tekijät: Rapatti, Katriina & Kotilainen, Lari & Harmanen, Minna & Pelto, Tuomas

Uusi Loitsu. Äidinkieli ja kirjallisuus 8 (Otava, 2008)

Tekijät: Laine, Päivi & Paasio-Leimola Leena & Valtonen, Päivi & Vartia, Petra

Voima (WSOY, 2006)

Tekijät: Mikkola, Anna-Mari & Luukka, Minna-Riitta & Ahonen, Kaarina

Suomi2: Minä ja media (Otava, 2008)

Tekijät: Tukia, Kaisa & Aalto, Eija & Taalas, Peppi & Mustonen, Sanna

Yhteistä ja omaa. Suomea toisena kielenä kahdeksaluokkalaisille (Opetushallitus, 2005)

Tekijät: Konsti, Paula & Korpela, Helena & Luusalo, Anne & Ufacik, Riitta

Suomi äidinkielenä -kirjat on suunnattu 8. luokan opetukseen. S2-kirjat on suunnattu luokka-asteen sijaan oppilaille, joilla on tietty kielitaidon taso. Suomi2-kirja lähtee taitotasolta B1, ja oppikirja ”vie oppilasta tuetusti kohti tasoa B2”. Kirjan keskiössä ovat mediatekstit, joten sen voi katsoa vastaavan ainakin näiltä osin 8. luokan sisältöjä. Yhteistä ja omaa on suunnattu kahdeksaluokkalaisille ”eri kieli- ja kulttuuritaustaisille oppilaille”. Sanastot ja rakenteet vastaavat taitotasoa B1.1.–B1.2. Pyrin vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen oppikirjoihin neljännessä luvussa tekemäni analyysin pohjalta. Viittaan oppikirjoihin jatkossa myös seuraavin lyhentein: Lentävä lause: LL, Tekstitaituri: TT, Uusi loitsu: UL ja Yhteistä ja omaa: YO.

3.1.2 Opettajien teemahaastattelut

Aineistoni toisen osan muodostavat opettajille tehdyt teemahaastattelut. Tutkimuksessani haluan oppikirjojen valintojen lisäksi päästä selville siitä, miten opettajat hyödyntävät oppimateriaaleja ja millaisia ajatuksia heillä on monikulttuurisesta opetuksesta. Tämä on keskeistä, sillä on opettajan käsissä, miten hän käyttää materiaaleja osana opetustaan. Haastateltujen opettajien määrä on melko suppea, mutta haastatteluiden tehtävänä ei ole niinkään tuottaa määrällisesti merkitsevää aineistoa vaan tukea tapaustutkimuksen tavoin oppikirja-analyysia.

Haastattelin neljää suomi äidinkielenä- ja/tai suomi toisena kielenä -opettajaa. Ennen tätä tein yhden pilottihaastattelun. Etsin opettajia suomi toisena kielenä -opettajien valtakunnallisen sähköpostilistan välityksellä sekä ottamalla itse yhteyttä opettajiin, joiden ajattelin olevan sopivia haastatteluun. Ehtona haastateltavien valintaan oli opetettavan aineen ja luokka-asteen lisäksi se, että heillä täytyi olla ryhmissään maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärällä tai taustalla ei ollut merkitystä.

Tarkoitukseni oli myös saada haastateltavaksi opettajia, joilla on erilaisia taustoja. Haastattelemani opettajat työskentelevät Keski-Suomessa (2 opettajaa) ja pääkaupunkiseudulla (2 opettajaa). Kaikki haastatellut opettajat ovat naisia. He ovat eri-ikäisiä ja heillä on eri määrä työkokemusta: osa on vasta uransa alussa, osalla on takana ja monia opetusvuosia. Taulukossa 1 olen esittänyt jokaisen haastateltavan keskeiset taustatiedot: työskentelypaikkakunnan, opetettavat aineet sekä opetuskokemuksen määrän. Olen nimennyt opettajat tätä tutkimusta varten pseudonyymeillä heidän anonymiteettinsä säilyttämiseksi. Analyysissä viitataan heihin myös näiden nimien alkukirjaimella.

Taulukko 1. Haastateltujen opettajien taustatiedot.

Opettaja (pseudonyymi)	Alue	Opettava aine	Opetuskokemus
Jaana	PK-seutu	S2	5 vuotta
Outi	Keski-Suomi	AI	31 vuotta
Krista	PK-seutu	S2 ja AI	10 vuotta
Mirja	Keski-Suomi	S2 ja AI	13 vuotta

Jaana toimii S2-opettajana pääkaupunkiseudulla. Hän opettaa sekä alakoulun, yläkoulun että lukion ryhmiä tiettyä kulttuuria painottavassa koulussa, jossa on paljon maahanmuuttajataustaisia ja monikulttuurisia oppilaita. Hän on toiminut opettajana 5 vuotta. Outi työskenteli haastattelun aikaan suomi äidinkielenä -opettajana keskisuomalaisessa yläkoulussa, jossa reilu kymmenesosa oppilaista on maahanmuuttajia. Hän on opettanut noin kolmenkymmenen vuoden ajan sekä suomi toisena kielenä- että suomi äidinkielenä -ryhmiä eri kouluissa. Kolmas haastateltavani, Mirja, on toiminut opettajana 10 vuotta. Haastatteluhetkellä hän opetti suomea toisena ja äidinkielenä keskisuomalaisessa yläkoulussa, jossa on jonkin verran maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Neljäs haastattelemani opettaja, Krista, on toiminut opettajana 10 vuotta. Haastateltaessa hän opetti pääkaupunkiseudulla yläkoulussa S2- ja AI-ryhmiä. Hänen opetusryhmissään on muutamia maahanmuuttajataustaisia oppilaita.

Luontevaksi aineistonkeruumenetelmäksi ja tavaksi päästä käsiksi opettajien ajatuksiin valikoitui puolistrukturoitu eli teemahaastattelu. Haastattelun etuna on, että sen avulla voi suoraan kysyä asiasta sellaiselta henkilöltä, jonka voi olettaa tietävän tutkittavasta ilmiöstä. Teemahaastattelussa haastattelija pyrkii vuorovaikutuksessa saamaan selville haastateltavalta häntä kiinnostavat asiat tutkimuksen aihepiirin sisällä. (Eskola & Vastamäki 2007: 25.)

Loin tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymysten perusteella haastattelurungon (liite 1), jonka avulla pyrin mahdollisimman hyvin tutkimaan ilmiötä valitsemastani näkökulmasta ja saamaan vastauksia aiemmin esiteltyihin tutkimuskysymyksiin. Etenin haastattelussa teemahaastattelulle tyypillisesti keskeisten, etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Teemat valitsin tutkimuskysymyksiä silmällä pitäen. (Hirsjärvi & Hurme 2001: 48.) Haastattelu koostuu kuudesta teemasta, jotka ovat ”Haastateltavien taustat”, ”Monikulttuurisuuskasvatus ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet”, ”Maahanmuuttajaoppijat”, ”Monikulttuurinen luokka”, ”Oppikirjat”, ”Omat oppimateriaalit” sekä ”Oppijoiden oma suhtautuminen”. Teemat ovat hyvin väljiä, ja jokaiseen liittyy joukko erilaisia tarkentavia kysymyksiä. Kysymykset ovat pikemmin suunta-antavia kuin aivan sanatarkkoja. Haastattelussa ei ollut muutoinkaan tarkoitus seurata runkoa orjallisesti, vaan keskittyä niihin asioihin, jotka nousivat luontevasti esiin haastattelun aikana.

Suoritin haastattelut opettajien työpaikoilla. Nauhoitin haastattelut mp3-nauhurilla, minkä jälkeen litteroin ne sanatarkasti. En siis huomioinut litteraatiossa esimerkiksi taukoja, äänenpainoja tai päällekkäisyyksiä. Tutkimukseen valikoiduista esimerkkinäyhteistä karsin myös luettavuuden helpottamiseksi täytesanat (niinku, tota) ja mahdollisen toiston. Haastattelut kestivät kukin noin puoli tuntia. Kaiken kaikkiaan nauhoitettua haastatteluaineistoa kertyi noin 145 minuuttia. Luvussa 5 analysoin tutkimukseni kannalta keskeisimpiä haastatteluaineistosta löytämiäni havaintoja.

3.2 Laadullinen sisällönanalyysi metodina

Tämä tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen. Laadullinen tutkimus sisältää laajan kirjon erilaisia lähestymistapoja ja traditioita, mutta keskeistä kaikille laadullisille tutkimuksille on todellisen elämän tutkiminen. Tästä syystä tietolähteenä käytetään usein ihmistä, mutta myös erilaisia tekstejä. Yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelu ja erilaisten dokumenttien, kuten oppikirjojen, tarjoama tieto. Myös kysely ja havainnointi ovat tavallisia tapoja kerätä aineistoa. Laadulliselle tutkimukselle leimallista on, että tarkasteltavaa ilmiötä pyritään

tutkimaan kokonaisvaltaisesti, sitä osiin pirstomatta. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2004: 152, 155; Tuomi & Sarajärvi 2009: 71.) Määrällisen tutkimuksen tapaan laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan tavoitteena on kuvata jotain ilmiötä, ymmärtää tiettyä toimintaa tai antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2009: 85). Tässä tutkimuksessa aineiston muodostavat haastattelut ja oppikirjat. Niiden perusteella pyrin luomaan kokonaiskuvan materiaalien käytöstä ja hyödyntämisestä monikulttuurisuuskasvatuksen välittäjänä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa.

Laadullista aineiston analyysia voi toteuttaa kolmella eri tavalla: aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti ja teoriaohjaavasti. Tässä tutkimuksessa käytetään teoriaohjaavaa analyysiä, jota voidaan pitää kahden edellisen välimuotona. Siinä teoria ohjaa analyysin tekoa, mutta analyysi ei varsinaisesti pohjaa teoriaan, kuten teoriaohjaavassa analyysissä. Analyysiyksiköt valitaan aineistolähtöisen analyysin tapaan aineistosta, mutta tästä poiketen aikaisempi tieto auttaa analyysissä. Aikaisemman tiedon merkitys ei ole kuitenkaan teoriaa testaava, vaan sen oletetaan tuovan lisätietoa ja ymmärrystä käsiteltävästä asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 95–97.) Tutkimukseni pohjaa siis aiempaan monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvään teoriaan, mutta aineisto ja sieltä nousevat asiat ovat pääosassa. Pyrin suhtautumaan aineistoon avoimin mielin, mutta lopulta kuitenkin sitomaan löytämiäni ilmiöitä tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen.

Työkaluna aineiston, eli oppikirjojen ja teemahaastattelun, analyysissä käytän sisällönanalyysia. Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään hajanainen aineisto tiiviiseen muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Sisällönanalyysissä aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudestaan uudelleenlaiseksi, loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 108.)

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä analyysi etenee aineiston ehdoilla. Käsitteelin sekä haastatteluja että oppikirjoja samalla tavalla. Ensin redusoin eli pelkistin aineistot. Tämä tarkoittaa sitä, että karsin tutkimuksen kannalta epäolellaisen tiedon pois ja keskityin löytämään keskeisiä asioita oppikirjoista ja haastatteluista. Alustavan ryhmittelyn jälkeen etsin aineistosta tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä.

Tämän jälkeen klusteroin eli ryhmittelin aineiston. Ryhmittelyssä samaa ja eri asioita tarkoittavat käsitteet ryhmitellään omiksi luokikseen. Näin sain pohjan tutkimuksen peruskenteesta sekä alustavia kuvauksia tutkimastani ilmiöstä. Järjestin aineistoni teemoittelemalla, eli pilkoin ja ryhmittelin sen erilaisten aihepiirien mukaan.

Lopuksi abstrahoin eli käsitteellistin aineiston. Abstrahoinnissa aineistosta erotetaan oleellinen tieto. Sen pohjalta luodaan teoreettiset käsitteet ja näin liitetään aineisto teoriaan.

Lopulta yhdistin havainnot kokonaisuudeksi ja jäsenisin ne erilaisiin luokkiin yhteenvetoa varten. (Tuomi & Sarajarvi 2009: 91–94, 108–117.)

4. OPPIKIRJAT MONIKULTTUURISUUSKASVATUKSEN VÄLITTÄJINÄ

4.1 Monikulttuurisuuteen ja etnisyyteen liittyvät sisällöt oppikirjoissa

Monikulttuurisuuskasvatuksen keskeisimpiä tavoitteita on koulujärjestelmän tasa-arvoistaminen. Tähän kuuluu keskeisesti oppilaiden erilaisuuden huomioiminen, niin että myös vähemmistöt saavat äänensä kuuluviin ja tulevat nähtyiksi. (Banks & McGee Banks 2010: 1; Räsänen 2002a: 103; Sitomaniemi-San 2009: 52.) Oppikirjoilla on tärkeä rooli monikulttuurisuuskasvatusta toteuttavassa opetuksessa (Gay 2000; Rice & Mullen 2005: 10). Niiden välityksellä monikulttuurisuus, vähemmistöt ja erilaiset kulttuurit voidaan tehdä opetuksessa näkyväksi ja parantaa näin oppilaiden kulttuurista tietoisuutta ja vahvistaa heidän kulttuuri-identiteettiään ja sopeutumistaan (Whitehead ym. 2009: 134; Jourdan 2006; Kiang ym 2009; Juang ym. 2010; Navarrete ym. 2011).

Pyrin suomi äidinkielenä- ja suomi toisena kielenä -oppikirjojen analyysin avulla saamaan yleisen kuvan siitä, miten oppikirjoissa toteutetaan perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa ilmaistuja monikulttuurisuuskasvatuksellisia näkemyksiä. Olen jakanut analyysin neljään osaan: monikulttuurisuuden teemaan liittyviin sisältöihin, etnisten vähemmistöjen esittämiseen oppikirjoissa, oppikirjojen oppilaskuvaan ja oppilaiden kulttuuritiedon hyödyntämiseen sekä oppikirjojen välittämään kulttuuritietoon ja stereotypioihin.

Monikulttuurisuus ilmiönä näkyy oppikirjoissa hyvin niukasti, eikä kirjoista löydy lähes laisinkaan kulttuurien moninaisuudesta kertovia tekstisisältöjä. Löysin lopulta vain yhdestä oppikirjasta, Lentävästä lauseesta suoran viittauksen monikulttuurisuuteen: ”Sujata Maseyn Ray Shimura -dekkareissa amerikkalais-japanilainen antiikkikauppias ratkoo rikoksia Japanissa – ja käsittelee samalla monikulttuurisuuden ongelmia” (LL: 266). Katkelmassa monikulttuurisuuteen liitetään ongelmat, mutta tekstissä ei avata tarkemmin, mitkä ovat monikulttuurisuuden ongelmia ja liittyvätkö ne päähenkilön omaan monikulttuuriseen identiteettiin vai esimerkiksi laajemmin Japanin yhteiskunnan monikulttuurisuuteen.

Monikulttuurisuuden teemat näkyvät oppikirjoissa lähinnä epäsuorasti erilaisissa harjoituksissa. Monikulttuurisuuteen liittyvissä tehtävissä keskiössä on oppilaiden oma pohdiskelu, eikä teemaa avata erityisesti. Lentävän lauseen harjoituksessa (esimerkki 1) ohjataan pohtimaan suomalaisuutta sanomalehdissä olevien valokuvien välityksellä:

- 1) Kuvantekijä saattaa tarkoituksella tai vahingossa välittää kuviansa avulla myös muita asioita kuin lehtijutussa pääasiallisesti käsitellään. Näitä merkityksiä voi etsiä seuraavien kysymysten avulla: – –

3. Millaisiksi suomalaiset esitetään? Millaista on suomalaisuus ja suomalainen elämä kuvien perusteella? Ovatko perinteiset käsitykset, kuten kodin, uskonnollisuuden ja isänmaan korostaminen sekä sisukkuuden ylistäminen pitäneet pintansa?

4. Millaisissa yhteyksissä vähemmistöjen edustajia, esimerkiksi suomenruotsalaisia ja venäläisiä kuvataan? Entä romanija ja saamelaisia?
(LL: 130.)

Harjoituksessa tehdään näkyväksi kuvien voima ja niiden mahdollisuus välittää erilaisia merkityksiä. Yhdeksi teemaksi on valittu suomalaisuuden representaatio. Harjoitus kannustaa oppilaita pohtimaan, mitä on suomalaisuus ja miten se näyttäytyy esimerkiksi lehtikuvissa. Perinteisiksi suomalaisuuden tai suomalaisten ominaisuuksiksi on nostettu ”kodin, uskonnollisuuden ja isänmaan korostaminen sekä sisukkuus”. Vaikka ohjeessa kyseenalaistetaan näiden ominaisuuksien nykyinen pitävyys, on kysymykseen piilotettu olettaus siitä, että aiemmin juuri nämä oletukset ovat olleet osa ”perinteistä” suomalaisuutta, ja vasta nykyään tilanne on muuttunut tai muuttumassa. Tämä on hyvin tyypillinen ajatus suomalaisessa monikulttuurisuuskeskustelussa; suomalaisen, yhtenäisen kulttuurin katsotaan muuttuneen vasta maahanmuuton myötä (Huttunen ym. 2005). Tämä sama ajatus on näkyvissä myös perusopetuksen arvopohjassa (POPS 2004: 14).

Lentävän lauseen harjoituksen neljännessä kysymyksessä on erotettu omaksi tarkasteltavaksi ryhmäkseen suomalaiset vähemmistöt. Esimerkkeinä mainitaan suomenruotsalaiset, venäläiset, saamelaiset ja romanit. Myös Voiman (esimerkki 2) ja Suomi2:n (esimerkki 3) harjoituksissa on tarkoituksena tarkastella erilaisten kulttuuriryhmien näkymistä sanomalehtien valokuvissa:

- 2) Jakaantukaa ryhmiin ja tehkää tehtävät a–c
- a. Valitkaa yksi seuraavista ryhmistä: nuoret, naiset, miehet, lapset, poliitikot, muut eurooppalaiset kuin suomalaiset, ei-eurooppalaiset.
 - b. Valitkaa jokin sanoma- tai iltapäivälehti. – –
 - c. Mitä alaryhmiä löysitte (esimerkiksi eri ikä-, ammatti-, harrastus- tai kulttuuriryhmiä)?
 - Mitä henkilöt tekevät kuvissa?
 - Minkälaisissa tilanteissa ja paikoissa henkilöitä on kuvattu?

- Minkälaisiin juttuihin kuvat liittyvät?
 - Millainen mielikuva henkilöryhmästä kuvien perusteella syntyy? – –
- (Voima: 59.)

- 3) Tutkikaa mainoksia ja pohtikaa yhdessä,
- miten paljon nuorille suunnatuissa mainoksissa on tyttöjä, entä poikia – –
 - millaisia etnisiä taustoja nuorilla on?
- (Suomi2: 9.)

Näiden harjoitusten tarkoituksena on saada lukija pohtimaan kuvien tehtäviä, mutta myös kulttuurien esittämistä mediassa. Oppikirjoissa on käytetty erilaisia lähestymistapoja ja nimityksiä puhuttaessa etnisistä vähemmistöistä ja muista kulttuureista. Lentävän lauseen harjoituksessa (esimerkki 1) puhutaan suomalaisuudesta ja suomalaisista vähemmistöistä. Voimassa tehdään jaottelu suomalaisten ja ”muiden” välille: ihmisryhmät rajataan suomalaisiin, eurooppalaisiin ja ei-eurooppalaisiin. Jaottelu on samaan tapaan Suomi- ja Eurooppakeskeinen kuin POPSin arvopohjassa (POPS 2004: 14; ks. s. 12). Kiinnostavaa on, että jaotellussa puhutaan maista ja maanosista, mutta ensimmäisessä kysymyksessä ryhmäksi esitetään kuitenkin ”kulttuuriryhmät”. Harjoituksessa ei siis selvästi täsmennetä, mitä oppilaiden pitäisi etsiä – kansallisuuksia vai eri kulttuureja. Suomi2:n harjoituksessa (esimerkki 3) taas puhutaan etnisistä taustoista kansallisuuksien sijaan. Erilaisista sanavalinnoista ja määrittelyistä huolimatta harjoitukset tekevät näkyväksi ja ohjaavat oppilaita tarkastelemaan kriittisesti vähemmistöjen esittämistä mediassa, jolloin oppilaat voivat itse pohtia, miten suomalainen monikulttuurisuus niissä näyttäytyy.

Toisinaan monikulttuurisuuteen liittyvät aiheet nousevat esiin oppikirjojen harjoituksissa myös niin, ettei niitä juuri ohjata pohtimaan tarkemmin. Esimerkki tällaisesta on Lentävässä lauseessa oleva katkelma (LL: 59) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista, jossa kuvataan perusopetuksen tehtäviä. Valittuun katkelmaan sisältyy myös seuraava kohta: ”Perusopetuksen on myös tuettava jokaisen oppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä sekä äidinkielen kehitystä”. Tekstiin liittyvä tehtävä ohjaa tutkimaan kielen modaalisuutta (esimerkiksi ”Missä kohden ilmaistaan välttämättömyyttä, missä mahdollisuutta?”), eikä tekstin sisältö nouse keskiöön. Niinpä oppilaiden monikulttuurisuuden tukeminen osana opetusta nousee esiin, mutta sitä ei ohjata tarkastelemaan.

Kulttuurienvälinen kanssakäymisen ja integraation teemat ovat esillä Voimaan valituksa Kotilieden artikkelissa (Voima: 202–203), jossa kerrotaan kulttuurien välisistä eroista pöy-

täkeskustelun kautta. Vertailussa ovat suomalaisten ja ruotsalaisten tavat keskustella ruokapöydässä (esimerkki 4):

- 4) Yllättävää oli sekin, miten sitkeästi puhetaivat ja siten myös kulttuurierot pysyvät. Ruotsissa asuvat suomalaisperheet toimivat edelleen ”suomalaistyylin” mukaan, vaikka vanhemmat olivat saattaneet asua Ruotsissa yli 20 vuotta ja lapset olivat syntyneetkin siellä.

On kuitenkin tärkeää tuntee niiden [ruotsalaisen ja suomalaisen puhetaivan] erot, jotta vältettäisiin kulttuurien väliset turhat törmäykset. Mitä enemmän elämämme kansainvälistyy, sitä enemmän joudumme ja pääsemme kosketuksiin muunmaalaisten ihmisten kanssa. (Voima: 202–203.)

Vaikka tekstissä puhutaan suomalaisten ja ruotsalaisten perheiden pöytäkeskusteluista, voi ilmiön nähdä myös yleisempänä puheena kulttuurieroista, kulttuurien kohtaamisesta ja vieraseen kulttuuriin sopeutumisesta. Tekstissä aihetta tarkastellaan suomalaisen silmin, ja myös lukijoiden oletetaan olevan suomalaisia, sillä artikkelissa puhutaan ”meistä” ja ”muunmaalaisista”. Artikkelissa rakentuu kuva suomalaisista, jotka eivät ole tottuneet kohtaamaan vieraita kulttuureja.

Tarkastelemissani suomi toisena kielenä -oppikirjoissa on suomi äidinkielenä -oppikirjoja enemmän monikulttuurisuuteen liittyviä sisältöjä. Aihetta myös tarkastellaan hie- man eri näkökulmasta. Yhteistä ja omaa -kirjassa on selvästi eniten erilaisuuteen ja monikulttuurisuuteen liittyviä aiheita, ja tehtävissä ohjataan myös niiden pohdintaa. Kirjan kehysker- tomuksissa esiintyy paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita, jotka pohtivat yksin ja yhdessä suomalaisten kavereidensa kanssa esimerkiksi kulttuuri-identiteettiä ja monikielisyyteen liit- tyviä asioita sekä suomalaisuuden ja muiden kulttuurien eroavaisuutta. Teemoja lähdetään siis pohtimaan ja rakentamaan oppilaiden omien kokemusten kautta sen sijaan, että aiheita käsitel- täisiin valmiina annetun tiedon pohjalta tai ulkopuolisen silmin, kuten suomi äidinkielenä - oppikirjoissa.

Eräässä Yhteistä ja omaa -kirjan tekstissä Chilestä kotoisin oleva Kevin pohtii omaa identiteettiään (esimerkki 5):

- 5) Mä rupesin täällä Suomessa miettimään, mikä mä oikein oon. Kyllä mä varmaan oon 75 prosenttia tai enemmänkin suoma- lainen, mutta sitten kun olin Chilessä, musta tuntu että mä olenkin sataprocenttinen chileläinen. – – Ehkä mä oon 100 % chileläinen ja 100 % suomalainen, se on yhteensä 200 %. Ai- ka hyvä, mun mielestä. (YO: 100.)

Teksti käsittelee monikulttuurisen nuoren kulttuuri-identiteettiin liittyviä ajatuksia. Se voi antaa myös tukea ja mahdollisuuksia samastumiseen samassa tilanteessa oleville oppilaille, jotka myös pohtivat omaa kulttuuri-identiteettiään. Tekstissä monikulttuurisuus mielletään pohdintaa aiheuttavaksi, mutta lopulta varsin positiiviseksi asiaksi.

Myös toisessa tarkastelemassani S2-kirjassa, Suomi2:ssa, sivutaan monikulttuurisuutta ja kulttuuri-identiteettiä erilaisissa teksteissä ja harjoituksissa, kuten ”Annan elämäntarina” -tekstissä (Suomi2: 95). Tekstissä 14-vuotias, Venäjältä perheensä kanssa Suomeen muuttanut Anna kertoo muutostaan uuteen kotimaahan ja siihen liittyvistä haasteista. Hän pohtii tekstissä myös suomalais-venäläistä identiteettiään. Tekstiin liittyvässä harjoituksessa oppilaiden pitää vastata seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitä mieltä olet Annan vanhempien päätöksestä?
2. Miten Annan koulutie alkoi Suomessa?
3. Miksi Annan on vaikea määritellä olevansa suomalainen tai venäläinen?
4. Millainen tulevaisuus Annalla ehkä on edessään? Perustele mielipiteesi.

Osa kysymyksistä vaatii lähinnä tekstin ymmärtämistä, mutta osassa oppilaiden pitää itse miettiä ajatuksiaan ja mielipiteitään aiheesta. Koska monet kirjaa lukevista S2-oppilaista ovat todennäköisesti maahanmuuttajia, on heillä kenties omiakin kokemuksia asiasta. Niinpä teksti tarjoaa heille samastumispintaa, ja harjoituksen kysymykset auttavat mahdollisesti jäsentelemään heidän omia ajatuksiaan niin uuteen kotimaahan integroitumisesta kuin identiteettiin liittyvistä asioistakin.

Joissain oppikirjojen harjoituksissa oppilaita kannustetaan pohtimaan identiteettiin ja maahanmuuttoon liittyviä kysymyksiä hyvinkin suoraan, kuten Yhteistä ja omaa -kirjan kansainvälisestä adoptiosta kertovaan kappaleeseen liittyvässä harjoituksessa, johon kuuluivat esimerkiksi seuraavat kysymykset: ”Millaista olisi olla adoptiolapsi?” (YO: 29) ja ”Onko parempi kasvaa omassa kotimaassaan?” (YO: 30).

Myös suvaitsevaisuuteen ja erilaisuuteen liittyvät teemat kuuluvat keskeisesti S2-oppikirjojen, ja erityisesti Yhteistä ja omaa -kirjan, teemoihin. Maahanmuuttajien lisäksi Yhteistä ja omaa -kirjassa on esillä myös muiden vähemmistöjen, kuten romanien, kehitysvammaisten ja seksuaalivähemmistöjen edustajia. Useat harjoitukset ja tekstit liittyvät aiheeseen. Yhdessä tekstikappaleessa puhutaan kehitysvammaisten kohtelemisesta ja arvostamisesta. Kahdeksaluokkalainen Laura on kirjoittanut mielipidekirjoituksen ”Tutustu, älä tuijota”, jossa hän kertoo Downin syndroomaa sairastavan ystävänsä kokemista ennakkoluuloista ja siitä,

miten pahalta se tuntuu (YO: 96–97). Tekstiin liittyvissä harjoituksissa (”Miksi erilaisuus pelottaa?”, ”Millaisissa tilanteissa sinä olet huomannut olevasi tai olleesi ennakkoluuloinen?” ”Miten ennakkoluuloista voisi päästä eroon?” (YO: 98)) kannustetaan pohtimaan ja eläytymään erilaisuuden kokemukseen ja siihen liittyviin tunteisiin.

Samanlaisia teemoja on myös kirjan toisessa, erilaisuutta käsittelevässä tekstissä (esimerkki 6):

- 6) Mä ihmettelin, kuka se Katja on. Mira sano, et se on sen äidin uus puoliso ja hurjan kiva tyyppi. – – Me juteltiin Jonnan kanssa pitkään Mirasta ja sen perheestä. Jonna sano, että mitä välii sillä on, ketä perheeseen kuuluu. Tärkeintä sen mielestä on, et kaikki voi olla vapaasti ja hyväksyy toisensa sellasina ku ne on. Musta se puhu aika viisaasti. (YO: 133.)

Monikulttuurisuus käsitetään oppikirjassa siis laajempaan kuin vain etnisiin vähemmistöihin ja maahanmuuttajiin liittyvänä ilmiönä. Erilaisuuden ja suvaitsevaisuuden lisääminen eivät siis kytkeydy vain kulttuuritaustaltaan erilaisiin ihmisiin vaan kaikkiin, sukupuoleen, uskontoon, ikään tai muuhun katsomatta. Tämä on kriittisen monikulttuurisuuspedagogiikan keskeisiä ajatuksia. (Sitomaniemi-San 2009: 42; Nieto 2008: 373–375; Banks 2008: 135.)

Myös Suomi2-kirjassa on yksittäisiä tehtäviä, joissa sivutaan suvaitsevaisuuden ja erilaisuuden teemoja. Tällainen on esimerkiksi Esko-Pekka Tiitisen huonosti toimeen tulevas-ta opettajasta ja oppilaasta kertovaan runoon liittyvä harjoitus, jossa pitää pohtia, millaiset asiat auttaisivat erilaisia ihmisiä ymmärtämään toisiaan paremmin (Suomi2: 191). Harjoituksessa suvaitsevaisuutta ja erilaisuuden hyväksymistä käsitellään siis monikulttuurisuuden sijaan opettaja–oppilas-suhteen kautta.

Tutkimissani oppikirjoissa tuodaan hyvin niukasti ja yksipuolisesti esiin monikulttuurisuutta ilmiönä. Koska ilmiöstä ei puhuta suoraan, se jää tulkinnanvaraiseksi. Vaikka monikulttuurisuudesta puhutaan eksplisiittisesti vähän, siihen liittyviä aiheita, kuten erilaisuutta ja sen hyväksymistä, sivutaan jonkin verran, lähinnä satunnaisissa harjoituksissa. Monikulttuurisuuteen liittyvä problematisointi nouseekin esiin juuri harjoitusten kautta, vaikkakin melko epäsuorasti.

S2-kirjoissa monikulttuurisuutta käsitellään enemmän ja suuremmin kuin suomi äidinkielenä -kirjoissa. Tämä voi selittyä ainakin osittain erilaisella kohderyhmällä: S2-oppikirjat on tehty oppilaille, jotka eivät puhu suomea äidinkielenään, mikä tarkoittaa usein maahanmuuttajia. Niinpä sisällöissä on kenties koettu tärkeämmäksi huomioida monikulttuurisuuden, erilaisuuden ja hyväksymisen teemoja sekä nostaa esiin esimerkiksi integraation ja

kulttuuri-identiteettiin liittyviä asioita. Suomi äidinkielenä -kirjoissa näitä teemoja ei ehkä pidetä niin keskeisinä.

Monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta monikulttuurisuus ja siihen liittyvät teemat olisi kuitenkin perusteltua tuoda esille molempien oppimäärien oppimateriaaleissa. Ensimmäiseksi, että monikulttuurisia oppilaita on molemmissa opetusryhmissä, ja heille monikulttuurisuuden ja erilaisuuden hyväksymisen näkyväksi tekeminen antavat työkaluja kulttuuri-identiteetin rakentamiseen (Koponen 2004). Toiseksi monikulttuurisuuteen ja suvaitsevaisuuteen liittyvien asioiden avaaminen on oleellisista kaikille oppilaille – niin valtaväestöön kuin vähemmistöihin kuuluville (Sitomaniemi-San 2009: 42). Seuraavissa alaluvuissa avaan yksityiskohtaisemmin erilaisia osa-alueita, joissa monikulttuurisuuskasvatukselliset tavoitteet ovat oppikirjoissa näkyvissä.

4.2 Etniset vähemmistöt oppikirjoissa

Tutkimissani oppikirjoissa esiintyy paljon ihmisiä niin kirjoitetuissa teksteissä kuin kuvissakin. Oppikirjojen ihmiset ovat joko todellisia – tunnettuja ja tuntemattomia – ihmisiä tai esimerkiksi tarinoissa ja harjoituksissa seikkailevia fiktiivisiä hahmoja. Monikulttuurisuuskasvatuksen valossa erilaisten vähemmistöjen tuominen oppikirjoissa on tärkeää. Ensisijaisesti se on keskeistä sekä vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden kulttuuri-identiteetin kehittymisen että yleisen suvaitsevaisuuden kannalta (Richards ym. 2007; Banks 2008: 34), mutta siihen liittyy myös yhteiskunnallinen puoli: oppikirjat välittävät näkemyksiä siitä, mikä yhteiskunnassa suhtaudutaan monimuotoisuuteen (Verkuyten 2005: 161, 168).

Otan analyysissäni huomioon sekä kirjoitetuissa teksteissä että kuvissa esiintyvät ihmiset ja hahmot. Olen luokitellut ihmisen tai hahmon kuuluvaksi etniseen vähemmistöön, jos etninen tausta on määritelty erikseen tekstissä tai jos sen voi selvästi päätellä hänen ulkonäöstään. Luokittelussa olen siis joutunut kategorisoimaan kuvissa esiintyviä ihmisiä etniseen vähemmistöön kuuluvaksi puhtaasti ulkonäön perusteella. Tämä tarkoittaa käytännössä sellaisen ihmisen tai hahmon, jonka ihonväri poikkeaa suomalaisesta ihonväristä, luokittelua etniseen vähemmistöön kuuluvaksi. Tämä ei ole luonnollisesti aukoton tapa etsiä kirjoista vähemmistöjä, sillä suomalaisen näköinen voisi todellisuudessa kuulua etniseen vähemmistöön siinä missä ei-suomalaisen näköinen. Tähän osin stereotypioihin ja ulkonäköön perustuvaan luokitteluun olen päätenyt kuitenkin siksi, että luokittelun epäluotettavuudesta huolimatta oppikirjojen kuvat ovat niin merkittävä osa oppikirjojen sisällöstä, että niiden tarkastelu on oleellista.

Myös jo sen tarkastelu, näkykö oppikirjoissa erilaisia ja erinäköisiä ihmisiä, on tässä tapauksessa keskeistä, vaikka varmuutta etnisestä taustasta ei olisikaan.

Tutkimissani oppikirjoissa esiintyvät ihmiset ovat pääasiassa suomalaisia tai ulkonäöltään suomalaisen näköisiä. Kirjoitetuissa teksteissä etnisiin vähemmistöihin kuuluvia ihmisiä on hyvin niukasti. Vaikka oppikirjoissa esiintyy paljon tunnettuja ihmisiä, kuten kirjailijoita ja näyttelijöitä, ei etnisiin vähemmistöihin kuuluvia julkisuuden henkilöitä niiden sivuilla näy. Etnisiin vähemmistöihin kuuluvilta kirjailijoilta ei ole valittu myöskään tekstejä oppikirjoihin.

Kaikissa oppikirjoissa esiintyy yhteensä vain kaksi ihmistä, joiden etniseen vähemmistöön kuuluminen käy selvästi ilmi tekstistä. Lentävässä lauseessa on Suomen Kuvalehden juttu, johon on haastateltu aktivisti Yusuf Albekoglua (LL: 46). Tekstissä kerrotaan, että hänen isänsä on turkkilainen, mutta hänen taustansa ei nouse tekstissä oleelliseksi. Toinen ihminen, jonka monikulttuurinen tausta mainitaan erikseen, on Palnan tyttäret -dokumenttielokuvan päähenkilö, Suomeen adoptoitu intialainen Devi (TT: 167). Näitä kahta lukuun ottamatta etnisiin vähemmistöihin kuuluvia ihmisiä näkyy vain oppikirjojen kuvituksessa ilman selittäviä tekstejä.

Koska oppikirjojen kirjoitetusta tekstistä ei löydy juurikaan etnisen vähemmistön edustajia, keskittyä analyysini kuviin. Olen koonnut löytämäni etnisiin vähemmistöihin kuuluvien ihmisten määrät oppikirjoittain taulukkoon 2. Olen laskenut kaikkien kirjan kuvissa esiintyvien ihmisten määrän ja suhteuttanut tähän lukuun etnisiin vähemmistöihin luokittelemieni ihmisten määrän.

Taulukko 2. Etniset vähemmistöt oppikirjojen kuvissa: todelliset ihmiset.

	Ihmiset yhteensä (kpl)	Etniseen vähemmistöön kuuluvat ihmiset (kpl; %)
Aktiivi 8	71	1 (1,4 %)
Aleksis 8	132	0 (0 %)
Lentävä lause 8	187	4 (2,1 %)
Sisu 8	89	6 (6,7 %)
Tekstitaituri 8	63	6 (9,5 %)
Uusi Loitsu 8	80	9 (11,3 %)
Voima	116	4 (3,4 %)
Suomi2	37	1 (2,7 %)
Yhteistä ja omaa	0	0 (0 %)

Keskimäärin vähemmistöt ovat esillä tutkimissani oppikirjoissa hyvin niukasti. Eniten vähemmistön edustajia on Uudessa loitsussa, 11,3 %, ja Tekstitaiturissa, 9,5 %. Kolmanneksi eniten vähemmistön kuuluvia ihmisiä on Sisussa, jossa heitä on 6,7 %. Muissa tutkimissani oppikirjoissa etniseen vähemmistöön kuuluvia ihmisiä on vain noin 1–3 % ja ainoastaan Aleksiksessa ei yhtään. Yhteistä ja omaa -kirjassa ei ole lainkaan kuvia ihmisistä, vaan kaikki kirjassa esiintyvät ihmiset ovat fiktiivisiä piirroshahmoja. Toisessa tutkimassani S2-oppikirjassa, Suomi2:ssa on myös hyvin niukasti kuvia ihmisistä, ja kuvistakin vain yhdessä on mahdollisesti etniseen vähemmistöön kuuluva ihminen.

Suurin osa oppikirjojen kuvissa esiintyvistä todellisista ihmisistä, myös vähemmistöihin kuuluvista, on nuoria. Kuvissa on myös muutamia etniseen vähemmistöön kuuluvia lapsia, mutta ei aikuisia tai vanhempia ihmisiä. Useimmiten etniseen vähemmistöön kuuluvat ihmiset ovat kuvassa joko yhden tai useamman suomalaisen näköisen ihmisen kanssa. Lentävässä lauseessa on kuvat, jossa yksitoista nuorta hyppää samanaikaisesti ilmaan (LL: 7) ja ei-suomalaiselta näyttävä tyttö ilmeilee yhdessä kahden muun nuoren kanssa (LL: 57). Sisussa on puolestaan kaksi kuvaa, joissa nuorten ryhmästä yksi on tummaihoisen (Sisu: 132, 210).

Tekstitaiturissa kahdessa kuvassa on sama etniseen vähemmistöön kuuluva tyttö. Toisessa kuvassa hän kuuntelee musiikkia suomalaiselta näyttävän tytön kanssa (TT: 9) ja toisessa kuvassa lukee kirjaa suomalaiselta näyttävän pojan kanssa (TT: 69).

Oppikirjoista löytyy myös jonkin verran kuvia, joissa esiintyy ainoastaan vähemmistöön kuuluva ihminen tai ihmisiä. Sisussa on kuva punk-tyylisesti pukeutuneesta tummaihoisesta työstä, joka puhalttaa purkkapalloa (Sisu: 102). Lentävässä lauseessa puolestaan on kuva Unicefin feissarista (LL: 117), joka on etniseltä taustaltaan muun kuin suomalaisen näköinen. Tekstitaiturissa on kuva neljästä tummaihoisesta työstä, jotka tanssivat (TT: 41). Nuorison lisäksi muutamissa kuvissa on pieniä lapsia, joiden etninen tausta on muu kuin suomalainen (UL: 182–185; Suomi2: 28; Voima: 59).

Kaikille kuville yhteistä on, että ne ovat kuvituskuvia; ne liittyvät ohessa olevaan tekstiin, mutta niillä ei ole siinä keskeistä roolia. Esimerkiksi Sisussa purukumia syövän punkkari-tytön kuvan vieressä on predikatiiviin liittyviä esimerkkilauseita purkasta (esimerkiksi ”Purkka on Marian” (Sisu: 102)) ja feissarin kuvan vieressä on esimerkkilauseita feissareista ja feissauksesta (LL: 117).

Kuvissa, joissa on etniseen vähemmistöön kuuluva ihminen tai ihmisiä, heidän toimintansa on useimmiten staattista: kuvissa olevat ihmiset poseeraavat, hymyilevät tai istuvat. Etnisiin vähemmistöihin kuuluvat nuoret ovat osa muuta ryhmää tai tekevät samoja asioita kuin muut kuvassa olevat ihmiset. Heillä ei ole erityistä roolia tai ”syytä” olla kuvassa, eikä heidän etnisyyteensä viitata esimerkiksi kuvan yhteydessä olevissa teksteissä. Suurimmassa osassa kuvista ihmisen etniseen vähemmistöön kuuluminen ei siis korostu, eikä ihmisen taustaa voida luokitella syyksi kuvan valintaan. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että ihmisen etnisyys ei voisi myös olla ainakin osasyynä valita kyseinen kuva kirjaan.

Oppikirjoissa on kuvituskuvien lisäksi muutamia kuvia, jotka on valittu juuri niissä esiintyvien vähemmistöjen edustajien takia. Kuvien yhteydessä on harjoituksia, jotka kannustavat pohtimaan maahanmuuttajuutta ja maahanmuuttajien asemaa. Kuvat on siis valittu näitä tehtäviä silmällä pitäen. Lentävässä lauseessa on kuva hunnutetusta naisesta kauppakassin kanssa (LL: 131). Kuvassa on myös suomalaisen näköinen nainen kesämekossa. Kuvaan liittyy harjoitus, jossa kuvaa tulee tutkia annettujen kysymysten avulla ja pohtia, millaisia viestijä kuvasta on löydettävissä. Yksi kysymyksistä liittyy etnisten vähemmistöjen näkymiseen kuvassa. Voi siis olettaa, että naisen tausta tai kuvissa olevien ihmisten välinen kontrasti on yhtenä syynä siihen, miksi kuva on valittu osaksi harjoitusta.

Samankaltaisia teemoja on myös Voimassa (21), Uudessa Loitsussa (176) ja Tekstitaiturissa (165) olevissa mainoksissa, joissa esiintyy vähemmistöön kuuluvia ihmisiä. Voiman

harjoituksessa tulee pohtia Punaisen Ristin rasisminvastaista päivää mainostavan mainoksen piileviä perusteluita, eli sen tavoitteita ja sen ilmaisemaa mielipidettä (Voima: 21). Kuvassa tummaihoisen naisen istuu täydessä raitiovaunussa, mutta kukaan ei istu hänen vieressään. Tyhjän istuimen päälle on laitettu teksti ”Eihän Suomessa ole rasismia”.

Samanlaiset lähtökohdat on myös Uudessa Loitsussa (UL: 176) ja Tekstitaiturissa (TT: 165) olevassa RAY:n mainoksessa, jossa Edelfeltin Leikkiviä poikia rannalla -maalauksesta on tehty nykyaikainen mukaelma. Siinä alkuperäisestä teoksesta poiketen yhden suomalaisen pojan tilalle on vaihdettu tummaihoisen poika. Mainoskuvan tekstinä on ”Pidetään huolta”. Kuvan voi tulkita niin, että nyky-yhteiskunnassa on pidettävä huolta kaikista lapsista – myös etnisiin vähemmistöihin kuuluvista. Molemmissa mainoksissa suvaitsevaisuus ja rasismi liitetään siis etnisiin vähemmistöihin ja suomalaisen yhteiskunnan monikulttuuristumiseen. Vähemmistöön kuuluvat ihmiset ovat kuvissa erilaisuuteensa vuoksi ja osoittamassa poikkeavuuttaan suhteessa suomalaiseen kantaväestöön.

Sekä RAY:n että SPR:n mainoksissa etniseen vähemmistöön kuuluvan ihmisen erilaisuus ja syrjinnän uhka ovat siis keskeisiä määrittäjiä. Ihmisen toiseus korostuu – hän erottuu muiden suomalaisten joukosta ja häntä kohdellaan eri tavalla. Kuvien ja niihin liittyvien tehtävien tarkoituksena on kenties herätellä ajatuksia erilaisuudesta. Kuvien näkökulma on kuitenkin kantasuomalainen, sillä niissä pyritään lisäämään valtaväestön suvaitsevaisuutta, ja etniseen vähemmistöön kuuluva asetetaan eriarvoiseen asemaan.

Etnisiin vähemmistöihin kuuluvat ihmiset ovat siis hyvin näkymättömissä tutkimissani oppikirjoissa. Heitä ei ole mainittu erilaisissa teksteissä tai tarinoissa, vaan ainoastaan satunnaisissa kuvissa. Tunnettuja vähemmistöön kuuluvia ihmisiä ei ole laisinkaan ja ei-tunnettujakin ihmisiä vain muutama. S2-kirjoissa ei ole yhtään etnisiin vähemmistöihin kuuluvaa ihmistä, mutta tämä liittyy osittain myös siihen, ettei kirjoissa juurikaan esiinny ihmisiä, vaan kuvitus koostuu lähinnä piirroskuvista.

Tutkimissani oppikirjoissa on myös paljon fiktiivisiä hahmoja. Yhden ryhmän muodostavat oppikirjoille tyypilliset piirretyt henkilöahmot, jotka seikkailevat toistuvasti kirjan sivuilla harjoituksissa, tarinoissa tai kuvituksessa. Erityisesti suomi äidinkielenä -oppikirjoissa on lisäksi paljon fiktiivisiä hahmoja, joita mainitaan esiteltäessä esimerkiksi kirjoja ja elokuvia. Myös oppikirjoihin valituissa kaunokirjallisissa teksteissä seikkailee runsaasti ihmishahmoja. Silti vain murto-osa oppikirjojen hahmoista on etniseltä taustaltaan selvästi ei-suomalaisia.

Kuten todellisten ihmisen, myös fiktiivisten hahmojen esiintymistapa on useimmiten kuvitus. Suomi äidinkielenä -kirjoissa esiintyy fiktiivisiä vähemmistön edustajia vain kuvissa.

S2-kirjoissa tilanne on hieman eri, sillä kuvituksen lisäksi niiden harjoituksissa ja muissa oppikirjateksteissä seikkailee jonkin verran etniseen vähemmistöön kuuluvia hahmoja. Havaintojeni perusteella oppikirjojen muissa teksteissä kuin niin sanotussa oppikirjatekstissä ei kuitenkaan esiinny fiktiivisiä, vähemmistöihin kuuluvia hahmoja. Oppikirjoihin ei siis ole valittu esimerkiksi sellaisia kaunokirjallisia tekstejä, joissa esiintyvät ihmiset kuuluisivat selvästi etniseen vähemmistöön. Hahmojen määrät kuvissa on koottu oppikirjoittain taulukkoon 3.

Taulukko 3. Etniset vähemmistöt oppikirjojen kuvissa: fiktiiviset hahmot.

	Fiktiiviset hahmot yhteensä (kpl)	Etniseen vähemmistöön kuuluvat hahmot (kpl; %)
Aktiivi 8	60	1 (1,7 %)
Aleksis 8	98	0 (0 %)
Lentävä lause 8	135	6 (4,4 %)
Sisu 8	97	1 (%)
Tekstitaituri 8	81	0 (0 %)
Uusi Loitsu 8	61	3 (4,9 %)
Voima	156	3 (1,9 %)
Suomi2	126	17 (13,5 %)
Yhteistä ja omaa	201	80 (39,8 %)

Etniseen vähemmistöön kuuluvien hahmojen määrissä on suomi äidinkielenä- ja S2-oppikirjojen välillä selkeä ero. S2-kirjoissa on huomattavasti enemmän ei-suomalaisia hahmoja: Yhteistä ja omaa -kirjan kuvissa esiintyvistä hahmoista 39,8 % on etniseltä taustaltaan vähemmistöön kuuluvia ja Suomi2-kirjassakin 13,5 %, kun taas suomi äidinkielenä -kirjoissa luku on 0–4,9 %.

Huomattavasti eniten etnisten vähemmistöjen edustajia löytyy Yhteistä ja omaa -oppikirjassa, jonka kehyskertomuksen henkilöistä lähes puolet on maahanmuuttajataustaisia ”monikulttuurisen luokan” oppilaita. Hahmot ovat vahvasti esillä niin kirjan kuvissa kuin tekstikappaleissa, ja kaikista kirjassa mainituista hahmoista 38,6 % on ei-suomalaisia. Kirjan kertomuksissa luokan oppilaat seikkailevat niin koulussa kuin vapaa-ajalla. Etniseen vähemmistöön kuuluvat oppilaat toimivat tiiviisti yhdessä muiden luokkalaisten – sekä suomalaisten että maahanmuuttajataustaisten – kanssa. Oppilaiden taustat ja kulttuurit nousevat esiin, mutta

heidän läsnäolonsa ei tunnu rakentuvan toiseuden ja erilaisuuden kautta. Vähemmistöihin kuuluvat oppilaat ovat aktiivisia, tasavertaisia ja itsenäisiä toimijoita. Heidän taustansa tuodaan myös teksteissä esille. He kertovat esimerkiksi perheensä tavasta juhlia uuttavuotta (YO: 113–115) ja matkoistaan isovanhempien luo kotimaahansa (YO: 88, 94). Oppilaat saattavat kertoa myös omaan suomalaisuuteensa liittyvistä ajatuksista ja uuteen kotimaahan sopeutumisesta. Silti heidän roolinsa ei rakennu vain maahanmuuttajuuden tai etniseen vähemmistöön kuulumisen kautta. Vähemmistöön kuulumisesta ei tehdä myöskään poikkeavaa, vaan kirjan teksteissä myös taustaltaan täysin suomalaiset oppilaat pohtivat erilaisuuteen liittyviä teemoja.

Sen lisäksi, että oppikirjassa on runsaasti maahanmuuttajataustaisia ja etnisiin vähemmistöihin kuuluvia oppilaita, on esillä myös muihin vähemmistöihin kuuluvia ihmisiä, kuten seksuaalivähemmistöön kuuluvia ja vammaisia. Oppilaiden ja ihmisten erilaisuus ja monikulttuurisuus tuodaan siis vahvasti esille hahmojen kautta muutenkin kuin etnisyyden näkökulmasta.

Suomi2-kirjassa etniset vähemmistöt eivät ole yhtä vahvasti läsnä kuin toisessa tutkimmassani S2-kirjassa. Suomi2:ssa on runsaasti sarjakuvamaisia, nuoria hahmoja, jotka vaikuttavat etniseltä taustaltaan muulta kuin suomalaisilta. Hahmot puhuvat suomea ja toimivat yhdessä sekä suomalaisten että ei-suomalaisten hahmojen kanssa, mutta heidän taustastaan ei kerrota tarkemmin.

Suomi2-kirjan muissa teksteissä kuin kuvissa on muutamia hahmoja, joiden tausta on muu kuin suomalainen. Esimerkiksi eräässä harjoituksessa Anna-niminen tyttö kertoo monikulttuurisesta taustastaan (Suomi2: 95). Myös harjoituksissa seikkailevat muun muassa Aleksi, Mariam, Karim, Daro ja Draco. Tämä on poikkeuksellista, sillä tarkastelemissani suomiäidinkielenä -kirjoissa oppikirjojen harjoituksissa hahmojen nimet löytyvät suomalaisesta nimipäiväkalenterista.

Suomi äidinkielenä -kirjoissa esiintyvät etniset vähemmistön edustajat ovat yksittäisiä. Ainostaan Lentävässä lauseessa on enemmän kuin yksi vähemmistöön kuuluva hahmo. Yhdessä kuvassa on tummaihoineen, pyöräilevä tyttö (LL: 61). Eräässä kuvassa on räppäävä tummaihoineen tyttö (LL: 193). Tytöllä on päässään huivi, joten hän on todennäköisesti muslimi. Kolmannessa kuvassa mielenosoitukseen osallistuvien joukossa on tummaihoineen poika (LL: 204). Lentävän lauseen hahmoista ei anneta kuvan lisäksi muuta tietoa, eivätkä ne liittyvät ohessa oleviin teksteihin, vaan toimivat lähinnä kuvituksena. Kaikki hahmot ovat aktiivisia toimijoita joko yksin tai ryhmässä. Räppäävä tyttö on hahmona erityisen kiinnostava, sillä hänen pukeutumisellaan annetaan myös enemmän tietoa hänen mahdollisesta uskonnolli-

sesta taustastaan. Etnisen vähemmistön lisäksi hän edustaa siis myös uskonnollista vähemmistöä.

Uudessa loitsussa olevassa ”Kieli ei ole samanlainen kaikkialla” -tekstikappaleessa on käytetty kuvituksena suomalaisen lapsen lisäksi kahta ulkonäöltään ei-suomalaiselta vaikuttavaa lasta, joista toinen puhuu kirjan mukaan kiinaa ja toinen tšuktšia (UL: 184). Itäsiiperialaisella on yllään stereotyyppisesti takki, jossa on karvareunus hupussa ja hihoissa. Kiinalaisella ja suomalaisella lapsella taas on yllään lippalakki, paita ja housut.

Havaintojeni perusteella etnisiin vähemmistöihin kuuluvia ihmisiä ja hahmoja on suomi äidinkielenä- ja suomi toisena kielenä -oppikirjoissa hyvin niukasti. Vähemmistöt esiintyvät lähinnä kuvituksessa, eikä heistä ole mainintoja muissa oppikirjojen teksteissä. Etnisten vähemmistöjen edustajia ei löydy myöskään tekstien kirjoittajista, julkisuuden henkilöiden tai muiden tunnettujen henkilöiden joukosta. Erot oppimäärien kirjojen välillä ovat kuitenkin selviä: S2-kirjoissa on huomattavasti enemmän vähemmistöjä esillä kuin suomi äidinkielenä -kirjoissa. Tämä johtuu varmasti ainakin osittain kohderyhmästä; koska S2-kirjojen käyttäjien oletetaan kuuluvan etnisiin vähemmistöihin, on kirjoihin päätetty laittaa myös ei-suomalaisia hahmoja.

Kaiken kaikkiaan vähemmistöjen rooli oppikirjoissa ei muodostu näkyväksi tai aktiiviseksi, vaan heidän osanaan on olla lähinnä huomaamattomia sivustaseuraajia. Samanlaiseen lopputulokseen on tultu myös Ihmisoikeusliiton (2013) ja Opetushallituksen (Teräs & Tainio: 2010) oppikirja-analyyseissä. Vähemmistöjen näkymättömyys asettaa heidät eriarvoiseen asemaan suhteessa valtaväestöön, mikä voi ruokkia epätasa-arvoisia valtasuhteita vähemmistöjen ja valtaväestön välillä (Ihmisoikeusliitto 2013).

Etnisten vähemmistöjen edustajat tuntuvat olevan oppikirjojen sivuilla myös etnisen taustansa vuoksi, esimerkkeinä erilaisuudesta. Niinpä vähemmistöille luodaan oppikirjoissa ominaisuus erilaisena sen sijaan, että vähemmistöihin kuuluvat hahmot olisivat tasavertaisessa roolissa oppikirjojen teksteissä (Ihmisoikeusliitto 2013: 31).

Erilaisuus on oppikirjojen sivuilla siis poikkeus, eivätkä yksittäiset kuvat tehtävästään riippumatta vielä tee vähemmistöjä näkyviksi. Vaikka erilaisuutta ei korostettaisi oppikirjoissa negatiivisella tavalla, huomioimattomuus ja näkymättömiin jättäminen pitävät yllä erilaisuuden ja poikkeavuuden mielikuvaa, mikä heikentää esimerkiksi oppilaiden sopeutumista (Rice & Mullen 2005: 10). Etnisiin vähemmistöihin kuuluvat oppilaat eivät saa oppikirjoista myöskään samastumisen kokemuksia, jolloin he jäävät vaille positiivisia kokemuksia liittyen omaan taustaansa (Banks 2006: 28–32; 2008: 34; Ihmisoikeusliitto 2013: 31).

4.3 Oppikirjojen oppilaskuva ja oppilaan kulttuuritiedon hyödyntäminen

Tutkimani oppikirjat on suunnattu yläkouluikaisille nuorille, ja niiden sisältöjä ohjaavat opetussuunnitelmien tavoitteet. Koska lukijan oletetaan olevan nuori, teksteissä pyritään käsittelemään sellaisia aiheita, jotka koskettavat tavalla tai toisella nuoria lukijoita. Oppikirjoissa on esimerkiksi nuorten kirjoittamia mielipidekirjoituksia (esim. UL: 130; Voima: 194–195; Sisu: 202) ja novelleissa seikkailee nuoria ihmisiä (esim. UL: 88; Suomi2: 18; Sisu: 66). Suosittuja aiheita ovat esimerkiksi koulu (esim. Voima: 28; LL: 59; Sisu: 130; Aktiivi: 13) ja nuoruuteen ja nuorten elämään liittyvät ilmiöt (Suomi2: 15, 67; LL: 58; Suomi2: 186; Sisu: 213).

Oppikirjoissa on havaittavissa iän lisäksi myös muunlaisia oletuksia lukijoiden, eli oppilaiden, ominaisuuksista, tiedoista ja taidoista. Suomi äidinkielenä -oppikirjoissa välittyy kuva, että lukijan oletetaan olevan identiteetiltään suomalainen. Osassa oppikirjoista luodaan kuvaa ”meistä suomalaisista”, kuten esimerkeistä 7 ja 8 käy ilmi:

- 7) Suomalaiset katsovat televisiota huomattavan paljon. Televisio vaikuttaa vahvasti elämäämme. (LL: 149–150.)
- 8) Suomalaiset ovat urheiluhullua kansaa. Me taidamme kuitenkin harrastaa penkkiurheilua. Jokainen muistaa omat sankarinsa. Muistoissamme Matti Nykänen liittää, leijonat taistelevat, Hanna-Mari Seppälä ohittaa kilpailijansa ja Kimi Räikkönen kurvaa maaliin. (TT: 54.)

Suomalaisiin viitataan yhteisöllisesti me-muodossa. Syntyy käsitys, että suomalaiset ovat tekstin kirjoittajan mielestä yhtenäinen joukko, johon lukijakin kuuluu. Suomalaisilla oletetaan myös olevan yhteinen kokemusmaailma ja tapoja, kuten television ja urheilun katsominen. Suomalaisuuteen liitetään myös muita kollektiivisia tapoja, kuten esimerkissä 9 kahvin juominen:

- 9) Monien suomalaisten päivä ei lähde käyntiin ilman isoa kuppia kahvia ja päivän lehteä. (UL 160.)

Samalla, kun oppikirjoissa luodaan kollektiivista suomalaisidentiteettiä, niissä määritellään niitä tietoja ja taitoja, joita suomalaisiin kuuluvilla oletetaan olevan valmiiksi, ennen kahdeksatta luokkaa ja tämän oppikirjan lukemista. Esimerkeistä 10, 11, 12 ja 13 näkyy, että oppikirjateksteissä luodaan kuvaa perinteisestä suomalaisesta, jolla on tietyt tiedot omasta kulttuuristaan:

- 10) Miltei kaikki suomalaiset tuntevat Akseli Gallén-Kallelan traagisen maalauksen. (UL: 155.)
- 11) Monet tunnistavat kotimaisuutta kuvaavan joutsen-symbolin. (Aktiivi: 79.)
- 12) Vielä 1900-luvun puolellakin Raamattu, virsikirja, almanakka ja postilla eli saarnakokoelma olivat monen kodin ainoat kirjat. – – Niinpä niiden merkitystä suomalaisen ajattelun muokkaajina ei voi väheksyä. Ne liittyvät kulttuuriimme vähintään yhtä tiiviisti kuin antiikin perintö ja kalevalaiset runot. (LL: 188.)
- 13) Mieti, miten selittäisit Suomeen ensimmäistä kertaa tulleelle ulkomaalaiselle, mitä seuraavat sanat merkitsevät. – mämmi, avantouinti, saunominen, vihta/vasta. (UL: 9.)

Suomalaisilla oletetaan olevan tietoa suomalaisesta (korkea)kulttuurista ja historiasta. Viit-
taamalla esimerkiksi Gallén-Kallelan taiteeseen ja ”kotimaiseen joutsen-symboliin” sillä, että
”miltei kaikki suomalaiset” ja ”monet” tuntevat ne, luodaan kuva yhteisistä kulttuurisista pe-
rinteistä, joiden roolia suomalaisille pidetään lähes itsestään selvänä. Kalevalan sekä Raama-
tun merkitys suomalaisen kulttuurin muokkaajana kuvaa kantasuomalaista kulttuuria. Myös
joutsen-symboliin viitataan kotimaisuuden käsitteellä, jolloin kotimaalla tarkoitetaan auto-
maattisesti Suomea.

Uuden loitsun harjoituksen (esimerkki 13) tehtävänasettelusta saa sellaisen käsityksen,
että selitettävät sanat liittyvät oleellisesti suomalaisuuteen ja ovat suomalaisille tuttuja, toisin
kuin ”ulkomaalaisille”. Harjoituksessa oppilaiden oletetaan myös tietävän sanojen merkitys
valmiiksi niin hyvin, että he voivat selittää ne ummikolle. Tehtävässä syntyy kuva, että luki-
joiden oletetaan olevan suomalaisia, koska suomalaisen ja ulkomaalaisen välille tehdään ero.
Nämä olettamukset luovat yksipuolista, kollektiivista kuvaa suomalaisuudesta. Teksteissä ei
huomioida, että kaikkien oppilaiden – niin suomalaisina kuin ei-suomalaisina itseään pitävien
– tietämykseen nämä elementit eivät välttämättä kuulu.

Oppikirjoissa on nähtävillä tietynlainen piilo-opetussuunnitelma, jossa oppilailla olete-
taan olevan yhteneväiset kulttuuriset tiedot ja taidot, jonka pohjalle uutta tietoa rakennetaan.
Tämä on aiempien tutkimusten mukaan tavallinen asetelma suomalaisissa oppikirjoissa (Ih-
misoikeusliitto 2013; Teräs & Tainio 2010). Oppikirjat siis tuottavat kuvaa suomalaisesta
oppilaasta (vrt. Savolainen 2001: 247, 250, 254; Karvonen 1995: 213), jonka identiteetti on
monikulttuurisen sijaan kantasuomalainen. Kantasuomalaiselle ”ideaalilukijalle” löytyy oppi-
kirjan teksteistä vähemmistöön kuuluvia oppilaita helpommin samastumisen mahdollisuuksia

(ks. Ihmisoikeusliitto 2013: 30–31). Oletettaessa oppilaan olevan ”kantasuomalainen” asetetaan oppilas, joka ei täytä kirjojen luomaa kuvaa tietoineen, taitoineen ja tapoineen, eriarvoiseen asemaan. Hänen mahdollisesta suomalaisesta identiteetistään tehdään erilainen, mikä saattaa johtaa oppilaan kulttuuri-identiteetin heikkenemiseen (Koponen 2004).

Toisaalta suomalaisuutta yhtenäistävien esimerkkien lisäksi oppikirjoissa luodaan kuvaa myös moninaisemmasta suomalaisuudesta, tai ainakin tehdään näkyväksi erojen mahdollisuus, kuten Sisun harjoituksessa (esimerkki 14):

- 14) Millainen sanoma- ja aikakauslehtien lukija olet verrattuna suomalaisiin yleensä? (Sisu: 173.)

Tehtävässä viitataan oppikirjatekstiin, jossa kerrotaan suomalaisesta sanoma- ja aikakauslehtien lukemisesta (Sisu: 165, 168). Tekstissä kerrotaan, että ”suomalaiset aikuiset ja nuoret lukevat poikkeuksellisen paljon myös aikakauslehtiä” (Sisu: 168). Tehtävänasettelussa tehdään erottelu ”suomalaisiin yleensä” ja harjoituksen tekijään eli oppilaaseen. Lukija oletetaan siis olevan suomalainen, mutta tehtävässä huomioidaan sen mahdollisuus, että kaikki suomalaiset eivät kuulu keskivertosuomalaisiin, jotka lukevat paljon lehtiä.

Myös Suomi2-kirjassa on samankaltainen asetelma ”Suomalainen tilastonuori” -harjoituksessa (esimerkki 15):

- 15) a. Lue, millainen on tilastotietojen mukaan tyypillinen nuori Suomessa. b. Merkitset rastilla, mitkä tilastotiedot sopivat sinun elämääsi.
Tyypillinen nuori Suomessa on nuori,
joka arvostaa terveyttä ja ihmissuhteita – –
jonka vanhemmat maksavat kännykkälaskun – –
joka harrastaa jotain liikuntaa – – (Suomi2: 19.)

Merkittävä ero Sisun harjoitukseen on, että oppilaan ei oleteta itse olevan suomalainen. Suomalaisuuden lisäksi lukijan ei oleteta olevan tyypillinen tilastonuori, vaan hänen annetaan itse löytää yhtymäkohtia ja eroavaisuuksia. Samanlainen asetelma on myös samaan teemaan liittyvässä harjoituksessa, jossa pitää kuvailla itseä ja muita nuoria käyttäen joka-lauseita: ”Millainen nuori sinä olet? Millaisia yläkoululaiset yleensä ovat?” (Suomi2: 19.) Tällainen tehtävänasettelu antaa mahdollisuuden pohtia omaa identiteettiä suhteessa muihin. Koska vertailukohteeksi on valittu yläkoululaiset, eivät kulttuuritausta tai kansallisuus välttämättä korostu, vaan oppilas saa itse päättää, pitääkö näitä tekijöitä tärkeänä osana erottautumistaan.

Suomi toisena kielenä -oppikirjoissa ei synny yhtä vahvasti kuvaa suomalaisesta tai suomenkielisestä oppilaasta kuin suomi äidinkielenä -kirjoissa. Tähän syynä on oppimäärien

erilainen lähtöasetelma; S2-oppikirjat on suunnattu oppilaille, joiden äidinkieli ei ole suomi. Lukijoiden ei siis oleteta olevan äidinkieleltään suomenkielisiä – tai ainakin heidät nähdään monikielisinä, mikä näkyy esimerkeissä 16, 17 ja 18:

- 16) Miten haluaisit käyttää ja opiskella äidinkieltäsi koulussa? (YO: 19.)
- 17) Millä kielellä sinun on helpompi toimia tilanteissa, joihin liittyy voimakkaita tunteita? [vaihtoehdot: äidinkielelläni, suomeksi] (Suomi2: 90.)
- 18) Millä kielellä käytät eri medioita? (Suomi2: 11.)

Esimerkin 16 harjoituksessa viitataan siihen, että oppilaan äidinkieli on jokin muu kuin suomi, eli yleisesti koulun opetuksessa käytetty kieli. Samoin esimerkin 17 harjoituksessa vaihtoehtoiksi annetaan suomi ja oma äidinkieli. Harjoituksessa tehdään myös oletus, että oppilaat käyttävät eri kieliä, suomea ja äidinkieltänsä, erilaisissa tilanteissa ja tehtävissä. Sama oletamus on nähtävissä myös esimerkin 18 harjoituksessa.

Sen lisäksi, että jotkin harjoitukset kannustavat oppilaita pohtimaan monikielisyyttään, osaan harjoituksista liittyy myös kielitaidon hyödyntäminen, kuten esimerkissä 19:

- 19) Millaisia luonteenpiirteitä eläimiin yhdistetään suomessa tai jossain muussa tuntemassasi kielessä? Keksitkö muita samantapaisia vertauksia muista kielistä? (YO: 178.)

Oppilas saa harjoituksessa kertoa tuntemastaan sanastosta, mutta hänen on myös hyödynnettävä syvemmin kulttuuritietämystään liittyen eläimiin. Yhtenä maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen tavoitteena perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on heidän oman kulttuuritietämyksensä hyödyntäminen (POPS 2004: 36). Kulttuuritietoa hyödyntäviä tehtäviä löytyy lähinnä S2-oppikirjoista, mutta niistäkin vain satunnaisesti (esimerkit 20, 21, 22 ja 23):

- 20) Miten tuntemanne muiden maiden mainokset eroavat suomalaisista mainoksista? (Suomi2: 9.)
- 21) Kuvaavatko verbit positiivista vai negatiivista kehitystä suomalaisessa elämässä? – – Keskustelkaa, miksi jotkin asiat koetaan hyvänä kehityksenä ja jotkin huonona Suomessa ja muissa kulttuureissa. [verbi-vaihtoehtoja] rikastua, rakastua, masentua, avioitua, itsenäistyä. (Suomi2: 185.)

- 22) Mitä yhteistä havaitset Vietnamin ja Suomen tai jonkin muun tuntemasi maan historiassa? (YO: 87.)
- 23) Miten koiraan suhtaudutaan eri maissa ja kulttuureissa? (YO: 44.)

Harjoitukset mahdollistavat oppilaan oman kulttuuritaustan hyödyntämisen, mutta eivät automaattisesti ohjaa siihen, sillä tehtävänasettelussa viitataan laajemmin ”muihin maihin” ja ”muihin kulttuureihin”. Harjoituksiin liittyy oleellisesti myös suomalaiseen kulttuuriin vertaaminen. Vertaaminen kannustaa kulttuuritiedon hyödyntämisen lisäksi kulttuuristen tapojen erilaisuuteen liittyvään pohdintaan, mutta toisaalta tekee näkyväksi eroja suomalaisuuden ja muiden kulttuurien välillä yhteneväisyyksien sijaan.

Yleiseen kulttuuritietoon lisäksi myös oppilaan ja hänen perheensä kulttuuritaustan hyödyntäminen otetaan lähtökohdaksi joissain S2-oppikirjojen harjoituksissa, kuten esimerkiksi 24:

- 24) Vertaa Kardon juhlaa ja perheesi uuden vuoden juhlaa. (YO: 116.)

Kardon perheen uudenvuoden juhlasta kerrotaan harjoituksiin liittyvässä tekstikappaleessa. Irakista kotoisin oleva, Suomessa asuva Kardo viettää sovellettua kurdijuhlaa, jossa yhdistyvät suomalaiset ja irakilaiset tavat. Poikkeavaa harjoituksessa on, että siinä ei pyritä vertaamaan suomalaisiin tapoihin tai kulttuuriin. Tekstissä annettu esimerkki saattaa rohkaista oppilaita kertomaan omista, erilaisista tavoistaan juhlistaa uuttavuotta.

Koska suomi äidinkielenä -kirjoissa oppilaat nähdään suomalaisina, eivät kirjojen harjoituksetkaan kannusta oppilaita hyödyntämään muuhun kuin suomalaiseen kulttuuriin liittyvää tietämystä. Usein suomi äidinkielenä -oppikirjojen tehtävissä peilataan suomalaiseen kulttuuriin ja siihen liittyviin tietoihin, eikä oppilaiden mahdollisuuksia hyödyntää muuta tietämystä tueta aktiivisesti. Tilanne on siis eri S2-oppikirjoissa, joissa oppilaskuva ei rakennu kantasomalaiseksi. S2-oppikirjoissakin suomalainen kulttuuri tosin painottuu vahvasti, mikä on osin perusteltua oppimäärän luonteen vuoksi.

4.4 Eri kulttuureihin liittyvät sisällöt ja stereotypiat oppikirjoissa

Vaikka monikulttuurisuus ja etniset vähemmistöt ovat oppikirjoissa näkymättömissä, on kirjoissa muita kulttuureja esillä runsaastikin. Monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumisen yhtenä esteenä nähdään stereotyyppisen kulttuuritiedon välittäminen eri kulttuureista (Richards

ym. 2007; Sitomaniemi-San 2009: 42). Suomalaiseen kulttuuriin ja suomalaisuuteen liitetään oppikirjoissa stereotyyppisiä yleistyksiä, joita sivuan luvuissa 4.1. ja 4.3. Myös muihin maihin ja kulttuureihin liittyy stereotyyppisiä käsityksiä tai arvotuksia.

Oppikirjoissa on melko runsaasti yksittäisiä tekstejä, kuten uutisia, oppikirjatekstejä. kuvia ja harjoituksiin liittyviä esimerkkilauseita, jotka liittyvät muihin maihin ja kulttuureihin kuin Suomeen. Tekstit voivat olla melko neutraaleja ja sisältää lähinnä faktatietoa. Esimerkiksi sentyyppiset lauseet kuin ”Suurin osa TASMANIALAISISTA on syntynyt AUSTRALIASSA ja on BRITITILÄISTÄ alkuperää” (TT: 67) ja ”Malaga on Espanjassa” (Suomi2: 60) eivät sisällä voimakkaita arvotuksia. Mielenkiintoista on tietysti pohtia, miksi oppikirjan tekijät ovat päätyneet valitsemaan juuri nämä esimerkit oppikirjoihin.

Oppikirjoista löytyy myös voimakkaammin tiettyjä maita arvottavia, yksittäisiä esimerkkitekstejä. Esimerkissä 25 Irakiin liitetään pommit ja esimerkissä 26 Kolumbiaan koka-iini:

- 25) Ilmoita, mitä kielikuvia alleviivatut ovat.
 --
 b. Pommit kynsivät Bagdadia.
 c. Pommien murhaava ilotulitus välittyi televisiouutisista.
 d. Pommit kuin kuolonkukat leiskuivat yötaivaalla.
 (Voima: 169.)
- 26) Kun kielikyttä avaa lehden, olo on kuin huumekoiralla kolumbialaisen kokaiiniparonin kellarivarastossa.” (Arno Kotron kolumni, Anna 12–13/2008, Aktiivi: 166.)

Esimerkeissä viitataan tiettyihin maihin melko värikkäin ja voimakkain ilmaisin. Vaikka tekstin varsinainen aihe ei olisikaan harjoituksen keskiössä, välittää se silti osaltaan myös tietoa kulttuureista. Erityisesti, jos oppikirjoissa on esillä hyvin vähän tietoa jostain maasta tai kulttuurista, voivat yksittäisetkin viittaukset synnyttää siitä yksipuolisen mielikuvan.

Suuri osa maihin ja kulttuurin liittyvistä teksteistä on yksittäisiä, mutta jotkin maat ja maanosat nousevat enemmän esiin oppikirjojen teksteissä. Erityisesti suomi äidinkielenä -kirjoissa on yhdysvaltalainen kulttuuri vahvasti esillä. Oppikirjoissa esitellään lajityyppeihin ja tekstilajeihin liittyen runsaasti elokuvia ja myös tv-sarjoja. Pohjoisamerikkalainen kulttuuri nousee esiin erityisesti viihdeteollisuuden ja Hollywoodin kautta. Hollywood mainitaan elokuvien syntypaikkana useassa kirjassa (Sisu: 179, 180, 182; LL: 104). Myös saippuaoppe-roiden kerrotaan olevan lähtöisin Amerikasta (Aktiivi: 191). Oppikirjoissa on lisäksi runsaasti esillä erilaisia elokuvia ja tv-sarjoja, kuten MacGyver (LL: 118), Simpsonit (LL: 151) ja CSI Miami (Aktiivi: 94).

Suomi2-kirjaan valitussa Helsingin Sanomien uutisessa kerrotaan Yhdysvalloissa riehuneesta maastopaloista (Suomi2: 121). ”Maastopalo teki tuhoa Malibun hienostoalueella Kaliforniassa” -otsikoidussa uutisessa mainitaan, että ”Malibussa asuu runsaasti Hollywoodtähtiä. Alueella lauantaiaamuna palaneiden rakennusten joukossa oli muun muassa Red Hot Chili Peppers -yhtyeen basistin Flean hulpea koti”. Yksittäinen uutinenkin tukee käsitystä Hollywoodin suuresta roolista Yhdysvalloissa. Myös amerikkalaiseen viihdeteollisuuteen liittyvät julkisuuden henkilöt ovat oppikirjoissa vahvasti läsnä. Kirjoista löytyy niin muusikoita kuin näyttelijöitäkin, kuten James Dean (LL: 48), Johnny Depp, Madonna (UL: 158), Brad Pitt (Voima: 206) ja Jack Nicholson (TT: 108). Elokvamaailman lisäksi amerikkalaisuuteen liitetään myös kirjallisuus. Erityisesti eri lajityyppien yhteydessä kerrotaan esimerkkejä yhdysvaltalaisista kirjoista ja kirjailijoista. Esimerkit ovat lähinnä klassikoita, mutta kirjoissa on esitelty myös uudempia tuotoksia (esim. LL: 241; Aleksis 130; Aktiivi 140–141; Sisä: 75–76).

Viihteen ja kirjallisuuden lisäksi amerikkalaisuus nousee esiin erilaisissa teksteissä, kuten uutisissa. Voimassa olevassa uutisessa kerrotaan ylipainoisesta amerikkalaisesta, joka vaatii oikeusteitse neljältä pikaruokaketjulta vahingonkorvauksia terveytensä vahingoittamisesta (Voima: 191). Uutinen ruokkii stereotypiaa amerikkalaisista ihmisistä, jotka ovat lihavia ja syövät roskaruokaa sekä haastavat yrityksiä oikeuteen suomalaisittain kenties erikoisista asioista.

Oppikirjoissa on Yhdysvaltojen ohella esillä eniten eurooppalaisia kulttuureja. Eurooppalainen kulttuuri välittyy oppikirjoissa ennen muuta kirjallisuuden kautta. Kirjallisuuden aikakausia käsiteltäessä kerrotaan niin Ranskan, Saksan, Venäjän kuin Ison-Britanniankin vaikutuksista länsimaiseen kirjallisuuteen. Brittiläinen kirjallisuus hyvin vahvasti esillä erityisesti dekkareista kerrottaessa, onhan ”dekkari lähtöisin Englannista” (Aktiivi: 45). Myös brittiläisiä historiallisia henkilöitä, kuten Charles Darwin (Voima: 54) ja Kuningatar Maria I (UL: 33), ja nykyisiä julkisuuden henkilöitä, kuten prinssi William (Voima: 60), jalkapalloilija David Beckham (Voima: 87), vilahtaa kirjojen sivuilla.

Saksalainen kulttuuri on kirjallisuushistorian ohella näkyvissä myös muun historian kautta: toinen maailmansota ja Hitler ovat esillä useammassakin oppikirjassa (esimerkiksi Voima: 57; LL: 33). Ranskalainen kulttuuri taas näyttäytyy klassikkokirjallisuuden lisäksi ruoan kautta. Ranskalaisista syntyy oppikirjojen teksteissä kuva kulinaristisena kansana. Voimassa on esimerkkilauseita, joissa puhutaan ranskalaisesta ruoasta: ”Ranskalainen ruoka on maailman parasta”, ”Parhaat keittiömestarit tulevat Provencesta”, ”Ranskalaisissa kodeissakin saa hyvää ruokaa” (Voima: 36). Voimassa on myös Helsingin Sanomien uutinen tryffe-

livarkaista, joita vastaan Ranskan poliisi taistelee (Voima: 54). Myös Uudessa loitsussa olevassa Helsingin Sanomien artikkelissa ranskalaisuus liitetään bistroon. Tekstissä kerrotaan vieraiden kielten vaikutuksesta suomen kieleen, ja ranskalaiset mainitaan esimerkkinä ”kiekaisuksymyksen” käyttäjistä (UL: 141): ”Testatkaapa lapsilla, onko heillä jo Disney-intonaatio. Kohtahan täällä kimitetään kuin pariisilaisessa bistrossa.”

Aasia on oppikirjoissa hyvin vähän esillä. Maanosaa edustaa lähinnä Intia, johon liittyen Aleksiksessa on muutamia kuvia ja harjoituksia (Aleksis: 22–23). Kuvituksessa Intiasta maalataan mielikuvaa ruuhkaisena, köyhänä ja eksoottisena maana; kuvissa olevilla ihmisillä on yllään värikkäitä vaatteita ja turbaaneita, kaksi miestä kesyttää käärmeitä huiluilla, pienet koululaiset opiskelevat mutaisessa maassa. Näiden lisäksi Intiaan liittyen kerrotaan Bollywoodista (LL: 160). Intialaisen kulttuurin lisäksi japanilainen kulttuuri vilahtaa oppikirjoissa anime-elokuvan (LL: 158) ja cosplayn (TT: 79) muodossa.

Afrikka on Aasian tapaan tarkastelemisani oppikirjoissa melko näkymätön maanosa. Aleksiksessa on Afrikan maista esillä Egypti, johon liittyy kielioppiharjoituksia. Egypti esitetään kirjassa matkailumaana, jossa on aavikkoa, kameleita, pyramideja ja huiveihin pukeutuvia ihmisiä (Aleksis: 29–44). Uusi loitsu -kirjassa olevassa Marokko-aiheisessa Sadunkertojien kaupunki -runossa (UL: 64) kuvaillaan unenomaista paikkaa, jossa ”kauppiaille oli punaiset turbaanit”, jossa ”rampa poika kerjäksi nelinkontin”, ”salvia tuoksui ja minttu ja kaneli” ja ”kamelin ajajalla noidan silmät ja rukousmatto”. Runo maalaa hyvin eksoottisen kuvan Marokosta samoin kuin Aleksiksen tekstit Egyptistä ja Intiasta.

Myös Voima-kirjassa on Afrikkaan liittyviä sisältöjä. Yksi näistä sisällöistä on harjoitus (Voima: 206), jossa oppilaan pitää tehdä haastattelu malawilaiselle lapsityövoiman uhrille. Vieressä on kuva afrikkalaisesta pojasta kantamassa suurta banaaninippua. Tehtävän yhtenä osana on myös vertailla pojan elämää suomalaisten ikätoverien elämään.

Toisessa tehtävässä nousevat esiin myös Afrikkaan liittyvät ongelmat. Voiman tehtävässä oppilaiden pitää ryhmässä valita jokin epäkohta, jonka he haluavat korjata (Voima: 212). Ryhmän pitää etsiä aiheesta tietoa sekä tehdä mainos, yleisönosastonkirjoitus ja vaikuttava puhe-esitys. Tehtävänannon ohessa on erilaisia kuvia, jotka toimivat virikkeenä aiheen valinnalle. Vaihtoehtoina ovat muun muassa kuvat sotakalustosta, liikenneruuhkasta, ydinvoimalasta, koe-eläimenä käytetystä rotasta sekä lapsesta katsomassa televisiota. Lisäksi yhdessä kuvassa on neljä afrikkalaista lasta, jotka näyttävät hämmentyneiltä. Tehtävänannon ja kuvan yhteys luo käsityksen, että Afrikkaan liittyy ongelma, joka pitää korjata. Tässä tehtävässä ongelmaa ei nimetä. Sekä tällä tehtävällä että edellä esitellyllä lapsityövoimatehtävällä pyritään kiinnittämään huomiota Afrikan epäkohtiin, eli lähtökohtana on ongelma-

keisyys.

Afrikka nähdään siis kirjan välityksellä melko yksiulotteisena. Toisaalta monipuolisempaa kuvaa Afrikasta luo Voimassa oleva piirroskuvasarja ”Afrikalla on mediassa monet kasvot” (Voima: 46). Siinä on neljä erilaista kuvaa Afrikasta. Yhdessä on heimokansaansa kuuluva ihminen, jolla on keihäs ja lannevaate ja joka on pistänyt turistilta näyttävän ihmisen pataan porisemaan. Toisessa kuvassa on kaksi suurivatsaista, nälkiintynyttä ihmistä, joiden ympärillä pyörii kärpäsiä. Kolmannessa on laittautunut nainen laulamassa ja neljännessä liikemiehiä suurkaupungissa. Erilaiset kuvat nostavat esiin sen, että Afrikka on maanosana monimuotoinen, vaikka median kautta Afrikasta voi saada yhtenäisen, stereotyyppisen kuvan.

Oppikirjojen välityksellä kirjallisuus on hyvin vahvasti länsimaista, ja kirjallisuus esitetään lähinnä vain tämän näkökulman kautta. Tosin Suomi2-kirjassa on myös esimerkki afrikkalaisesta kaunokirjallisuudesta, jossa myös käsitellään afrikkalaista kulttuuria. Naisten etsivätoimisto nro 1 -kirjasta oleva esimerkki kertoo ”Botswanan ainoasta naisetsivästä” Mma Ramotswesta (Suomi2: 175). Katkelmassa on runsaasti pieniä viittauksia Botswanaan ja botswanalaiseen kulttuuriin. Siinä kuvaillaan hänen kotimaataan: ”Hän rakasti kotimaataan, Botswanaa, joka oli rauhan maa, ja hän rakasti Afrikkaa kaikista sen koettelemuksista huolimatta.” Katkelmassa kuvataan myös muun muassa sitä, miten Mma Ramotswa keittää Roiboos-teetä ja tervehtii ihmisiä sanomalla ”dumela rra”. Sen lisäksi, että katkelmasta saa tietoa botswanalaisesta arjesta, se tekee myös näkyväksi afrikkalaista kaunokirjallisuutta. Muuten oppikirjoissa ei ole esillä afrikkalaista kirjallisuutta, taidetta tai populaarikulttuuria.

Myöskään afrikkalaisia ihmisiä ei juuri ole esillä. Vain Sisu-oppikirjaan valitussa Futari-lehden tekstissä kerrotaan eteläafrikkalaisesta jalkapalloilijasta Ryan Bothasta (esimerkki 27):

- 27) kun eteläafrikkalainen ryan botha lensi parikymppisenä halki afrikan ja euroopan kohti suomea kesällä 2001, hän ei tiennyt, mitä odottaa. – –
– Kun tulin suomeen ensimmäisen kerran, menin suoraan pohjoiseen. vaikka oli juhannus, lämpötilat tuntuivat samalta kuin talvella kotona, ryan naureskelee. jalkapallo auttoi kulttuurieroihin totuttelussa. (Sisu: 228).

Isoa alkukirjainta harjoittavan tehtävän tekstissä kuvataan Suomen ja Etelä-Afrikan ilmaston eroa ja viitataan myös kulttuurieroihin ja niihin tottumiseen. Tässä, kuten muissakin oppikirjojen Afrikkaan liittyvissä teksteissä, muodostuu siis melko eksoottisen kuva koko Afrikasta ja muutamasta sen maasta, jos mitään niihin liittyvää ylipäätään mainitaan. Suomi on erilainen, eikä yhteneväisyyksiä juuri nouse esiin.

Niistä maista ja vieraista kulttuureista, jotka ovat esillä, syntyy siis oppikirjoissa melko yksipuolinen kuva. Moniin maihin ja maanosiin liitetään stereotyyppistä tietoa, ja muiden kuin länsimaisen kulttuurin kuvauksessa korostuvat erilaisuus ja eksotiikka. Afrikka ja Aasia näyttäytyvät kokonaisuudessaan eksoottisina, vieraina maanosina, jotka esitetään usein toiseuden näkökulmasta.

Käsitlemättömät stereotyyppiat voivat olla este onnistuneelle monikulttuurisuuskasvatukselle (Kaikkonen 2004: 56–58). Stereotyyppisen kuvan tarjoaminen eri kulttuureista tai kulttuurien jättäminen huomiotta vaikuttaa kielteisesti niin vähemmistöihin kuin valtaväestöönkin. Ensinnäkin se heikentää kaikkien oppilaiden tietämystä eri kulttuureista ja ruokkii stereotyyppisiä näkemyksiä eri kulttuuriryhmistä. Toisaalta myös eri kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden mahdollisuus tutustua omaan kulttuuriinsa vaarantuu, mikä vaikuttaa välillisesti oppilaan itsetuntoon, kulttuuri-identiteettiin ja sopeutumiseen (esim. Whitehead ym. 2009: 134; Jourdan 2006).

5. OPETTAJIEN OPPIMATERIAALIVALINNAT OSANA MONIKULTTUURISUUSKASVATUSTA

5.1 Opettajien ajatuksia monikulttuurisuuskasvatuksesta ja oppimateriaaleista

5.1.1 Monikulttuurisuuskasvatuksen määrittelyä

Opettajat ovat monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumisessa avainasemassa. He siirtävät osaltaan käytäntöön monikulttuurisuuskasvatukselliset ajatukset ja tavoitteet (Miettinen 2001: 33). Opettajat ovat myös vastuussa opetussuunnitelmien toteuttamisessa ja siitä, miten kulttuurinen erilaisuus kohdataan opetustilanteissa (Laihiala-Kankainen ym. 2002: 173–174; Uusikylä & Atjonen 2005: 55). Opettajien haastatteluilla pyrin pääsemään käsiksi äidinkielen ja kirjallisuuden sekä S2-opettajien ajatuksiin monikulttuurisuuskasvatuksesta ja maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta erityisesti oppimateriaalien näkökulmasta. Käytän haastateltavista opettajista pseudonyymejä Jaana, Krista, Mirja ja Outi. Esimerkeissä viitataan heihin näiden nimien alkukirjaimilla. Haastatelluista opettajista ja heidän taustoistaan kerron tarkemmin luvussa 3.1.2.

Monikulttuurisuuskasvatus oli haastattelemilleni opettajille pääsääntöisesti tuttu käsite. Jokainen opettajista lähestyi käsitettä hieman eri tavoin, mutta määritelmistä löytyi myös yhteneväisyyksiä, kuten esimerkeistä 28, 29, 30 ja 31 käy ilmi.

- 28) O: Ei tuttu varsinaisesti käsitteenä, mutta tietysti tavoitteena, mitä meidän pitäisi yrittää, tämmöstä monikulttuurisuutta, sen hyväksyntää täällä pitää yllä. – – Käytännössä se monikulttuurisuuskasvatus tapahtuu tuolla käytävillä, niin mä luulen. Tietysti oppitunneilla jonkun verran, mutta ihan täs normaalissa vuorovaikutuksessa. – – Se ei oo mulle sillä tavalla se maahanmuuttajuus ei oo mulle koko ajan, et mä haluisin pitää sitä esillä kauheesti, vaan yleensä ottaen kaikenlainen suvaitsevaisuus.
- 29) K: Sehän on justiin aika laaja käsite. – – Kai jonkinnäkönen kulttuurisensitiivisyys puolin ja toisin. Että opettaja voi oppia oppilailta ja oppilaat sit toisiltaan. Ehkä sen lähtökohdan huomioiminen, että ihmiset tulee eri kulttuureista ja eri kielistä ja että kaikilla ei oo täsmälleen sama lähtökohta kielenopiskeluun, tai no elämään ylipäänsä.

- 30) J: Mitä mun mielestä monikulttuurisuus ehkä parhaimmillaan on, niin se on tietoisuutta siitä, että on muitakin tapoja ajatella kuin se mun oma tai se meiän oma. – – Ihan vaan et on muitakin vaihtoehtoja ja se tietyllä tavalla niinku parhaimmillaan avartaa sen ihmisen ajattelua. – – Mun mielestä se on tarpeellista tuoda esiin nimenomaan suomalaistaustasten oppilaiden opiskelussa. – – Heidän [maahanmuuttajaoppilaiden] kohdalla se on ihan erityyppinen kysymys. Ja paljon polttavampi kysymys heille on heidän suhteensa siihen suomalaisuuteen ja omaan suomalaisuuteensa.
- 31) M: Pitäis niinkun eri oppiaineissa huomioida tämä ja tuoda sitten, miten sen nyt sanois, sitä maailmaa ehkä tehdä pienemmäksi näille oppilaille sillä lailla että osata kertoa vähän muistakin kulttuureista. Muissakin oppiaineissa ku vaikka kielissä. – – No totta kai se ois hyvä, että sitä [kulttuureihin liittyvää tietoa] jaetaan, mutta totta kai sen pitää liittyä jotenkin siihen oppiainesisältöön, että millä lailla ottaa.

Opettajat näkevät monikulttuurisuuskasvatuksen opetukseen ja koulun toimintaan kytkeytyvänä tavoitteena, joka liittyy ennen kaikkea suvaitsevaisuuden ja maailmankatsomuksen avartamiseen. Opettajat käyttävät ilmiöstä hieman erilaisia nimityksiä. Outi puhuu monikulttuurisuuden hyväksymisestä ja sen ylläpitämisestä sekä yleisestä suvaitsevaisuudesta. Krista puolestaan käyttää kulttuurisensitiivisyys-käsitettä ja viittaa erilaisuuden hyväksyntään liittyen oppilaiden taustoihin. Jaana liittyy ilmiön niin ikään erilaisten ajattelutapojen näkyväksi tekemiseen ja ajattelun avartamiseen. Mirja taas näkee monikulttuurisuuskasvatuksen liittyvän ”maailman pienemmäksi tekemiseen” ja kulttuuritiedon lisäämiseen.

Opettajilla on erilaisia näkemyksiä siitä, miten monikulttuurisuuskasvatus toteutuu ja miten sitä toteutetaan osana opetusta käytännössä. Mirjan ja Jaanan mukaan monikulttuurisuuskasvatuksen toteuttaminen on erityisesti opettajan vastuulla. He liittävät sen oppiaineeseen ja sen sisältöihin kuuluvaksi asiaksi. Outi ja Krista puolestaan näkevät monikulttuurisuuskasvatuksen toteutuvan muussa kuin opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Outi puhuu ”normaalista vuorovaikutuksesta” ja siitä, miten monikulttuurisuuskasvatus tapahtuu käytännössä luokan ulkopuolella, käytävillä. Kristan mielestä kaikki voivat oppia toisiltaan, eikä kyseessä ole vain opettajalta oppilaille välittyvä tieto. Nykyisissä määrittelyissä monikulttuurisuuskasvatus nähdään juuri vuorovaikutuksessa syntyvänä prosessina, jossa toisilta oppiminen on keskiössä (Räsänen 2002a).

Opettajat eivät Jaanaa lukuun ottamatta rajaa monikulttuurisuuskasvatusta vain tietylle oppilasryhmälle, kuten valtaväestöön kuuluville tai maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Jaanan kommenttiin monikulttuurisuuskasvatuksen tärkeydestä erityisesti suomalaisille oppi-

laille sisältyy ajatus, että muut kuin suomalaiset oppilaat olisivat ikään kuin jo suvaitsevaisia kulttuuritaustansa vuoksi. Niinpä heidän opetuksessaan ei ole niin keskeistä erilaisten tapojen ja ajattelumallien näkyväksi tekeminen.

Jaanan vastauksessa nousevat esiin myös maahanmuuttajaoppilaiden identiteettiin liittyvät asiat. Hän kuitenkin ikään kuin rajaa ne pois monikulttuurisuuskasvatuksen piiristä ja korostaa monikulttuurisuuskasvatuksen merkitystä vain valtaväestöön kuuluville oppilaille. Hän ei siis näe oppilaiden kulttuuri-identiteetin tukemisen ja näkökulmien avartamisen liittyvän toisiinsa.

Kaikkien opettajien näkemyksien mukaan monikulttuurisuuskasvatukseen liittyy kuitenkin hyvin samankaltaisia tavoitteita, joiden keskiössä on suvaitsevaisuuden lisääminen ja hyväksyntä erilaisuutta kohtaan. Opettajien määritelmässä eivät kuitenkaan nouse esiin muut kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen keskeiset tavoitteet, kuten oppilaiden kulttuurisen tietoisuuden tai kulttuuri-identiteetin tukeminen osana opetusta (Räsänen 2002a: 103; Soilamo 2008: 43). Monikulttuurisuuskasvatus nähdään siis ennen kaikkea suvaitsevaisuuskasvatuksena, mikä viittaa vanhanaikaiseen ja kriittistä monikulttuurisuuskasvatusta ohuempana tapana nähdä monikulttuurisuuskasvatus (Sitomaniemi-San 2009: 52).

Opettajat yhdistävät monikulttuurisuuden tiiviisti maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin sekä oppilaisiin, joilla on suomalaisesta poikkeava kulttuuritausta. Koulun monikulttuurisuus näkyy heidän mukaansa juuri maahanmuuttajaoppilaiden kautta, kuten Outin ja Jaanan vastauksista (esimerkit 32 ja 33) näkyy:

- 32) O: Tää on must suvaitsevaisempi koulu kuin perus yläaste, jossa ei oo maahanmuuttajia. Et se väistämättä niinku muokkaa oppilaita suvaitsevaisemmiks vaikka ne kuinka jotkut inhois maahanmuuttajia ja ei diggais niitä, ni sitte kuitenkin se joka-päiväinen kanssakäyminen ja se, et sä joudut tekemään ryhmätöitä jonkun maahanmuuttajan kanssa. Kyllä se muokkaa asenteita, siedättää niitä.
- 33) J: Meidän koulussa näkyy monikulttuurisuuden painotus hyvin vahvasti. Siihen vaikuttaa kauheen paljon meidän oppilasaines – – monet meidän oppilaista kantaa tämmöstä jonnäköstä monikulttuurisuutta jo ihan mukanaan, sisällään. Ja totta kai meidän koulu kaikessa toiminnassaan ottaa sen huomioon, meidän koulu on lähtökohtaisesti monikulttuurinen, koska meillä on se x:n kieli x:nkieliset maat tässä koko ajan läsnä. Meillä tota käy x:nkielisiä vieraita. Meidän oppilaat tekee vaihtomatkan. – – Eli meillä on tosi paljon tämmöstä monikulttuurisuuskasvatusta hyvin monella eri tavalla. – – Enemmän arvelisin kuin hyvin hyvin monessa koulussa.

Outi kokee, että maahanmuuttajaoppilaat vaikuttavat läsnäolollaan koulun suvaitsevaisuuteen ja näin edistävät monikulttuurisen kasvatuksen liittyvää erilaisuuden hyväksymistä. Myös Jaanan mielestä oppilaiden moninainen tausta tekee koulusta monikulttuurisen. Tämä on hyvin tavallinen näkemys, mutta monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta oppilaat eivät kuitenkaan yksin tee koulusta monikulttuurista, vaan siihen vaikuttavat myös kaikki koulun ja koko sen henkilökunnan käytänteet ja asenteet (Soilamo 2008: 50; Lahdenperä 2006: 67).

Koulun tiettyyn kulttuuriin liittyvä painotus tekee Jaanan mielestä siitä ”lähtökohtaisesti monikulttuurisen”. Hän sanoo koulun ottavan monikulttuurisuuden huomioon kaikessa toiminnassaan. Silti hän viittaa ennen muuta yhden kulttuurin läsnäoloon sekä poikkeuksellisiin, erityisiin tapahtumiin, kuten vaihtomatkoihin, teemaviikkoihin ja vieraisiin kokonaisvaltaisen näkemyksen sijaan. Opettajat siis liittyvät monikulttuurisuuskasvatuksen toteuttamisen voimakkaasti monikulttuurisiin oppilaisiin ja lyhytkestoisiin opetuskokonaisuuksiin koko koulun toiminnan ja opetuksen läpileikkaavan ajattelun sijaan, mikä on suomalaisessa koulu- maailmassa tavallista (Räsänen 2009: 39; Sitomaniemi-San 2009: 52). Samat asiat nousivat esiin myös Soilamon haastattelemien opettajien vastauksissa (Soilamo 2008: 127).

5.1.2 Ajatuksia oppikirjojen monikulttuurisuudesta

Kaikki haastatteleman opettajat korostavat sitä, etteivät he käytä kovin paljon oppikirjoja omassa opetuksessaan. Opettajat olivat tehneet jonkin verran havaintoja oppimateriaaleista liittyen vähemmistöihin ja kulttuuriasioiden opettamiseen oppikirjoissa (esimerkit 34 ja 35):

- 34) K: Joo, siinä [Aktiivissa] suomalainen on lähtökohta. – – Sitä suomalaistakin kulttuuria tuodaan ehkä pikkasen väljemmästi, et ei niin alleviivaten, et mitä on suomalaisuus. – – En oo tohon [hahmoihin] kiinnittänyt mitenkään huomiota. – – Monella tapaa onnistunut kirja. Semmonen aika neutraali. Siinä ei hirveesti oteta kantaa suuntaa eikä toiseen.
- 35) M: En mä tiedä korostetaanko sitä [suomalaisuutta oppikirjoissa] kummemmin. – – En mä oo silleen osannu kiinnittää kummemmin huomiota. – – En mä tiedä hahmoista. Ehkä ne on enemmän sellasia nuorisoa yritetään vedota, semmosia rafaavia hahmoja. – – Semmostahan se nykyään on että on monennimisiä, ja varsinkin Helsingissä varmaan korostuu kaikista eniten, eikä oppilaat sitä sen kummemmin aattele. Eikä ne aattele, jos kaikkien nimet on vaikkapa jossain tarinassa suomalaisia tai sitten ei oo. Ehkä niitä rupee olemaan, siellä äidinkielenkin puolella.

Kumpikaan ei ole tarkastellut tai miettinyt vähemmistöjen näkymistä oppikirjoissa. Kysyttäessä Krista on kuitenkin tyytyväinen kirjan neutraaliuteen ja siihen, että siinä ei oteta kantaa ”suuntaan eikä toiseen”. Neutraaliuden voi ymmärtää tarkoittavan sitä, etteivät kulttuuriasiat tai vähemmistöt välttämättä näy oppikirjassa. Mirja ei omien sanojensa mukaan ole kiinnittänyt huomiota näihin asioihin, joten hän ei todennäköisesti koe kulttuurien näkymistä tai näkymättömyyttä merkitykselliseksi asiaksi. Hän ei myöskään usko, että oppilaat välittävät siitä, ovatko vähemmistöt oppikirjoissa näkyvissä.

Jaana arvostaa myös tietynlaista neutraaliutta oppikirjoissa (esimerkki 36):

- 36) J: Siellähän [Suomi2-oppikirjassa] on erivärisiä henkilöihahmoja. Mut mun mielestä on ihan hyvä asia et ne ei oo kovin leimallisesti minkään tietyn kulttuurin edustajia. – – Se on ehkä niinkun kuvamateriaaliltaan löytänyt semmosen tasapainon mun mielestä joka sopii siihen meidän koulun oppilaiden ajattelutapaan. Että siel on monen väristä ja monen näköstä muttei tarvi takertuu mihinkään. – – Mä huomaan sen et se on sopiva lähestymistavaltaan siitä että ei tule [oppilailta] kommentteja.

Jaana on tehnyt Mirjaa ja Kristaa enemmän havaintoja oppikirjoista. Hän arvostaa Kristan tapaan oppikirjassa sitä, että vähemmistöt eivät ole näkyvästi esillä. Hänen mielestään on myös hyvä, ettei oppikirjoissa ole nimetty niissä esiintyvien hahmojen kulttuuritaustaa. Jaanan mukaan se sopii ”heidän koulunsa oppilaiden ajattelutapaan”, millä hän saattaa viitata leimaamattomuutta kulttuuritaustan perusteella. Hän pitää myös positiivisena sitä, etteivät oppilaat reagoi asiaan.

Päinvastoin kuin muut opettajat, Outi kritisoi oppikirjojen yleisyyttä ja neutraaliutta (esimerkki 37):

- 37) O: Taito–Voima–Tajua meil on ollu ja Aleksista, niin mun mielestä niissä ei kyllä mitenkään erityisesti oo sitä maahanmuuttajateemaa mukana. Saattaa olla jossain satunnaisissa tehtävissä, mutta en mä kyllä huomaa. – – Kyllä ne on aika näkymättömiä vielä mun mielestä vielä tuolla maailmassa. – – Mun mielestä oppikirjat on muutenkin, miten nyt sanois, tuhoon tuomittu kirjallisuuden laji. Kohta ku internetti laajenee ja näin pois päin. Sen ongelma on just se, että se on niin yleisellä tasolla liikkuu ne oppikirjojen harjutukset ja tekstit. Ne ei kohtaa nimenomaan sitä opetusryhmää. – – Että mä nään paljon mielenkiintoisempaa sen, että mä blokkään vaikka sanomalehtiartikkelin, joka käsittelee maahanmuuttajien ongelmia, taikka näytän poliisi-tv:stä jonkun jakson, joka käsittelee jotain ajankohtaista. – – Et se on must paljon tehokkaampaa. – – Sillon ne on paljon kiinnostavampia oppilaiden

kannalta ku ne saattaa liittyä meidän tilanteisiin, jopa meidän koulusta saattaa olla.

Outi kokee, että liian yleisellä tasolla liikkuvat oppikirjojen aiheet eivät kohtaa oppilasryhmää riittävän yksilöllisesti. Hän pitää tätä oppilaiden kannalta epämotivoivana ja tehottomana. Hänen mielestään omilla materiaaleilla on mahdollista korvata oppikirjojen puutteita myös monikulttuurisuuskasvatuksen suhteen.

Kaiken kaikkiaan opettajille kulttuurien tai vähemmistöjen näkyminen tai näkymättömyys ei ole merkittävä tekijä oppikirjan valinnassa. Monikulttuurisuuskasvatuksen valossa olisi silti tärkeää, että opettajat huomioisivat näitä asioita myös oppikirjojen tasolla (Banks 2008: 31–35). Koska opettajat kertovat käyttävänsä oppikirjoja vähän, heidän omien oppimateriaaliensa rooli on keskeinen. Kulttuurisesti tiedostavan opettajan velvollisuus onkin tiedostaa oppikirjojen mahdolliset puutteet ja lisätä monikulttuurisuuskasvatuksellisia sisältöjä omassa opetuksessaan (Richards ym. 2007). Monikulttuurisuuskasvatuksen välittymisen kannalta omilla oppimateriaaleilla voi olla jopa oppikirjoja enemmän merkitystä, sillä niissä opettajien ajatukset ja asenteet välittyvät vahvemmin, joko tiedostamattomasti tai tietoisesti. Seuraavassa luvussa tarkastelen opettajien valintoja liittyen opetukseen ja oppimateriaaleihin.

5.2 Monikulttuurisia valintoja opetuksessa ja oppimateriaaleissa

5.2.1 Opettajat monikulttuurisuuskasvatuksen välittäjinä

Monikulttuurisuuskasvatuksessa enemmistökulttuuriin liittyvien taitojen ja tapojen opettaminen maahanmuuttajaoppilaille on yhtä tärkeää kuin erilaisten kulttuurien ja tapojen näkyväksi tekeminen valtaväestön oppilaille (Räsänen 2002a: 103; Soilamo 2008: 43). Niinpä opetuksessa tulisi huomioida sekä suomalaisen kulttuurin opetus että muiden kulttuurien huomiointi. Opettajilla on erilaisia näkemyksiä siitä, millaisia tehtäviä ja tavoitteita heillä on oppiaineen opettajina kulttuuriasioiden suhteen. Opettajien mielestä S2-opetuksen ja S2-opettajien rooli korostuu monikulttuurisuuskasvatuksessa, kuten Outi esimerkissä 38 ilmaisee:

38) O: Musta vaikuttaa siltä, että S2-opettajat on enemmän, vähän niinku kanaemoja, tässä asiassa. Että ne huolehtii niistä S2-oppilaista ja niiden tarpeista hirveen paljon ja yrittää meitä muitakin saada muistamaan. – – Minkä kuvan mä oon saanut niin S2-opettajilla on semmonen käsitys että tavisopettajat ei välttämättä oikein ymmärrä aina niitä vaikeuksia joita S2-oppilaille on.

Lähes kaikkien opettajien haastatteluissa kävi ilmi, että S2-opettajilla on ainakin oletusarvoisesti erityisen suuri vastuu maahanmuuttajaoppilaiden kulttuuritietoon liittyvän opetuksen suhteen joko muiden taholta tai heidän omasta mielestään. Outi itse on suomi äidinkielenä -opettaja, ja hän kokee, että S2-opettajilla on suurempi rooli maahanmuuttajaoppilaiden huomioimisessa ja tukemisessa kuin suomea äidinkielenä tai muita aineita opettavilla opettajilla.

Opettajat jakavat kulttuuriasioiden opettamisen kahteen erilliseen osaan: suomalaisen kulttuuriin ja oppilaiden ”omiin” kulttuureihin liittyviin sisältöihin. Riippuu opettajasta, miten merkittävänä hän pitää näiden kahden osa-alueen painottamista opetuksessaan. Krista kokee, että suomalaisen kulttuurin opetus ei kuulu osaksi suomi äidinkielenä- tai S2-opetusta (esimerkki 39):

- 39) K: Mä aattelen et täällä me asutaan, tää on meidän todellisuus et tätä ei tarvi erikseen alleviivata. Et se tulee ihan elämisen myötä. Et mun tehtävä kielen ja kirjallisuuden opettaminen ja niitten keskeisten sisältöjen. Että ei haittaa, jos se siellä muassa tulee, mut se ei oo mun ensisijainen tehtävä. – – Jos kielitaito on hyvä ja oppilaat on pitkään asunut Suomessa, niin siinä ei oo mitään järkeä. Et se varmaan sopii hyvin tämmösen alkuvaiheen kielenopintoihin ja jos on tultu ummikkoina, niin siinä se on paikallaan. Mut en nää siihen syytä, jos vanhemmatkin on asunut pidemmän aikaa Suomessa ja itekin on asunut täällä useamman vuoden tai jopa syntynyt.

Krista korostaa kielen ja kirjallisuuden opettamisen roolia suomi äidinkielenä- ja S2-opetuksessa, eikä koe, että muita kulttuuriin liittyviä osa-alueita kuin suomen kieltä ja kirjallisuutta tulisi erityisesti tuoda esiin tai ”alleviivata”, koska siinä ei ole ”mitään järkeä”. Hän perustelee tätä sillä, että hänen opettamansa oppilaat ovat asuneet jo pitkään Suomessa ja integroituneet tänne. Siksi myös oppikirjoissa suomalaisen kulttuurin korostaminen on hänen mielestään turhaa. Toisaalta Kristan mielestä ”ei haittaa, jos kulttuuriasiat tulee muassa”, mutta pääsääntöisesti suomalainen kulttuuri opitaan ennen muuta muualla kuin luokassa tai hänen toimestaan.

Mirjalla ei ole asiaan yhtä selvää kantaa, mutta hän kokee, että kulttuuriasiat – niin suomalaisen kuin muihinkin kulttuureihin liittyen – ovat luonnostaan osa opetusta (esimerkki 40):

- 40) M: Eiköhän, toi oppiaine on semmonen kuitenkin että se [kulttuuriasia] jotenkin luontevasti tulee, mutta ei silleen tyrkyttään joka kerta. Että tietysti siellä on sitä suomalaista kulttuuria, murteita ja tämmösiä ja se kirjallisuuspuoli, mutta sitten on myöskin sitä että katotaan sitä ulkomaista kirjallisuutta, just näitä kieliä. Ja ku on se kulttuuri ja kansanperinne vaikka, puhutaan Kalevalasta niin kyllähän me nyt käydään että mitä on muissa maissa sankariepoksia ja plaaplaaplaa. Että tämmöstä. Ehkä se riittääkin mun mielestä siitä kulttuurista. Tulee kuitenkin perspektiiviä sitä kautta siihen, mitä Suomessa ja mitä muualla.

Mirjan mielestä suomi äidinkielenä- ja suomi toisena kielenä -opetuksessa kulttuuriasiat ovat riittävästi esillä oppiaineen luonteen, eli kielitietoon ja kirjallisuuteen liittyvien sisältöjen, vuoksi. Kulttuureihin liittyviin sisältöihin ei ole hänen mukaansa tarpeen paneutua enempää kuin mitä luontevasti nousee esiin. Hän haluaa välttää ”tyrkyttämistä” Kristan tapaan. Sekä Krista että Mirja ovat siis sitä mieltä, ettei suomalaisen kulttuuriin liittyvien asioiden opettaminen ole erityisen keskeistä heidän oppiaineessaan. Suomalaiseen kulttuuriin liittyvät merkittävät sisällöt ovat Mirjan mukaan ennen kaikkea kirjallisuushistoriaan liittyviä.

Myös Outi mainitsee keskeisenä suomalaiseen kulttuuriin liittyvänä opetussisältönä kirjallisuuden historian ja kulttuurihistorian (esimerkki 41):

- 41) O: Mähän opetan suomalaista kulttuuria silloin kun mä opetan kirjallisuuden historiaa eli se on kulttuurihistoriaa samalla. Ja siinä mä oon just ajatellu että, yrittänyt vähän miettiä sitä niiden kannaltakin, että mikä niille on relevanttia tässä suomalaisessa kulttuurissa ja kulttuurihistoriassa. Et ei kaikki oo, kaikki tuntuu niistä varmaan tosi kaukaselta ja vaikee käsittää niitä yhteyksiä, syy-seuraus-suhteita ja muita. Että ehkä mä vähän karsin opetusta sellasissa luokissa missä on maahanmuuttajia.

Outi on opettajista ainoa, joka mainitsee opetuksen sopeuttamisen maahanmuuttajaoppilaiden tarpeita ajatellen. Hän on siis pohtinut erityisesti kirjallisuushistoriaan liittyvien sisältöjen mielekkyyttä ja tärkeyttä sellaisten oppilaiden kanssa, jotka eivät ole alun perin Suomesta. Outi on ratkaissut asian karsimalla opetusta, jos se ei tunnu merkitykselliseltä maahanmuuttajaoppilaiden kannalta.

Jaanalla taas on toisenlaisia näkemyksiä suomalaisen kulttuurin ja tapojen avaamisesta osana S2-opetusta (esimerkki 42). Siinä missä muut opettajat eivät erityisesti panosta suomalaisen kulttuurin avaamiseen, pitää Jaana sitä erityisen tärkeänä:

- 42) J: Mä todella haluan korostaa sitä että mun mielestä mun tehtävä on nimenomaan sen suomalaisuuden avaaminen näille. – – Nään nää [S2-]tunnit semmosena paikkana jossa tutustutaan suomalaisuuteen, ja mä oon enemmän sellanen suomalaisuuden lähettiläs. – – Päästään myös keskustelemaan sellasista asioista ja aiheista jotka ei välttämättä perheessä oo tuttuja. Ja mä nään sit sen sellasena integrointina suomalaiseen yhteiskuntaan myös. Et ne kokemukset joista he on jääneet päitsi, niin he saa edes tietoa niistä.

Jaana näkee suomalaiseen kulttuuriin liittyvät asiat tärkeänä osana opetusta erityisesti oppilaiden integraation kannalta. Jaana myös kokee, että hänen tehtävänsä on tuoda niitä esille opetuksessa, jotta oppilaat saavat heiltä puuttuvia kokemuksia suomalaisuudesta. Toisin kuin esimerkiksi Krista, jonka mielestä suomalainen kulttuuri tulee elämän myötä (esimerkki 39), Jaana kokee, että hänellä on erityinen rooli suomalaisen kulttuuritiedon välittäjänä oppilaille. Ero muiden opettajien näkemyksiin selittyy varmasti ainakin osin Jaanan opetusryhmien oppilasaineeksella: hänen ryhmissään on muita enemmän maahanmuuttajataustaisia oppilaita, ja tarve suomalaiseen kulttuuritietoon saattaa kummuta myös oppilaista itsestään. Maassaoloajan lisäksi oppilaiden kielitaidon taso vaikuttavat opettajien mielestä siihen, miten merkittävänä he kokevat monikulttuurisuuskasvatuksen tai oppilaiden kulttuuritaustojen huomioimisen.

Opettajat pohtivat myös muiden kuin suomalaisen kulttuurin liittyvien asioiden opettamisen merkitystä osana omaa opetustaan. Jaanan mukaan muun kuin suomalaisen kulttuurin opettaminen ei kuulu hänen opetukseensa (esimerkki 43):

- 43) J: Mul ei oo heille kauheesti annettavaa siinä [toisen kulttuurin opettamisessa]. Ja se miten mä tuon sen, mä tuon jonkin verran vertailevaa näkökulmaa tietyissä kielioppiasioissa. – – Kirjallisuudessa en tuo, koska mä tunnen heikosti [toisen kulttuurin] kirjallisuutta. Mutta mä saatan tuoda sellasissa asioissa kun puhutaan esimerkiks jostain mytologiasta, myyttisistä hahmoista. Mut ei niin, että mä ite opettasin koska se ei ole ikään kuin mun osaamisaluetta vaan mä tuon esiin jotkut suomalaiset muinaisjumalat – – ja mä saatan antaa sitten tehtävän että joko saa tutustua johonkin suomalaiseen mytologiseen hahmoon tai saa ottaa siitä omasta kulttuurista, eli mä ikään ku sillä lailla yritän tukee sitä.

Jaana kokee, ettei hänellä ole riittävästi tietoa tai asiantuntijuutta tuoda kulttuuriasioita esille opetuksessaan. Niinpä hän jättää oppilaiden omiin kulttuureihin tutustumisen ja kertomisen heidän vastuulleen tarjoamalla vaihtoehtoja, joihin nämä voivat halutessaan tarttua.

Myös Mirja kokee, että kulttuuriasiat tulevat osaksi opetusta oppilaiden oman aktiivisuuden myötä (esimerkki 44):

- 44) M: Se tulee ehkä enemmän niitten keskustelun ja kokemusten kautta, oppilaitten omien kokemusten kautta. Koska täällähän on niin kansainvälisiä lapsia, voi olla jotka on reissannu eri maissa, asunu hyvin monessa maassa. Ni onhan se, nehän niitä fiksumpia sata kertaa on ku opettaja. – – Ehkä enemmän, ku on pieniä ryhmiä, niin oppilaat saattaa ite kommentoida, et miks Suomessa tehdään näin. Ja siitä sit lähtee se juttu. Et se ennemmin on niin päin että niiltä tulee se asia, mitä käsitellään.

Mirja ei siis itse tuo opetuksessaan muihin kulttuureihin liittyviä asioita esille, vaan jättää tämän oppilaiden vastuulle. Hän vetoaa Jaanan tapaan oppilaiden parempaan asiantuntijuuteen. Niinpä kulttuureihin liittyvät oppitunneilla käsiteltävät asiat tulevat oppilaiden kokemusten myötä, ikään kuin sattumalta, eivätkä opettajan aktiivisen toiminnan kautta. Kulttuuriasioita ei siis hänen mukaansa vältellä, mutta ne eivät ole kovin suunnitellusti esillä.

Myös Krista jättää kulttuuriasiat taka-alalle, mutta toisin kuin Krista ja Mirja, hän pyrkii välttämään niitä tietoisesti (esimerkki 45):

- 45) K: No just näissä kansallisuuteen ja uskontoihin liittyvissä, mä aika arka oon niistä muutenkin ottamaan mitään esille, koska ne on aina vähän sellasia pikkasen herkkiä asioita. – – Niin sellasella aika yleisellä tasolla joka suuntaan. – – Ehkä enemmän mä ajattelen, että kysymyksen muodossa, että voisiko olla näin, että vaikka ranskalaisten keskustelussa tämmönen piirre ja suomalaisten. Et yritän välttää semmosia väitteitä, et koska siitä nyt ei itelläkään on välttämättä hirveesti tietoa, mutta että muutenkin ei jäis tämmösiä vahvoja valmiita mielikuvia, et miten asiat on.

Krista haluaa käsitellä kulttuuriasioita opetuksessaan ”yleisellä tasolla” ja niin, ettei hän anna valmiita vastauksia. Syiksi tähän hän kertoo tiedonpuutteen lisäksi oman arkuutensa ja aiheen herkkyyden. Krista siis kokee kulttuuriasioista puhumisen epämukavaksi, eikä tahdo tuoda niitä esille omassa opetuksessaan.

Haastattelemieni opettajien vastauksista käy ilmi, että he kokevat omat kulttuuriset tietonsa heikoiksi, eivätkä siksi pysty tuomaan niitä esille omassa opetuksessaan. Myös Soilamon (2008: 99) ja Talibin (1999: 199–200) tutkimustuloksissa on nähtävissä samanlaisia näkemyksiä. Kuten tässä tutkimuksessa haastateltujen opettajat, myös Soilamon tutkitut opettajat kokivat mahdollisuutensa maahanmuuttajaoppilaiden kulttuuri-identiteetin tukemi-

seksi vähäisiksi (Soilamo 2008: 99, 125–126), kun taas integroiminen suomalaiseen yhteiskuntaan koettiin helpommaksi. Yksi syy tähän saattaa olla haastattelemieni opettajien vastauksen perusteella se, että suomalaiseen yhteiskuntaan integroituminen tapahtuu heidän mielestään luonnostaan (myös) luokan ulkopuolella, jolloin heidän vaikutuksensa ja kenties myös vastuunsa eivät ole niin merkittäviä.

Muista opettajista poiketen Outi tuo itse tietoisesti kulttuuriasioita esille opetuksessaan, tosin myös käyttäen oppilaiden omaa osaamista hyväksi (esimerkki 46):

- 46) O: Mä tein esimerkiks, meil oli kirjallisuuskurssi niin siin oli iranilaisia tyttöjä kolme, ni me tehtiin semmonen juttu et ne luki omalla kielellään jotain kirjaa, romaania, meille. Ja sit kerto suomeks, mitä siinä oli. Niin must se oli hauska havaita se että miten sekin muutti niitä tasa-arvosuhteita heti normaaliin suuntaan. Ku ne sai kertoo omalla kielellään jotain omasta kulttuuristaan. Vaikkei me ymmärretty siitä hölkäsenpöläystä. – – Kuitenkin se oli minusta tasa-arvoistava tapahtuma, koska me luettiin herra nähköön jotain Minna Canthia ja Juhani Ahoa sillä kurssilla, jotka ei niinku kosketa niitä ihmisiä lainkaan käytännössä. Se oli musta mielenkiinnostosta.
- – Nykyäänkin pyrin siihen mamujen kanssa, että ne sais kirjottaa taululle omat ja muiden nimet niillä niiden omilla kirjaimillaan. Mä käytän tavallaan sitä niiden kielivarantoa hyväks, ku me käsitellään maailman kieliä, itsestään selvästi. Sit ne saa kertoa niistä omista kielistään ja opettaa meille jotain sanoja.

Outi sopeuttaa opetustaan maahanmuuttajaoppilaita ajatellen. Hän kokee, että oppilaiden oman asiantuntijuuden käyttö on ”tasa-arvoistava tapahtuma” ja vaikuttaa positiivisesti sekä oppilaiden itsetuntoon, että muiden oppilaiden ajatteluun muista kulttuureista. Outi ei pelkää odota, että oppilaat tuovat kulttuuritaustaansa liittyvät tiedot ja taidot esille, vaan ohjaa oppilaita tähän. Näin myös valtaväestön oppilaat saavat osansa maahanmuuttajaoppilaiden asiantuntijuudesta, vaikka se ei hänen mukaansa keskeisin syy olekaan. Outi pyrkii myös muilla tavoilla hyödyntämään oppilaiden kulttuuritietämystä erilaisin, joskus hyvin pieninkin tavoin. Opetuksen tasa-arvon lisääminen on myös yksi monikulttuurisuuskasvatuksen keskeisistä tavoitteista (Banks & McGee Banks 2010: 1).

Outi ei epäröi käsitellä opetuksessaan eri kulttuureihin liittyviä asioita, vaikka hän kokeekin tilanteet välillä epämiellyttäväksi, sillä niihin liittyy hänen mukaansa riski rasistisen konfliktin syntyyn. Hän on kuitenkin keksinyt strategian siihen, miten toimia vaikeissa tilan-

teissa, kuten hän erään opetustilanteessa tapahtuneen esimerkin myötä kertoo (esimerkki 47):

- 47) O: Et niitten kanssa saa olla tosi hienovarainen näitten asioiden kanssa. Ettei oo ku norsu lasikaupassa. Ja sitten niissä tilanteissa ku käsitellään näitä, niin pitää olla kyllä hyvin niinku huumorilla pehmentää sitä asiaa, et sitä ei saa niinku silleen tiukkapiposesti täsmentää. – – Ja jos tulee jotain sellasia loukkaavia kommentteja, ni sit yrittää jotenkin niitä analysoida jollakin tavalla siinä ryhmässä. – – Jos se tilanne syntyy, jos syntyy rasistinen konflikti, niin sillon pitää tarttua siihen ja avata se ja hyväksyä se. Okei, nyt me ollaan kohdattu täs tämmönen ongelma ja puhua luokan kanssa. Eikä pikemmin et, noni mennäas eteenpäin nyt. Niinku helposti tapahtuu. Koska se on kiusallista ja se on myös pelottavaa olla tilanteessa, et sä et tiedä mitä sun pitäis nyt seuraavaks sanoo. – – Just semmoset tilanteet kun opettaja ei tiedä mitä sanoa, niin ne on hirveen hedelmällisiä. Niistä voi löytyä luokan kanssa jotain uutta. – – Mä oon huomannut että se kissa pöydälle on paras metodi ainakin mulla.

Outi reflektoi ajatuksiaan ja kokemuksiaan ja peilaa niitä opetukseensa. Hän on löytänyt oman tapansa selvittää tilanteista, joissa kulttuuriasioiden esiin nostamista on seurannut rasistinen konflikti. Hän puhuu hienotunteisuudesta, huumorista ja tilanteisiin tarttumisesta. Toisin kuin muut opettajat, jotka välttelevät konflikteja ja kulttuuriasioiden käsittelyä seuraavia epämiellyttäviä tilanteita, Outi kokee parhaaksi tavaksi keskustella oppilaiden kanssa asiasta ja ”nostaa kissan pöydälle”. Siitä huolimatta, että tilanteet voivat olla hänen mukaansa kiusallisia ja pelottavia. Hän on siis kokemuksen myötä löytänyt itselleen parhaat tavat ratkaista epämiellyttäviä tilanteita. Hän myös kokee nämä tilanteet oppilaiden kannalta hyödylliseksi. Muiden opettajien kuin Outin haastatteluissa ei käy ilmi, että he olisivat pohtineet syvemmin omaa monikulttuurista osaamistaan. Opettajan reflektio on kuitenkin keskeisessä asemassa monikulttuurisessa kasvatuksessa, jotta opettaja pystyy arvioimaan omaa toimintaansa suhteessa oppilaisiin (Sitomaniemi-San 2009: 48).

5.2.2 Oppilaat monikulttuurisuuskasvatuksen kohteina ja välittäjinä

Omien tuntemustensa lisäksi opettajat pohtivat myös oppilaidensa suhtautumista heidän kulttuuritaustojensa esiin tuomiseen. Riippumatta siitä, käsittelevätkö opettajat erilaisia kulttuurisiin liittyviä asioita ja sisältöjä opetuksessaan, he kaikki kokevat keskeiseksi ja ongelmalli-

seksi tekijäksi monikulttuuristen oppilaiden suhtautumisen, kuten esimerkeistä 48, 49, 50 ja 51 käy ilmi.

- 48) O: Itse asiassa se on joskus vähän kaksjakosta, et jotkut voi olla vähän noloja ja kiusaantuneitakin siitä. Et ne mieluummin häivyttää sitä asiaa, mutta joillakin on ihan se asenne, et tulee ihan semmonen omanarvontuntonen tunne niillekin selkeesti. Mut monet on niin kaukana siitä, ne on syntynyt Suomessa.
- 49) M: Vähän riippuu tietysti ryhmästä. Mutta helposti näkee sen, että – – he ei halua että heitä sitten kovin korostetaan sieltä. – – Jos on esimerkiksi tavoista niin osaan ottaa esimerkkejä venäläisestä kulttuurista. Että kyllähän se opettajastakin riippuu, että mitä tuntee vaan paremmin. Että sitä ei saa liikaa korostaa ainakaan jonkun oppilaan kautta. Että jos kaikki muut on ihan supisuomalaisia ja sit siel on vaikka se yks venäläinen. No kerropas sinä, mites siellä. Ni se ei onnistu tässä iässä yläkouluiässä. Et ei he halua sitten toisaalta että heitä millään tavalla sen kielen kautta vaikka erotetaan ryhmästä tai niinku nostetaan esiin.
- 50) J: Ja sit ku se monikulttuurisuus näitten [maahanmuuttajaoppilaiden] näkökulmasta ei oo ollenkaan yksinomaan positiivinen ja ongelmaton asia, vaan hirveen harvalla oppilaalla täällä mun mielestä näkyis sellasta, että haluis toimia oman kulttuurinsa lähettiläänä ja olen siitä ylpeä ja haluan kertoa siitä, vaan he haluavat olla samanlaisia kuin kaikki muut. He haluavat korostaa suomalaisuuttaan, he haluavat kelvata tähän kulttuuriin ja tähän yhteiskuntaan ja se on mun mielestä heidän polttavin kysymys.
- 51) K: Sitten virolaisilla on mun kokemusten mukaan vähän semmonen altakynnessä olo. Et hekään ei saa sitä viron opetusta ja suhde suomeen on vähän jotenkin kompleksinen. Et he ei oo jollain tavalla ylpeitä siitä omasta äidinkielestä tai taustasta, eikä halua et heidät niinku mielletään, et tääl kukaan välttämättä tietää, et he on virolaisia. Et he saattaa S2-tunnillekin tulla vastahakosesti, ettei kukaan vaan nää. Et silleen siihen taustaan liittyy jonkinnäköstä häpeääkin. – –Voi olla, et tää peruskoulu-yläkouluvaihekin, et kukaan ei halua erottua millään tavalla kenestäkään. Niin ei myöskään sitten kielen ja kulttuurin takia.

Kaikki opettajat nostavat esille oppilaiden kielteisen suhtautumisen, jonka he kokevat liittyvän niin identiteettikysymyksiin kuin etniseen taustaankin. Opettajien mukaan oppilaiden suhde omaan monikulttuuriseen taustaansa on ”kaksijakoinen” ja ”kompleksinen”. Opettajat

tulkitsevat oppilaiden tuntevan taustastaan häpeää, minkä vuoksi he eivät tahdo tuoda sitä välttämättä itsekään esille opetustilanteissa.

Krista nostaa myös esiin näkökulman oman äidinkielen opettamisesta ja sen suhteesta oppilaan kulttuuri-identiteettiin ja itsetuntoon; hänen mielestään oman äidinkielen opetuksen puute vaikuttaa kielteisesti oppilaan identiteettiin. Outi puolestaan kokee, että erityisesti toisen sukupolven maahanmuuttajien kaukainen suhde omaan kulttuuritaustaan saa aikaan kulttuuri-identiteettiin liittyviä haasteita. Jaanan mielestä oppilaiden vastahakoisuus oman kulttuuritaustan esille tuomiseen liittyy oppilaiden halusta integroitua ja tulla nähdyiksi suomalaisina. Syyksi opettajat epäilevät kulttuuritaustan lisäksi myös murrosikää ja sen mukanaan tuomaa pelkoa erottua ryhmästä.

Opettajat ovat yhtä mieltä siitä, ettei maahanmuuttajataustaisia oppilaita saa käyttää esimerkkeinä ja ”oman kulttuuriensa lähettiläinä” oppitunneilla, sillä oppilaat suhtautuvat tähän kielteisesti. Erityisesti tämä korostuu opettajien mukaan silloin, kun muut ryhmän oppilaat ovat suomalaisia. Tällainen erilaisuuden peittäminen on hyvin tavallista koulumaailmassa, jossa tavallisuus on normi (Tolonen 2002).

Opettajat ovat havainneet oppilaiden kulttuuri-identiteettiin liittyvät haasteet, jotka näyttäytyvät heidän mukaansa oppilaiden ongelmallisena käyttäytymisenä. Opettajat ovat valinneet ratkaisuksi tavallisesti kulttuuriasioiden välttelyn, mikä heijastuu myös heidän opimateriaalivalintoihinsa, kuten esimerkeistä 52, 53 ja 54 käy ilmi:

52) J: Yläkoululaisille, joille tää kysymys suomalaisuudesta on sit paljon polttavampi, joille tulee paljon, murrosiästä johtuen tulee paljon voimakkaampana se että haluan olla samanlainen kuin muut, en missään nimessä tahdo erottua. – – Se voi olla niinku vähän tuskanen paikka. Niin tota niille otan ihan pelkkää suomalaista, suomalaisten kirjailijoiden kirjoittamaa, ei käännöskirjallisuutta. Koska jos mä tarjoisin niille mitään muuta niin ne ite saattais loukkaantua että et sä niinku pidä meitä suomalaisia vai.

– – Jos mä tuon yläkoululaisille tehtäviä joissa Ahmed tekee jotain ja Ali jotain muuta niin nehän röhähtää nauramaan. Eli mulla tekijöinä on aina, jos mä teen itse materiaaleja, ne on aina Matti ja Maija. Sen nimisiä oppilaita ei enää ole ja ne on niin tuiki suomalaiset nimet kun olla ja osaa. Ja silloin ne ei ikään ku viittaa mihinkään kulttuuriin, joka tekee siit tilanteesta neutraalin ja helpottaa meiän opiskelua kauheen paljon.

- 53) M: Pitää [välttää]! – – Tai no ei välttää, mutta vaikka nyt esimerkiksi kun oli Suomen kirjallisuushistorian kurssi – – jos sieltä vaikka Sven Tuvan luetutin, niin kyllä mä oikeestaan kaikille oppilaille jo sanon, että tässä käytetään ryssä-sanaa, että tiedätte, että se jo haukkumasana. – – Se kun sen sanoo etukäteen, niin se ei tuu semmosena ku ääneen luetaan et hehheh ryssä. – – Ja Rosa Liksomon novellissa piti aina kattoa, että onks tää sellanen luokka, et oliks täällä venäläisiä maahanmuuttajia. Et en mä viitti turhaan tikulla kokeilla jäätä. Et voin jättää sitten pois. Et ehkä tämmösten materiaalien valinnoissa joutuu vähäsen kattomaan.
- 54) K: Omissa materiaaleissakin aika neutraali. En tuo ainakaan tietosesti esille. Ehkä muutenkin ku huomannu sen tietyn kompleksisuuden siihen liittyen, niin tavallaan mielellään en käsittele sitä sitten ollenkaan. Ihan lähen heiän harrastuksistaan ja kiinnostuksen kohteistaan ja ulkomaanmatkoista ja. Tällaisissa yhteyksissä tulee, et pitkien lomien aikana ni oppilaat saattaa käydä näissä toisissa kotimaissaan. Et sillan ku on tultu sieltä reissusta niin oppilaat saattaa pitää jonkun esitelmän vähän, et mitä on siellä syöny, mitä on tehny. Et sitä kautta. Mut sit laittaa viitekehukseks enemmänkin, et se on matkakertomus. Et tätä käsitellään sen takia, et sä olit matkalla, eikä sen takia, et sä olit matkalla siellä, mistä sä oot kotosin. – – Oppilaille sen on yllättävän hankalaa monelle.

Jaana on tehnyt vahvan tietoisien valinnan siitä, ettei hän käsittele yläkoulun oppimateriaaleissa mitään muita kulttuureja kuin suomalaista. Tämän hän tekee välttääkseen oppilaiden reaktiot liittyen heidän erilaisuuden kokemukseensa ja helpottaakseen näin opetustilannetta. Tehdessään itse esimerkkejä Jaana käyttää tästä syystä vain Maija- ja Matti-nimiä, jotka ovat hänen mukaansa neutraaleja, eivätkä ”viittaa mihinkään kulttuuriin”.

Mirja ja Krista kertovat välttelevänsä tarkoituksella tiettyjä asioita, tai ainakin miettivänsä niitä etukäteen konfliktien pelossa tai maahanmuuttajaoppilaiden loukkaamista välttääkseen. Krista välttelee kulttuuriasioita niin muussa opetuksessaan kuin oppimateriaaleissaankin. Tähän syynä on ennen muuta oppilaiden suhtautuminen. Siksi hän keskittyy mieluummin muihin asioihin eikä halua käsitellä asioita oppilaiden kulttuuritaustan kautta.

Välttelemällä opetustilanteissa sekä opettajien että oppilaiden kannalta epämiellyttäviä tilanteita kulttuuriasioihin liittyen päädytään ongelmalliseen noidankehään: jos kulttuureja ei uskalleta tuoda esiin, oppilaat eivät voi oppia, että erilaisuus on hyväksyttävää ja normaalia. Tämä taas voi lisätä vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden epävarmuutta ja pelkoa erottua joukosta. Opettajat ovat siis ristiriitaisessa tilanteessa. Oppilaat pelkäävät joukosta erottautumista, joten he reagoivat, jos opettajan toiminta korostaa heidän erilaisuuttaan. Haastattele-

mani opettajat taas tahtovat kunnioittaa tätä, jolloin he eivät voi tukea tarpeeksi oppilaiden kulttuuri-identiteettiä, mikä on yksi monikulttuurisuuskasvatuksen keskeisistä tavoitteista (Banks 2008; Sitomaniemi-San 2009).

6. PÄÄTÄNTÖ

6.1 Tutkimuksen keskeisiä tuloksia ja pohdintaa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten monikulttuurisuuskasvatusta toteutetaan osana yläkoulun suomi äidinkielen- ja suomi toisena kielenä -opetusta. Tutkimuskysymyksiä oli kaksi, ja etsin niihin vastauksia tutkimalla valitsemiani suomi äidinkielen- ja suomi toisena kielenä -oppikirjoja sekä haastatteleamalla neljää yläkoulun suomi äidinkielen- ja S2-opettajaa.

Ensimmäinen tutkimuskysymys liittyi oppikirjojen analyysiin. Pyrin selvittämään, miten oppikirjoissa huomioidaan oppilaiden monikulttuurisuus ja opetuksen monikulttuurisuuskasvatukselliset tavoitteet. Tarkastelin oppikirjoissa sitä, miten niissä esitetään etnisiä vähemmistöjä ja eri kulttuureja. Tutkin myös oppikirjojen luomaa oppilasidentiteettiä ja oppilaiden kulttuuritiedon hyödyntämistä. Oppikirjojen analyysissä kävi ilmi, että monikulttuurisuuskasvatuksen teemat eivät ole niissä vahvasti läsnä. Monikulttuurisuutta ei käsitellä eksplisiittisesti yhdessäkään oppikirjassa, mutta siihen liittyvät teemat, kuten erilaisuuden hyväksyntä ja suomalaisen kulttuurin moninaisuus, ovat muutamissa oppikirjojen teksteistä epäsuorasti esillä.

Vähemmistöjä – etnisiä sen paremmin kuin muitakaan – ei tarkastelemisiani oppikirjoissa juuri näy. Satunnaiset vähemmistöjen edustajat ovat kirjoissa lähinnä kuvituksena, eikä heillä ole aktiivista roolia oppikirjojen teksteissä. Maahanmuuttajat saatetaan esittää myös toiseuden näkökulmasta, etnisen taustansa edustajina. Oppikirjat luovat näin kuvaa yhtenäisestä ja yksikulttuurisesta suomalaisuudesta, jossa erilaisuutta ei juuri ole tai se on poikkeus. Saamani tulokset ovat samansuuntaisia kuin muissa tutkimuksissa, joissa on selvitetty äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa näkyviä vähemmistöjä (ks. Ihmisoikeusliitto 2013; Teräs & Tainio 2010). Poikkeuksena ovat tarkastelemani S2-oppikirjat, joissa on melko runsaasti myös etnisiin vähemmistöihin kuuluvia hahmoja, jotka ovat lisäksi tasavertaisessa roolissa muiden kirjan hahmojen kanssa.

Eri kulttuureihin liittyvät stereotypiat ovat este onnistuneelle monikulttuurisuuskasvatukselle (Kaikkonen 2004). Ei siis ole yhdentekevää, miten muista kulttuureista puhutaan ja miten ne esitetään oppikirjoissa. Tutkimissani oppikirjoissa muita maita ja kulttuureja on esillä vain yksittäisissä teksteissä sekä esiteltäessä kirjallisuushistoriallisia aikakausia ja kaunokirjallisuuden lajityyppejä. Tekstien valossa monista maista ja maanosista syntyy eksoottinen,

melko yksipuolinen kuva. Erityisesti Afrikka kuvataan yhtenäisenä maanosana, johon liitetään usein köyhyys ja muut ongelmat. Kirjallisuuden osalta länsimaisuus painottuu selvästi, eikä muu kuin eurooppalainen ja yhdysvaltalainen kaunokirjallisuus ole oppikirjoissa juuri esillä. Tämä luo kuvan, että vain länsimaissa syntyy sellaista kirjallisuutta, jota on syytä esitellä. Oppikirjojen näkökulmaa voi siis pitää osin etnosentrisenä. Etnosentrisen näkökulman ohella myös valtaväestön kulttuuria ja historiaa painottava opetus jättää vähemmistöt ulkopuolelle ja voi näin heikentää maahanmuuttajaoppilaiden kulttuurista identiteettiä (Banks 2008).

Oppikirjat tuottavat kuvaa siitä, millaisena hyvä oppilas nähdään. Samalla ne toteuttavat piilo-opetussuunnitelmaa, jossa vähemmistöt jätetään taustalle (Palmu 2003: 70; Savolainen 2001: 247). Tutkimustulosteni perusteella oppikirjojen välityksellä syntyy kuva yhtenäisestä, suomalaisesta oppilasaineksesta. Erityisesti suomi äidinkielenä -oppikirjoista syntyy käsitys, että oppilaiden ajatellaan olevan identiteetiltään kantasuomalaisia. Tämä asettaa vähemmistöihin kuuluvat oppilaat eriarvoiseen asemaan. Tällaista asetelmaa ei rakennu tutkimissani S2-oppikirjoissa, joissa oppilaiden päinvastoin oletetaan olevan monikielisiä ja -kulttuurisia.

Yhtenä perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteena on mahdollistaa opetuksessa maahanmuuttajaoppilaiden kulttuuritiedon hyödyntäminen (POPS 2004: 36). Oppikirjat ohjaavat tähän hyvin vähän tai eivät ollenkaan. Vain S2-oppikirjojen yksittäisissä harjoituksissa oppilaita ohjataan vertailemaan suomalaista kulttuuria muihin kulttuureihin, mutta erityisesti oman kulttuuritaustan hyödyntämiseen ei rohkaista.

Kuten edellä käy ilmi, on suomi äidinkielenä- ja suomi toisena kielenä -oppikirjojen välillä eroja tarkastelemieni osa-alueiden suhteen. Näihin eroihin on syynä varmasti oppikirjojen erilaiset kohderyhmät; S2-oppikirjat on suunnattu muille kuin suomenkielisille oppilaille, mikä tarkoittaa usein maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria. Niinpä S2-oppikirjoissa on enemmän etnisiä vähemmistöjä ja monikulttuurisuuteen liittyviä teemoja. Myös suomi äidinkielenä -oppikirjoille sisäänrakennettu oletus kantasuomalaisesta lukijasta puuttuu.

Oppikirjojen erot luovat kuvan siitä, että monikulttuurisuuskasvatuksen teemat ovat tärkeitä vain S2-oppilaille, eikä niitä ole tarvetta nostaa mukaan suomi äidinkielenä -oppikirjoissa. Tällöin unohdetaan, että monikulttuurisuuskasvatus on tärkeää kaikille oppilaille, riippumatta kulttuuritaustasta. Monikulttuurisuus on lisäksi niin monitahoinen ilmiö, etteivät pelkkä tiettyyn opetusryhmään kuuluminen, oppilaan kielitaito tai kulttuuritausta määrittele identiteetin tuen tarvetta. Lisäksi monikulttuurisia oppilaita on sekä suomi äidinkielenä- että suomi toisena kielenä -opetusryhmissä.

Koska oppikirjoissa huomioidaan monikulttuurisuuskasvatukselliset sisällöt joko hyvin vähän tai ei ollenkaan, korostuu opettajien rooli monikulttuurisuuskasvattajina. Toinen tutkimuskysymykseni liittyikin opettajien oppimateriaalivalintoihin ja niihin vaikuttaviin syihin. Oppikirjoissa näkyvät asetelmat heijastuivat osin myös opettajien vastauksissa. Vaikka opettajat kokivat monikulttuurisuuskasvatuksen periaatteessa tärkeäksi, ei maahanmuuttajaoppilaiden kulttuuritaustan huomioiminen tai kulttuuri-identiteetin tukeminen ollut heidän mukaansa erityisesti heidän tehtävänsä.

Opettajat näkivät monikulttuurisuuskasvatuksen suvaitsevaisuuskasvatuksena, joka kohdistuu erityisesti muihin kuin maahanmuuttajaoppilaisiin. Maahanmuuttajaoppilaiden osalta opettajien puheissa korostui suomen kielen opettaminen, joka on heidän mielestään keskeisemmässä roolissa kuin kulttuuriasioiden opetus. Toisaalta opettajat pitivät tärkeänä myös suomalaisen yhteiskuntaan ja koulumaailmaan integroimista sellaisten oppilaiden kohdalla, jotka ovat olleet Suomessa vasta vähän aikaa.

Opettajat eivät kuitenkaan nähneet monikulttuurisuuskasvatuksen ja monikulttuurisen oppilaan identiteetin ja integraation vahvistamisen tärkeyttä. Yhtä opettajaa lukuun ottamatta opettajien vastauksista puuttui näkökulma siitä, että maahanmuuttajaoppilaiden olisi tärkeää saada tuoda omaa kulttuuriaan esiin ja hyödyntää sitä opiskelussa. Nämä ajatukset korostuivat erityisesti puhuttaessa sellaisista oppilaista, jotka olivat asuneet Suomessa jo pitkään ja joilla oli vahva suomen kielen taito. Niinpä jo pitkään Suomessa asuneilla ja toisen sukupolven maahanmuuttajilla on selvästi suurempi riski jäädä huomiotta. Haikkolan (2010) mukaan myös toisen polven maahanmuuttajien identiteettiin liittyy kuitenkin usein vahvasti ulkomalaisuuden ja erilaisuuden kokemus. Heidän identiteettinsä tukeminen on siis tärkeää siinä missä vasta maahan muuttaneidenkin.

Toinen syy monikulttuurisuuskasvatuksen puuttumiseen oppimateriaaleista ja opetuksesta oli tutkimukseni perusteella se, että opettajat kokivat maahanmuuttajien ja eri kulttuuri-taustoista tulevien oppilaiden opetukseen liittyvän haasteita. Jokainen haastattelemani opettaja oli sitä mieltä, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat pitävät taustansa vuoksi samaansa erityishuomiota negatiivisena. Tämän vuoksi opettajat yhtä lukuun ottamatta välttelevät tietoisesti viittaamista oppilaiden kulttuuritaustoihin opetuksessaan. Opettajat myös korostivat haastatteluissa tahtovansa kohdella kaikkia oppilaita samalla tavalla. Tavoitetta ohjaa kenties ajatus siitä, että he haluavat osoittaa tasavertaisuutta oppilaan taustasta riippumatta. Ajattelu voi johtaa kuitenkin tasapäistämiseen ja erilaisuuden häivyttämiseen, mikä ei ole monikulttuurisuuskasvatuksen mukaista (Richards ym. 2007).

Kolmas tekijä kulttuuriaiheiden välttelyyn on vastausten perusteella opettajien kokema asiantuntijuuden puute. Opettajat kokivat, ettei heillä ole riittävästi tietoa eri kulttuureista, jotta he voisivat hyödyntää sitä opetuksessaan ja näin tukea oppilaiden kulttuuri-identiteettiä. Sama ongelma oli nähtävissä myös Soilamon (2008) haastatteleminen opettajien työssä. Haastattelemani opettajat kertoivat siirtävänsä asiantuntijan roolin oppilaille, mutta eivät kuitenkaan tuntuneet rohkaisevan oppilaita käyttämään sitä aktiivisesti. Niinpä oppilaiden oman kulttuuritietojen ja -taitojen hyödyntäminen jää oppilaiden oman aktiivisuuden varaan. Nämä asenteet näkyvät myös opettajien oppimateriaalien valinnoissa. Vain yksi opettajista pyrki tuomaan omista materiaaleistaan esille oppilaiden kulttuuri-identiteettiä tai kulttuuritietoisuutta tukevia elementtejä.

Osa opettajista on pohtinut enemmän ja osa vähemmän tietoisesti monikulttuurisuuskasvatukseen liittyviä kysymyksiä. Vaikka opettajat kokivat monikulttuuristen oppilaiden opetuksen ja heidän kulttuuri-identiteettinsä tukemisen melko haastavaksikin, vain yksi opettajista kertoi pohtineensa sitä, miten hän käsittelee oppilaiden monikulttuurisuuteen liittyvien haasteiden tuomia ajatuksia ja tunteita. Muut opettajat tuntuivat jättävän nämä pohdinnat takalalle ja mieluummin välttelevänsä koko aiheita. Omien arvojen, asenteiden ja ajatusten havaitseminen ja analysointi olisi kuitenkin tärkeää, jotta opettaja voi kehittää monikulttuurista osaamistaan (Sitomaniemi-San 2009: 48). Tutkimus antaa siis viitteitä siitä, että opettajat tarvitsisivat lisää tukea ja työkaluja, jotta he voisivat työstää omia asenteitaan ja ajatuksiaan suhteessa monikulttuuriseen kasvatukseen. Yksi keino tähän olisi lisäkoulutus.

Toisaalta oppilaiden kulttuuri-identiteetin tukemisessa tulee huomioida myös oppilaiden yksilöllisyys (Jokikokko 2010: 26–27) ja maahanmuuttajanuoren kulttuuri-identiteetin kehittymiseen liittyvät haasteet (ks. esim. Haikkola 2010; Benjamin 2014). Vaikka oppikirjan tekijät ja opettajat määrittelisivätkin oppilaan esimerkiksi ”suomalaiseksi” tai ”maahanmuuttajaksi” integroitumisasteen ja kielitaidon perusteella, voi oppilas kokea hyvin eri tavoin oman identiteettinsä (Martikainen & Haikkola 2010: 19). Niinpä oppilaiden tarpeita ei voi arvioida vain ulkopuolelta käsin, vaan myös heitä on kuultava. Tämä luo oman haasteensa maahanmuuttajaoppilaiden kulttuuritaustan huomioimiseen niin oppimateriaaleissa kuin opetuksessa ylipäänsä. Oppilaiden näkökulmaa asiaan valottaa Haapasen (2014) tutkimus, jossa hän kartoitti monikielisten oppilaiden kielielämäkertoja. Oppilaiden vastausten perusteella S2-opetuksessa ei tueta riittävästi heidän kulttuuri-identiteettiään POPSiin kirjatusta tavoitteista huolimatta (Haapanen 2014: 71).

Myös oman tutkimukseni perusteella suomi toisena kielenä- ja suomi äidinkielenä-oppimateriaaleista välittyvä monikulttuurisuuskasvatuksellinen ajattelu on varsin niukkaa,

eivätkä opetussuunnitelman perusteisiin kirjatut monikulttuurisuuskasvatukselliset tavoitteet ole siirtyneet oppimateriaaleihin. Tähän vaikuttavat paitsi oppikirjojen tekijöiden myös opettajien valinnat. Tämä on tärkeää tiedostaa, jotta oppimateriaalien tekijät ja opettajat havahtuisivat kiinnittämään siihen enemmän huomiota laatiessaan materiaaleja.

Tämä tutkimus kertoo äidinkielen ja kirjallisuuden ja S2-opetuksen nykytilanteesta, mutta se antaa myös laajempaa näkökulmaa siitä, millainen rooli monikulttuurisuuskasvatuksella on monikulttuuristuvassa koulumaailmassa tällä hetkellä. Oppikirjoista ja opettajien haastatteluissa on lisäksi nähtävillä yhteiskunnallinen ilmapiiri, joka linkittyy yleisempään monikulttuurisuus- ja integraatiokeskusteluun. Suomalaisessa keskustelussa on tavallista, että erilaisuus hyväksytään, mutta se ei saa näkyä julkisesti, esimerkiksi koulumaailmassa. Yksityisesti ihminen saa siis toteuttaa kulttuuriaan, mutta julkisen puolen alueilla kaikkien oletetaan sopeutuvan paikalliseen kulttuuriin. Todellisuudessa tämä on mahdotonta, sillä kulttuuri läpäisee kaiken elämän, eikä sitä voi rajata koskemaan vain tiettyjä elämän osa-alueita. (Huttunen ym. 2005: 25.) Tämä pitäisi huomioida myös koulujen toiminnassa ja jopa yksittäisissä oppimateriaaleissa.

6.2 Työn arviointia ja jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tutkimuksen teki haasteelliseksi monikulttuurisuuskasvatus-käsitteen moniulotteisuus ja -tulkintaisuus. Sitä ei ole määritelty opetussuunnitelman perusteissa, ja toisaalta sille on tutkimuksissa annettu useita erilaisia määritelmiä. Niinpä monikulttuurisuuskasvatuksellisten elementtien hahmottaminen oli itsessään jo haastavaa, samoin kuin niiden löytäminen oppimateriaaleista. Osin tästä syystä tutkimuksen fokus eli koko prosessin ajan, ja lopullinen näkökulma ja tutkimuskysymykset muotoutuivat lopullisesti vasta analyysin myötä.

Koska monikulttuurisuuskasvatuksessa on kyse ennemminkin filosofiasta ja ajattelutavasta kuin yksittäisistä keinoista (Jokikokko 2005), oli tutkittavien asioiden rajaaminen erityisesti oppikirjojen osalta hankalaa. Tutkimukseen olisi voinut valita myös toisenlaisia lähestymistapoja ja rajauksia. En voinut myöskään verrata tutkimukseni lähestymistapoja tai tuloksia, sillä monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumista oppikirjoissa ei tietääkseni ole aiemmin tutkittu tästä näkökulmasta.

Tutkimuksen kohde, oppimateriaalit, teki tästä tutkimuksesta osaltaan pirstaleisen; koska halusin tutkia oppimateriaalien lisäksi myös niiden käyttöön liittyviä tekijöitä, eli opettajien valintoja, jakaantui aineisto kahtia. Vaikka tutkittavien oppikirjojen ja haastateltavien

opettajien määrä oli pieni, oli kahden erilaisen aineiston kuljettaminen rinnakkain myös haastavaa. Toisaalta valinta antoi mahdollisuudet monipuolisempiin tuloksiin kuin pelkkiä oppikirjoja tutkimalla.

Oppikirjojen tutkimuksen ohella halusin haastella opettajia, jotta saisin selville materiaalien käyttöön liittyviä ajatuksia ja syitä. Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, jotta saisin opettajien äänen kuuluviin. Haastattelujen myötä tarkastelu laajentui oppikirjoihin liittyvistä näkemyksistä myös muihin oppimateriaaleihin, sillä haastatteluissa kävi ilmi, että opettajat eivät juuri käyttäneet oppikirjoja työssään. Tässä tutkimuksessa keskityin tutkimaan vain opettajien valintoihin johtaneita syitä. Kiinnostavaa olisi ollut selvittää myös sitä, miksi oppikirjojen tekijät päätyvät erilaisiin ratkaisuihin ja miten he kokevat monikulttuurisuuskasvatukselliset tavoitteet.

Haastatteluja tehdessäni monikulttuurisuuden käsitteen monitulkintaisuus osoitti myös haasteensa. Yritin ohjata keskustelua tarkentavilla kysymyksillä, mutta toisinaan tuli tunne, että puhuimme haastateltavien kanssa eri asioista. Maahanmuuttajaoppilaiden kielitaito oli haastatteluissa usein keskiössä, mikä vei osin tilaa muilta monikulttuurisuuteen liittyviltä tekijöiltä. Ehkä tämä painotus kertoo myös siitä, mitä opettajat pitävät keskeisenä opetuksessaan.

Koska tutkimuksen aineisto on melko suppea – vain muutamia oppikirjoja ja opettajia – tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä. Oppikirjojen ja haastattelujen analyysit selvittävät, miten yksittäiset oppikirjat ja opettajat toteuttavat työssään monikulttuurisuuskasvatuksellisia tavoitteita. Vaikka tulokset eivät ole yleistettävissä, antavat ne kuitenkin näkemystä siitä, miten tietyssä oppiaineessa huomioidaan oppilaiden monikulttuurisia taustoja. Tutkimalla suuremman määrän oppikirjoja sekä haastatteleamalla enemmän opettajia olisi ollut mahdollista saada yleistettävämpiä tutkimustuloksia. Nyt vertailu esimerkiksi eri oppiainemäärien oppikirjojen ja opettajien välillä on mahdotonta.

Oppimateriaaleihin keskittyvä tutkimukseni raottaa vain yhtä opetuksen osa-aluetta. Vaikka otan huomioon opettajien näkemykset, jäävät pimentoon vielä oppilaiden ajatukset ja kokemukset. Heidän ajatuksensa olisivat keskeisiä opettajien haastatteluissa nousseiden kokemusten valossa. Opettajien kokemusten perusteella oppilaat reagoivat usein kielteisesti, jos opettaja korostaa tavalla tai toisella heidän kulttuuritaustaansa. Tämä taas johtaa siihen, että opettajat välttelevät kulttuuriasioiden esiin tuomista opetuksessaan. Olisikin tärkeää saada selville, miten oppilaat itse kokevat asiat, eli mitä mieltä he itse ovat esimerkiksi kulttuuri-taustansa huomioimisesta tai etnisen vähemmistöjen esittämisestä oppikirjoissa.

Tämä tutkimus on tehty tällä hetkellä voimassa olevan, vuonna 2004 voimaan tulleen opetussuunnitelman perusteiden sisältöjä silmällä pitäen. Uusi opetussuunnitelman perusteet

(POPS 2014) otetaan käyttöön asteittain lukuvuodesta 2016 lähtien. Kahdeksannelle luokalle uusi opetussuunnitelma tulee voimaan viimeistään 1.8.2018. Monikulttuurisuuskasvatuksen valossa uudessa POPSissa on eroja verrattuna nykyiseen. Monikulttuurisuus ja erityisesti suomalaisen kulttuurin moninaisuus ovat nykyistä selvemmin esillä. Arvoperustassa ei esimerkiksi ole nähtävissä samanlaista Suomi- ja Eurooppa-keskeisyyttä kuin nykyisessä POPSissa, vaan Suomea kuvataan monikulttuuriseksi ja -kieliseksi (POPS 2014:16). Tämä on nähtävillä myös suomi äidinkielenä ja kirjallisuus- (entinen äidinkieli ja kirjallisuus) ja suomi toisena kielenä ja kirjallisuus- (entinen suomi toisena kielenä) oppiaineiden kuvauksissa (POPS 2014: 184, 289).

Oppilaan kulttuuritiedon hyödyntäminen ja monikulttuurisuuskasvatukselle ominainen vuorovaikutuksen korostus ovat myös vahvemmin läsnä (POPS 2014: 16). Toisin kuin nykyisissä perusteissa, ei monikulttuurisuutta lisäksi nähdä enää vain vähemmistöjen kannalta oleellisena asiana, vaan se liittyy kaikkien oppilaiden opetukseen. Tästä kielii se, että osuus maahanmuuttajien opetuksen erityistavoitteista on poistettu. Tulevaisuudessa olisi kiinnostavaa vertailla, miten POPSin uudistukset vaikuttavat oppimateriaalien monikulttuurisuuskasvatuksellisiin elementteihin. Näkyvätkö ne myös oppimateriaaleissa, kun ne nostetaan vahvemmin esiin opetussuunnitelmassa?

7. LÄHTEET

Aineistolähteet

- Artikainen, Päivi & Hankala, Mari & Kuukka, Väinö & Lehtinen, Kirsti 2004: *Sisu 8. Peruskoulun äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Tammi.
- Byckling, Henriikka & Keinänen, Minna & Paalanen, Piila & Lehtolainen, Leena 2009: *Aktiivi 8. Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Tammi.
- Hellström, Inkeri & Kuusento, Jari & Lottonen, Sari & Puolitaival, Heleena & Ruuska, Helena 2008: *Aleksis. Äidinkieli ja kirjallisuus 8*. Helsinki: Otava.
- Joenpelto, Tiina & Tainio, Liisa & Vahala, Leena 2009. *Lentävä lause. Äidinkieli ja kirjallisuus 8*. Helsinki: Edita.
- Konsti, Paula & Korpela, Helena & Luusalo, Anne & Ufacik, Riitta 2005: *Yhteistä ja omaa. Suomea toisena kielenä kahdeksaslukkalaisille*. Helsinki: Opetushallitus.
- Laine, Päivi & Paasio-Leimola Leena & Valtonen, Päivi & Vartia, Petra 2008: *Uusi Loitsu. Äidinkieli ja kirjallisuus 8*. Helsinki: Otava.
- Mikkola, Anna-Mari & Luukka, Minna-Riitta & Ahonen, Kaarina 2006: *Voima*. Helsinki: WSOY.
- Rapatti, Katriina & Kotilainen, Lari & Harmanen, Minna & Pelto, Tuomas 2011: *Tekstitaituri 8. Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: WSOYpro.
- Tukia, Kaisa & Aalto, Eija & Taalas, Peppi & Mustonen, Sanna 2008: *Suomi2. Minä ja media*. Helsinki: Otava

Muut lähteet

- Aalto, Eija & Kauppinen, Merja 2011: Tavoitteena monikielisyyttä tukeva äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. – E. Lehtinen & S. Aaltonen & M. Koskela & E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2011 (3) s. 6–21. – <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4453/4204> 1.8.2015
- Abdallah-Preteille, Martine 2006: Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. – *Intercultural Education* 17 (5) s. 475–483.
- Alitolppa-Niitamo, Anne 2010: Perheen akkulturaatio ja sukupolvien väliset suhteet. – Tuomas Martikainen & Lotta Haikkola (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet* s. 45–64. Helsinki: SKS.
- Banks, James A. 2006: *Cultural Diversity and Education. Foundations, Curriculum, and Teaching*. Boston: Pearson Education.

- Banks, James A. 2008: *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Pearson.
- Banks, James A. & McGee Banks, Cherry A. 2010: *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Banks, James A. 2010: Multicultural Education: Characteristics and Goals. – James A. Banks & Cherry A. McGee Banks (eds.), *Multicultural Education. Issues and Perspectives* s. 3-32. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Benjamin, Saija 2014: Kulttuuri-identiteetti – Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. – Marja Laine (toim.), *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena. Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8* s. 56–105. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura. – https://kulttuuriperintokasvatus.wp-palvelu.fi/wp-content/uploads/2015/04/Kulttuuri-identiteetti_ja_kasvatus.pdf 1.8.2015
- Broady, Donald 1986: *Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino.
- Dervin, Fred 2011: Cultural identity, representation and Othering. – Jane Jackson (ed.), *Routledge Handbook of Intercultural Communication* s. 181–194. London: Routledge.
- ERICarts 2008: *Sharing Diversity. National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe. Report for Be European Commission. March 2008*. European Institute for Comparative Cultural Research. – http://www.interculturaldialogue.eu/web/files/14/en/Sharing_Diversity_Final_Report.pdf 1.8.2015
- Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana 2007: Teemahaastattelu: opit ja opetukset. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I* s. 25–43. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gay, Geneva 2000: *Culturally responsive teaching. Theory, research and practice*. New York: Teachers College Press.
- Haapanen, Hanna 2014: *Monikielisten lukiolaisnuorten kielelliset elämäkerrat ja identiteetit – kerronnallinen haastattelututkimus*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43778/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201406182077.pdf?sequence=1> 1.8.2015
- Haikkola, Lotta 2010: Etnisyys, suomalaisuus ja ulkomaalaisuus toisen sukupolven luokittelussa. – Tuomas Martikainen & Lotta Haikkola (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet* s. 219–238. Helsinki: SKS.
- Hall, Stuart 1990: *Cultural Identity and Diaspora*. – Jonathan Rutherford (ed.), *Identity* s. 222–237. London: Lawrence & Wishart.

- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2001: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2004: *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Gummerus.
- Holm, Gunilla & Zilliacus, Harriet 2009: Multicultural education and intercultural education: Is there a difference. – Mirja-Tytti Talib & Jyrki Loima & Heini Paavola & Sanna Patrikainen (eds.), *Dialogs on Diversity and Global Education* s. 11–28. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Huttunen, Laura & Löytty, Olli & Rastas, Anna 2005: Suomalainen monikulttuurisuus. – Anna Rastas & Laura Huttunen & Olli Löytty (toim.), *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* s. 16–40. Tampere: Vastapaino.
- Ihmisoikeusliitto 2013: *Vähemmistöt oppikirjoissa – erilaisuutta etäältä tarkasteltuna? Ihmisoikeusliiton selvitys 1/2013*. – http://ihmisoikeusliitto.fi/wp-content/uploads/2014/10/Oppikirjaselvitys_Ihmisoikeusliitto_2013.pdf 1.8.2015
- Iskanius, Sanna 2006: *Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti*. Jyväskylä Studies in Humanities 51. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13433/9513925234.pdf?sequence=1> 1.8.2015
- Jackson, Philip 1968: *Life in classroom*. New York: Holt, Rinehart And Winston.
- Jasinskaja-Lahti, Inga 2000: *Psychological Acculturation and Adaptation among Russian-speaking Immigrant Adolescents in Finland*. Social psychological studies 2. Helsinki: University of Helsinki.
- Jokikokko, Katri 2005: Reflections on interculturally oriented teachership. – Rauni Räsänen & Johanna San (eds.), *Conditions for intercultural learning and co-operation* s. 183–205. Kasvatusalan tutkimuksia 23. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Jokikokko, Katri 2010: *Teachers' intercultural learning and competence*. Oulu: University of Oulu, Faculty of Education.
- Jourdan, April 2006: Be Impact of the Family Environment on the Ethnic Identity Development of Multiethnic College Students. – *Journal of Counseling and Development* 84 (3) s. 328–340.
- Juang, Linda P. & Syed, Moin 2010: Family cultural socialization practices and ethnic identity in college-going emerging adults. – *Journal of Adolescents* 33 (3) s. 347–354.
- Kaikkonen, Pauli 2004: *Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Karppinen, Krister & Hagman, Åke & Kuusela, Jorma 2008: Maahanmuuttajaoppilaiden määrät peruskoulun päättöluokalla. – J. Kuusela & A. Etelälähti & Å. Hagman & R. Hievanen & K. Karppinen & L. Nissilä & U. Rönning & M. Siniharju (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä* s. 57–72. Helsinki: Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/46518_maahanmuuttajaoppilaat_ja_koulutus.pdf 1.6.2015
- Karvonen, Pirjo 1995: *Oppikirjateksti toimintana*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kiang, Lisa & Fuligni, Andrew, J. 2009: Ethnic Identity in Context: Variations in Ethnic Exploration and Belonging within Parent, Same-ethnic Peer, and Different-ethnic Peer Relationships. – *Journal of Youth & Adolescence* 38 (5) s. 732–743.
- Kielitoimiston sanakirja*. Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisu 35. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus – <http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80> 1.6.2015.
- Koponen, Heini 2004: Monikulttuurisen koulun ominaispiirteitä. – Jyrki Loima (toim.), *Theoria et Praxis. Viikin normaalikoulun julkaisuja 1*. – http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria_monikult.html 1.8.2015.
- Korkeakoski, Esko 2002: Opetuksen laatu ja oppimistulokset perusopetuksen tavoitteiden kannalta. – Pertti Kansanen & Kari Uusikylä (toim.), *Luovuutta, motivaatiota ja tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kurvinen, Satu & Nurmela, Iina 2004: *Noudata sääntöjä, elä terveellisesti! Suomalaisuuden kuva maahanmuuttajalasten suomi toisena kielenä -oppikirjoissa*. Pro gradu. Oulun yliopiston kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
- Lahdenperä, Pirjo 2006: From a monocultural to an intercultural approach in education. – Mirja-Tytti Talib (ed.), *Diversity – a challenge for educators* s. 67–82. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Laihiala-Kankainen, Sirkka; Pietikäinen, Sari, & Dufva, Hannele 2002: *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Laine, Marja 2014: *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena. Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8*. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura. – https://kulttuuriperintokasvatus.wp-palvelu.fi/wp-content/uploads/2015/04/Kulttuuri-identiteetti_ja_kasvatus.pdf 1.8.2015
- Latomaa, Sirkku & Suni, Minna 2011: Multilingualism in Finnish Schools: Policies and Practices. – *ESUKA – JEFUL* 2011 (2) s. 111–136 – <http://jeful.ut.ee/public/files/Latomaa%20and%20Suni%2011-136.pdf> 1.6.2015

- Latvala, Tuija 2008: *Aikuisille maahanmuuttajille suunnattujen suomen kielen oppikirjojen Suomi-kuva 1980- ja 2000-luvulla*. Pro gradu. Vaasan yliopiston viestintätieteiden laitos.
- Liebkind, Karmela 1994: *Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, Karmela 2009: Ethnic identity and acculturation. – Inga Jasinskaja-Lahti & Tuuli Anna Mähönen (eds.), *Identities, Intergroup Relations and Acculturation – The Cornerstones of Intercultural Encounters* s. 13–40. Helsinki: Gaudeamus.
- Luukka, Minna-Riitta & Pöyhönen, Sari & Huhta, Ari & Taalas, Peppi & Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna 2008: *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36607/Maailma%20muuttuu%20-%20mit%C3%A4%20tekee%20koulu.pdf?sequence=1> 1.8.2014
- Martikainen, Tuomas & Haikkola, Lotta 2010: Johdanto. Sukupolvet maahanmuuttajatutkimuksessa. – Tuomas Martikainen & Lotta Haikkola (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet* s. 9–43. Helsinki: SKS.
- Miettinen, Maarit 2001: ”Kun pittää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä”: Pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Navarrete, Veronica & Jenkins, Sharon Rae 2011: Cultural Homelessness, multiminority status, ethnic identity development, and self-esteem. – *International Journal of Intercultural Relations* 35 (6) s. 791–804.
- Nieto, Sonia 2008: *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Teachers College Press. NY: Pearson.
- Paasi, Anssi 1998: Koulutus kansallisena projektina. ”Me” ja ”muut” suomalaisissa maantiedon oppikirjoissa. – Pertti Alasuutari & Petri Ruuska (toim.), *Elävänä Euroopassa: muuttuva suomalainen identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Palmu, Tarja 2003: *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189. Helsinki: Yliopistopaino.
- Phinney, Jean S. 2002: Ethnic Identity and Acculturation. – Kevin M. Chun, & Pamela Balls Organista & Gerardo Marin (eds.), *Acculturation. Advances in Theory, Measurement, and Applied Research* s. 63–81. Washington, DC: American Psychological Association.

- Pitkänen, Pirkko 2014: Kosmopoliittinen identiteetti kulttuuriperintökasvatuksen tavoitteena. – Marja Laine (toim.), *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena. Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja* 8 s. 8–12. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura. – https://kulttuuriperintokasvatus.wp-palvelu.fi/wp-content/uploads/2015/04/Kulttuuri-identiteetti_ja_kasvatus.pdf 1.8.2015
- POPS 2004 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf 1.8.2015
- POPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf 1.8.2015
- Prieur, Annick 2002: Gender Remix: On Gender Constructions among Children of Immigrants in Norway. *Ethnicities* 2 (1) s. 53–77.
- Rice, Diana R. & Mullen, Brian 2005: Cognitive Representations and Exclusion of Immigrants: Why Red-Nosed Reindeer Don't Play Games. – Dominic Abrams & Michael A. Hogg & Jose M. Margues (eds.), *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion* s. 293–315. New York: Psychology Press.
- Richards, Heraldo V. & Brown, Ayanna F. & Forde, Timothy B. 2007: Addressing Diversity in Schools: Culturally Responsive Pedagogy. *Teaching Exceptional Children. ProQuest Education Journals* 39 (3) s. 64–68 – <http://bcps.org/offices/oea/pdf/addressing-diversity.pdf> 1.8.2015
- Riitaoja, Anna-Leena 2013: *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsinki: Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisiä julkaisuja. – https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/39471/riitaoja_vaitoskirja.pdf?sequence=1 1.8.2015
- Räsänen, Rauni & Jokikokko, Katri & Järvelä, Maria-Liisa & Lamminmäki-Kärkkäinen, Tanja 2002: *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulu: Kasvatustieteiden ja opettajakoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto.
- Räsänen, Rauni 2002a: Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. – Rauni Räsänen & Katri Jokikokko & Maria-Liisa Järvelä & Tanja Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.), *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* s. 97–114. Oulu: Kasvatustieteiden ja opettajakoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto. – <http://herkules oulu.fi/isbn9514268075/isbn9514268075.pdf> 1.8.2015
- Räsänen, Rauni 2002b: Koulu valtaviiran ja moninaisuuden kohtaamiskenttänä. – Opetusalan eettinen neuvottelukunta & Riitta Sarras (toim.), *Etiikka koulun arjessa* s. 93–110. Helsinki: Otava.

- Räsänen, Rauni 2005: Etninen moninaisuus koulujen haasteena. – Tomi Kiilakoski & Tuukka, Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.), *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus* s. 87–111. Tampere: Vastapaino.
- Räsänen, Rauni 2009: Teachers' intercultural competence and education for global responsibility. – Mirja-Tytti Talib & Jyrki Loima & Heini Paavola & Sanna Patrikainen (eds.), *Dialogs on Diversity and Global Education* s. 29–50. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Räty, Minttu 2002: *Maahanmuuttaja asiakkaana*. Helsinki: Tammi
- Saukkonen, Pasi 2014: Suomalainen kulttuuri-identiteetti kotoutumisen estäjänä ja edistäjänä. – Marja Laine (toim.), *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena. Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8* s. 13–55. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura. – https://kulttuuriperintokasvatus.wp-palvelu.fi/wp-content/uploads/2015/04/Kulttuuri-identiteetti_ja_kasvatus.pdf 1.8.2015
- Savolainen, Katri 2001: Peruskoulun oppilas äidinkielen oppikirjan lukijana. – Mirjaliisa Charles & Pirjo Hiidenmaa (toim.) *Tietotyön yhteiskunta – kielen valtakunta 2001* s. 247–259. AFinLAn vuosikirja 2001 (59). Jyväskylä: Soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Sihvola, Juha 2007: Monikulttuurisuuspolitiikan mallit ja tasa-arvoinen koulu. – Hannele Niemi & Riitta Sarras (toim.), *Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa* s. 53–67. Keuruu: Otava.
- Sitomaniemi-San, Johanna 2009: Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmia opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. – Olli-Pekka Moisio & Juha Suoranta (toim.), *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3* s. 41–59. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. – <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65382/978-951-44-7900-7.pdf?sequence=1> 1.6.2015
- Soilamo, Outi 2008: *Opettajan monikulttuurinen työ*. Turku: Turun yliopiston julkaisuja.
- Soutamo, Heini-Elina, Säily, Jenni & Vilhunen, Minna 1998: Oman kielen ja kulttuurin merkitys. – Pirkko Pitkänen (toim.) *Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä* s. 33–37. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisusarja.
- Suurpää, Leena 2005: Suvaitsevaisuus – sietämistä vai solidaarisuutta? – Anna Rastas & Laura Huttunen & Olli Löytty (toim.), *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* s. 41–68. Tampere: Vastapaino.
- Stephan, Walter G., & Vogt, W. Paul 2004: *Education programs for improving intergroup relations: Theory, research and practice*. New York: Teachers College Press.
- Talib, Mirja & Löfström, Jan & Meri, Matti 2004: *Kulttuurit ja koulu – avaimia opettajille*. Helsinki: WSOY.

- Talib, Mirja-Tytti 1999: *Toiseuden kohtaaminen koulussa: Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Talib, Mirja-Tytti 2005: *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Kasvatusalan tutkimuksia 21. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Talib, Mirja-Tytti 2007: Opettajana monikulttuurisessa koulussa. – Hannele Niemi & Riitta Sarras (toim.), *Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa* s. 37–51 Helsinki: Otava.
- Teräs, Tiina & Tainio, Liisa 2010: *Sukupuolijäsennys peruskoulun oppikirjoissa. Raportit ja selvitykset 2010: 8*. Helsinki: Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/126079_Sukupuolijasennys_perusopetuksen_oppikirjoissa.pdf 1.8.2015
- Tilastokeskus 2011: Kuka on maahanmuuttaja? – http://www.stat.fi/artikkelit/2011/art_2011-02-15_003.html?s=0 1.8.2015
- Tilastokeskus 2014: Ulkomaalaistaustaisten määrä ylitti 300 000 rajan. – http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2013/02/vaerak_2013_02_2014-12-10_tie_001_fi.html 1.8.2015
- Tolonen, Tarja 2002: Suomalaisuus, tavallisuus ja sukupuoli nuorten näkemyksissä. – Tuula Gordon & Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (toim.), *Suomineitonon heikansallisuuden sukupuoli*. Tampere: Vastapaino.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, Susanna 2008: *Suomalaisuus aikuisille ulkomaalaisille suositelluissa suomen kielen oppikirjoissa*. Pro gradu. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos.
- Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi 2005: *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Vannela, Merja 2002: *Tiedot, taidot ja tunteet. Kulttuurikompetenssin rakennuspuut S2-oppikirjoissa*. Pro gradu. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Verkuyten, Maykel 2005: *The Social Psychology of Ethnic Identity*. New York: Psychology Press.
- Whitehead, Kevin A., Ainsworth, Andrew T., Wittig, Michele A. & Gadino, Brandy 2009: Implications of Ethnic Identity Exploration and Ethnic Identity Affirmation and Belonging for Intergroup Attitudes Among Adolescents. – *Journal of research on adolescence* 19 (1) s. 123–135.

LIITE 1: TEEMAHAASTATTELUN RUNKO

1. Haastateltavan taustat:

- Opetuskokemuksen määrä?
- Millaisia ryhmiä olet opettanut?
- Oletko toiminut äidinkielen opettajana / opettanut täysin suomalaisia ryhmiä?
- Missä/ketä opetat tällä hetkellä?
- Eri kulttuurit, joista opetuskokemusta? [Kuinka monia oppilaita?]
- [- Koulutus; onko saanut koulutusta maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen?]

2. Monikulttuurisuuskasvatus ja POPS:

- Onko käsite sinulle tuttu? Mitä mielestäsi tarkoittaa?
- POPSissa on huomioitu maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen erityistarpeet ja identiteetin tukeminen (arvopohja, kieli- ja kulttuuriryhmien opetus, oppimistavoitteet; S2 ja oma äidinkieli):
 - Oletko tietoinen näistä tavoitteista?
 - Mitä ne mielestäsi tarkoittavat?
 - Miten koet tavoitteet?
 - Millaisen vastuun koet S2-opettajalla olevan näiden tavoitteiden toteutumisessa? Kenellä muulla mielestäsi vastuu?
 - Yhteistyö kollegojen kanssa?
 - Näkykö koulun arjessa/käytänteissä?
 - Pystytkö nostamaan joitain esimerkkejä siitä, miten tavoitteet näkyvät mielestäsi omassa opetuksessasi?

3. Maahanmuuttajaoppilaat:

- Mitä oppilaiden erilaiset taustat luokassa sinulle merkitsevät? Uskotko vaikutuksen opettamiseen/työhön olevan suuri?
- Miten suhtauduit ensi kerran, kun kuultit, että opetat maahanmuuttajaoppilasta/-oppilaita? Miksi?
- Miltä tuntuu opettaa maahanmuuttajaoppilaita nykyään, onko suhtautuminen muuttunut alkuajoista?

4. Monikulttuurinen luokka:

- Millaista on arki monikulttuurisessa luokassa? Poikkeako se suomalaisten (ryhmien) ohjauksesta (jos kokemusta tästä)?
 - Miten opetat luokkaa, jossa on kulttuuritaustaltaan erilainen/erilaisia oppilaita?
- Miten opetat/opettaisit eri kulttuurista tulevaa nuorta? Onko jotain, mitä on mielestäsi otettava huomioon opetuksessa tai esimerkiksi opetusmenetelmissä?
- Miten eri kulttuuritaustaisten oppilaiden läsnäolo vaikuttaa erityisesti kulttuuriasioiden opettamiseen?
 - Käsitteletkö/käsittelisitkö luokassa johonkin kulttuuriin liittyvää asiaa erilailla, jos luokassasi on kyseisen kulttuuritaustan omaava oppilas?
 - Käsitteletkö/käsittelisitkö asioita yleensäkin tällöin eri tavalla?
 - Vaikuttavatko eri kulttuuritaustat siihen, että käsittelet tunteilla (tietoisesti) enemmän kulttuureja?

5. Oppikirja:

- Käytätkö oppikirjaa? Mitä? Miksi juuri sitä?
- Oletko tarkastellut kirjaa monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta? Tuleeko siinä esille erilaisia kulttuureja, maahanmuuttajanäkökulmaa? Esimerkkejä?
- Hyviä/huonoja puolia?
- Ketä kirjoissa esiintyy/kuvataan (hahmot)? (kulttuuritausta?)
- Miten kuvataan (realismi vs. stereotypia)? Mitä tekevät?
- Entä muuta kuin hahmojen kautta? Käsittelevätkö kappaleen aiheet muita kulttuureja?
- Tuleeko esiin liikaa/sopivasti/liian vähän?
- Oletko tyytyväinen tältä osin oppikirjaan? Miltä osin muokkaisit kirjaa tästä näkökulmasta?

6. Omat materiaalit:

- Käytätkö työssäsi omia materiaaleja? Millaisia? Mistä peräisin? Miksi käytät? Miksi juuri tällaisia? Miten käytät opetuksessa?
 - Millainen rooli omilla materiaaleilla kulttuurien opetuksen näkökulmasta? Pyritkö lisämateriaalien avulla tuomaan monikulttuurisuutta esille opetuksessa? Miten? Millaisissa harjoituksissa/kokonaisuuksissa/yhteyksissä?
- (- Olet tuonut omia materiaaleja näyttille. Millaisia? Miten käytät? Miksi olet valinnut juuri nämä?)

7. Opiskelijoiden suhtautuminen:

- Oletko havainnut maahanmuuttajaoppilaissa mitään erityistä suhtautumista siihen, että heidän kulttuurejaan tuodaan esiin opetuksessa? Innostuvatko, eivätkö pidä?
- Ovatko oppilaat itse aktiivisia havainnoimaan/kertomaan/vertaamaan eri kulttuureja?
- Kannustatko oppilaita tuomaan esiin kulttuuriaan tunneilla? Mitä mieltä oppilaat tästä? Onko eroja eri kulttuuritaustaisten oppilaiden välillä?