Arja Virta

# KENEN HISTORIAA MONIKULTTUURISESSA KOULUSSA

Lisääntyvä monikulttuurisuus on luonut koulujen historian opetukselle uusia haasteita. Historia on oppiaineena keskeisesti yhteydessä kulttuuriin, kansallisuuteen ja politiikkaan, ja opetuksessa käsitellään myös ajankohtaisia maailmantapahtumia. Sisältöjen ja näkökulman valinta kuvastaa aina kulttuurin ja yhteiskunnan arvostuksia, mutta monikulttuuristen luokkien historian tunneilla kohtaavat erilaiset arvostukset ja erilaiset historiakulttuurit. Aina ei vältytä kulttuurikolareilta.

Tutkimus Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa luotaa yksilön historiakuvan rakentumista ja historian opetusta monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta.

Teoksessa tarkastellaan historian opettajien ja opettajaopiskelijoiden sekä maahanmuuttajataustaisten nuorten käsityksiä ja kokemuksia suomalaisesta historian opetuksesta. Tutkimus antaa virikkeitä historian opettajille ja opettajiksi opiskeleville sekä yleisemmin monikulttuurisuudesta ja historiakulttuurista kiinnostuneille.

Arja Virta on Turun yliopiston Turun opettajankoulutuslaitoksen historian ja yhteiskuntaopin didaktiikan professori.

39 Kasvatusalan tutkimuksia
Research in Educational Sciences

9 789525 401400

ISBN 978-952-5401-40-0
ISSN 1458-1094
Painosalama Oy - Turku 2008

# KENEN HISTORIAA MONIKULTTUURISESSA KOULUSSA

SUOMEN KASVATUSTIETEELLINEN SEURA
SAMFUNDET FÖR PEDAGOGISK FORSKNING I FINLAND
FINNISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION

KASVATUSALAN TUTKIMUKSIA – RESEARCH IN EDUCATIONAL SCIENCES 39

# KENEN HISTORIAA MONIKULTTUURISESSA KOULUSSA

*Arja Virta*

Suomen Kasvatustieteellinen Seura

Kasvatusalan tutkimuksia

Julkaisija: Suomen Kasvatustieteellinen Seura

Toimituskunta

| | |
|---|---|
| professori | Risto Rinne, pj. Turun yliopisto |
| professori | Hannele Niemi, Helsingin yliopisto |
| professori | Jouni Välijärvi, Jyväskylän yliopisto |
| erikoistutkija | Juhani Tähtinen, siht. Turun yliopisto |

Sarjassa ilmestyneet julkaisut ovat läpikäyneet referée-arvioinnin.

Myynti: Kasvatustieteellisen Seuran kotisivut
www.kasvatus.net (julkaisusarja)
Puh. (02) 333 8820

Turun yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Assistentinkatu 5
e-mail: mari.broberg@utu.fi

© Kirjoittaja & Suomen kasvatustieteellinen seura

Kansi: Tero Kylä-Junnila
Taitto: Jouni Vilhonen
Paino: Painosalama Oy, Turku 2008
ISBN: 978-952-5401-40-0
ISSN: 1458-1094

Electronic version produced by University of Jyväskylä,
Open Science Centre 2021
ISBN 978-952-5401-97-4
ISSN 2489-768X

# SISÄLLYS

SAATTEEKSI ..... 7

ABSTRACT ..... 9

1. JOHDANTO ..... 11

2. HISTORIAN OPETUS JA OPPIMINEN MONIKULTTUURISESSA KOULUSSA ..... 15
Yksilön historiakuva ja sen lähteet ..... 15
Historian ymmärtämisen peruskäsitteistöä ..... 17
Koulu historiakuvan muokkaajana ..... 20
Oppilaan historiakuvan lähteet ..... 25
Erilaistuva historiatietoisuus ..... 28
Historian moniperspektiivisyys ..... 30
Historian ristiriitaiset ja traumaattiset kysymykset ..... 33
Historia opittavana ..... 34
Historia ja monikulttuurisuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ..... 38

3. MONIKULTTUURINEN KASVATUS JA OPETTAJUUS ..... 43
Monikulttuurisuus käsitteenä ja ilmiönä ..... 43
Monikulttuurisuuskasvatuksen periaatteet ..... 45

Monikulttuurisuuskasvatuksen lähestymistapoja ..... 49
Ainespesifejä lähtökohtia ..... 51
Kulttuurien kohtaaminen osana opettajan työtä ..... 53
Monikulttuurinen ammattipätevyys ja sen kehittyminen ..... 56

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS ..... 61
Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat ..... 61
Tutkimusjoukko ..... 63
Tutkimusluvat ja anonymiteetti ..... 66
Tutkimusmenetelmä ..... 67
Aineiston käsittely ..... 70

5. HISTORIAN OPETTAJIEN KOKEMUKSIA JA KÄSITYKSIÄ MONIKULTTUURISTEN LUOKKIEN HISTORIAN OPETUKSESTA ..... 73
Opetustilanne monikulttuurisissa luokissa ..... 74
*Oppilaita, monikulttuurista opetusryhmää ja vuorovaikutusta koskevia pohdintoja* ..... 74
*Käytäntö opetustilanteessa* ..... 78
*Sisällön annostelu* ..... 81
Sisällölliset valinnat - kenen historiaa ..... 83
*Suomen historiaa maahanmuuttajaoppilaalle* ..... 88
*Oppilaan tausta* ..... 91
Vältetyt ja vaikeat aiheet ..... 95
Venäläiset oppilaat suomalaisessa historian opetuksessa ..... 101
Opettajan ja oppilaan vuorovaikutus ..... 102
Yhteenveto ..... 104

6. HISTORIAN OPETTAJAKSI OPPIMINEN MONIKULTTUURISESSA KOULUSSA ..... 105
Odotukset opettajankoulutuksen alkuvaiheessa ..... 106
*Kielen ja sisällön haasteet* ..... 106
*Heterogeenisyys ongelmana ja rikkautena* ..... 108
*Oma oppiminen ja selviytyminen luokassa* ..... 109

Kokemukset koulutuksen puolivälissä ..... 111
*Heterogeenisyys haasteena ja ongelmana* ..... 111
*Erilaisuuden mysteeri* ..... 114
*Oppilaan oma historia* ..... 116
Tarkentuva kuva opettajankoulutuksen loppuvaiheessa .... 119
*Havaintoja luokista ja sosiaalisista suhteista* ..... 119
*Oppilaan kouluvaikeudet* ..... 120
*Monikulttuurisuuden vaikutus opetukseen* ..... 122
Havaintoja yksittäisistä aihepiireistä lukuvuoden ajalta ..... 124
Oma valmius opettaa monikulttuurisessa luokassa ..... 129
Yhteenveto ..... 130

7. MAAHANMUUTTAJAOPPILAIDEN KOKEMUKSIA HISTORIASTA JA SEN OPETUKSESTA ..... 133
Suhtautuminen historiaan ..... 133
Aiheiden kiinnostavuus ja tärkeys ..... 136
Suhtautuminen Suomen historiaan ..... 137
Sama historia vai oma historia ..... 138
Arka menneisyys ja ristiriitaiset tulkinnat ..... 144
Venäjän historia suomalaisessa historian opetuksessa ..... 147
Oman kansan historian tärkeimmät tapahtumat ..... 148
Historia ja identiteetti oppilaan silmin ..... 150
Menneisyyttä koskevan tiedon lähteet ..... 154
Yhteenveto ..... 156

8. POHDINTA ..... 159
Kokoavia johtopäätöksiä ..... 159
Luotettavuus ..... 165
Jatkotutkimuksen aiheita ..... 166
Opetuksen kehittämishaasteita ..... 167
Lähteet ..... 171
Liitteet ..... 189

# SAATTEEKSI

Historia on tiedonalana rannaton. Koulussa opetettava historia on parhaimmillaankin suppea valikoima asioita, ja näkökulman valinta kuvastaa aina yhteiskunnan ja kulttuurin arvostuksia, jotka ovat muuttuvia. Suomalaisen historian opetuksen kannalta on ajankohtainen kysymys, miten lisääntyvä kulttuurinen moninaisuus ilmenee, voisi ilmetä tai miten sen pitäisi ilmetä historian opetuksessa. Nämä kysymykset olivat lähtökohtia tälle tutkimukselle, joka samalla kytkeytyy monikulttuurista koulua koskevan tutkimuksen traditioon.

Kiitän Turun Yliopistosäätiötä apurahasta, joka mahdollisti tutkimusavustajan työskentelyn projektissa puolen vuoden ajan. Kiitokset kuuluvat myös Salla Liusjärvelle, joka tutkimusavustajana suoritti haastattelut ja litteroi ne. Monet keskustelumme aineiston keruun aikana ja jo suunnitteluvaiheessa auttoivat myös muotoilemaan haastattelujen teemoja.

Tämä tutkimus perustuu opettajien ja oppilaiden haastatteluihin sekä opettajaksi opiskelevien haastatteluihin ja kirjoitelmiin. Kiitän heitä kaikkia osallistumisesta tutkimukseen, kuten myös tutkimuskoulujen rehtoreita myönteisestä suhtautumisesta tutkimuksen suorittamiseen.

Toivon, että tämä tutkimus virittää ajatuksia historian opetuksen suunnasta.

Turussa 28.8.2008

*Arja Virta*

## Abstract

*Arja Virta*

### Whose history? Teaching history in culturally diverse schools

Most changes that ethnic and cultural diversity brings to teachers' work are perhaps shared by any teachers irrespective of school form or subject specialisation, but some of them are more directly subject-specific. History as a school subject is not only an academic reconstruction of the past but also a reflection of the nation's collective memory, which is a more subjective and affective relation to the past. Due to the relatedness of historical memory and collective identity, history education in any society, although not necessarily in all schools, has a tendency to reflect the ethnocentric characteristics of the national narratives. These characteristics are, however, becoming more and more inadequate due to the growth of cultural diversity, as part of the students may experience that it is not their history that is taught. In actuality, culturally diverse classes are meeting places for different historical cultures, and consequently a challenge to history education and its often one-dimensional narratives. Theoretically, the present study is grounded on previous research about history teaching and historical understanding in diverse socio-cultural contexts as well as on research on history teachers and teacher education in relation to diverse contexts.

The purpose of the study is to examine how cultural diversity influences history teaching, and how history teachers, student teachers and foreign-born adolescents with immigrant backgrounds experience the teaching of history in culturally diverse classes. The study consists of the following parts:

1) Teacher study. Interviews of eight teachers, all of whom had a long experience with culturally diverse classes. The research questions dealt with their conceptions and experience of teaching history, and of good practices and challenges related to teaching.
2) Student teacher study. The purpose of this sub-study is to investigate student teachers' ideas about diversity, their experiences of teaching, and their reflections on their own development as teachers in multicultural contexts. This follow-up study is based on 22 prospective teachers' written reflections and on the interviews of selected nine students of this group.
3) Research on adolescents' conceptions of and attitudes towards history and history teaching. Totally 36 adolescents from various ethnic backgrounds were interviewed for the study.

The method can be described as qualitative content analysis in which the data are first coded (open coding) in order to create an inventory of first level key concepts.

The teachers had differing views about the history curriculum. Some of them emphasized the role of the national core curriculum in limiting their possibilities of dealing with the history of other cultures, whereas other informants viewed the curriculum as more flexible. Most teachers did not question the significance of national history. Most of them had also tried to include the history of migrant students' cultures in their teaching, which to the researcher resembles the additive rather than the integrative approach to multicultural education. It seemed to be difficult for experienced as well as for beginning teachers to apply the ideals of multiperspectivity in their teaching, or vary the teaching contents in accordance with the diversity of the classes. Both of these groups had adopted a relatively careful approach to the current political conflicts and sensitive and controversial issues in their teaching. In most cases, the foreign-born students in this study expressed their interest in history. They had wanted to learn about their own cultures, but instead of the school, the main source of this information had been the family or the media. The history of the respective countries seemed to be powerfully connected to the students' identities, although all this does not become visible in ordinary history lessons.

Key words: history education, multicultural education, teacher education, history teachers

# 1. JOHDANTO

Maahanmuuttajaoppilaiden määrän kasvaminen ja koulun muuttuminen entistä monikulttuurisemmaksi on saattanut opettajat jo monissa kouluissa uuteen tilanteeseen. Vaikka on väärin sanoa, että suomalaiset koululuokat olivat homogeenisiä ennen 1990-lukua, on kulttuurinen ja etninen moninaisuus kouluissa suuresti lisääntynyt maahanmuuton seurauksena. Tämä vaikuttaa opetustyöhön ja koulujen toimintaan monella tavalla, ja osa muutoksista on kaikille opettajaryhmille ja oppiaineille yhteisiä, osa taas voi olla ainekohtaisia. Monikulttuurisuutta ja monikulttuurisen koulutuksen kenttää koskeva tutkimus on voimistunut viime vuosikymmeninä, mutta ilmiötä on lähestytty useammin yleiseltä kuin oppiainekohtaiselta kannalta.

Vaikka monikulttuurisuus onkin eri opettajaryhmille yhteinen ja oppiainerajoista riippumaton kysymys, on mielekästä myös tarkastella sitä ainespesifisesti. Esimerkiksi Lahdenperä (2000, 205) korostaa ainekohtaisen tutkimuksen merkitystä muun muassa siltä kannalta, että se tuottaa tietoa opetuksesta ja oppimisen prosesseista monietnisissä kouluissa ja antaa mahdollisuuden kehittää edelleen monikulttuurisen koulun työskentelytapoja ja opetussuunnitelmia. Erityisen tärkeää tämä onkin kulttuuria ja yhteiskuntaa koskevissa, identiteetin kannalta keskeisissä oppiaineissa ja laajemmin koulun kansalaiskasvatustehtävässä, joka ei ole pelkästään oppiainekysymys.

Monikulttuurisuuden merkitystä historian opetukselle on tarkasteltu sekä eurooppalaisessa että amerikkalaisessa kirjallisuudessa etenkin nä-

kökulmasta "kenen historiaa", joskin suomalainen keskustelu on ollut vähäistä. Historia on monikulttuurisuuden näkökulmasta hyvin keskeinen oppiaine, sillä kuva menneisyydestä tai niin sanottu kollektiivinen muisti on yksi kansallisen identiteetin kulmakivistä. Historia on ollut oppiaine, jota on perinteisesti enemmän tai vähemmän näkyvästi hyödynnetty kansakuntien yhteenkuuluvuuden luomisessa. On vaikea sanoa varmasti, missä määrin tätä enää ilmenee suomalaisilla historian tunneilla. Monikulttuurisuuden, kansainvälisyyden ja globalisaation aikakaudella keskustelu historian opetuksen näkökulmasta on kuitenkin edelleen ajankohtainen, sillä moninaisuus merkitsee myös historiakulttuurien erilaisuutta ja pakottaa ajattelemaan uudelleen menneisyyden merkitystä yksilön ja yhteiskunnan kannalta.

Monikulttuurisuuden ja historianopetuksen suhdetta ovat tutkineet muiden muassa Alavi (1998) ja Georgi (2003) Saksassa sekä Nordgren (2006) Ruotsissa. Suhteellisen paljon on tutkittu vertaillen eri kansojen tai etnisten ryhmien käsityksiä historian ilmiöiden merkityksestä (ks. esim. Seixas 1993; Epstein 2000; Barton & McCully 2005). Euroopan neuvoston teettämän selvityksen mukaan monikulttuurisuus on toistaiseksi vaikuttanut vähän historian opettajien koulutuksen järjestämiseen (van der Leeuw-Roord 2003b). Euroopan neuvosto on kiinnittänyt monikulttuurisuuden haasteeseen huomiota suosituksissaan, korostanut monikulttuurisuuden merkitystä historian opettajien koulutuksessa ja edellyttänyt tulevien opettajien tietoisuuden lisäämistä monikulttuurisuuden merkityksestä (Council of Europe, Recommendation 2001/15).

Tämä tutkimus lähestyy historian opetusta monikulttuurisuuden näkökulmasta. Tutkimustehtävänä on etsiä vastauksia kysymyksiin, millaista historiaa monikulttuurisessa luokassa opetetaan ja miten oppilaiden kulttuuritaustojen moninaisuus otetaan opetuksessa huomioon. Päämääränä on avata historian opettajan, tulevan opettajan ja maahanmuuttajataustaisen oppilaan näkökulma historian opetukseen monikulttuurisessa luokassa ja kartoittaa haasteita, joita uusi tilanne luo opetukselle. Painopiste on kysymyksissä "kenen historiaa" ja "millaista historiaa" opetetaan tai pitäisi edellä mainittujen osapuolten mukaan opettaa luokissa, joissa on maahanmuuttajaoppilaita. Tutkimus keskittyy perusopetuksen yläluokkien historian opetukseen, ja empiirinen aineisto on kerätty kahdesta tur-

kulaisesta koulusta, joista kummassakin on runsaasti maahanmuuttajataustaisia oppilaita.

Tutkimusintressi kohdistuu siten ennen kaikkea historian opetuksen periaatteisiin ja lähtökohtiin muuttuneessa tilanteessa. Monikulttuuristen luokkien historian opetukseen liittyy lisäksi monia käytännöllisiä kysymyksiä. Sen vuoksi tutkimuksessa lähdetään liikkeelle melko avoimin kysymyksin ja huomioon otetaan myös käytännölliset seikat, joita informantit tuovat esille. Tämä on perusteltua, koska kysymys on kartoittavasta laadullisesta tutkimuksesta ja aiheesta, josta ainespesifiä tutkimustietoa on edelleen suhteellisen vähän huolimatta viime vuosina vilkastuneesta ulkomaisesta tutkimuksesta.

# 2. Historian opetus ja oppiminen monikulttuurisessa koulussa

## Yksilön historiakuva ja sen lähteet

Historia ei ole pelkästään tiedollinen ja akateeminen oppiaine ja tieteenala eikä pelkkää tietoa menneisyydestä, vaan myös keskeisesti yhteydessä ihmisen maailmankuvaan ja tapaan jäsentää tapahtumia ja ilmiöitä aikaperspektiivissä. Yksilön historiakuva ei ole sekään vain kognitiivinen, vaan tietoihin yhdistyy yleensä arvostuksia, tunteita ja epämääräisiä mielikuvia. Ihmisen ajattelun "historia-ulottuvuuteen" vaikuttavat yhteiskunnalliset ja kulttuuriset olosuhteet. Koulun historian opetus on sen muodostumisessa yksi keskeinen tekijä, mutta suuri merkitys on myös yhteiskunnassa ja perhepiirissä vallitsevilla arvostuksilla, medialla ja erilaisilla kulttuurituotteilla eli niin sanotulla arjen historiakulttuurilla (Arola 1992, 163–164; Epstein 1997, 28–29; Kalela 2000, 12). Viime vuosikymmeninä onkin median tarjoama historia-aines lisääntynyt ja tullut entistä intensiivisemmäksi. Useat tutkijat ovat huomauttaneet, että historian kouluopetuksessa on kuitenkin kiinnitetty vähän huomiota niihin käsityksiin, joita oppilailla on valmiina, ennen opetusta tai sen rinnalla (Seixas 1993, 320–321; Epstein 1997, 31; Wineburg 2000, 307; Wineburg, Mosborg & Porat 2001; Porat 2004, 964–965).

Yksilön kuva historiasta on kuitenkin jotain muuta kuin eri vaikutteiden summa, sillä jokainen yksilö luo maailmankuvansa tämänkin ulottu-

vuuden osalta oman ajattelunsa, persoonallisuutensa ja motivaationsa mukaisesti (Barton & Levstik 1998, 479; Barton & McCully 2005, 90). Eri tekijöiden vaikutusta on siten vaikea eritellä. Historiaoppiaineen näkökulmasta ennen opetusta ja koulun ulkopuolelta saadut vaikutteet merkitsevät samaa kuin ennakkokäsitykset missä tahansa oppimisprosessissa. Nämä käsitykset ovat kulttuurisesti muotoutuneita, ja oppilaan primaarisosialisaatiolla voi tässä olla suuri merkitys, kun taas koulun historian opetus vastaisi näin ajatellen sekundaarisosialisaatiota, joka on painotuksiltaan tiedollisempaa (Berger & Luckmann 1994). Kysymys on erityisen kiinnostava, kun tarkastellaan eri vähemmistöryhmien suhdetta historiaan, sillä ennakkokäsitykset nousevat erilaisesta kulttuurisesta taustasta kuin koulun historian opetus.

Oppilaan historiallista ajattelua on pitkään tutkittu nimenomaan kognitiiviselta kannalta. Kun tarkastellaan historian oppimisprosessia ja historian ymmärtämisen eri osatekijöitä, esimerkiksi päättelyä, käsitteiden tai kausaalisuhteiden ymmärtämistä tai oppimisstrategioita, on yleensä keskitytty ajattelun yksilöllisiin piirteisiin. Yhteenvetoa tästä tutkimustraditiosta ovat tehneet esimerkiksi Wineburg (2001, 37–52), Wilson (2001, 537–539) ja Dulberg (2004, 511–520). Näkökulma on melko erilainen, kun tutkitaan historiaan liittyviä uskomuksia ja arvoja. Niiden syntyä tarkasteltaessa painottuu sosiokulttuurinen käsitys oppimisesta ja huomio kiinnittyy niin sanottuun kollektiiviseen muistiin eli sellaisiin historiallisiin uskomuksiin, jotka ovat tyypillisiä tietylle ryhmälle tai kansalle; tällöin tarkastelun kohteet ovat tavallaan epätarkempia kuin historian ymmärtämisen kognitiivisessa tarkastelussa (Wertsch 2002, 32–33; Barton & Levstik 2004).

Tämä tutkimus käsittelee historian opetusta kahdessa monikulttuurisessa koulussa, joista kummassakin on moniin kansallisuuksiin kuuluvia maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Tarkastelun kohteina ovat opettajien, opettajaksi opiskelevien ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden käsitykset ja kokemukset historian opetuksesta ja samalla maahanmuuttajataustaisen oppilaan historiakuvan muodostumisen ehdoista. Koska historiatietoisuuden ja yksilöllisen historiakuvan muotoutuminen on monitahoinen prosessi, jossa koulun ohella monella muulla lähteellä on merkitystä, siihen liittyy maahanmuuttajaoppilaiden näkökulmasta ainakin periaatteessa ristiriitaisia piirteitä. He ovat läsnä samassa opetustilan-

teessa valtaväestöön kuuluvien oppilaiden kanssa, mutta osa historiakuvan muotoutumista perustuukin erilaiseen kulttuuriin kuin näillä oppilailla. Tämän suhteen ja prosessin ymmärtämiseksi tarvitaan teoreettisia käsitteitä historiatietoisuus, kollektiivinen muisti, historiallinen identiteetti ja historiakulttuuri.

## Historian ymmärtämisen peruskäsitteistöä

Usein tehdään kahtiajako menneisyyden (the past) ja historian (history) välillä, jolloin historia nähdään henkiseksi rekonstruktioksi ja tulkinnaksi menneestä, jota sellaisenaan ei voida tavoittaa. Historiallisen muistin käsite viittaa siihen enemmän tai vähemmän yhteiseen menneisyyskuvaan ja niihin yhteisiin muistoihin, jotka elävät esimerkiksi kansakunnan, etnisen ryhmän tai suvun jäsenten mielessä, vahvistavat heidän yhteenkuuluvuuttaan ja luovat pohjaa identiteetille. Monesti historia nähdään ammattimaisena ja tieteellisenä, muisti taas tunteenomaisena ja subjektiivisena suhtautumisena menneeseen (ks. esim. Wertsch 2002, 32–35, 40; Hodgkin & Radstone 2003, 1–2). Esimerkiksi Valensi (2000, 191) toteaa, että muisti elää, kun taas historia on rekonstruktio, muisti pyhittää kohteen ja on affektiivista ja maagista, mutta historia on proosallista. Samoin Rüsen (2007, 13) katsoo muistin pitävän menneisyyden osana nykyhetken kulttuurista orientaatiota ja historian hän näkee muistin työstettynä muotona. Muistia lähellä ovat käsitteet jokapäiväinen historia tai maallikoiden historia, jonka ihmiset kokevat itselleen merkitykselliseksi (Kalela 2000, 29–33 ja 2001, 18).

Myös akateeminen ja ammattimainen historia on osa aikaansa ja kulttuuriaan ja niiden arvostusten värittämää, ja siksi historian ja muistin tai tieteellisen historian ja maallikkohistorian jyrkkä kahtiajako on keinotekoinen. Tämä käsitteellinen kahtiajako auttaa kuitenkin ottamaan haltuun historian merkityksiä monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Historiallinen tieto on monivaiheisesti seulottua. Kaikista menneisyyden ilmiöistä ei jää jälkiä, kaikkea ei voi tutkimuksellisesti selvittää, ja se osa historiasta, joka tulee opetussuunnitelmien ja oppikirjojen sisällöksi, on valikoima asioita, joita kulloinkin pidetään tietämisen arvoisina. Vastaavasti yhteisön his-

toriallinen muisti on valikoiva rekonstruktio siitä, mitä yhteisön jäsenet pitävät tärkeinä menneisyyden tapahtumina.

Toinen yksilön suhdetta historiaan kuvaava käsite on historiatietoisuus, joka voidaan lyhyesti määritellä menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden jatkumon tiedostamiseksi ja kokemiseksi (Jensen 1997, 50), henkiseksi prosessiksi, jossa ihminen orientoituu ajassa, historiallisen kokemuksen, tietojen ja odotusten valossa (Karlsson 2003, 11 ja 2004, 45; ks. myös Jeismann 1997, 42–44; Erdmann 2007, 28–31). Menneisyys auttaa ymmärtämään nykyhetkeä, mutta ihmisellä on myös taipumus tulkita menneisyyttä nykyaikansa antamista lähtökohdista. Historiatietoisuuteen sisältyvät yksilön mielessä olevat historiaan liittyvät faktat, käsitteet ja arvot, ja se on eräänlainen metanarratiivi ja myös kognitiivinen resurssi yksilölle. Se ei ole siksi pelkästään tiedollinen eikä pelkästään menneisyyttä koskeva käsite. Historiatietoisuus voi olla selvemmin tai heikommin tiedostettua, ja siihen sisältyy myös äänetöntä tietoa (Karlsson 2004, 43). Rüsen (2007, 17–18) ymmärtää historiatietoisuuden monin tavoin historiallisen muistin kanssa rinnakkaiseksi käsitteeksi (vrt. Seixas 2000, 8), mutta kun muisti suojaa kuvaa menneisyydestä sellaisena kuin aikalaiset sen muistavat, historiatietoisuus on dynaaminen, nykyhetkessä elävä ja tulevaan suuntaava käsite.

Historiatietoisuus ja kollektiivinen muisti luovat pohjaa yksilön historialliselle identiteetille ja yhteisön kollektiiviselle identiteetille. Identiteetti merkitsee tiivistetysti ilmaisten yksilön tietoisuutta siitä, kuka hän on ja mihin ryhmään hän samaistuu, ja sisältää samalla käsityksen meistä ja toisista (Eriksen 1996, passim, varsinkin 51–54). Kansallinen identiteetti on yksi kollektiivisen identiteetin muoto. Historialla on merkitystä kollektiivisen identiteetin muotoutumisessa siksi, että yhteiset muistot ja menneisyyteen pohjaavat mielikuvat hitsaavat ryhmää tai kansakuntaa yhteen – ja sellaisena historiaa on myös vuosisatojen kuluessa paljon hyödynnetty. Eri kansojen ja yhteisöjen kollektiivisen muistin sisällöt ovat erilaiset. Vähemmistöt ja esimerkiksi maahanmuuttajataustaiset yhteisöt pyrkivät ylläpitämään omaa kollektiivista muistiaan ja sen avulla vahvistamaan identiteettiään ja yhteenkuuluvuuttaan periaatteessa samalla tavalla kuin kansallisvaltiot (Eriksen 2004, 354–355; Levstik 2008, 368–369).

Rüsen (1993; 2007) korostaa historiatietoisuuden narratiivista, kertomuksen omaista luonnetta. Ihmiselle on tyypillistä jäsentää tietonsa men-

neisyydestä kertomukseksi, ja menneisyyden kuvaukset muotoavat narratiivista identiteettiämme – kertomalla "meille", keitä "me" olemme (Wirth 2000, 28–29; Wertsch 2004, 50–60). Historia on niin ollen yhteydessä paitsi kansallistunteen, myös erilaisuuden kohtaamisen ja viholliskuvien kanssa (Jensen 1978, 73–74; Eriksen 1996, 6; Aronsson 2000, 20; Jensen 2000a; Karlsson 2003, 44; Georgi 2003, 30). Myös Hall (1999, 229) huomauttaa menneisyyden merkityksestä kulttuuri-identiteetin muovaajana mutta korostaa samalla, että menneisyys "ei puhuttele meitä yksinkertaisena faktuaalisena menneisyytenä" vaan "muistin, fantasian ja kertomusten kautta". Kysymys ei ole ensisijaisesti kognitiivisesta prosessista vaan pikemminkin moraalista, tunteista ja arvoista. Vaikka identiteetissä on pysyviä ja muuttumattomia, ikään kuin annettuja osia, se on osittain myös muuttuva ja monitasoinen. Yhtä yksilöä ei voi välttämättä tai yksiselitteisesti luokitella yhden kansallisuuden tai ryhmän mukaan vaan ihmisellä voi olla erilaisia identiteettejä. Sen vuoksi kansallisuuksista lähtevä tai vastakkaisuuksia korostava identiteettiajattelu on yksinkertaistavaa ja kulttuurinen moninaisuus ja kansainvälisyys edellyttävät eräänlaisen kulttuurienvälisen identiteetin (Rüsen 2000, 64), tai hybridi-identiteetin käsitettä (Hall 1999, 58). Niin kollektiivisen menneisyyskuvan kuin myös yhteisten identiteettien olemassaolo on asetettu kyseenalaiseksi kulttuurin ja yhteiskunnan monimuotoisuuden vuoksi, mutta siitä huolimatta kollektiivisilla identiteeteillä näyttää edelleen olevan merkitystä. Kysymys ei olekaan nollasummapelistä, sillä samaistuminen etniseen tai kulttuuriseen ryhmään ei sulje pois kansallista identiteettiä (ks. esim. Banks 2006, 31).

Yksilön historiatietoisuus rakentuu historiakulttuurissa. Nämä kaksi käsitettä kietoutuvat yhteen, ja niiden suhdetta on määritelty eri tavoin (ks. yhteenvetoa, Erdmann 2007). Historiakulttuuri voidaan määrittää näkyviksi muodoiksi, joissa historiatietoisuutta ilmaistaan ja historiaa käytetään, ja tavoiksi, joilla historia on läsnä yhteiskunnassa (Salmi 2001, 134–136; Aronsson 2004, 17). Samassa yhteiskunnassa voi olla vallalla erilaisia historiakulttuurin muotoja. Näin historia on ikään kuin kulttuurin tuote ja kulttuurinen työväline, jota käytetään ja joka vastaa tiettyihin tarpeisiin ja intresseihin. Tällainen historian käyttö voi olla esimerkiksi poliittis-ideologista, taloudellista tai eksistentiaalista (Salmi 2001, 134–149; Aronsson 2004, passim; Karlsson 2004, 52–66; vrt. Lowenthal 1998). Historian

käyttöä on myös menneisyyden tiettyjen vaiheiden ja tapahtumien unohtaminen, painaminen pois tietoisuudesta, niistä vaikeneminen ja niiden korvaaminen muunlaisella historialla tai muilla tietoisuuden sisällöillä (Passerini 2003, 242–248). Kaikki historian käyttö ei ole ideologista tai poliittista. Kun yksilö koettaa menneisyyteen ja juuriinsa tukeutumalla selittää ja ymmärtää itseään ja sukuaan, painottuu historian eksistentiaalinen käyttö. Kun hänelle koetetaan vakuuttaa esimerkiksi kouluopetuksen tai poliittisten ryhmien välityksellä, kuka hän on ja keihin hänen pitää samaistua, kysymys on ideologisesta ja poliittisesta historian käytöstä ja kollektiivisen identiteetin muokkaamisesta.

## Koulu historiakuvan muokkaajana

Koulun historian opetus on väistämättä jollain tasolla historiatietoisuuteen ja identiteettiin vaikuttamista, ja se kuuluu oppiaineen luonteeseen, vaikka opetus olisi puhtaasti faktapainotteistakin ja vaikka opettaja ei edes pohtisi historiatietoisuuden tai historiallisen identiteetin kysymyksiä tietoisina tavoitteinaan. Lähestymistapa voi olla avoin tai kätketty, kyseenalaistava tai dogmaattinen, ja yksittäiset oppilaat voivat kokea opetuksen sisällön eri tavoin motivaationsa ja lähtökohtiensa mukaan. On myös miltei mahdotonta saada selville, miten historian opetus lopulta vaikuttaa itse kunkin maailmankuvaan. Esimerkiksi Kalela (2000, 29–30) viittaa kriittisesti koulun historian opetuksen faktatietopainotukseen, joka on vääristänyt ihmisten mielikuvaa historian luonteesta. Valensi (2000, 192) taas väittää, että vaikka tiedämme menneet menneiksi, asiat vaikuttavat meihin oppikirjoista:

> "Indeed, among all the battles we memorized as schoolchildren, among all the heroes represented in our textbooks and inculcated in our minds, only some of them remain unforgotten. They remain so from generation to generation regardless of the philosophical or political values we defend. We may say that they remain unforgotten because of the rhetorical strength of schoolbooks or the power of their iconography; especially when such devices are overlaid with literary or musical masterpieces."

Wertsch (2002, 68, 70) näkee koulun virallisella historian opetuksella olleen perinteisesti vahvan merkityksen kollektiivisen muistin ylläpitäjänä – kansallisvaltiossa koulun funktiona on pitkälti ollut kansallisen identiteetin ja lojaalisuuden vahvistaminen – ja hän kysyykin, onko kysymys historian vai kollektiivisen muistin opettamisesta (ks. myös Husbands, Kitson & Pendry 2003; Barton & Levstik 2004; vrt. Torsti 2003, 253–257). Historian käytön typologiassaan Karlsson (2004, 62–66) rinnastaa historian poliittisen ja pedagogisen käytön sillä perusteella, että opetettu historia on yksinkertaistettua, siitä puuttuu tieteellisen historiallisen ajattelun kriittisyys ja se myös pitkälti pyrkii tukemaan valtiota ja kansallista yhteenkuuluvuutta. Asia ei ole kuitenkaan aivan yksiselitteinen, vaan ratkaisevaa on opetuksen luonne, eli opetetaanko historiaa esimerkiksi ulkokohtaisen faktapainotteisesti, määrätietoisen kasvatuksellisesti vai ehkä ajatteluprosesseja painottaen.

Tältä kannalta hyödyllinen on Klafkin (1967, 38–45) opetusteorioiden jaottelu, jota Jensen (1978) on kehittänyt historian opetuksen näkökulmasta. Materiaaliset teoriat viittaavat opetukseen, joka painottaa asiasisällön suoraa välittämistä. Opetuksen materiaalisia lähestymistapoja ovat klassinen historian opetus, joka tähtää arvojen välittämiseen historian kautta, usein tunteeseen ja tahtoon vedoten, ja objektivistinen teoria, joka korostaa neutraalia ja arvovapaata sisällön välittämistä. Formaalit teoriat taas pyrkivät oppilaan taitojen ja ominaisuuksien, esimerkiksi kriittisen ajattelun, kehittämiseen, ja synteesi näistä on kategoriaalinen teoria, joka tähtää sekä sisällöllisten että muodollisten piirteiden huomioon ottamiseen ja oppiaineelle tyypillisen ajattelun opettamiseen. Tämäkin jaottelu auttaa ymmärtämään historian opetuksen perustavoitteita ja päämääriä, joskaan edellä kuvattujen teorioiden raja-aidat eivät ole jyrkkiä.

Vaikka klassisen historian opetuksen teorian mukaiset nationalistiset painotukset ovat useissa kansallisissa opetussuunnitelmissa ja niiden tavoitteidenasettelussa jääneet syrjään, oppikirjat ja opetuksen sisältö voivat olla periaatteessa hyvinkin kansallisesti painottuneita (Jensen 1978), ja tämä voi olla tilanne edelleen. Kansallinen historia ei kuitenkaan ole sama asia kuin kansallismielisesti latautunut historia, ja jokaisessa valtiossa on epäilemättä aina tarvetta kansallisen historian opettamiselle huolimatta globalisaatiosta ja lisääntyneestä kansainvälisyydestä. Samalla kansallinen

historia ja kansallinen identiteetti sinänsä voivat sisältää hyvin erilaisia ja ristiriitaisiakin perspektiivejä esimerkiksi yhteiskunnallisen aseman, asuinalueen tai sukupuolen perusteella, eivätkä esimerkiksi oppikirjat ota huomioon niitä kaikkia (Grosvenor 2000, 151). Saattaa olla, että historian opetus on tai pyrkii etenkin länsimaissa olemaan jossakin määrin edelleen objektivistista siinä mielessä, että se on akateemista ja tietopainotteista ja asiat käydään läpi suhteellisen tai ainakin näennäisen neutraalisti, ja myös sikäli, että yksilölle merkitykselliset eksistentiaaliset kysymykset jätetään sivuun. Historian opetuksella on objektivistisessa muodossa pitkä traditio – ja moni opettaja ehkä turvautuukin varovaisuuttaan sellaiseen opetukseen suuren kulttuurisen monimuotoisuuden edessä, koska se on helppo ratkaisu. Historian opetus on kuitenkin aina yhteiskuntasidonnaista, ja oman yhteiskunnan historiakulttuurin arvostukset suodattuvat väistämättä läpi, vaikka niiden julkilausumista vältettäisiinkin.

Historian opetuksen ideaalina on länsimaissa nykyään melko yleisesti oppilaan ajattelun valmiuksien luominen, kriittisyys ja tarkastelun moniperspektiivisyys ja näihin liittyen historian tiedonluonteen opettaminen (Counsell 2000; Stradling 2001, 87–88; Wilson 2001; van der Leeuw-Roord 2003a, 15). Tämä vastaisi Klafkin (1967) ja Jensenin (1978) formaalisia ja kategoriaalisia teorioita. Nämä ideaalit eivät ehkä toteudu kovin hyvin käytännössä. Tilanne on myös erilainen eri maissa. On yhteiskuntia, joissa kansallisella historialla on niin vahva asema, että jopa maailmanhistorian opetuksen vakiinnuttaminen sen rinnalle on tuottanut vaikeuksia (Stearns 2006; Popp 2006; Popp & Röder 2007; Repoussi 2007a ja 2007b). Monissa viime vuosien historiasodissa eli kiistoissa historian opetuksen sisällöstä ja painotuksesta on ollut kysymys siitä, että opetussuunnitelmissa tai oppikirjoissa on koetettu vähentää kansallisen historian osuutta ja lisätä maailmanhistorian ja monikulttuurisuusaineksen käsittelyä, mutta erilaiset yhteiskunnalliset ryhmät, lähinnä poliittinen oikeisto ja konservatiivit, ovat vastustaneet tätä ja korostaneet kansallisen historian merkitystä (Stearns 2006; yhteenvetoa, Repoussi 2007a). Suomalaisen opetussuunnitelman painotuksia tältä kannalta tarkastellaan erikseen luvun 2 lopulla.

Kuten edellä on korostettu, kouluopetus ei ole ainoa historiakuvaa luova tekijä, vaan rinnalla on monia muita lähteitä. Muiden kanavien kautta välittyvä historiakuva on monesti hyvin kansallisesti ja kansallismielisesti-

kin värittynyttä (Jensen 2000b, 83) lukuun ottamatta esimerkiksi joitakin Hollywoodin historiallisia, ylikansallisesti levitettyjä spektaakkeleita. Esimerkiksi perheiden välittämä kuva menneisyydestä voi olla perin erilainen kuin se, jota koulun historian opetus välittää. Eri lähteistä suodattuneet ennakkokäsitykset ja asenteet, oman kulttuurin perusarvot, viholliskuvat ja traditiot vaikuttavat siihen, miten oppilas asennoituu historiaan ja koulun historian opetukseen, ja toisinpäin, historian opetuksella voisi ainakin periaatteessa olla tasapainottava rooli näihin muihin kanaviin verrattuna.

Yksi ajatusharha, joka epäilemättä monesti leimaa opetettua historiaa ja myös muuta historiakulttuuria, on Lowenthalin (2000, 67–68) ilmaisua lainaten pyhän ja maallisen ajan erottaminen, millä hän tarkoittaa, että joku tietty historian kausi tai ajankohta otetaan kiinnekohdaksi ja sitä painotetaan opetuksessa (ks. myös Wirth 2000, 43–45). Lowenthal näki tämän historian itseisarvoa kaventavana tekijänä, kuten myös historian käyttämisen nykyhetken perusteluna ja puolusteluna (Lowenthal 2000, 70–71). Tämä on ilmeisesti tyypillistä mille tahansa kulttuurille ja sen kansallisen historian opetukselle, jossa usein korostetaan tiettyjä kansakunnan tai oman ryhmän identiteetin kannalta keskeisiä avainkokemuksia. Kukin kansakunta suodattaa menneisyyttä omien valintaikkunoidensa kautta: näin eri ryhmien perspektiivit eivät kohtaa. Amerikkalaisille yksi sellainen kausi on ilmeisesti ollut kansakunnan synty, vapaussota ja itsenäisyysjulistus – suomalaisten kokemuksessa ilmeisesti yhtä lailla itsenäistyminen ja toinen maailmansota.

Kansainvälisessä historian opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa on viime vuosina kiinnitetty huomiota historian ilmiöiden merkitystä ('significance') koskeviin käsityksiin. Historian ilmiöiden, tapahtumien, aikakausien ja vaikuttajien merkityksen ja painoarvon arvioimiseen sinänsä ei ole ehdottomia kriteereitä, vaan niiden määrittely on aina kulttuuri- ja yhteiskuntasidonnaista, se vaihtelee aikakaudesta toiseen ja arvioijan mukaan, ja se on poliittinen ja ideologinen kysymys (ks. Seixas 1997, 22–27; Barton & Levstik 1998; Barton 2005; VanSledright, Kelly & Meuwissen 2006, 226–227; Virta & Liusjärvi 2007; Levstik & Barton 2008). Kysymys on pohjimmiltaan valinnasta ja uskomuksista. Useat tutkimukset viittaavat siihen, että oppilailla on taipumus korostaa oman kansakunnan synnyn ja kehityksen avaintapahtumia. Amerikkalaisissa tutkimuksissa oppilaiden

tärkeiksi arvioimien tapahtumien kärjessä ovat esimerkiksi Bill of Rights, Pohjois-Amerikan siirtokuntien itsenäistyminen, orjien vapautus ja toinen maailmansota (Barton & Levstik 1998; Levstik 2000, 286–288). Myös Yeagerin, Fosterin ja Greerin (2000; vrt. Cercadillo 2001, 120, 140–141) tutkimuksessa amerikkalaiset ja brittiläiset oppilaat arvioivat tärkeimmiksi ilmiöiksi sodat. Vaikutusta oppilaiden valintoihin on epäilemättä ollut historian opetuksella, sillä oppilaiden valinnat kuvastivat pitkälti virallista historiaa.

Levstikin (2000, 300) Yhdysvalloissa tekemässä tutkimuksessa kaikki vastaajat, niin oppilaat, opettajaopiskelijat kuin historian opettajatkin, mainitsivat merkityksellisinä asioita, jotka loivat kansallista yhteyttä ja olivat kansakunnan kannalta myönteisiä. Kansakunnan historiasta puhuttiin yleensä myös monikon ensimmäisessä persoonassa. Opettajat valitsivat harvoin tapahtumia, jotka poikkesivat valtiollisen historian pääkertomuksesta, mutta oppilaat mainitsivat myös sellaisia ilmiöitä, jotka liittyivät epäviralliseen ja maallikkotason kokemushistoriaan. Aikuisvastaajat valitsivat ilmiöitä, joista syntyi positiivinen kuva omasta kansakunnasta, ja olivat valmiita sivuttamaan sellaisia ilmiöitä, jotka olivat kansakunnalle kielteisiä (esimerkiksi rasismi, Vietnamin sota, talouslama). Tämän tutkija katsoi olevan osa vaikenemisen kulttuuria ja kohteliaisuuden koodistoa, joka määrittää aikuisille sopivuuden rajat sille, mistä voi puhua julkisesti tai lasten kanssa (vrt. McNeil 1986). Hän tulkitsee tulosten viittaavan siihen, miten kouluopetus näin legitimoi kuvaa kansakunnan historiasta.

Kaiken kaikkiaan edellä viitatut tutkimukset antavat melko samansuuntaisen kuvan siitä, miten oppilaat ja opettajatkin mieltävät historian tapahtumien merkityksen. Ne osoittavat historiakulttuurin ja kouluopetuksen yhdenmukaistavaa vaikutusta oppilaan ajatteluun ja tavallaan kollektiivisen muistin rakentumiseen.

## Oppilaan historiakuvan lähteet

Ahonen (1998) on tutkimuksessaan 17-vuotiaiden suomalaisnuorten historiallisesta identiteetistä havainnut suuren kertomuksen elävän – historian avainkokemus nuorille oli pikemminkin toinen maailmansota kuin hyvinvointivaltion rakentuminen. Dramaattinen sankaritarina oli keskeisempi samaistumiskohde kuin pitkäkestoinen ja syvällinen yhteiskunnan muutosprosessi. Laajassa kansainvälisessä IEA Civic Education -vertailututkimuksessa, jossa selvitettiin 14-vuotiaiden oppilaiden yhteiskunnallisia tietoja ja asenteita, havaittiin, että erityisesti suomalaisilla pojilla oli vahvoja patrioottisia käsityksiä (Suutarinen 2002, 43–46). Tytöt ja pojat olivat kuitenkin osallistuneet kouluissaan samanlaiseen historian opetukseen mutta arvostivat erilaisia asioita. Historiakuvan patrioottisuus on todennäköisesti tulosta ainakin osaksi muusta kuin varsinaisesta historian opetuksesta – historiakulttuurista, joka vahvasti hyödyntää kansakunnan historian dramaattisia aineksia. Voidaan spekuloida, ovatko kansalliset aihee, kuten itsenäisyyden rakentuminen ja säilyttäminen, vaikuttaneet erityisesti suomalaispoikiin.

On näyttöä siitä, että eri kansallisuuksiin ja kulttuureihin kuuluvien oppilaiden historiakuvat painottuvat eri tavoin ja että koulun ulkopuoliset tekijät vaikuttavat siihen. Laajan 1990-luvulla tehdyn kansainvälisen vertailututkimuksen *Youth and History* perusteella näyttää siltä, että teinikäisten suhtautuminen historiaan oli erilaista modernisoituneissa, demokraattisissa ja yksilökeskeisissä yhteiskunnissa kuin traditionalistisissa autoritaarisissa yhteiskunnissa, joskin erotteluihin on suhtauduttava varovaisesti. (Angvik & von Borries 1997; von Borries 1998, 25.)

Porat (2004) tuli siihen tulokseen, että oppilaiden omaksuma kulttuurinen lukutapa vaikuttaa siihen, mitä he omaksuvat historian opetuksen sisällöistä. Hän tutki sitä, miten israelilaiset oppilaat tulkitsivat tiettyä konfliktia, ja havaitsi erilaisuutta sen perusteella, oliko kysymys maallisen koulun tai uskonnollisen juutalaisen koulun oppilaista. Oppilaat tulkitsivat käsiteltävää konfliktia tavalla, joka vastasi heidän ennakkouskomuksiaan: maallisen koulun käyneet tulkitsivat tietyn rajakahakan sattuman aiheuttamaksi, uskonnollisen koulun oppilaat taas kuvasivat sitä sankaritarinaksi.

On myös tutkimuksia, jotka osoittavat, että etninen tausta on yhteydessä historiakuvaan ja että historiaa ymmärretään valikoivasti oman etnisen identiteetin näkökulmasta. Esimerkiksi Epstein (2000) havaitsi amerikkalaisten oppilaiden rodullisella identiteetillä olevan merkitystä sen kannalta, miten he tulkitsivat Yhdysvaltojen historiaa. Hän analysoi 11.-luokkalaisten, viiden afroamerikkalaisen ja viiden eurooppalaistaustaisen amerikkalaisen nuoren, haastattelutilanteessa esittämiä kertomuksia Yhdysvaltojen historiasta. Usein myös afrikkalaistaustaiset samaistuivat "meihin" eli Yhdysvaltain historian valtavirtaan, paikoin tuli vahvemmin esiin poikkeamia. Eurooppalaistaustaisten amerikkalaisten kertomuksissa korostuivat valtion muodostuminen ja demokratian ja ihmisoikeuksien edistyminen – afroamerikkalaiset kiinnittivät niin ikään huomiota kansakunnan rakentumiseen mutta korostivat myös epäkohtia ja eriarvoisuutta, kuten rasismin sitkeyttä ja rotujen eriarvoisuutta. Epstein perustelee tällaisen tutkimuksen merkitystä sillä, että historiakuva muokkaa opiskelijan käsitystä yhteiskunnasta, kansalaisuudesta ja tasa-arvosta. Tämä pienimuotoinen ja huolellisesti dokumentoitu tutkimus antaa kuvaa siitä, miten eri perspektiiveistä historiaa voidaan samassa yhteiskunnassa tarkastella.

Vastaavasti Barton (2005) löysi Pohjois-Irlannissa tekemässään tutkimuksessa eroja siinä, miten katolilaiset ja protestanttiset oppilaat tulkitsivat alueensa historiaa. Kumpikin ryhmä kuvasi konflikteja ja väkivaltaa, mutta protestantit korostivat alueen valtiollista alkuperää ja asemaa katolilaisten puhuessa enemmän oikeudenmukaisuudesta ja tasa-arvosta (ks. myös Barton & McCully 2005). Létourneau ja Moisan (2004) havaitsivat, että ranskankielisillä kanadalaisilla nuorilla oli huomattavan pessimistinen, nostalginen ja melankolinen kuva maakuntansa historian kulusta, "Quebecin tragediasta", vaikka samaa ei välittynyt historian oppikirjoista. Kysymys oli kaiketi tässäkin muuta kautta välittyneestä kollektiivisesta muistista ja historiallisesta perimätiedosta. Osa opettajista ehkä ajatteli samoin ja vaikutti oppilaiden ajatteluun.

Erityisesti kulttuurisiin vähemmistöihin kuuluville oppilaille koulun ulkopuoliset tekijät voivat olla merkityksellisiä historiatiedon, historiallisten uskomusten ja identifikaation lähteitä, ja omaa historiaa koskeva tieto todennäköisesti saadaan useimmin juuri muualta kuin kouluopetuksesta (Seixas 1993; Epstein 2000; 2006; Nordgren 2006). Vähemmistöön kuu-

luvat oppilaat voivat tuntea, että historia koostuu jonkun muun faktoista (Dilg 1999, 16; Wertsch 2000, 40). Loewen (1995, 12–14) esittää teoksessaan *Lies my teacher told me - Everything your American history textbooks got wrong* voimakkaan mutta melko heikosti dokumentoidun kannan, että afroamerikkalaiset, alkuperäiskansoihin kuuluvat ja latinalaistaustaiset oppilaat eivät pidä historiasta ja myös oppivat sitä huonosti. Hän väittää, että oppimistulosten erot valkoisten ja muiden välillä ovat pienet matematiikassa ja suurimmat englannissa ja erityisesti historiassa. Hänen pääviestinsä on, että historian vaikeus ei-valkoisille amerikkalaisille johtuu siitä, että se on tietyllä tavalla painottunutta. Hän näkee syytä oppikirjoissa, sillä opetus oli oppikirjavetoista. Niiden sisältö oli valikoivaa, kielteisistä asioista vaiettiin eikä sisältöä suhteutettu nykyhetkeen; kirjat myös loivat kansallista ylpeyttä eivätkä vähemmistöoppilaat kokeneet kuuluvansa sankaritarinaan.

Oppilailla voi samanaikaisesti olla mielessään erilaisia kilpailevia, hajanaisia käsityksiä – ei niinkään yhtenäistä kuvaa historiasta (Seixas 1993, 321). Rinnakkain voi siis olla maallikkohistorian ja virallisen kulttuurin mukaisia aineksia, mutta yksilö ei ehkä tiedosta elementtien ristiriitaisuutta (Wertsch 2000, 46–47). Samasta tapahtumasta voi olla vallalla useampia totuuksia, ja yksilö voi mielessään vastustaa virallista kuvaa. Wertsch on kuvannut, miten virolaisten historiakuva rakentui ennen Neuvostoliiton hajoamista rinnakkaisista totuuksista. Opetus ja oppikirjat loivat monoliittista neuvostomielistä virallista historiakuvaa, mutta sen rinnalla eli useita erilaisia tulkintoja. Virallista historiakuvaa luonnehti ilmaus "knowing but not believing", virolaisten epävirallista tulkintaa taas ilmaus "believing but not knowing". (Wertsch 2000, 39 ja 2002 passim.)

On haasteellista, jos oppilaiden tarinat ovat ristiriitaisia kouluopetuksen välittämien kanssa. Oppilaan suhtautumista ei voi kuitenkaan yksiselitteisesti ennakoida hänen kulttuuritaustansa perusteella. Kotoa ei ehkä välitykään historiallisen muistin aineksia tai kiinnostusta menneisyyttä kohtaan, sillä kaikki vanhemmat eivät tiedä kovin paljon historiasta tai ole siitä kiinnostuneita. Ei voi lähtökohtaisesti myöskään olettaa oppilailla olevan kiinnostusta sukunsa kotimaan historiaan, vaan osa on voinut jäädä historiasta ulkopuolisiksi, mikä vastaisi sitä, mitä Harinen (2000, 165–166) on havainnut kaksoiskansalaisista:

> "Sekä isänmaan että äidinmaan kansalliset myytit näyttäytyvät merkityksettöminä, eivätkä menneiden sukupolvien sankaritarinat ole kaksoiskansalaisille samalla tavalla totta kuin "tavallisille suomalaisille" nuorille. Historia on luettua, ei koettua. Todelliseksi määritelty kokemus syntyy tästä päivästä ja näkökulmien avaruudesta, ja historiaan sitoutuminen kärsii inflaation – tai ainakaan se ei määrity asiaksi, joka olisi jollakin tavalla oma."

Maahanmuuttajataustaisen oppilaan suhtautuminen voi muodostua samanlaiseksi kuin Harisen tutkimien kaksoiskansalaisten, joille kummankaan kansakunnan historia ei ollut omakohtaisesti merkityksellistä ja jotka eivät tunteneet osallisuutta kumpaankaan. Tuloksena voi olla historiallinen apatia (Lowenthal 2000, 65) ja ulkokohtainen suhtautuminen historiaan pelkkänä koulutietona. Muita vaihtoehtoja ovat kouluhistorian jääminen sivuraiteille ja nojautuminen pelkästään perheen tai lähipiirin välittämään menneisyyskuvaan, tai kriittinen dialogi erilaisten tulkintojen välillä. Historiallinen apatia ja historian kokeminen ulkokohtaisena tietona ei kuitenkaan liene kovin harvinaista valtaväestöön kuuluvienkaan keskuudessa.

## Erilaistuva historiatietoisuus

Historiallinen identiteetti ja historiatietoisuus, joiden avulla ihminen määrittää itsensä ja suhteensa muihin, ovat pohjimmiltaan etnosentrisiä (Rüsen 2000, 61 ja 2007, 24–28). Historiallinen kertomus vahvistaa ryhmän sisäistä identiteettiä, ja yhteisöt samaistuvat itselleen merkityksellisiin kertomuksiin. Kansallinen historian opetus on vakiinnuttamassa enemmän tai vähemmän avoimesti näitä kertomuksia. Historialla voi olla kuitenkin eri merkitys yhteiskunnassa eri tahoille: etnisille ryhmille, poliittisille ryhmille, eri tavoin koulutetuille, eri-ikäisille, miehille ja naisille, ja näin on myös syytä kyseenalaistaa käsitys yhtenäisestä kollektiivisesta muistista (Levstik 2000, 285). Historia voidaan siten nähdä ikään kuin varastona, josta voidaan eri käyttötarkoituksiin hakea erilaisia tulkintoja ja perusteluja, ja eri ryhmät voivat ammentaa siitä eri asioita ja antaa sille erilaisia merkityksiä (ks. Eriksen 1996, passim; Aronsson 2004, 19).

Tulkintojen ristiriitaisuus voi olla leimallista jakautuneille yhteiskunnille, joissa eri ryhmät ovat kulttuurisesti erilaisia ja oikeuksiltaan erilaisessa asemassa, ja yhteiskunnille, joiden historiassa on traumaattisia kokemuksia, esimerkiksi sisällissotia ja levottomuuksia. Esimerkiksi pakolaisuuteen lähteneiden perheiden ja diasporayhteisöjen piirissä elävillä on monesti traagisia menneisyyden kokemuksia. Näin menneisyys kytkeytyy kiinteästi kulloiseenkin nykyhetkeen, sillä ajankohtaisilla rakenteilla ja konflikteilla on historiasta juontuva taustansa. Dilg (1999, 17) käyttää ilmausta historiallinen viha, jonka kasvualustana ovat oman kansan tai ryhmän menneisyydessä kokemat vääryydet. Giroux (1997, 245) kritisoi perinteistä kansallisen historian opetusta kapea-alaisuudesta ja epädemokraattisuudesta, koska siitä puuttuu avoin menneisyyden kohtaaminen (ks. myös von Brömssen 2006, 49).

Monikulttuurisissa yhteiskunnissa kehittyy usein vaihtoehtohistorioita, ne välittyvät eteenpäin perheissä tai kulttuuristen ja uskonnollisten yhteisöjen kautta, ja niitä levittävät myös media ja museot. Vähemmistöryhmillä voi olla omat kertomuksensa, ja monikulttuurisen luokan historian tunnilla voivatkin kohdata hyvin erilaiset kertomukset, mikä voi olla oppilaan kannalta hämmentävää (Mellberg 2004, 319–322; Nordgren 2006, 161–162; Levstik 2008, 368–369). Maahanmuuttajataustaisen nuoren voi olla vaikea valita, onko uuden kotimaan historia hänelle "oma" vai "vieras", eikä ole selvää, millainen merkitys uuden kotimaan kansallisella historialla on hänen identiteetilleen (Georgi 2003, 35–36). Oppilaat voivat ainakin mielessään kiistää koulun välittämän kuvan, vaikka eivät sitä julkitoisikaan (Stearns 2000, 185).

Globaalistuminen, kansainvälistyminen ja monikulttuurisuus haastavat näin ollen historian perinteisen kansakuntakeskeisen tarkastelukulman ja edellyttävät historiakuvan uudelleen arviointia, sillä esimerkiksi koulun historian opetus ei voi nojata enää yhteen historiallisen identifikaation perustaan.

## Historian moniperspektiivisyys

Mikään historian esitys ei ole aukoton tai ainoa oikea tulkinta, vaan historiaa kirjoitetaan aina jostakin perspektiivistä tai näkökulmasta. Moniperspektiivisyydellä tarkoitetaan sitä, että historiaa ei kuvata yksiulotteisena kehityslinjana tai yhtenä virallisena kertomuksena, vaan että samaa ilmiötä voidaan tulkita eri näkökulmista ja eri tavoin. Ilmiöitä ja kehityslinjoja voidaan tarkastella paitsi poliittisen historian, myös sosiaali-, kulttuuri- tai aatehistorian kannalta, tai esimerkiksi vähemmistöjen, eri yhteiskuntaluokkien tai eri sukupuolten näkökulmasta. (Ks. esim. Bergmann 1997, 301–303; Alavi 1998, 105–106; Stradling 2001, 141–142 ja 2003, 13–14; vrt. Dolby 2000.) Keskeistä on oivaltaa, että eri osapuolilla voi olla samasta ilmiöstä hyvin erilaisia käsityksiä ja että myös oma perspektiivi historiaan on suhteellinen ja omasta kulttuurikontekstista noussut. On kysymys toisaalta ajattelutaidosta, kyvystä purkaa lähteissä olevaa todistusaineistoa ja verrata ristiriitaista aineistoa, toisaalta eettisestä periaatteesta ja suvaitsevuuteen kasvattamisesta. Moniperspektiivisyys ei ole uusi käsite tai uusi haaste, vaan sitä on pohdittu ennen kaikkea saksalaisen historian didaktiikan piirissä 1970-lvulta alkaen. Se liittyy historian opetukseen yleisesti mutta on tullut entistä ajankohtaisemmaksi monikulttuurisuuden lisääntymisen seurauksena. Moniperspektiivisestä lähestymistavasta on kyse myös silloin, kun opetuksessa pyritään kulttuurisen moninaisuuden huomioon ottamiseen (Berkhofer 1995, 172; Alavi 1998, 109–114).

Monitahoinen tarkastelutapa on erityinen haaste käsiteltäessä aiheita, joissa eri kansallisuuksien tai kansanryhmien edut ja tulkinnat ovat ristiriitaisia. Perinteinen historian opetus on jättänyt huomiotta esimerkiksi kiistanalaisiin ja arvoväritteisiin kysymyksiin liittyvät tulkinnat, ja opettajilla on useissa pohjoisamerikkalaisissa tutkimuksissa havaittu taipumusta välttää ristiriitaisten ja arkaluontoisten kysymysten ja myös ei-valkoisten näkökulman käsittelyä (McNeil 1986; Barton & Levstik 1998, 501; Levstik 2000, 287–290; Epstein 2006).

Monikulttuurisuus haastaa suuren kertomuksen ja kysymyksen yhdestä oikeasta historiasta, ja se haastaa paitsi kansallisen, myös läntisen historiapainotuksen (Stearns 2000, 188; Nieto & Bode 2008, 55–58). Perinteistä länsimaista historian opetusta on kritisoitu etnosentrisyydessään

yksiperspektiiviseksi, hegemoniseksi kertomukseksi kuolleista valkoisista miehistä – ellei opetus sitten ole keskittynyt anonyymeihin rakenteisiin. Oppikirjojen kuva menneisyydestä voi niin ikään olla yksiulotteinen ja yksiperspektiivinen, mahdollisesti enemmän pedagogisen yksinkertaistamisen kuin tietoisen historiakuvan muokkaamisen vuoksi. Gay (2000, 114–116) viittaa aikaisempiin historian ja yhteiskuntaopin oppimateriaaleista Yhdysvalloissa tehtyihin analyyseihin, joiden mukaan oppikirjojen sisältö on vinoutunutta eikä kulttuurista erilaisuutta kuvata riittävästi. Vaikka pahimpia stereotypioita ja rasistisia ilmauksia on karsittu, silti kirjoitetaan edelleen eniten valkoisista ja euroamerikkalaisista eikä etnistä ja kulttuurista moninaisuutta oteta huomioon (ks. myös Foster 2006).

Nordgren (2006) on havainnut ruotsalaisten historian oppikirjojen olevan sisällöllisesti Eurooppa-keskeisiä (ks. myös Lorentz & Bergstedt 2006, 30). LaSpina (2003) taas havaitsi, että pohjoisamerikkalaiset, australialaiset ja uusiseelantilaiset oppikirjat jokseenkin vaikenivat alkuperäiskansojen historiasta. Toinen vinoutuma on se, että ryhmien suhteita kuvataan kaunistellun harmonisiksi ja vaietaan vastakkainasetteluista ja eriarvoisuudesta; kuva on myös liian maskuliininen ja keskiluokkainen (ks. Loewen 1995; Giroux 1997, 234–235; Dilworth 2004, 157–158). Suomessa vastaaviin vinoutumiin on niin ikään kiinnitetty huomiota. Esimerkiksi Mietolan (2001, 13–17; ks. myös Suutarinen 2000) mukaan 1990-luvun yhteiskuntaopin oppikirjat loivat kuvaa etnisesti homogeenisesta ja epärealistisen harmonisesta ja tasa-arvoisesta yhteiskunnasta.

Oman historian tiedostaminen on keskeistä yksilön identiteetin kannalta, ja maahanmuuttajaoppilaasta saattaa näyttää epämielekkäältä sellainen historian opetus, joka jättää kokonaan huomiotta hänen kulttuurinsa kannalta keskeiset sisällöt ja perspektiivit. Dilg (1999) on teoksessaan *Race and culture in classroom* pohtinut historian opettamista monietnisessä lukiossa ja pitänyt tärkeänä, että opettaja käsittelee opetuksessaan rotuun liittyviä ja ristiriitaisia asioita ja pyrkii lisäämään oppilaiden keskinäistä ymmärtämystä. Esimerkiksi Talibin ja Lipposen (2008, 152) haastattelemat maahanmuuttajataustaiset nuoret olisivat kaivanneet, että opetuksessa olisi käsitelty enemmän eri kulttuureita. Nämä nuoret eivät olleet koskaan kertoneet koulussa omista maistaan tai siitä, miksi olivat lähteneet sieltä.

Samalla kun voidaan edellyttää opetukselta useamman perspektiivin esittämistä, on myös postmodernismin hengessä kyseenalaistettu ehdottomien totuuksien olemassaolo (Seixas 2000, 26–31; Segall 2006, 130–131). Enää ei olekaan selvää, mihin historian versioon on mahdollista uskoa, sillä kilpailevia totuuksia on useita (Southgate 1996, 122; Lowenthal 2000, 71). Postmodernin suhteellisuuden kanssa ristiriidassa ovat kuitenkin ne edellä esitetyt tutkimukset, joissa on tarkasteltu oppilaiden käsityksiä siitä, millaiset ilmiöt historiassa ovat merkityksekkäitä. Näiden tutkimusten mukaan oppilaiden, opettajien ja korkeakouluopiskelijoidenkin valikoima merkityksellisiä asioita on melkoisen rajallinen ja yhdenmukainen, joskaan nuo tutkimukset eivät kerro sitä, millaisen painoarvon historia sinänsä sai oppilaiden mielessä (Levstik 2000; Barton 2005; Wertsch 1994 ja 2000; vrt. van den Berg 2007). Kaikesta huolimatta kouluopetus välittää ilmeisesti edelleen melko yhdenmukaista kuvaa päätapahtumista eikä suuri kertomus näytä täysin kadonneen. Tuoreessa tutkimuksessaan Levstik (2008) havaitsi, että uusiseelantilaisten nuorten oli helpompi ymmärtää ja hyväksyä historian ilmiöiden monitulkintaisuus muiden maiden historian kuin oman kansallisen historian osalta.

Niin tärkeää kuin moniääninen tarkastelu historian opetuksessa onkin jo historian tiedonluonteen ymmärtämisen ja monikulttuurisuuden haasteiden vuoksi, tämä vaatimus ei ole yksiselitteinen tai käytännössä helppo (Seixas 2000, 20). Berkhofer (1995, 172, 186) huomauttaa, että voi olla vaikea mahduttaa yhteen tekstiin useita tulkintanäkökulmia siten, että se edelleen olisi luettava ja käsitettävä. Moniäänisyydestä ei tule välttämättä pluralistista tai ainakaan monikulttuurista historiaa. Monen näkökulman tuominen tekstiin tai opetukseen vaatii siksi sekä historian normaalin paradigman tarkistamista että uutta käsitystä historiallisesta auktoriteetista (vrt. Grosvenor 2000, 157; Stradling 2003).

Ratkaisuna ei voi olla mahdollisimman monien erilaisten kilpailevien näkökulmien esittäminen, sillä se voi johtaa sekavaan ja fragmentoituneeseen kuvaan. Keskeisempää on harjaannuttaa taitoa erilaisten tulkintojen mahdollisuuden huomaamiseen ja kriittisen analyysiin (Bergmann 1997, 302; vrt. Segall 131, 137–139). Berkhofer (1995, 197–198) tuo esiin dialogisuuden mahdollisuutena sovittaa yhteen eri perspektiivejä historialliseen tekstiin. Tavoitteena on kuitenkin mahdollisimman pitkälle luotetta-

van tiedon hankkiminen kriittisen analyysin avulla – ja joissakin tapauksissa sen asian hyväksyminen, että samalla asialla voi olla erilaisia tarkastelukulmia eikä välttämättä yhtä oikeaa tulkintaa (Puolimatka 2005, 81). Historiantutkijoiden erilaisten tulkintojen yhteensovittamista suurempi ongelma on, miten annetaan tilaa ei-ammattimaiselle historianäkemykselle eli kollektiivisen muistin piiriin kuuluville näkemyksille, jotka usein ovat latautuneita ja tunteenomaisia.

## Historian ristiriitaiset ja traumaattiset kysymykset

Monikulttuurisuudesta seuraa, että historian opetuksessa joudutaan entistä suuremmassa määrin käsittelemään monille tai ainakin joillekin oppilaille arkoja ja ristiriitaisia kysymyksiä. Historia ja sen erilaiset tulkinnat ovat läsnä, vaikka eivät välttämättä tiedostettuina ja jäsennettyinä, myös nykypäivässä ja sen ongelmissa ja konflikteissa. Historiaa voidaankin pitää koulun oppiaineista poliittisimpana, sillä se voi nostattaa voimakkaita asenteellisia kannanottoja (Grosvenor 2000, 149; ks. myös Coulby 2005, 250).

Mitä moninaisimmat historian tapahtumat voidaan kokea arkaluontoisiksi tai ristiriitaisiksi, ja kokemukseen vaikuttaa esimerkiksi se, mistä maasta tai kansanryhmästä, ajankohdasta tai tilanteesta on kysymys. Itse asiassa suuri osa historian sisällöistä on ristiriitaisia siinä mielessä, että niistä voi olla erilaisia tulkintoja. Natalie Zemon Davis (1999, 19) huomauttaakin, että historia on ollut ristiriitaista aina Thukydideestä alkaen. Toisaalta voi olla kyse akateemisista tulkintaeroista, toisaalta konflikteista ja ihmisoikeusloukkauksista, asioista, jotka ovat eri ryhmien identiteetin kannalta tärkeitä. Tähän liittyvät oppilaiden erilaiset uskonnolliset ja etniset taustat.

Koska suomalaisten koulujen oppilasaines on muuttumassa entistä heterogeenisemmäksi ja koska esimerkiksi perusopetuksen kahdeksannen vuosiluokan historian kurssi käsittelee pääasiassa 1900-luvun historiaa, törmätään väistämättä sellaisiin ilmiöihin, erityisesti sotiin ja kriiseihin, joilla on ollut vaikutusta oppilaiden perheiden ja kansallisuuksien historiaan. Maahanmuuttajataustaisilla oppilailla, varsinkin jos he ovat itse

kokeneet pakolaisuuden, voi olla traumaattisia kokemuksia, joiden taustalla on esimerkiksi sisällissota, etninen puhdistus ja epävarmuus sukulaisista sodan jaloissa.

Ristiriitaisten kysymysten analyyttisen tarkastelun harjaannuttaminen on merkittävää kaikkien oppilaiden kannalta. Lévesque (2003, 175) korostaa historian opetuksen merkitystä, kun käsitellään oppilaiden omaan aikaan liittyviä pelkoja, vihaa, huolia ja väärinymmärryksiä. Historian opetuksessa yksittäiset lähihistorian konfliktit saatetaan ohittaa lyhyesti tai jättää käsittelemättä, jolloin oppilas, jolle aihe on omakohtaisesti tärkeä, voi kokea sen vähättelynä – toisaalta yhtä paha voi olla käsitellä tällaisia aiheita kömpelösti. Kääntöpuoli asiassa on, että oppilas, jolla ei enää ole mitään tekemistä menneisyyden vääryyksien kanssa, voi joutua syytetyksi ja muiden oppilaiden osoittelemaksi pelkästään taustansa vuoksi (Dilg 1999,47–49). Opettajan velvollisuutena voidaankin pitää tällöin, että hän estää oppilaiden välisten vastakkainasettelujen syntymisen ja kärjistymisen. Brandhorst (2004, 21–22) näkee historian opetuksen keskeisenä roolina sellaisten ristiriitakysymysten purkamisen ja demystifioimisen, jotka ovat yhteydessä identiteetin kanssa. Tällöin asiasta vaikeneminen ei ole ratkaisu. Vaikka opetustilanne toisaalta näyttää vaikeutuvan, myönteisenä puolena on uusien ja entistä monipuolisempien tarkastelukulmien mukaantulo opetukseen. Juuri tämänkaltaisissa teemoissa korostuu moniperspektiivisyys ja tarve osoittaa oppilaille historiallisen tapahtumisen monisäikeisyys.

## Historia opittavana

Kun historian oppimista tarkastellaan tiedolliselta kannalta, painottuvat kysymykset siitä, millaiset piirteet ovat ominaisia historian oppimisprosessille ja millaisia haasteita oppiaines asettaa oppimiselle. Kokemus oppimisen onnistumisesta tai epäonnistumisesta on yhteydessä siihen, millaisena oppilas kokee historian. Tässä tutkimuksessa käsitellään eri osapuolten käsityksiä historian opetuksesta, joten historian vaikeus tai opittavuus kuuluu siksi taustakysymyksenä tarkastelun piiriin.

Kysymys historian vaikeudesta oppiaineena on monisäikeinen. On vaikea erottaa puhtaasti ainespesifejä vaikeuksia yleisistä oppimisvaikeuk-

sista. Historia on perinteistä ilmaisua käyttäen lukuaine, jota omaksutaan ja ilmaistaan ensisijaisesti kielen välityksellä. Siksi oppilaan valmiudet hahmottaa kieltä, ymmärtää käsitteitä ja lukea ja kirjoittaa ovat olennaisia, olipa kyse perinteisestä opetuskulttuurista tai progressiivisemmasta oppimisprosessia painottavasta opetuksesta. (Ks. Virta 2007 ja 2008.) Historiatieto on luonteeltaan myös varsin abstraktia, sillä menneisyyttä ei voi havainnoida suoraan vaan kuva siitä on luotava suureksi osaksi kielellisten todistuskappaleiden välittämänä. Tästä syystä historian oppiminen ja ymmärtäminen voi olla vaikeaa kenelle tahansa oppilaalle, mutta etenkin niille, joille opetuskieli on muu kuin oma äidinkieli ja joille arkikielisetkin termit tuottavat vaikeutta. Oleellista on, kuinka kauan oppilas on asunut ja käynyt koulua Suomessa, eikä kielivaikeuksien osalta voida tehdä yleistyksiä. Asiaa auttaa se, että historiaa voidaan etenkin perusopetuksessa opettaa myös siten, että kielelliset valmiudet eivät painotu yksinomaan – kokemuksellisempana, konkreettisempana ja havainnollisempana, ja oppilas voi saada tilaisuuksia osoittaa tietojaan muutoinkin kuin kirjoittamalla.

Samoin hyvän ja heikon oppimisen määrittely on suhteellista. On määrittelykysymys, milloin oppilaalla on oppimista haittaavia kielivaikeuksia. Mekaaninen lukutaito tai arkielämän pintasujuva suullinen kielitaito ei vastaa opiskelun vaatimuksia ja riitä esimerkiksi abstraktin oppikirjatekstin ymmärtämiseen tai kirjallisten vastausten laadintaan (Aalto 2007, 249–251). Ratkaisevaa on, mitä pidetään oppimisen tavoitteina ja kriteereinä ja millaisena historiaa opetetaa (VanSledright ym. 2006, 215–216). Oppimisvaikeudet ilmenevät epäilemättä pienempinä, jos tavoite on yksittäistietojen omaksuminen, kuin jos oppilailta edellytetään laajaa kirjallista tuottamista ja asiayhteyksien ymmärtämistä. Vaativammat kognitiiviset haasteet voivat jäädä näkymättä, jos vaatimustaso on kovin alhainen ja pelkkä irrallisten faktojen muistaminen riittää. Yksittäisen oppilaan tarpeet ja ominaispiirteet voivat jäädä myös huomaamatta suurissa opetusryhmissä eikä aineenopettajalla välttämättä ole aikaa ja mahdollisuuksia tutustua riittävästi kunkin oppilaan ajatusmaailmaan.

Historian oppimisen vaikeudet tulevat ilmi myös Perttulan (2001) tekemästä kartoituksesta, jossa selviteltiin helsinkiläisten peruskoulujen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestystä vuosina 1996–2001. Kohdejoukkona olivat maahanmuuttajataustaiset oppilaat, jotka

olivat saaneet peruskoulun päästötodistuksen sekä samaan aikaan opiskelleet, joiden koulu oli jäänyt kesken. Todistuksen saaneet määriteltiin selviytyjiksi, keskeyttäneet syrjäytyjiksi. Kohdejoukon koko oli 122, joista 90 luokiteltiin selviytyjiksi ja 32 syrjäytyjiksi. Tutkimuksessa ilmeni, että selviytyjien ja syrjäytyjien arvosanojen erot olivat keskimäärin suurimmat matematiikassa ja historiassa. Perttula (2001, 46) tekee johtopäätöksen, että historiassa yhdistyvät monet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vaikeiksi kokemat kielenhallinnan osa-alueet: käsitteiden, aikamuotojen ja laajojen tekstien hallinta ja kyky ilmaista osaamisensa kirjallisesti. Maahanmuuttajaluokalla opiskelevilla oli suuria vaikeuksia selvitä opinnoistaan, ja erityisesti historian opiskelussa ilmenevillä vaikeuksilla oli yhteys sekä tavallisilta että maahanmuuttajaluokilta selviytymiseen. Myös Reichenberg (2000, 2–4) viittaa siihen, että historia on usein tutkimuksissa todettu vaikeaksi oppilaille, jotka opiskelevat muulla kuin äidinkielellään.

Historian käsitteiden ymmärtäminen voi olla oppimisvaikeuksien lähde oppilaille yleensäkin. Historiassa ei sinänsä ole runsaasti erityistermejä, mutta silti historiallisen tekstin käsitteistö voi olla vaikeaselkoista ja monikerroksista. Historian käsitteiden määrittely ei ole yleensä niin eksaktia kuin esimerkiksi luonnontieteiden. Käsitteet nousevat tutkittavasta ilmiöstä ja aikakaudesta, niiden merkitys on voinut muuttua ajan kuluessa, ja ne sisältävät usein konnotaatioita. Samalla termillä ja käsitteellä voi olla konkreetti ja abstrakti merkitysyhteys, esimerkiksi sanalla 'saha' työkaluna ja laitoksena tai sanalla 'kauppa' – myymälänä, elinkeinona ja toimintana. Oppikirjoissa historian käsitteitä käytetään kuitenkin usein ikään kuin itsestään selvinä eikä niitä määritellä riittävän tarkoin. (Pilli 1988.) Nämä käsitteelliset ongelmat voivat korostua maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osalta.

Sisällöllisten käsitteiden lisäksi vaikeuksia voivat tuottaa niin sanotut sekundaariset käsitteet, jotka ovat pikemminkin tekstin ja tiedon jäsennysperiaatteita, kuten kausaalisuus ja aika (Pilli 1988; Husbands 2003). Aikamuotojen ymmärtämisen voi ajatella olevan yhteydessä historian aikakäsityksen ymmärtämiseen, sillä historian oppikirjatekstin aikamuoto on yleensä mennyt. Aikakäsitteen ymmärtämisen vaikeudet ilmenevät oikeastaan selvimmin vasta sellaisissa tuotoksissa, joissa oppilaalta edellytetään ilmiöiden aikasuhteiden hallintaa. Hyvä aikasuhteiden hallinta on il-

mennyt esimerkiksi lukion päättävien suomalaisoppilaiden ylioppilaskirjoituksissa erottelevana piirteenä: vain kehittyneimmissä vastauksissa oli osattu hahmottaa kausaalis-temporaalisia vaikutussuhteita ja rakentaa tiedoista ajallisesti hahmottuvia prosesseja (Virta 1995). Kielelliset ongelmat ovat siten suuressa määrin myös epistemologisia, historiatiedon luonteeseen liittyviä ongelmia (Husbands 2003, 7, 37; Virta 2007, 2008).

Kieli ei ole vain todellisuuden kuvaamisen ja tiedon välittämisen väline vaan myös tapa hahmottaa todellisuutta ja keskeinen osa identiteettiä (Rönnholm 1999; Harinen 2000, 138). Auttavat tekstitaidot antavat peruslähtökohdat opiskeluun mutta eivät ehkä sen enempää. Pelkkä kielitaito ei riitä, vaan on ymmärrettävä myös tekstin ja puheen taustalla olevat implisiittiset koodit ja merkitykset, jotka sisältyvät kulttuuriin (Delpit 1995, 25; Rönnholm 1999, 34). Kielen yhteys ajatteluun ja ymmärtämiseen tekee kielellisistä seikoista vakavia erityisesti oppilaille, joilla opetuksen kieli on heikosti hallinnassa. Sen vuoksi kielelliset ongelmat eivät ole vain kielellisiä ja ilmaisullisia vaan vaikuttavat suuressa määrin koko oppimis- ja ymmärtämisprosessiin, joskaan eivät määrää kokonaan sitä.

Oppimisessa koetut vaikeudet ovat usein sidoksissa motivaatioon ja opiskelun ja oppiaineen merkitykselliseksi kokemiseen. On mahdollista, että historian koettu kiinnostavuus tai kiinnostamattomuus on yhteydessä myös siihen, miten voimakkaana historian kokemus on välittynyt oppilaalle muun historiakulttuurin kautta ja miten hyvin historiakulttuurin ja kouluopetuksen ajatusmallit nivoutuvat yhteen. Historia ei ole kaikille oppilaille tai aikuisille merkityksellistä, vaan se voi jäädä monillekin vain ulkokohtaisesti opituksi tiedoksi. Lowenthalin (2000, 65) mukaan suuri este oppimiselle onkin epäkypsyys, jonka vuoksi moni jää historiallisesti apaattiseksi, ilman omakohtaista kiinnostusta historiaan. Tämä lienee tuttu ilmiö missä tahansa koululuokassa: aitoa oppimista ei synny, jos kiinnostus puuttuu ja tieto on ulkokohtaisesti omaksuttua. Vaikka tämä voi koskea ketä tahansa oppilasta, voi olettaa että kulttuurisesti vieraat historian ilmiöt voivat maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle jäädä ulkokohtaiseksi koulutiedoksi. Tilanne voi olla myös sellainen, että menneisyys on tullut oppilaalle historiakulttuurin ja historiakokemuksen kautta hyvinkin eläväksi mutta hän ei saa sovitetuksi yhteen tätä historiaa koulutiedon kanssa.

## Historia ja monikulttuurisuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Avain koulussa toteutettavan historian opetuksen tarkasteluun on opetussuunnitelma, joka määrittelee hallinnollisena ohjausvälineenä opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisältöalueet. Se ei kuitenkaan välttämättä kuvasta opettajan toteuttamaa ja oppilaan kokemaa opetusta. Seuraavassa esitetään lyhyesti, miten voimassa oleva opetussuunnitelmateksti määrittelee historian opetusta ja eri kulttuurien tarkastelua. Tämän tutkimuksen empiirinen osuus rajoittui perusopetuksen yläluokkiin ja lukio rajattiin tarkastelun ulkopuolelle, joten seuraavassa käsitellään vain perusopetusta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 14) määritetään koulun yhteiseksi arvopohjaksi ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Opetussuunnitelmateksti ottaa suomalaisen yhteiskunnan monikulttuurisen luonteen huomioon toisaalta historiallisesta näkökulmasta, toisaalta uuden maahanmuuton näkökulmasta. Lähtökohdaksi määrittyy suomalainen kulttuuri, mutta samalla huomautetaan sen kehityksestä ja muiden kulttuurien vaikutuksesta siihen.

> ”Opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri, joka on kehittynyt vuorovaikutuksessa alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa. Opetuksessa on otettava huomioon kansalliset ja paikalliset erityispiirteet sekä kansalliskielet, kaksi kansankirkkoa, saamelaiset alkuperäiskansana ja kansalliset vähemmistöt. 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”

Opetussuunnitelman perusteissa todetaan myös, että opetuksen on ”tuettava jokaisen oppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä sekä äidinkielen kehitystä”. Termiä kansallinen identiteetti ei tässä yhteydessä käy-

tetä, vaan sen sijaan puhutaan kulttuurisesta identiteetistä ja jokaisen oppilaan omasta identiteetistä. Erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden osalta koulun tehtäväksi annetaan tukea heidän kasvuaan "sekä suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön että oppilaan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi" (ibid., 34). Täten opetussuunnitelma vastaa virallisen integraatiopolitiikan suuntaviivoja. Maahanmuuttajaoppilaita koskevassa alaluvussa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet toteaa myös, että oppilaiden ja heidän huoltajiensa tietämystä kulttuurialueensa elämäntavasta, luonnosta ja kulttuurista tulee hyödyntää opetuksessa. Voimassa olevilla opetussuunnitelman perusteilla on normiluonne, joten edellä kuvatuilla periaatteilla on merkitystä jokaisen oppiaineen opetukselle.

Opetussuunnitelmaan sisältyy oppiainerajat ylittävä aihekokonaisuus Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, jonka tarkoituksena on tukea oppilasta "ymmärtämään suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin olemusta, löytämään oma kulttuuri-identiteettinsä sekä kehittämään valmiuksiaan kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja kansainvälisyyteen". Aihekokonaisuuden tarkennetuissa tavoitteissa ja sisällöissä mainitaan suomalainen, pohjoismainen ja eurooppalainen kulttuuri, oman kulttuurin juurien ymmärtäminen, mutta myös muihin kulttuureihin tutustuminen ja valmiuksien saaminen toimintaan monikulttuurisissa yhteisöissä ja kansainvälisessä yhteistyössä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 38–39.)

Historian ainekohtaisen oppimäärän (ibid., 222–226) tavoitekuvauksissa painottuvat historian ymmärtäminen ja oppilaan taidot toimia historiallisen tiedon parissa. Historian opetuksen tehtäväksi on määritelty "ohjata oppilasta kasvamaan vastuulliseksi toimijaksi, joka osaa käsitellä oman ajan ja menneisyyden ilmiöitä kriittisesti" ja näkemään niin oma kulttuuri kuin muut kulttuuritkin historiallisen kehityksen tuloksena. Historiaa opetus alkaa luokalla 5, ja niin alakoulun kuin yläkoulunkin opetuksessa käsitellään sekä yleistä että Suomen historiaa. Tavoitteissa ei mainita kansallista identiteettiä, mutta sen sijaan puhutaan oppilaan omasta identiteetistä ja sen vahvistamisesta sekä muihin kulttuureihin tutustumisesta.

Tavoitteet ovat luokkien 7–9 osalta taitopainotteiset ja tähtäävät siihen, että oppilas oppii

- hankkimaan ja käyttämään historiallista tietoa
- käyttämään erilaisia lähteitä, vertailemaan niitä ja muodostamaan oman perustellun mielipiteensä niiden pohjalta
- ymmärtämään, että historiallista tietoa voidaan tulkita eri tavoin
- selittämään ihmisen toiminnan tarkoitusperiä ja vaikutuksia
- arvioimaan tulevaisuuden vaihtoehtoja käyttäen apuna historiallista muutosta koskevaa tietoa.

Samoin sekä hyvän osaamisen kuvaukset 6. luokan päättyessä että arvosanan hyvä (8) kriteerit 9. luokan päättyessä korostavat taitojen ja ajattelun kehittymistä eivätkä ota kantaa hallittaviin sisältöihin. Tämä painotus vastaa historian opetuksen kansainvälisiä kehitystrendejä ja kuvastaa erityisesti brittiläisen historian opetuksen vaikutusta (ks. esim. Rantala 2002; van der Leeuw-Roord 2003a). Myös sisältövalinnat ja -painotukset ovat kannanotto. Sisällöt on kuitenkin määritetty hyvin viitteellisesti, joten opetussuunnitelman perusteet jättävät opettajalle ja paikallisen opetussuunnitelman sekä oppikirjan tekijälle paljon liikkumavaraa.

Alaluokkien (5. ja 6. luokka) oppimäärä käsittelee lyhyen johdantojakson jälkeen kronologisesti esihistoriaa, antiikkia, keskiaikaa, renessanssia ja päätyy Ranskan vallankumoukseen ja Napoleonin kukistumiseen. Suomen historiaa tarkastellaan kivikaudesta Ruotsin vallan loppuun asti. Yhteisissä teemoissa ei mainita erikseen Euroopan ulkopuolisia kulttuureita, mutta oppimäärään sisältyy muutamia valinnaisia teemoja, joita ovat muun muassa jokin Euroopan ulkopuolinen korkeakulttuuri, kulttuurin kehitys ja väestössä tapahtuneet muutokset.

Yläluokkien eli käytännössä luokkien 7 ja 8 osalta sisällöt koskevat 1800- ja 1900-lukujen historiaa, sekä Suomen että maailmanhistorian kannalta. Seitsemännellä luokalla käsitellään Suomen autonomian ajan historiaa, muun muassa kansallista heräämistä, elinkeinoelämän kehitystä sekä venäläistämiskausia. Yleisen historian aiheita ovat teollistuminen, uudet aatteet sekä imperialismi ja ensimmäiseen maailmansotaan johtanut kehitys. Kahdeksannen luokan historia painottuu 1900-lukuun ja päättyy lä-

helle nykyaikaa. Keskeisiä kansallisen historian aiheita ovat itsenäistyminen, vuoden 1918 tapahtumat, sotavuodet ja hyvinvointivaltion kehitys, yleisen historian teemoja taas lama, diktatuuri, toinen maailmansota, kylmä sota ja maailman jakautuminen köyhiin ja rikkaisiin valtioihin. Historian osa-alueista painottuvat valtiollinen ja yhteiskunnallinen historia, mutta kulttuurihistorian osuus on varsin pieni, lukuun ottamatta 1800-luvun aatehistoriaa ja viime vuosikymmenten kulutuskulttuurin ja tiedonvälityksen teemoja.

Muiden maanosien kuin Euroopan historia tulee esiin lähinnä imperialismin ja siirtomaiden hankinnan yhteydessä, samoin maahanmuuttajan kannalta kiintoisaa sisältöä ehkä on siirtolaisuus. Tultaessa lähemmäs nykyaikaa käsitellään aiheita, joilla voi olla koskettavuutta monien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kannalta. Näitä ovat Lähi-itä, siirtomaiden purkautuminen, kolmannen maailman olosuhteet, Afrikka ja Balkan. Itse asiassa historian opetuksen perinteeseen kuuluu myös kulloinkin ajankohtaisten tapahtumien käsittely ja taustoittaminen tiedotusvälineitä hyödyntäen. Tätä ei ole sidottu tiukasti oppikirjaan ja opetussuunnitelmiin ja sen vuoksi se on saattanut jäädä sattumanvaraiseksi. Suurin maahanmuuttajaryhmä ovat venäläistaustaiset oppilaat. Venäjän ja Neuvostoliiton historia tulee esille sekä 7. että 8. luokan oppimäärissä mutta lähinnä Suomen historiaan niveltyvänä.

Eri kulttuurien historia mainitaan vain valinnaisena teemana myös yläluokkien oppimäärässä. Vaihtoehtoina mainitaan jokin valinnainen ulkoeurooppalainen kulttuuri tai kulttuurin kehitys, joten opetussuunnitelma antaa opettajalle jonkin verran mahdollisuuksia painottaa monikulttuurisia sisältöjä, esimerkiksi luokan oppilaiden taustat huomioon ottaen. Käytännön esteenä voi kuitenkin olla, että oppikirjat eivät ota moninaisuutta huomioon vaan tarjoavat yhtenäisen perussisällön.

Kaiken kaikkiaan peruskoulun historian opetus on pysynyt rakenteeltaan suhteellisen muuttumattomana aina 1970-luvun alusta vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteisiin, varsinkin jos ajatellaan sisällön jakautumista luokka-asteittain ja Suomen ja yleisen historian keskeisiä sisältöjä. Jo vuoden 1963 oppiennätykset valtion oppikouluja varten siirsivät opetuksen painopistettä uudempaan historiaan ja myös lisäsivät Euroopan ulkopuolisten kulttuurien historian osuutta. Nämä painotukset säilyivät

ja vahvistuivat ensimmäisessä peruskoulun historian oppimäärässä. Itse asiassa ulkoeurooppalaisten kulttuurien saama huomio oli suurempi 1970-luvun opetussuunnitelmassa kuin esimerkiksi Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1985 (131–146), joissa painotettiin kotiseudun historiaa. Vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet taas kuvasivat oppiainekohtaiset sisällöt lähinnä viitteellisesti ja jättivät liikkumavaraa oppikirjan tekijöille ja opettajille, joskaan käytännössä sisällöllinen muutos ei ollut merkittävä. Tavoitteena on muun muassa, että oppilas "perehtyy kotimaan ja kotiseudun historiaan ja kulttuuriperinteeseen, jotta hänen kansallinen identiteettinä vahvistuisi". Tämä muotoilu on poistettu kymmenen vuotta uudemmasta opetussuunnitelmasta. Maailmanhistorian osalta korostetaan erityisesti Suomen naapurialueita ja muuta Eurooppaa. Nämä painotukset ovat ymmärrettävissä ajankohdan taustaa vasten. Opetussuunnitelmaa laadittaessa Suomessa keskusteltiin liittymisestä Euroopan Unioniin, ja Itä-Euroopassa oli tapahtunut suuria poliittisia muutoksia. Ainoastaan opiskelun luonnetta ja lähtökohtia koskevassa kohdassa todetaan, että opetuksen toteutuksessa tulisi pyrkiä siihen, että oppilas "ymmärtää kulttuurien erilaisuutta ja arvostaa koko yhteiskunnan kulttuuriperintöä". (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 95–96; yhteenvetoa, ks. Virta 1998 ja 2006.) Eurooppa-painotus säilyi uusimmissa valtakunnallisissa perusteissa.

Kokonaisuutena voidaan havaita, että kansalliseen identiteettiin viittaavia ilmauksia on peruskoulun ja nyttemmin perusopetuksen opetussuunnitelmamuutoksissa häivytetty: kun ne vielä 1980- ja 1990-luvulla oli selkeästi kirjattu historian opetuksen tavoitteisiin, vuoden 2004 perusteet on niukkasanainen. Tavoitteen asettelua luonnehtii tietynlainen neutraalius ja varovaisuus arvolähtökohtien suorassa ilmaisemisessa. Ainakin tavoitteiden näkökulmasta suomalainen historian opetus on etääntynyt niin klassisen kuin objektivistisenkin historian opetuksen traditioista taitopainotuksen korostuessa. Opetussuunnitelman perusteissa ilmenee monikulttuurisuuden ja kansainvälistymisen tuoman muutoksen tiedostaminen. Historian opetuksen tavoitteet eivät ota kuitenkaan selkeästi kantaa kulttuuriseen moninaisuuteen, eikä monikulttuurisuussisältöjä ole mainittu kaikille yhteisenä aihealueena.

# 3. MONIKULTTUURINEN KASVATUS JA OPETTAJUUS

## Monikulttuurisuus käsitteenä ja ilmiönä

Kulttuurista ja etnistä moninaisuutta kuvaava terminologia on kirjavaa, ja käsitteitä on määritelty monilla eri tavoilla. Käsitteisiin liittyy myös sivumerkityksiä ja arvoväritteisyyttä, ja on vaikea löytää täysin yksiselitteistä ja ongelmatonta käsitettä. Ehkä useimmin käytetty käsite on monikulttuurisuus. Sillä on voitu viitata kulttuurisesti erilaisten ryhmien läsnäoloon samassa yhteiskunnassa tai esimerkiksi koululuokassa, jolloin käsitteellä on pelkästään olosuhteita kuvaileva merkitys. Se voi myös liittyä tavoitteisiin, strategioihin ja politiikkaan, jotka tähtäävät etnisen moninaisuuden ja tasa-arvon turvaamiseen, ja tällöin monikulttuurisuus saa normatiivisen sävyn. (Martikainen, Sintonen & Pitkänen 2006, 14; vrt. Kincheloe & Steinberg 2001, 1.) Monikulttuurisuuden käsitettä on käytetty eri merkitysyhteyksissä, minkä vuoksi käsite on vesittynyt. Se on nähty myös eriarvoistavaksi, ja sen katsotaan luovan liian staattisen käsityksen kulttuureista liikkumattomina ja muuttumattomina monoliitteina.

Monikulttuurisuuden rinnalla ja asemesta käytetäänkin nykyään usein käsitteitä kulttuurien välisyys (intercultural, crosscultural), kulttuurin ylirajaisuus (transcultural), ja transnationaalisuus, jotka kaikki viittaavat kulttuurien vuorovaikutukseen ja vuorovaikutukseen ohi ja yli kansallisvaltioiden (Martikainen ym. 2006, 23). Toisinaan käytetään myös ilmausta

kulttuurinen moninaisuus (diversity). Taustakäsitteenä on kulttuuri, yksi ihmistieteiden monimerkityksisimmistä ja kiistellyimmistä termeistä. Monikulttuurisuuden yhteydessä kulttuuri esiintyy lähinnä antropologisena käsitteenä ja viittaa yhteisöjen elämäntapaan ja arvoihin, siis sekä konkreettisiin ja empiirisiin ilmiöihin että abstrakteihin, maailmankuvaan liittyviin ja käyttäytymistä sääteleviin näkymättömiin tekijöihin (Shore 1996; Eriksen 2004). Esimerkiksi kansallinen kulttuuri tai jonkin yhteisön kulttuuri voi sisältää yhteisiä piirteitä ja arvoja, mutta myös paljon erilaisuutta, ja sen vuoksi puhe kulttuurista voi helposti muodostua kaavamaiseksi ja stereotyyppiseksi.

Suomalaista yhteiskuntaa on pitkään luonnehdittu monokulttuuriseksi. Tämä on suuri yksinkertaistus, sillä maassamme on aina ollut kulttuuritaustaltaan erilaisia ryhmiä, vanhoina vähemmistöinä ruotsinkieliset, saamelaiset ja romanit, sekä muita jäsenmäärältään pienempiä ryhmiä. Maahanmuutto ei ole uusi ilmiö, joskin Suomesta on enemmän lähdetty muualle kuin tänne on muutettu. Muutto Suomeen kuitenkin vilkastui suuresti 1980- ja etenkin 1990-luvulla. Vuoden 2007 lopussa Suomessa asui 132 708 ulkomaiden kansalaista eli 2,5 % väestöstä, kun määrä 1970-luvun puolivälissä oli ollut noin 10 000. Suurimpia maahanmuuttajaryhmiä ovat vuoden 2007 tietojen mukaan Venäjän (26 211 henkeä), Viron (20 006), Ruotsin (8 349) ja Somalian (4 852) kansalaiset. Muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvien määrä oli tuolloin 172 928 (3,3 % koko väestöstä), suurimpina ryhminä venäjän- ja vironkieliset. (Tilastokeskus 2007.) Turussa, jossa tämän tutkimuksen aineisto on kerätty, maahanmuuttajataustaisen väestön osuus on suurempi kuin maassa keskimäärin, sillä muuta kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvien osuus oli vuoden 2007 lopulla noin 6 %. Turun kaupungin peruskouluissa opiskeli noin 1500 maahanmuuttajataustaista oppilasta. (Turun kaupunki 2008.)

Aina 1990-luvulle asti maahanmuuttopoliittisena ja vähemmistöpoliittisena pyrkimyksenä oli vähemmistöjen assimilointi, mutta vuoden 1997 maahanmuutto- ja pakolaispoliittinen ohjelma esitti uutena linjauksena integraation periaatteen. Vuonna 1999 tuli voimaan laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta (493/1999). Sen tavoitteena on tukea monikulttuurisen yhteiskunnan rakentamista ja

turvata maahanmuuttajien tasa-arvoinen kohtelu ja oikeus säilyttää oma kulttuurinsa. Suomen monikulttuurisuuspolitiikan tavoitteissa korostuvat aikaisemman assimilaationäkemyksen asemesta etninen tasa-arvo, suvaitsevaisuus ja kulttuurinen moniarvoisuus. Integraatiolla eli kotoutumisella tarkoitetaan sitä, että maahanmuuttajia tuetaan tulemaan yhteiskunnan täysivaltaisiksi kansalaisiksi, siten että he voivat säilyttää oman kulttuurinsa erityispiirteet. Vuonna 2004 voimaantullut Yhdenvertaisuuslaki (21/2004) kieltää syrjinnän, joka pohjaa etniseen tai kansalliseen alkuperään, kieleen tai uskontoon. Edellä mainitut lait koskevat myös koululaitosta, jonka tehtävänä on tukea maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integroitumista. Myös Perusopetuslaki (257/1998) edellyttää, että koulun on edistettävä yhteiskunnallista tasa-arvoa ja luotava oppimisen edellytykset kaikille oppilaille. (Talib 2005, 14; Soilamo 2008, 25.) Integraation prosessi on kuitenkin monitasoinen ja hidas niin yksilöiden kuin yhteiskunnan kannalta.

## Monikulttuurisuuskasvatuksen periaatteet

Edellä mainitut säädökset luovat perustan Suomen koulujen monikulttuurisuuskasvatukselle. Monikulttuurisuuskasvatus kehitettiin kasvatustieteellisenä suuntauksena jo 1970-luvulla, ennen kaikkea Yhdysvalloissa ja Britanniassa. Se on reformisuuntaus, jonka tavoitteena on kehittää koulujärjestelmää kaikilla tasoilla sellaiseksi, että se takaa oppilaille rodullisesta, etnisestä ja yhteiskunnallisesta taustasta riippumatta koulutuksellisen tasa-arvon (Banks 2004, 3). Kysymys on kaikkien, myös etnisiin vähemmistöihin kuuluvien, oppilaiden mahdollisuudesta tasa-arvoiseen koulutukseen (Nieto & Bode 2008, 44–45). Monikulttuurinen kasvatus ei ole vain etnisiin vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden kasvatusta vaan myös valtakulttuuriin kuuluvien kasvattamista monikulttuuriseen yhteiskuntaan ja monikulttuurisen kompetenssin luomista kaikille oppilaille (ks. Lorentz & Bergstedt 2006, 31). Sen pitäisi ilmetä myös kaikissa oppiaineissa ja koulun koko toiminnassa (Banks 2006, 6–8).

Kuten yhteiskunnassa ilmenevää monikulttuurisuutta, niin monikulttuurisuuskasvatustakin koskeva terminologia on vaihtelevaa. Monikult-

tuurisuuskasvatuksen (multicultural education) rinnalla ja asemesta käytetään useimmiten käsitettä kulttuurienvälinen kasvatus (intercultural / cross-cultural education), joka korostaa kulttuurien välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Näiden termien ero on epäselvä (Soininen 2006, 12–13; Talib 2006, 141). Vaikka kulttuurienvälinen kasvatus on nykyään yleisemmin käytetty käsite kuin monikulttuurisuuskasvatus, Coulby (2006, 255) huomauttaa, että jälkimmäisen yksi vahvuus on, että sillä oli selvä vastakohta – yksikulttuurisuus. Banks (1991, 459) määrittelee varhaisessa artikkelissaan moniin muihin tutkijoihin tukeutuen termin multicultural education kasvatukseksi, joka liittyy yleensä erilaisuuteen joko rodun tai etnisyyden, sukupuolen tai yhteiskuntaluokan perusteella, kun taas käsitteen monietninen kasvatus (multiethnic education) hän selittää viittaavan etnisyyteen. Viime aikoina monikulttuurisuuskasvatus on tulkittu myös entistä laajemmaksi, siten että siihen liittyy globaali perspektiivi (Banks 2006, 25–28; Heilman 2006) ja ettei se kohdistu vain kulttuurisiin eroihin vaan muita tarkastelunäkökulmia ovat esimerkiksi sukupuoli ja luokka (Merryfield 1998, 344–345; Ladson-Billings 2004, 50; Trotta Tuomi 2006).

Tämän tutkimuksen käsitteiksi on valittu monikulttuurisuus ja monikulttuurisuuskasvatus. Niillä halutaan kuvata kulttuurista moninaisuutta ja erilaisuutta, koska tarkastellaan historian opetusta ryhmissä, joissa oppilaat tulevat monista erilaisista kulttuuritaustoista. On selvää, että opetus näissä tilanteissa on luonteeltaan kulttuurien välistä vuorovaikutusta, mutta sen sijaan ei tiedetä, missä määrin varsinaisen monikulttuurisen kasvatuksen periaatteet toteutuvat tavanomaisissa luokkatilanteissa.

Monikulttuurisuuskasvatuksen keskeisenä periaatteena on nykyään moniarvoisuus, pluralismi, kuvaamassa toisaalta tilannetta eli arvojen ja kulttuurien moninaisuutta, toisaalta eettistä suhtautumista kulttuuriseen moninaisuuteen (Martikainen ym. 2006, 21–22; Talib 2006, 142). Eettisenä periaatteena moniarvoisuus merkitsee useiden erilaisten arvojen hyväksymistä kuitenkin niin, että kaikkien odotetaan sitoutuvan hyviin arvoihin (Puolimatka 2005, 79–80). Vaikka tästä periaatteesta vallitsee melko suuri yksimielisyys, monikulttuurisuuskasvatusta koskevia lähestymistapoja on useita, niin teorian tasolla kuin epäilemättä kouluissa ilmenevien käytänteiden tasolla, ja nämä lähestymistavat ovat perusolettamuksiltaan erilaisia (ks. Gay 1995; Banks 2006, 89–108).

Monikulttuurisuuskasvatusta voidaan jaotella sen perusteella, millainen näkemys monikulttuurisuudesta on taustalla. Kincheloe ja Steinberg (2001, 3–25) erottavat erilaisina monikulttuurisuuden suuntauksina konservatiivisen, liberaalin, pluralistisen, vasemmisto-essentialistisen ja kriittisen monikulttuurisuuden. Jaottelut ovat päällekkäisiä ja kriittisen kasvatustieteen lähtökohdista nähtyjä (vrt. Talib 2006, 141–142). Tätä tutkimusta ei ankkuroida mihinkään näistä suuntauksista, mutta niiden erilaiset lähestymistavat auttavat kuitenkin tulkitsemaan tämän tutkimuksen informanttien näkemyksiä monikulttuurisuudesta.

Konservatiiviselle lähestymistavalle on tyypillistä vastakkainasettelu monikulttuurisuuden ja yksikulttuurisuuden välillä, usko läntisen kulttuurin ylemmyyteen ja pyrkimys assimiloida maahanmuuttajat valtakulttuurin arvomaailmaan. Erilaisuus nähdään uhkana kansalliselle yhtenäisyydelle (ks. myös Banks 2006, 114–117). Liberaalin monikulttuurisuusajattelun kannattajat korostavat kaikkien ihmisten perimmäistä samanlaisuutta ja edellyttävät pyrkimystä suvaitsevaisuuteen ja tasa-arvoiseen kohtaamiseen riippumatta yksilön taustasta (Kincheloe & Steinberg 2001, 10–15). Pluralistinen tulkinta monikulttuurisuudesta muistuttaa liberaalia lähestymistapaa tasa-arvoa korostavana ja humaanina suuntauksena. Erona on, että liberalismi korostaa samanlaisuutta mutta pluralismi erilaisuutta, jolloin moninaisuudesta tulee ikään kuin itseisarvo. Erilaisuutta ymmärretään ja se nähdään eksoottisena. Traditionaaliseen opetussuunnitelman kaanoniin lisätään eri kulttuureita kuvaavia aineksia, kuten vähemmistökirjallisuutta, mutta se on vain kulttuurista turismia ja taustalla on vanha hegemoninen piilo-opetussuunnitelma. Liberaali ja pluralistinen monikulttuurisuuskasvatus eivät kiinnitä huomiota rotuun, luokkaan ja sukupuoleen liittyvään eriarvoisuuteen ja kulttuuristen ja etnisten vähemmistöjen karuun todellisuuteen. Kriittinen koulukunta moittii pluralistista monikulttuurisuusnäkemystä siitä, että se pelkistää erilaisuuden (difference) siistiksi diversiteetiksi, moninaisuudeksi, mutta valkoisuus on yhä normi. (ibid. 15–19; Giroux 1997, 246.) Siinä mielessä nämä suuntaukset ovat kriittisen koulukunnan mukaan epäpoliittisia ja naiiveja. Tämä vastaa sitä, mitä Fuller (2000, 15–16) tarkoittaa hyperkulturalismilla, joka ylikorostaa kulttuurisia eroja ja siten vähättelee ihmisiä, joiden puolesta on tarkoitus toimia. Tähän liittyy myös vieraan kulttuurin näkeminen monoliittisena

ja staattisena. Kulttuurierot nähdään myös primaarisempina kuin esimerkiksi sukupuoli ja luokka.

Vasemmistolaisesti suuntautunut monikulttuurisuusnäkemys taas painottaa pysyviä ominaisuuksia, joilla etniset ryhmät itse määrittelevät itsensä. Tätä lähellä on Frankfurtin koulukunnan filosofiaan pohjaava kriittinen monikulttuurisuuskasvatus, jonka edustajat eivät usko koulutuksen neutraalisuuteen vaan näkevät monikulttuurisuuden yhteiskunnallisena ja poliittisena kysymyksenä ja siten paljon laajempana kuin vain yksilön identiteettikysymyksenä tai suvaitsevaisuuden lisäämisenä (Giroux 1997, 235–237). Painopisteessä on valtarakenteiden ja yhteiskunnallisen eriarvoisuuden tarkastelu. Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohtana on kriittinen pedagogiikka, ja sen keskeisenä pyrkimyksenä on luoda edellytykset vähemmistöjen ja marginalisoitujen ryhmien tasa-arvolle ja menestymiselle (Ladson-Billings 1995, 159–165; 1996, 101 ja 2004, 574). Kriittisen pedagogiikan tarkoituksena on lisätä alistettujen ryhmien itsetietoisuutta ja ikään kuin tehdä näkyviksi ne rakenteet ja instituutiot, jotka tuottavat rasismia eri muodoissaan (Kincheloe & Steinberg 2001, 23–25; ks. myös Giroux 1997, 235; Nieto & Bode 2008, 4).

Puhuttaessa monikulttuurisuudesta on otettava huomioon myös yhteiskuntien erilaisuus. Jokainen yhteiskunta on omalla tavallaan monikulttuurinen, tavalla joka pohjaa yhteiskunnan olosuhteisiin ja historialliseen kehitykseen. Sen vuoksi kaikki monikulttuurisuutta ja monikulttuurisuuskasvatusta koskevat aikaisemmista tutkimuksista tehdyt johtopäätökset ja yleistykset eivät välttämättä ole sellaisinaan siirrettävissä muihin yhteiskuntiin. Kun esimerkiksi kriittisen koulukunnan edustajat kirjoittavat monikulttuurisuudesta, taustalla on yleensä pohjoisamerikkalainen yhteiskunta, jossa etninen moninaisuus ja etnisten ryhmien eriarvoisuus on syvällisesti juurtunut yhteiskunnan rakenteisiin. Vaikka esimerkiksi suomalainen yhteiskunta ei ole koskaan ollut monokulttuurinen ja täysin homogeeninen, on 1990-luvulta alkaen vilkastunut maahanmuutto luonut uuden tilanteen. Uusien maahanmuuttajien – olivatpa he pakolaisia tai esimerkiksi työperäisiä maahanmuuttajia – tilanne on erilainen kuin sellaisten vähemmistöjen, jotka ovat vuosisatojen ajan eläneet samassa yhteiskunnassa.

## Monikulttuurisuuskasvatuksen lähestymistapoja

Monikulttuurisuuskasvatusta on käsitelty kirjallisuudessa hyvin paljon, ja myös sen tehtäviä ja tavoitteita on tyypitelty eri tavoin. Yksi tunnetuimmista sen kehittäjistä on James A. Banks, joka erottaa monikulttuurisuuskasvatuksessa viisi eri ulottuvuutta eli sisällön integroimisen, tiedon rakentumisen, tasa-arvokasvatuksen, ennakkoluulojen poistamisen ja koulun voimaannuttamisen. Ensimmäinen ulottuvuus on eri kulttuureita koskevien esimerkkien lisääminen opetukseen. Tätä Banks pitää välttämättömänä mutta ei riittävänä. Toisella tasolla tarkastellaan tiedon rakentumisen ja valikoitumisen periaatteita ja sitä, miten painotuksiin ovat vaikuttamassa etnisyys ja sosiaalinen asema, ikään kuin luomassa viitekehystä opetukselle. Edelleen, kolmas tärkeä ulottuvuus on rasististen asenteiden torjuminen kasvatuksen keinoin ja positiivisiin etnisiin asenteisiin pyrkiminen, samoin kuin neljänneksi se, että opettajat luovat oppilaille tasaveroiset onnistumisen edellytykset riippumatta etnisestä ryhmästä, sosiaaliluokasta tai sukupuolesta. Viidenneksi, koulun voimaannuttamisella hän tarkoittaa sitä, että koko koulun toimintakulttuurissa ja opetuksessa pyritään takaamaan tasa-arvoiset oppimisen edellytykset riippumatta oppilaiden etnisestä tai sosiaalisesta taustasta. (Banks 2004, 4–5 ja 2006, 8–17.)

Banksin lisäksi monet muut ovat esittäneet vastaavanlaisia näkemyksiä monikulttuurisuuskasvatuksen perustarkoituksesta. Gay (1997; 2000) korostaa monikulttuurisuuskasvatuksen kiinteää yhteyttä tasa-arvon, demokratian ja vuorovaikutuksellisuuden kanssa. Gayn (2000, 29–32) kuvaamassa kulttuurisesti responsiivisessa eli 'herkässä' opetuksessa arvostetaan eri taustaisten oppilaiden kulttuurista tietoa ja erilaisia viitekehyksiä. Ne sidotaan mielekkäästi koulutietoon ja samalla autetaan oppilasta arvostamaan omaa taustaansa. Tämä on tarkoitettu koskemaan kaikkia oppiaineita. Ladson-Billings (1995, 161) käyttää käsitettä kulttuurisesti relevantti opetus, jonka keskeiset kriteerit ovat, että opiskelijat saavat opinnoissaan onnistumisen kokemuksia ja heidän kulttuurinen kompetenssinsa ja kriittinen tietoisuutensa kehittyvät. Heistä tulee siten toimintakykyisiä kansalaisia, jotka osaavat myös kyseenalaistaa vallitsevaa tilannetta. Vaikka oppilaiden kannalta on merkittävää, että opetussisällöt tuntuvat

mielekkäiltä ja että heidän kulttuuritaustansa otetaan huomioon, monikulttuurisuuskasvatuksen syvällisempänä haasteena on luoda tasa-arvoiset oppimisen ja osallistumisen edellytykset kaikille oppilaille ja tukea kaikkien oppilaiden opiskelua ja siten myötävaikuttaa yhteiskunnalliseen tasaarvoon (ks. myös Giroux 1997, 248). Tässä merkityksellistä on myös se, että opetus ei jää yksinkertaisten perustaitojen luomisen tasolle vaan että koulu myös antaa mahdollisuudet hankkia niitä kulttuurisia valmiuksia ja tietoja, joita oppilas ei saa kotoaan ja omasta kulttuuristaan mutta joita tarvitaan yhteiskuntaelämässä (Delpit 1995, 30).

Yhteiskunnalliset olosuhteet määrittävät tiedon muodostumista ja myös opetussuunnitelman rakentumista. Kysymys on siitä, kenen näkökulmasta määritellään se tieto, joka on legitiimiä ja eteenpäin välitettävää (Chun, Christopher & Gumport 2000, 224). Banks (2004, 14–15) esittelee neljä erilaista tapaa sisällyttää eri kulttuureita koskevaa tai monikulttuurista ainesta opetukseen. Ensimmäinen on kertoa eri kulttuuriryhmien aikaansaannoksista, sankareista, juhlapäivistä ja kulttuurisista normeista (the contribution approach). Toinen lähestymistapa on monikulttuuristen sisältöjen satunnainen lisääminen vakiintuneisiin oppimääriin niiden rakennetta muuttamatta (the additive approach). Tällöin kerrotaan yksittäisistä asioista ja lisätään jokin esimerkki opetukseen. Nämä kaksi ovat Banksin mukaan riittämättömiä (ks. myös Nieto & Bode 2008, 49). Kolmas lähestymistapa (the transformative approach) tarkoittaa sitä, että monikulttuurisia teemoja otetaan opetuksessa keskeisesti esille, ja opetussuunnitelmaa muunnetaan siten että keskeisiä käsitteitä, kysymyksiä ja teemoja käsitellään eri etnisten ja kulttuuristen ryhmien kannalta. Neljännessä lähestymistavassa (the social action approach) korostuu sosiaalinen toiminta ja oppilaat saavat mahdollisuuden tehdä päätöksiä, ottaa kantaa ja koettaa ratkaista aitoja ongelmia.

Käytännössä monikulttuurisuuskasvatusta on toteutettu eri tavoin. Konservatiivinen monikulttuurisuuskäsitys on sisäänrakennettuna opetukseen, joka ei lainkaan ota huomioon oppilasryhmien heterogeenisyyttä vaan käsittelee sisältöä vain valtakulttuurin näkökulmasta. Banksin mainitsemat satunnaista esimerkinomaista sisältöä integroiva tai kuriositeetteihin keskittyvä vieraiden kulttuurien opetus on kriittisen koulukunnan termein juuri sellaista kulttuurista turismia tai hyperkulturalismia, joka

ei pohjimmiltaan auta vähemmistöihin kuuluvia oppilaita. Nordgren (2006, 208) huomauttaa, että yleisin suhtautumistapa muihin kulttuureihin näyttäisi opetuksessa olevan, miten aihepiirin saa mahtumaan mukaan. Myös oppikirjatutkimuksissa on usein ollut samaa ajattelutapaa, kun on vain mitattu, kuinka paljon tilaa eri kulttuureille on annettu eikä analysoitu tekstin näkökulmaa. Oleellista hänen mukaansa kuitenkin on, kenen näkökulmasta asioita kuvataan ja tulkitaan. Pohjimmiltaan monikulttuurisuuskasvatus edellyttää moninaisuuden sallimista ja erilaisista taustoista tulevien ihmisten kulttuurin huomioon ottamista (Puolimatka 2005, 75). Tämä johtaa historian opetuksessa kysymykseen moniperspektiivisyydestä (Stradling 2000; 2003; ks. myös Alavi 1998), jota on edellä luvussa 2 tarkasteltu historiaoppiaineen kannalta.

## Ainespesifejä lähtökohtia

Vaikka monikulttuurisuus koskee koko koulun toimintaa ja kasvatusta yleisesti, se heijastuu jokaisen oppiaineen opetukseen – ei vain käytäntöön ja vuorovaikutustilanteisiin vaan myös oppisisältöihin ja niiden taustalla oleviin arvoihin. Erityisen tärkeää monikulttuurisuus on kulttuuria ja yhteiskuntaa koskevissa, identiteetin ja kansalaiskasvatuksen kannalta keskeisissä oppiaineissa, kuten historiassa ja yhteiskuntaopissa. Kasvatus ei tapahdu tyhjiössä, ei myöskään monikulttuurinen kasvatus, vaan maailmanpoliittiset konfliktit ja maailmantalouden realiteetit luovat sille taustansa. Neutraali rajoittuminen esimerkiksi vuorovaikutuksen ja identiteetin kysymyksiin ei näin ole riittävää (ks. Coulby 2006, 250; vrt. Giroux 1997, 28–29), ja tämä on erityisen olennaista tarkasteltaessa oppiainetta, jonka substanssiin kuuluvat kansainvälisen politiikan ja talouden ilmiöt. Kysymys on pohjimmiltaan myös arvokasvatuksesta, kaikkine vaikeuksineen. Monikulttuurisuuskasvatuksen päämäärät, tasa-arvoisuus, moniarvoisuus, ihmisoikeudet ja osallistaminen ovat keskeisiä myös demokraattisen yhteiskunnan kansalaiskasvatuksen ja yhteiskunnallisten aineiden opetuksessa (Gay 1997). Juuri yhteiskunnallisten ja historiallisten aineiden opetuksessa ilmenee erityisenä sisällöllisenä haasteena se, että eri kulttuurien yhteiskuntakuva, ihmiskäsitys ja sosialisaatiomallit ovat erilaisia (Verm 2005, 57).

Monikulttuurisuuskasvatusta koskevassa kirjallisuudessa kiinnitetään melko paljon huomiota juuri kulttuuriaineiden ja erityisesti historian opetukseen ja oppimateriaaleihin. Kriittisen koulukunnan edustajat ovat pohtineet paljon monikulttuurisuutta ja sen toteutumista myös historian opetuksen kannalta. Esimerkiksi Gay (2000, 114–117) pohtii etnistä ja kulttuurista moninaisuutta kuvaavan sisällön vähyyttä opetuksessa ja viittaa historian ja yhteiskuntaopin oppimateriaaleihin. Giroux (1997, 245) moittii kansallisen historian perinteistä painotusta kapeaksi, epädemokraattiseksi ja epäkriittiseksi ja korostaa tiedon ja opetussuunnitelmien rakentumisen yhteyttä valtaan ja pitää keskeisenä opetuksen näkemistä yhteiskunnallisessa kontekstissa. Giroux liittää monikulttuurisuuskeskustelun kiinteästi taisteluun sellaisista kysymyksistä kuin kansallinen identiteetti, historiallisen muistin konstruointi, koulutuksen tarkoitus ja demokratian merkitys.

Vaikka kriittisen pedagogiikan kritiikki historian opetuksen traditiota kohtaan on osuvaa, se on syytä kohdistaa myös koulun ulkopuolella yhteiskunnassa vallitsevaan historiakulttuuriin ja tapoihin, joilla yhteiskunnassa historiaa hyödynnetään eri tarkoitusperien perusteluna. Historia on ollut poliittisten piirien erityisen huomion kohteena, ja eri puolilla maailmaa on esimerkiksi 2000-luvun alkuvuosina ollut käynnissä historian opetukseen ja historiatulkintoihin liittyviä kiistoja (ks. esim. Repoussi 2007a). Konservatiivit näkevät tyypillisesti moniperspektiivisen tarkastelun uhkana kansalliselle identiteetille ja vierastavat sen vuoksi erilaisia lähestymistapoja.

Kriittiset pedagogit tulevat hyvin lähelle sellaisia reformisuuntauksia, joita on historian didaktiikan piirissä esitetty jo melko pitkään mutta joiden toteuttaminen ei ole ongelmatonta käytännön tasolla. Yhteiskunnalliselle opetukselle (social studies), johon kansainvälisessä kirjallisuudessa yleensä sisällytetään myös historia, asetetaan yleisesti tavoitteeksi tasaarvon ja demokratian lisääminen ja oppilaan oman kulttuuri-identiteetin vahvistaminen. Esimerkiksi ongelmalähtöinen lähestymistapa korostaa sitä, että opetuksessa nostetaan esiin oppilaan omat elämänkysymykset (Hernández & Metzger, 1996, 111; vrt. Hahn 1991). Oppilaat ovat jäseniä monietnisissä yhteisöissä, ja opetuksen on siksi otettava huomioon yhteisöjen kulttuurinen moninaisuus, sillä muutoin se ei olisi yhteiskunnallisesti relevanttia (Pugh & Garcia 1996, 123–123). Esimerkiksi Husbands, Kitson ja Pendry (2003) huomauttavatkin, että historian opetuksen yksi

vahvuus ja samalla heikkous on, että se osoittaa ilmiöiden monimutkaisuuden ja nostaa esille syy-seuraussuhteet ja tulkinnat.

Monikulttuurisuuskasvatuksen ja yhteiskunnallisen kasvatuksen läheistä yhteyttä kuvaa se, että toisinaan käytetään myös käsitteitä monikulttuurinen tai kulttuurien välinen kansalaiskasvatus (multicultural / intercultural citizenship education; ks. Banks 2001; Dilworth 2004; Byram 2006). Nämä ovat myös historian opetuksen kannalta olennaisia taustakäsitteitä ja perustelevat kysymystä, kenen historiaa koulussa tulisi opettaa. Myös historian opetuksella on identiteettiin liittyvänä oppiaineena yhteys kansalaiskasvatukseen.

Byram (2006, 109, 127) pitää haasteena kulttuurienvälisen kansalaisuuden käsitteen kehittämistä, sillä perinteinen kansalaiskasvatus on sidoksissa kansallisvaltion käsitteeseen. Maailmassa, jossa valtiot ovat taloudellisesti ja poliittisesti riippuvaisia toisistaan, myös kansalaiskasvatuksen on hänen mukaansa laajennuttava, ja se edellyttää muiden kulttuurien ja kielellisten yhteisöjen ja kielipelien ymmärtämistä (vrt. Heilman 2006, 199–200). Banks (2001, 5) taas käyttää ilmausta monikulttuurinen kansalaisuus. Kansalaiskasvatuksen tavoitteena on kasvattaminen monikulttuuriseen kansalaisuuteen ja koulun tehtäväksi hän näkee oppilaan kulttuurisen, kansallisen ja globaalin identiteetin muodostumisen tukemisen. Kun kansallisvaltiot ovat käytännössä muodostuneet monikulttuurisiksi ja niille on tyypillistä kielten, uskontojen, kulttuurien ja etnisten ryhmien moninaisuus, kansalaiskäsitteen on muututtava. Tällaisessa yhteiskunnassa vähemmistöjen jäsenet tarvitsevat tietoa voidakseen ylläpitää omien kulttuuriyhteisöjensä elinvoimaisuutta.

## Kulttuurien kohtaaminen osana opettajan työtä

Maahanmuuttajaoppilaiden määrän lisääntyminen 1980-luvulta ja etenkin 1990-luvulta alkaen loi suomalaisille opettajille uuden tilanteen. Välijärvi (2000) ja monet muut ovat kirjoittaneet opettajan työn kuvaan laajentumisesta ja monimuotoistumisesta, muiden kuin suoraan opetukseen liittyvien tehtävien lisääntymisestä (ks. esim. Niemi 1999; Day 1999; Syrjäläinen 2002; Luukkainen 2004). Välijärven (2000, 158) käyttämä käsite

on avoin opettajuus. Osa avointa opettajuutta on kulttuuritaustoiltaan yhä moninaisempien oppilasryhmien kohtaaminen. Samalla koulujen toimintakulttuurit ovat keskellä muutosta. Opetuskulttuurin muutokseen liittyy muun muassa dynaamisen oppimiskäsityksen korostuminen ja myös aineenopettajan roolin laajeneminen perinteisestä asiasisältöjen opettamisesta entistä suuremmassa määrin ihmissuhdetyöhön ja kasvattamiseen. Useiden tutkimusten mukaan suuri osa perusasteen koulujen opettajista kokee työnsä hyvin kuormittavana, etenkin muiden kuin suoranaisesti opettamiseen liittyvien haasteiden ja työtehtävien vuoksi (ks. esim. Santavirta, Aittola, Niskanen, Pasanen, Tuominen & Solovieva 2001; Syrjäläinen 2002). Perusopetuksen opettajat, sekä luokan- että aineenopettajat, arvioivat suurimmiksi muutoksiksi koulussa työn henkisen rasittavuuden lisääntymisen, muun kuin opetukseen liittyvän työn määrän kasvun sekä oppilaiden kotitaustaan ja koulun käyntiin liittyvät ongelmat. Eniten työtään vaikeuttavina tekijöinä opettajat näkivät oppilaiden heikon keskittymiskyvyn, oppilasryhmien heterogeenisyyden, oppilaiden heikot opiskeluvalmiudet, kiireen ja stressin sekä työrauhaongelmat. (Virta & Kurikka 2001.)

Soilamon (2008) tutkimuksen mukaan suuri osa luokanopettajista koki työnsä tulleen rasittavaksi luokkien monikulttuuristumisen vaikutuksesta. Ongelmakeskeistä suhtautumistapaa havaitsi opettajia koskevissa tutkimuksissaan myös Talib (1999; 2005), joskin kulttuurinen moninaisuus koettiin myös työtä rikastavana. Käsitykset monikulttuurisuudesta työtä rikastavana vähenivät kokemuksen karttuessa. Osalla opettajista ilmeni Talibin (2005) mukaan selvästi assimilaatioasenteita. Vaikka opettajat toisaalta korostivat suvaitsevaisuutta ja pyrkimystä oppilaiden tasa-arvoiseen kohteluun, sen rinnalla painottui suomalaisuus jopa siinä määrin, että se saattoi johtaa olevan ristiriitaan monikulttuurisuuskasvatuksen arvojen kanssa.

Monet tutkimukset viittaavat siihen, että opettajilla on taipumus korostaa kaikkien oppilaiden samanlaisuutta ja tasa-arvon lähtökohtia (Jones 1999; Mahon 2006; Paavola 2007; Soilamo 2008). Myös opettajaopiskelijoille on tyypillistä suhtautua monikulttuurisiin oppilasryhmiin, ikään kuin mitään eroja ei olisi ja kaikki olisivat pohjimmiltaan samanlaisia, ja ajatella, että kulttuuritausta ja etnisyys ovat merkityksettömiä opetuksessa (Milner 2005; Mahon 2006; Whitfield, Klug & Whitney 2007). Tätä suhtau-

tumistapaa nimitetään värisokeudeksi (colorblindness). Taustalla on yleensä hyväntahtoinen, suvaitseva ja liberaali monikulttuurisuusnäkemys ja pyrkimys tasa-arvoiseen kohteluun (Nieto & Bode 2008, 74–75). Jones (1999) tutki aloittelevien brittiopettajien käsityksiä etnisestä moninaisuudesta ja havaitsi, että opettajat eivät halunneet keskustella erilaisuudesta ja vieläpä kiistivät sen olemassaolon. Riitti, että lapsi puhui hyvää englantia. Koska kaikilla oli siten samat oppimisen edellytykset, ei tarvittu erikseen toimenpiteitä. Toisaalta opettajilla ei myöskään ollut valmiuksia kohdata avointa rasistista käyttäytymistä koulussa. Erilaisuudesta vaikeneminen ja toisaalta erilaisten vaikeiden ilmiöiden monitahoisen käsittelyn vaikeus tuli esiin myös Levstikin (2000) tutkimuksessa historian opetuksesta Yhdysvalloissa.

Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen mukaan opettajien olisi tärkeää tiedostaa erot ja ymmärtää erilaisuuden tausta ja yhteiskunnallinen eriarvoisuus, jotta he voivat tukea oppilaita näiden ongelmissa ja luoda mahdollisuuksia tasa-arvoiseen kansalaisuuteen (Kincheloe & Steinberg 2001; Giroux 1997). Keskeistä Mahonin (2006, 401) mukaan on saada tulevat opettajat ymmärtämään, että "'not seeing colour' is ignoring someone's identity". Myös Jokikokko (2005a, 74) määrittelee erilaisuuden ymmärtämisen osaksi kulttuurienvälistä pätevyyttä. Tämä merkitsee samalla sosiokulttuurista tietoisuutta, eli sen oivaltamista, miten ihmisten ajattelutavat ja käytänteet ovat yhteydessä sosiaaliseen kontekstiin ja kulttuuriin ja että erilaisuus ei ole neutraalia (Villegas & Lucas 2002).

Värisokeuden ohella toinen niin opiskelijoille kuin valmiille opettajillekin tyypillinen lähestymistapa on aikaisempien tutkimusten mukaan ongelmakeskeisyys, mikä tarkoittaa sitä, että erilaisuus nähdään puutteena ja vajavaisuutena (Milner, 2005; Ambe, 2006; Mahon, 2006). Esimerkiksi Dooly (2006) havaitsi seurantatutkimuksessaan, miten opettajaopiskelijoiden asenteet muuttuivat kokemuksen myötä siten, että ongelmakeskeisyyden asemasta opittiin näkemään erilaisuus rikkautena. Ongelmakeskeinen lähestymistapa tuottaa usein myös heikompaa suoriutumista ja alentaa oppilaiden motivaatiota. Kysymys onkin periaatteellisesti ongelmallinen. Voi olla vaikea määrittää, mikä on suvaitsevaisuutta ja tasa-arvoisuutta – mikä taas samanlaisena näkemistä ja ominaislaadun huomiotta jättämistä. Kysymys on pohjimmiltaan siitä, millaisia uskomuksia opettajilla ja tulevilla opettajilla on monikulttuurisuudesta ja erilaisuudesta.

Pitkänen (2006, 10–31) tutki eri viranomaisryhmien suhtautumista etniseen ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen ja heidän kokemuksiaan etnisestä ja kulttuurisesta monimuotoisuudesta yhteiskunnassa ja monietnisestä työstä. Tutkimusjoukkoon kuului 310 yleissivistävän koulun opettajaa. Opettajien suhtautuminen maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin oli pääasiassa myönteinen, vain pieni murto-osa heistä koki nämä ainoastaan tai pääasiassa kielteisesti. Kielteiset kokemukset koskivat useimmiten kieltä ja siihen liittyviä oppimisvaikeuksia, sosiaalisia ongelmia ja kouluun sopeutumisongelmia. Viranomaiset olivat myös yleisemmin integroivan monikulttuurisuusstrategian kannalla kuin Pitkäsen aikaisemmissa tutkimuksissa, eikä opettajien ohella muissakaan tutkituissa viranomaisryhmissä enemmistö ei ollut assimiloinnin kannalla.

Opettajan tehtävä kasvattajana merkitsee kaikkien oppilaiden tasapainoisen kehityksen tukemista, ja tätä tukea tarvitsevat etenkin oppilaat, jotka ovat vaarassa jäädä syrjään. Opettajilla on ammattiryhmänä paljon säännöllisiä kontakteja maahanmuuttajiin. Kuten Talib ja Lipponen (2008, 143) huomauttavat, opettaja voi maahanmuuttajalapselle olla ensimmäinen valtakulttuurin aikuinen jäsen, jonka hän kohtaa. Opettajat ovat siten avainasemassa maahanmuuttajalapsen ja nuoren sosiaalistumisessa uuteen yhteiskuntaan.

## Monikulttuurinen ammattipätevyys ja sen kehittyminen

Opettajan ammattitaito on monitasoinen käsite. Siihen limittyy monikulttuurisessa koulussa kulttuurikompetenssin käsite, jonka rinnalla käytetään monia muita käsitteitä, esimerkiksi monikulttuurinen kompetenssi, kulttuurien välinen kompetenssi ja monikulttuurinen herkkyys. Nykypäivänä monikulttuurisen tai kulttuurienvälisen kompetenssin omaksuminen kuuluu osana opettajan ammattitaitoon ja edellyttää entistä monipuolisempaa osaamista (Talib, Löfström & Meri 2004, 150–154). Tämän käsitteistön sisältöä eli opettajan osaamista ja ominaisuuksia on myös esitetty monella eri tavalla.

Monikulttuurinen kompetenssi voidaan lyhyesti määritellä taidoksi toimia kulttuurien välisissä vuorovaikutustilanteissa, ja siihen sisältyvät

tietoisuus, asenteet, toiminta ja taidot. Sen tietoulottuvuus sisältää ammattitietoutta, eli tässä yhteydessä niin oppiainetietoa kuin pedagogista asiantuntemusta, yhteiskunnallista tietoutta ja tietoa monikulttuurisuuden vaikutuksesta oppimiseen. Asenneulottuvuuteen sisältyy tietoisuus omasta kulttuurista ja kulttuurien erityisyydestä. Toiminnalliselta kannalta tärkeä on taito vastata toisesta kulttuurista tulevan tarpeisiin asianmukaisesti. Kysymys ei ole vain yksilön eli yksittäisen opettajan taidosta, vaan myös yhteisöllisyydestä sekä työyhteisön toimintakulttuurista ja toimintakyvystä. Monikulttuuriseen kompetenssiin sisältyy myös opettajan oman identiteetin, oman kulttuurin ja etnisen taustan reflektointi, kriittinen ammatillinen reflektointi, yhteiskunnallinen vaikuttaminen ja globaalinen vastuuntunto. (Matinheikki-Kokko 1999; Räsänen 2005; Talib 2005.) Keskeinen lähtökohta ovat opettajan omat asenteet, oikeudenmukainen ajattelu, moninaisuuden kunnioittaminen ja sitoutuminen tasa-arvoa edistävään toimintaan (Jokikokko 2005b). Tämä merkitsee myös tietoisuutta yhteiskunnallisista olosuhteista ja epätasa-arvoa aiheuttavista rakenteellisista tekijöistä. Näin monikulttuurinen pätevyys voidaan nähdä hyvin pitkälle myös ajattelutapana ja maailmankatsomuksena.

Historian opettajan näkökulmasta edellä esitetty merkitsee kykyä suodattaa oppiaine mielekkäällä tavalla monikulttuurisen opetusryhmän opetukseen, ymmärtää erilaisia kulttuurisia ulottuvuuksia, nähdä historia laajempana kuin etnosentrisenä tarinana ja kykyä auttaa oppilasta niissä erityisvaatimuksissa, joita maahanmuuttajataustaisuus aiheuttaa. Pohjimmiltaan on kysymys omien arvojen ja myös historiakäsityksen reflektoinnista. Haastatelluilta historianopettajilta ei tässä tutkimuksessa suoraan kysytä heidän suhtautumistaan monikulttuurisuuteen tai maahanmuuttajaoppilaisiin vaan keskitytään monikulttuurisuuden ainespesifeihin näkökulmiin. Tässä tutkimuksessa ei myöskään tarkastella opettajien monikulttuurista kompetenssia sinänsä vaan se limittyy historian opetusta ja oppiainetta koskeviin kysymyksiin.

Kehitys opettajaksi ja opettajana on monisäikeinen ja pitkä, oikeastaan loppumaton prosessi, johon kuuluu hyvin erilaista oppimista ja kehitystä: taitojen, tietojen ja pedagogisen sisältötiedon omaksuminen, vuorovaikutustaitojen kehittyminen eli kaikkea, mitä ammatilliseen identiteettiin ja kompetenssiin periaatteessa sisältyy. Prosessia voidaan näin tarkas-

tella kokonaisvaltaisena henkilökohtaisena ja ammatillisena, kognitiivisena, taidollisena ja sosiaalisena kehityksenä (ks. esim. Niemi 1995; Calderhead & Shorrock 1997). Prosessi alkaa opettajaminän rakentamisesta, ja alkuvaiheeseen liittyy usein epävarmuutta omasta soveltuvuudesta ammattiin. Huomio keskittyy myös aineeseen, jota opetetaan ja opitaan, sitten oppilaaseen ja vuorovaikutukseen. Keskeinen onnistumiskokemukseen vaikuttava tekijä on, miten tuleva opettaja kokee pystyvänsä vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa (Virta 2002). Alkuvaiheessa huomio kiinnittyy myös hyvin paljon oppituntikokonaisuuden läpiviemiseen, ei niinkään laaja-alaisempaan opetusfilosofiseen tai yhteiskunnalliseen pohdintaan. (Talib ym. 2004, 80–81.)

Aineenopettaja sosiaalistuu koulutuksensa aikana ja ammatissaan sekä yleisesti opettajan rooliin että erityisesti aineenopettajaksi, ja kulttuurisesti moninaisten luokkien opettamiseen tarvittava kompetenssi on sekä oppimisprosessin ja sosialisaation että henkilökohtaisen kehityksen tulos. Tässä tutkimuksessa on tarkastelun kohteena se, miten opiskelijan käsitykset kehkeytyvät tiiviin opiskeluvuoden aikana. Työssä keskitytään niihin näkökohtiin, jotka ovat relevantteja historian opettajien kehitysprosessissa erityisesti heidän opiskellessaan opettamista monikulttuurisissa luokissa (vrt. Virta ym. 1998 ja 2001; Virta 2002; Pendry ym. 1998; Jokikokko 2005a). Monikulttuurisen kompetenssin oppiminen on yksi lisäulottuvuus opettajan ammatillisessa kehittymisessä tilanteessa, jossa aloittelevalla opettajalla ja opiskelijalla on paljon käytännön taitoja opittavana (Mahon 2006, 401–402).

Tutkimuksissa on havaittu toisaalta oppilaiden (McNally, Cope, Inglis & Stronach 1994), toisaalta aidon työyhteisön (Drever & Cope 1999) merkitys uuden opettajan sosialisaatiossa. Opiskelijat kokivat onnistuneensa, kun he saivat sekä oppilaiden että työyhteisön kokeneiden opettajien hyväksymisen ja kun he kokivat saavansa arvostusta koulussa, tehtyään "oikeaa" työtä. Suuri osa aineenopettajaopiskelijoiden ajasta opettajan pedagogisten opintojen lukuvuotena kuluu koulumiljöössä opetusharjoittelussa, ja keskeiseksi koetaan selviäminen ammatillisista haasteista. Samoin monikulttuurisen ammattipätevyyden hankkimisessa on todettu olevan suuri merkitys kokemuksella, jota on saatu realistisissa oppimisympäristöissä eli työskentelemällä erilaisista taustoista tulevien oppilaiden kanssa (esim. Dooly 2006; Garmon 2007).

Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajaopiskelijat olivat tilanteessa, jossa he opettajaksi kehittymisensä alkumetreiltä alkaen olivat myös rakentamassa omaa monikulttuurista ammattitaitoaan, pohtimassa vuorovaikutuksen, opettajuuden ja opetussisällön kysymyksiä monikulttuurisen luokkatilanteen ehdoilla.

# 4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat

Historia on oppiaineena monin tavoin sidoksissa kulttuuriin, politiikkaan, kansallisuuteen ja identiteettiin. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä on kasvanut, ja tämä merkitsee ainakin periaatteessa tarvetta tarkistaa historian opetuksen lähtökohtia. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten monikulttuurisuus ilmenee historian opetuksessa. Huomiota kiinnitetään ensisijaisesti ainekohtaisiin kysymyksiin, joskaan niitä ei voi tarkastella täysin muusta monikulttuurisuuskasvatuksesta irrallisina. Tarkastelu rajoitettiin tässä vaiheessa perusopetuksen yläluokkien historian opetukseen sillä perusteella, että oppilailta voi odottaa parempia valmiuksia pohtia kokemuksiaan kuin alakoululaisilta. Yläluokkien opettajat puolestaan kohtaavat enemmän maahanmuuttajataustaisia oppilaita kuin lukion opettajat, sillä näistä oppilaista jatkaa lukiossa suhteellisesti pienempi osa kuin valtaväestöön kuuluvista oppilaista.

Tutkimuksen kysymyksenasettelu pohjaa olennaisilta osin historian opetusta ja historiallista ajattelua koskevaan tutkimuskirjallisuuteen. Yksi historian didaktiikan korostuksia on viime vuosina ollut moniperspektiivisyys eli usean näkökulman ja tulkinnan huomioon ottaminen. Moniperspektiivisyyden haaste on korostunut monikulttuurisuuden myötä, ja historian oppitunneista on tullut erilaisten historiakulttuurien kohtaamispaikkoja (Alavi 1998; Mellberg 2004). Sosiokulttuurinen käsitys yksilön historiakuvan rakentumisesta korostaa paitsi koulun, myös yksilön kulttuurisen ja yhteiskunnallisen taustan vaikutusta (Wertsch 2002; Barton &

Levstik 2004). Monikulttuurisuuskasvatus puolestaan edellyttää oppilaiden kulttuuritaustojen huomioon ottamista opetuksessa, mutta erityisesti historian opetusta on kritisoitu kapea-alaisuudesta ja etnosentrisyydestä (Gay 2000; Giroux 1997). Haasteellista monikulttuuristen luokkien historian opetuksessa on ainakin periaatteessa se, että monet sisällöistä ovat ristiriitaisia ja arvoväritteisiä, esimerkiksi sisällissodat ja kansainväliset konfliktit, jotka saattavat liittyä luokalla olevien oppilaiden kotimaihin. Yläkoulun historian oppimäärä tulee lähelle nykyaikaa ja liittyy läheisesti oman ajan valtiolliseen kehitykseen. Aikaisempien tutkimusten perusteella opettajat pitävät vaikeana moniperspektiivistä tarkastelua ja ovat myös taipuvaisia välttämään ristiriitaisten aiheiden käsittelyä (Levstik 2000; Epstein 2006).

Edellä esitettyjen lähtökohtien pohjalta tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien, opettajaopiskelijoiden ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia historian opetuksesta sellaisissa luokissa, joissa on maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Keskeisiä kysymyksiä, joiden osalta kartoitetaan näiden kolmen ryhmän käsityksiä ja kokemuksia, ovat seuraavat:

1. Kenen historiaa suomalaisessa monikulttuurisessa luokassa opetetaan? Tässä tarkastellaan erityisesti Suomen historian asemaa ja maahanmuuttajaoppilaiden kulttuuritaustan ja oman historian huomioon ottamista.
2. Miten historian opetuksessa otetaan huomioon oppilasryhmien moninaisuus?
3. Missä määrin historian oppitunneilla käsitellään ristiriitaisia kysymyksiä ja missä määrin ne aiheuttavat oppilaiden reaktioita?

Kysymykset liittyvät toisiinsa. Kysymyksenasettelu on pohjimmiltaan sama eri informanttiryhmille. Opettajien osalta tutkimus kohdistuu siihen, miten he kuvaavat ja pohtivat omaa toimintaansa ja kokemuksiaan. Historian opettajaopiskelijoiden osalta tutkimuskysymyksenä oli lisäksi selvittää, miten heidän käsityksensä monikulttuuristen luokkien opettamisesta muuttuivat kokemuksen myötä opettajan pedagogisten opintojen lukuvuoden aikana. Tämä liittyy samalla historian opettajan monikulttuurisen pätevyyden rakentumiseen. Maahanmuuttajataustaisia oppilaita koskeva lisäongelma oli, miten he kokivat historian opetuksen ja sukunsa kotimaan historian sekä mistä lähteistä heidän historiakuvansa muodostui.

Kysymys on laadullisesta tutkimuksesta, jonka keskeinen päämäärä on ymmärtää tutkittavien elämismaailmaa. Kukin tutkimusjoukko ja kukin tutkimukseen osallistuja pohti omasta näkökulmastaan historian opetuksen prosesseja ja monikulttuurisuuden merkitystä opetuksessa, joten kysymys oli itse kunkin subjektiivisista kokemuksista ja merkityksenannosta. Pohjimmiltaan on kysymys tutkittavien uskomusten analyysistä. Lähestymistapa tutkimusaineistoon on sen vuoksi tulkinnallinen ja pitkälti aineistolähtöinen. Kokemuksen kuvaaminen edellyttää sen vuoksi kokonaisvaltaista ja ymmärtävää otetta sekä joustavia tiedonhankinnan menetelmiä.

Tutkimuksella on myös käytännöllinen merkitys. Vaikka monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvää tutkimusta ja muuta kirjallisuutta on viime vuosina julkaistu Suomessakin runsaasti, on edelleen melko vähän ainespesifiä tietoa historian opetuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen suhteesta. Tämä tutkimus pyrkii myös luonnehtimaan käytäntöä – sellaisena kuin tutkimukseen osallistuneet opettajat, tulevat opettajat ja oppilaat sitä kuvaavat. Erityisesti sen vuoksi kaikilta osanottajilta on pyydetty myös kuvauksia tilanteista, jotka ovat olleet hämmentäviä ja ristiriitaisia.

## Tutkimusjoukko

Tutkimuksessa haluttiin kuvata ja kartoittaa monikulttuurisuuden merkitystä historian opetukselle kolmen eri osapuolen näkökulmasta. Tutkimukseen osallistui 7 historian ja yhteiskuntaopin opettajaa sekä yksi erityisopettaja, 22 historian ja yhteiskuntaopin opettajaopiskelijaa sekä 36 yläkoulun oppilasta, jotka olivat maahanmuuttajataustaisia. Näiden kolmen kohderyhmän valintaa voidaan perustella sillä, että eri näkökulmat täydentävät ja testaavat toisiaan. Historian aineenopettajat ovat ainespesialisteina sopiva ryhmä pohtimaan oppiaineen luonnetta ja päämäärää, ja tutkimukseen osallistuneilla opettajilla on kokemuksensa perusteella sanottavaa monikulttuurisista luokista. Historian aineenopettajaopiskelijat puolestaan ovat asiantuntijakehityksensä alussa, joten heidän avullaan voidaan hahmottaa kuva siitä, millaista on oppia opettamaan historiaa monikulttuurisessa luokassa. Oppilaat puolestaan kuvaavat omaa kokemustaan historiasta ja sen merkityksellisyydestä itselleen, mutta heille his-

toria oli vain yksi koulun monista oppiaineista. Yläkoulun oppilaat olivat valmiimpia vastaamaan kuin nuoremmat oppilaat toisaalta ikänsä puolesta, toisaalta siksi, että he olivat ehtineet opiskella historiaa suomalaisissa kouluissa jo useamman vuoden.

Opettajat ja oppilaat olivat kahdesta turkulaisesta koulusta, joissa kummassakin on runsaasti maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Toinen kouluista on Turun yliopiston yhteyteen kuuluva Turun normaalikoulu, jossa yläkoulun oppilaista noin 47 % oli muita kuin suomalaistaustaisia. Koulu sijaitsee lähiössä, jossa maahanmuuttajaväestön osuus vuonna 2007 oli suurempi kuin missään muussa suomalaisessa lähiössä. Toinen oli Turun kaupungin yläkoulu, jossa opiskeli aineiston keruun ajankohtana noin 40 ulkomaalaistaustaista oppilasta, eli noin 12 % koulun oppilaista.

Tutkimukseen osallistuneista opettajista kolme oli naispuolisia, viisi miespuolisia. Viisi opettajista toimi sekä yläkoulun että lukion historian ja yhteiskuntaopin opettajina, yksi pelkästään yläkoulussa, yksi sekä ylä- että alakoulussa, ja yksi oli erityisopettaja, joka työskenteli paljon maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa ja auttoi muun muassa heidän historian opiskeluaan. Kaikki opettajat ovat suomalaisia ja puhuvat suomea äidinkielenään. Opettajien ikäjakautuma oli 37–58 vuotta, ja työkokemuksen määrä vaihteli kymmenestä vuodesta noin 30 vuoteen. Yksi opettajista kertoi opettaneensa maahanmuuttajataustaisia oppilaita jo 25 vuoden ajan, useimmilla muillakin oli pitkä, noin kymmenvuotinen kokemus monikulttuuristen tai kansainvälisten luokkien opettamisesta, yhdellä tosin vasta kolme vuotta. Vain yksi kertoi osallistuneensa laajamittaiseen monikulttuurista kasvatusta koskevaan koulutukseen, mutta useimmat olivat osallistuneet jossakin määrin erillisiin koulutustilaisuuksiin, luentoihin ja kursseihin aiheesta. Kaksi tosin mainitsi, että he eivät olleet saaneet minkäänlaista koulutusta monikulttuuristen luokkien opetukseen.

Tutkimukseen osallistuneet historian opettajaopiskelijat suorittivat tutkimusvuoden aikana opettajan pedagogisia opintoja Turun opettajankoulutuslaitoksella. Nämä aineenopettajaopinnot on mitoitettu niin, että ne ovat suoritettavissa yhden lukuvuoden aikana. Opiskelijoiden ikäjakautuma oli 23–50, useimmat olivat iältään 25–27-vuotiaita. Kolme heistä oli jo suorittanut maisterin tutkinnon ja suoritti aineenopettajan opintoja erillisinä, muilla nämä opinnot sisältyivät tutkintoon. Kahdeksalla heistä

oli meneillään viides opintovuosi, kuudella kolmas tai neljäs, viidellä oli jo useampia opintovuosia takanaan. Osa oli opiskellut myös avoimessa yliopistossa ennen varsinaisia yliopisto-opintojaan, ja muutamalla oli taustanaan lisäksi muun alan koulutus. Opiskelijoista 14 oli naispuolisia, 8 miespuolisia. Kaikki olivat suomalaisia. Vain kolmella heistä oli yli puolen vuoden verran aikaisempaa opettajakokemusta. Ne, joilla oli kokemusta, olivat opettaneet myös maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Eräät heistä olivat tutustuneet maahanmuuttajataustaisiin lapsiin tai nuoriin esimerkiksi urheilu- tai nuorisotoiminnassa. Kenelläkään ei omina kouluvuosinaan ollut ollut maahanmuuttajaoppilaita luokkatovereinaan. Pedagogisiin opintoihin kuuluvan ohjatun harjoittelun nämä opiskelijat suorittivat toisessa tutkimuskouluista eli Turun normaalikoulussa, jonka perusopetuksen luokilla on paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita.

Tutkimuksessa haastateltiin yhteensä 36 maahanmuuttajataustaista 14–16-vuotiasta oppilasta perusopetuksen kahdeksannelta ja yhdeksänneltä luokalta. Historiaa opiskellaan perusopetuksen luokilla 5–8, kun taas 9. luokalla käsitellään yhteiskuntaoppia. Haastatteluajankohtana, syyslukukauden puolivälissä ja lopulla, kahdeksasluokkalaiset olivat jo opiskelleet suurimman osan historian oppimäärästä, ja yhdeksäsluokkalaiset olivat ehtineet jo opiskella sen kokonaan. Kuusi oppilaista oli 14-vuotiaita, suurin ikäryhmä olivat 15-vuotiaat (yhteensä 17), ja 16-vuotiaita oli 12. Oppilaat jakautuivat kansallisuuksittain siten, että kurdeja oli 18, Balkanin alueelta tulleita oli kuusi, venäläisiä oli viisi, irakilaisia neljä, somaleita kaksi ja muualta Pohjois-Afrikasta tulleita yksi. Kurdien suuri määrä johtuu siitä, että tutkimusavustajana työskennellyt historian opiskelija keräsi projektin aikana oman pro gradu -tutkielmansa aineiston (Liusjärvi 2007), jossa käytettiin osittain samaa haastattelurunkoa. Yksi haastatelluista oppilaista oli asunut koko ikänsä Suomessa, valtaosa oli asunut Suomessa eripituisia aikoja, kahdesta vastaajasta tätä tietoa ei ollut, ja osa vastasi ylimalkaisesti tulleensa Suomeen hyvin pienenä. Arviolta puolet vastaajista oli asunut Suomessa vähintään kymmenen vuoden ajan, ja useimmat käyneet monen vuoden ajan koulua Suomessa. Jotkut vastaajista olivat muuttaneet välillä vanhaan kotimaahan ja sitten takaisin Suomeen. Haastatteluun osallistuminen edellytti suomen kielen osaamista, ja sen vuoksi joukossa oli pääasiassa pitkään Suomessa asuneita maahanmuuttajaoppilaita.

## Tutkimusluvat ja anonymiteetti

Kummankin koulun rehtorilta saatiin luvat tutkimuksen suorittamiseen. Kaikki opettajat suostuivat haastatteluun. Samoin opettajaksi opiskelevat antoivat luvan siihen, että heidän opiskelun aikana tuottamiaan kirjallisia tuotoksia saa käyttää tutkimusaineistona, ja haastatteluun suostuivat ne, joita pyydettiin.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osallistumisesta keskusteltiin Turun normaalikoulun rehtorin ja perusasteen rehtorin kanssa, ja koulun tutkimuskululuonteen vuoksi oppilaiden osallistuminen tutkimukseen oli mahdollista. Turun kaupungin koulun osalta käytiin neuvotteluja rehtorin ja opetuspalvelukeskuksen kanssa ja päädyttiin siihen, että oppilaiden vanhemmille lähetetään suomenkielinen tiedonanto tutkimuksesta. Kysymys ei ollut erityisen nuorten oppilaiden haastatteluista, ja haastattelut perustuivat oppilaiden vapaaehtoisuuteen. Oppilaiden osallistumisen edellytyksenä oli, että tutkimuksessa käsitellään kouluopetusta ja oppiainetta koskevia aiheita eikä tiedustella henkilökohtaisia tai arkaluontoisia asioita. Mikäli oppilaat kertoivat sellaisia asioita tai mainitsivat esimerkiksi aikaisempien asuinpaikkakuntiensa nimiä, niitä ei otettu huomioon tutkimuksessa eikä mainita haastattelusitaateissa.

Kenenkään tutkimusjoukkoon kuuluneen henkilöllisyyttä ei paljasteta. Heidän tunnisteinaan käytetään juoksevia numeroita (Opettaja 1–8, Opiskelija 1–22, Oppilas 1–36). Peitenimien käyttäminen olisi ollut lukijaystävällisempää, mutta niistä luovuttiin, koska peitenimikin olisi antanut viitteen vastaajan sukupuolesta. Tutkimusjoukko oli siinä määrin pieni, että haluttiin välttää tälläkin tavalla yksittäisten henkilöiden tunnistettavuutta. Sukupuolella ei myöskään katsota olevan tutkimuksen aiheen kannalta merkitystä. Olisi ollut sitä paitsi vaikea keksiä sopivia kulttuurispesifejä peitenimiä maahanmuuttajaoppilaille, jotka edustivat eri kansallisuuksia. Oppilaista on kuitenkin ilmoitettu kansallisuus, koska sillä tiedolla ajatellaan olevan merkitystä historiakuvan ymmärtämisen kannalta, mutta ikää ei mainita.

## Tutkimusmenetelmä

Opettajien ja oppilaiden osalta aineisto kerättiin teemahaastattelulla. Opettajaksi opiskelevien osalta kysymys oli lukuvuoden mittaisesta seurannasta, jossa kirjallista aineistoa kerättiin kolmeen otteeseen, ja lisäksi opintojen puolivälissä haastateltiin yhdeksän opiskelijaa. Haastattelu ja myös kirjoitelma-aineiston käyttö soveltuivat tutkimuksen tarkoitukseen, sillä haluttiin saada syventävää tietoa ilmiöstä, joka on lähellä tutkimushenkilöiden elämismaailmaa. Thomssonin (2002, 3) mukaan reflektiivinen haastattelu on soveltuva menetelmä muun muassa, kun tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa lisää tietoa sellaisesta ilmiöstä, josta jo ennestään tiedetään jotain mutta johon halutaan tuoda uusia näkökulmia. Samoin opettajaksi opiskelevien uskomusten ja opettajaksi kehittymisen tutkimuksessa on usein käytetty paitsi haastattelumenetelmää, myös pohdintaa edellyttäviä kirjoitelmia, joiden koulutuksellisena lisätarkoituksena on ohjata opiskelijaa ymmärtämään ja analysoimaan omia kokemuksiaan (esim. Mezirow 1995; Li 2007). Kirjallinen aineisto, jota kerättiin lukuvuoden eri vaiheissa, auttoi luomaan kuvaa siitä, mitä monikulttuurisen luokan historian tunneilla vuoden aikana tapahtui.

Kaikki toteutetut haastattelut olivat yksilöhaastatteluja. Haastattelut teki ja litteroi tutkimusavustaja Salla Liusjärvi, joka oli suorittanut edellisenä lukuvuotena opettajan pedagogiset opinnot. Haastattelut suoritettiin syyslukukaudella 2006 lukuun ottamatta kahta alkutalvesta 2007 tehtyä opiskelijahaastattelua. Opettajahaastattelujen pituus vaihteli 25 minuuttista puoleentoista tuntiin. Opettajaopiskelijoiden haastattelut kestivät yleensä 15–20 minuuttia, kaksi niistä 40 minuuttia. Oppilaiden haastattelujen kesto oli yleensä 15 minuuttia, lyhyimmät kestivät noin 10 ja pisimmät 25 minuuttia. Opettajien ja oppilaiden haastattelut suoritettiin koulujen tiloissa, opettajaopiskelijoiden haastattelut taas kasvatustieteiden tiedekuntarakennuksen tiloissa

Haastattelun teemat valittiin ja muotoiltiin aikaisemman historian opetusta, historian luonnetta ja monikulttuurisuuskasvatusta koskevan teoriakirjallisuuden perusteella. Teemahaastattelulle on tyypillistä, että se etenee etukäteen suunnitellun teemarungon mukaan, mutta teemojen käsittelyjärjestys voi vaihdella (Cohen, Manion & Morrison 2005, 270–271).

Teemat olivat tutkimuksen kartoittavan pioneeriluonteen vuoksi etenkin opettajien ja opettajaopiskelijoiden haastatteluissa jokseenkin väljiä, joskin niihin oli mietitty täsmentäviä apukysymyksiä siltä varalta, että keskustelu ei lähde liikkeelle. Käytännössä haastattelu- tai pikemminkin keskustelutilanne ei aina edennyt teemarungon mukaan, vaan johonkin teemaan liittyviä asioita saattoi tulla esille jo aikaisemman teeman yhteydessä. Teemarungon avulla haastattelija varmisti, että kaikkien vastaajien kanssa keskusteltiin kustakin teemasta. Liitteessä 1 ovat opettajien ja oppilaiden haastattelujen teemarungot.

**Opettajahaastattelujen** keskeiset teemat olivat seuraavat: maahanmuuttajaoppilaat ja historia, tilannekuvauksia oppitunneilta, ajankohtaisten poliittisten konfliktien ilmeneminen historian opetuksessa, Suomen historian merkitys, oppilaan taustan huomioon ottaminen ja oppimisvaikeudet. Opettajia pyydettiin kuvaamaan tilanteita, joissa jokin aihe oli monikulttuurisessa luokassa näyttänyt hämmentävän oppilaita tai olevan tavalla tai toisella heille arka.

**Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden haastattelut** poikkesivat muiden informanttiryhmien haastatteluista sikäli, että niissä käytettiin jossakin määrin strukturoidumpaa kysymysluetteloa teemojen avaamiseksi. Näin meneteltiin sen vuoksi, että toisaalta odotettiin haastattelun aihepiirin olevan oppilaille jossakin määrin vaikea ja abstrakti ja toisaalta ennakoitiin joillakin oppilailla olevan kielellisiä ongelmia. Oppilailta kysyttiin historian opiskelun ja opetuksen koettua kiinnostavuutta ja vaikeutta sekä sitä, missä määrin opetuksessa otettiin ryhmien kulttuurinen moninaisuus huomioon ja miten he kokivat sukunsa kotimaan historian. Heiltä kysyttiin myös tiedonlähteitä sukunsa kotimaan historiasta. Vaikka aiheet oli muotoiltu toiseen asuun kuin historian ammattilaisten haastattelussa, käsiteltiin kuitenkin samoja aihepiirejä.

**Opettajaopiskelijoiden aineisto** koostui haastattelujen lisäksi kolmesta eri vaiheessa kerätystä kirjallisesta aineistosta.

a) Syyslukukauden alussa ennen harjoitteluun menoaan opiskelijat täyttivät alkukartoituslomakkeen. Tilanteen aluksi heille näytettiin kuvaa luokasta, jonka oppilaista suuri osa oli maahanmuuttajataustaisia, ja

tiedusteltiin heidän odotuksiaan esimerkiksi tämän luokan opettamisesta ja siitä, mitä pitäisi ottaa huomioon, kun opettaa historiaa monikulttuuriselle luokalle. Samalla tiedusteltiin eräitä henkilökohtaisia taustatietoja tutkimusta varten.

b) Syyslukukauden ohjatun harjoittelun jaksojen ajaksi opiskelijat saivat seurantatehtävän, jonka pohjalta piti kirjoittaa essee. Tämä tehtävä palautettiin syyslukukauden lopulla. Tehtävänä oli tarkkailla omilla ja muiden pitämillä historian tunneilla, miten erityisesti maahanmuuttajataustaiset oppilaat suhtautuivat historiaan ja mahdollisesti reagoivat joihinkin historian aiheisiin. Aiheuttivatko jotkut aiheet hämmennystä ja reagoivatko oppilaat joihinkin aiheisiin? Opiskelijoita pyydettiin kirjaamaan esimerkkejä tilanteista ja pohtimaan, vaikuttiko luokkien kulttuurinen moninaisuus jotenkin tunnin kulkuun, aiheiden esitystapaan tai heidän omaan opetukseensa.

c) Opettajan pedagogisten opintojen lopussa kevätlukukauden päätyessä opiskelijat jättivät portfolionsa, joiden sisällön tuli tietyiltä osin noudattaa yhteisiä suuntaviivoja mutta joka voi olla osittain valinnaista. Kaikkien tuli jättää esseitä, joissa pohdittiin omaa kehitystä opettajana, samoin opettajan ammattitaitoa ja monikulttuuristen luokkien opettamista. Osa heistä teki erillisen kuvauksen kulttuurikonflikteista historianoppitunneilla. Kaiken kaikkiaan kevätlukukaudella tehdyt havainnot olivat niukempia kuin syksyn aikana tehdyt, mikä on voinut johtua väsymisestä teemaan. Kevään aineisto oli myös avoimempaa kuin syksyllä kerätty, ja käsittelyaiheet ja -näkökulmat olivat keskenään melko erilaisia.

Yhdeksän opettajaopiskelijoista haastateltiin teemojen syventämiseksi. Heistä viisi oli naisia, neljä miehiä. Haastateltavat valittiin ja haastatteluja alettiin suorittaa ennen ensimmäisten esseiden palautusta. Valinnan perusteena olivat alkukartoituksessa ilmaistut käsitykset, sillä haluttiin saada mukaan opiskelijoita, joilla lähtötilanteessa oli ollut toisistaan poikkeavia käsityksiä. Haastattelujen sisältö oli kuitenkin monikulttuurisuusteeman osalta usein jokseenkin samaa kuin opiskelijan loppusyksyn esseessä. Opettajaopiskelijoiden haastattelussa käytettiin osittain samaa kysymysrunkoa kuin opettajien haastattelussa, mutta lisäksi heidän kanssaan keskusteltiin laajemmin heidän opetusta ja opettajaksi opiskelua koskevista kokemuksistaan. Näitä teemoja ei kuitenkaan ole analysoitu tätä tutkimusta varten vaan niitä käytetään muussa yhteydessä.

Tutkimus seurasi opettajaopiskelijoiden kokemuksia opettamisesta monikulttuurisissa luokissa ja samalla heidän omien käsitystensä muuttumista. Monikulttuurisuuteen tottuminen oli vain yksi osa sitä oppimisprosessia, jonka tulevat opettajat kävivät läpi opettajan pedagogisten opintojen tiiviin lukuvuoden aikana. Tässä tutkimuksessa rajoitutaan kuitenkin vain niihin heidän kokemuksiinsa, jotka liittyvät monikulttuurisiin opetusryhmiin ja etenkin maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin. Lukuvuoden aikana opiskelijat saivat runsaasti käytännön opetuskokemusta ja myös havainnoivat opetusta monikulttuurisissa luokissa. Sen lisäksi heidän opintoihinsa sisältyi luentoja sekä keskustelutyyppisiä seminaareja, joissa tätä teemaa käsiteltiin. Ainedidaktiikan opetuksessa monikulttuurisuus ja moniperspektiivisyys sisältyivät syyslukukauden luentoihin, samoin tammi-helmikuussa pidetyssä ryhmäopetuksessa aiheesta keskusteltiin heidän ensimmäisten esseidensä sekä syksyn kokemusten perusteella.

## Aineiston käsittely

Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin sanatarkasti. Tosin raportissa käytetyistä sitaateista on jätetty pois äännähdyksiä ja täytesanoja (niinku, tota), joilla ei ole sisällöllistä merkitystä. Puhekielisyys ja murteellisuus on säilytetty, eikä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vastauksia ole paikkailtu. Litteroinnin jälkeen aineisto koodattiin manuaalisesti ja sisältö järjestettiin aihepiireittäin aluksi haastattelun teemojen ja alakysymysten perusteella. Koska eri haastattelut etenivät yhteisestä rungosta huolimatta eri tavoin ja keskustelut rönsyilivät, samantyyppisiä asioita voi toistua eri kysymysten kohdalla. Sen vuoksi raportoinnissa on yhdistelty jonkin verran kysymyksiä. Yhtä teemaa koskevat ilmaukset on koottu yhteisen otsikon alle ja sen jälkeen ryhmitelty alateemoiksi. Raportoinnissa edetään teemoittain, joskin lopulliset teemat poikkeavat hieman teemahaastattelurungosta.

Aineiston teemojen mukaisessa järjestämisessä on noudatettu laadullisen sisällön analyysin periaatteita (Tuomi & Sarajärvi 2002), eli kustakin haastattelusta on etsitty teemakohtaisia merkityskokonaisuuksia. Haastatellun ilmaisemista asioista on etsitty merkitysydin ja samaan ajatuskoko-

naisuuteen kuuluvia asioita on yhdistetty merkitysluokiksi. Samoin on käsitelty opiskelijoiden alkukartoituslomakkeen vastauksia ja esseitä. Analyysissä on edetty yksityisestä yleiseen (Bogdan & Biklen 1992). Toisin sanoen kuhunkin teemaan liittyvä aineisto on pilkottu, sen jälkeen se on järjestetty ja ryhmitelty, ja lopuksi on luotu kokonaistulkinta aiheesta. Esimerkkejä sisällönanalyysin pohjana syntyneistä teemoitteluista kuvataan taulukoissa 1–3 lukujen 5 ja 6 yhteydessä.

Analyysi on pohjimmiltaan tulkinnallista. Teorian pohjalta hahmotettujen näkökulmien heijastumista aineistossa kyllä etsitään, mutta aineisto voi paljastaa myös uusia näkökulmia ja ajatuksia, joita tutkijalla ei alkuun lähtiessä ollut mielessään. Aineistoa lähestytään kokonaisvaltaisesti, ja kysymys on monivaiheisesta keskustelusta aineiston kanssa (Cresswell 2003, 181–183). Koska oppilaiden määrä oli suurempi kuin muiden ryhmien, joistakin asioista on heidän kohdallaan laskettu frekvenssejä, esimerkiksi moniko oppilas piti historiaa kiinnostavana tai olisi ollut valmis kertomaan sukunsa kotimaasta.

Eri informanttiryhmien haastattelut on käsitelty ja myös raportoidaan omina ryhminään. Tulosluvuissa käytetään lainauksia haastatteluista ja kirjallisesta aineistosta valaisemaan niitä ajatuksia ja merkityksiä, joita tutkimukseen osallistuneet ilmaisivat. Lainausten avulla havainnollistetaan etenkin tyypillisiä lähestymistapoja kuhunkin teemaan, mutta myös epätyypillisempiä ajatuksia, jotka ovat kuitenkin ilmiön ymmärtämisen kannalta kiintoisia.

# 5. Historian opettajien kokemuksia ja käsityksiä monikulttuuristen luokkien historian opetuksesta

Oppitunnin opetustilannetta voidaan kuvata kolmitahoisena vuorovaikutuskuviona, jonka kärkiä ovat oppilas, opettaja ja oppiaine. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan juuri sellaisen vuorovaikutuksen kenttää ja jätetään tietoisesti vähemmälle huomiolle monia muita seikkoja. Tarkastelun keskipisteessä on opettajien, myös opettajaksi opiskelevien, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja historiaoppiaineen vuorovaikutus, eli historian opettaminen ja oppiaineen luonne muuttuneessa tilanteessa. Tämän rajauksen vuoksi opettajia ei ole pyydetty pohtimaan esimerkiksi sitä, miten heidän työnsä yleisesti on muuttunut maahanmuuttajaoppilaiden tulon seurauksena. Opettajien näkemykset esitellään tässä luvussa haastatteluissa esiin tulleiden pääteemojen mukaisessa järjestyksessä. Pohtiessaan historian opettamista luokille, joissa on maahanmuuttajataustaisia oppilaita, opettajat kuvailivat melko paljon myös käytäntöjä, ja tätä osuutta tarkastellaan ensin. Tutkimustehtävän kannalta keskeisin osuus koskee kysymystä, kenen historiaa opettajien mielestä on opetettava, miten taustojen moninaisuus voidaan ottaa huomioon ja millaisia ongelmia voi syntyä aroista aiheista, jotka liittyvät oppilaiden kansalliseen historiaan

# Opetustilanne monikulttuurisessa luokassa

## *Oppilaita, monikulttuurista opetusryhmää ja vuorovaikutusta koskevia pohdintoja*

Kaikilla haastatelluilla opettajilla oli usean vuoden kokemus monikulttuuristen luokkien opettamisesta. Kun he arvioivat, miten he olivat muuttaneet opetustyyliään sinä aikana, kun heillä oli ollut maahanmuuttajataustaisia oppilaita, vastaukset olivat hyvin samansuuntaisia. Opettajat olivat pelkistäneet ja karsineet sisältöä ja koettaneet jossakin määrin etsiä kiinnekohtia oppilaiden lähtömaiden historiaan. Osa haastatelluista viittasi myös tahdin hidastamiseen ja vaatimustason madaltamiseen. Yksi opettaja ei ollut mielestään tehnyt minkäänlaista muutosta. Tukiopetus mainittiin yhtenä ratkaisuna maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetukseen.

Hyvin samanlaiset asiat nousivat esiin myös yleisessä ja laajassa kysymyksessä, jossa opettajia pyydettiin kuvaamaan historian opettamista maahanmuuttajataustaisille oppilaille ja kulttuuritaustojen moninaisuuden vaikutusta historian tuntien kulkuun. Opettajat esittivät runsaasti oppilaita ja opetusta koskevia yleisiä havaintoja, jotka olisivat epäilemättä voineet tulla esiin myös monien muiden opettajaryhmien haastatteluissa oppiaineesta riippumatta. Näkemykset voitiin jakaa kahteen pääkategoriaan: toisaalta oppilasta yksilönä ja ryhmän ja oppilaan suhdetta koskevat pohdinnat ja toisaalta opetustilannetta ja opetuksen toteutusta koskevat pohdinnat.

Oppilasta ja monikulttuurista opetusryhmää koskevat näkemykset voitiin pelkistää muutamaan pääteemaan (ks. Taulukko 1). Hyvin yleisesti opettajat korostivat toisaalta opetusryhmien heterogeenisyyttä, toisaalta kaikkien oppilaiden, niin suomalais- kuin maahanmuuttajataustaistenkin yksilöllisyyttä. He huomauttivat, että monikulttuurisen luokan oppilasryhmä voi olla hyvin heterogeeninen. Yhdessä luokassa voi olla monen eri etnisen ryhmän jäseniä. Osa voi olla pakolaistaustaisia, osa muista syistä Suomeen muuttaneita. Monet maahanmuuttajataustaisista oppilaista voivat olla Suomessa syntyneitä tai tänne hyvin varhain muuttaneita, ja he ovat käyneet jo alun alkaen suomenkielistä koulua, osa taas voi olla suhteellisen hiljan muuttaneita ja siirtynyt lyhyen valmistavan jakson jälkeen normaaliin opetukseen. Kysymys on samalla erilaisista yksilöistä, ja oppi-

TAULUKKO 1. OPETTAJIEN KÄSITYSTEN TEEMOITTELU: Miten maahanmuuttajaoppilaiden läsnäolo muuttaa historian tunnin opetustilannetta (yhteenveto opettajien käsityksistä)

| Näkökulma | Yleistetty luokka | Ylätason kategoria |
|---|---|---|
| Kaikkien oppilaiden yksilöllisyys; maahanmuuttajat eivät erityisesti muuta tilannetta koska kaikki ovat erilaisia | **Yleinen yksilöllisyys** | **Huomio oppilaassa yksilönä ja oppilaan suhteessa ryhmään** |
| Tietoisuus oman stereotyyppisen ajattelun riskistä | **Omien ajatusten tiedostaminen, eettiset periaatteet** | |
| Kannustus ylpeyteen omasta taustasta | | |
| Normaaliuden ja tasa-arvon lähtökohta, pyrkimys kaikkien samanlaiseen kohteluun | **Usko oppilaan haluun integroitua joukkoon ja olla samanlainen** | |
| Maahanmuuttajataustaisen oppilaan halu integroitua, ei erottua joukosta | | |
| Ryhmän jäsenyyden tärkeys maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle | | |
| Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä vaikuttaa opetustilanteen haasteisiin | **Oppilasmäärän ja luokan koostumuksen vaikutus** | **Huomio käytännön ratkaisuihin; erilaiset vaatimukset opetustilanteessa** |
| Kielellinen yksinkertaistaminen, abstraktien käsitteiden konkretisointi | **Sisällölliset ja kielelliset ratkaisut** | |
| Sisällön pelkistäminen ja yksinkertaistaminen; perusasioiden opettaminen, tinkiminen perusasioista | | |
| Pohjatietojen ja opiskeluvalmiuksien tarkistus | | |
| Moninaisuus hidastaa opetusta | | |
| Työtapojen ja tehtävien valinta (kirjallisen tuottamisen osuus) | **Opetuksen toteutustavat** | |

laan oma koulunkäyntiasenne, motivoituneisuus ja aktiivisuus vaikuttavat hyvin paljon siihen, millaiseksi opetustilanteet muotoutuvat ja miten oppilas selviytyy. Valtaväestöönkin kuuluvat oppilaat voivat erota toisistaan paljon kotitaustansa, kodin arvomaailman ja henkilökohtaisten ominaisuuksiensa ja valmiuksiensa perusteella. Eroja ei pidetty kovin suurina tai merkityksekkäinä, vaan lapset nähtiin lapsina kansallisuudesta tai etnisestä taustasta riippumatta. Näistä syistä yleistäminen oli opettajien mielestä mahdotonta. Samoin tilannetta kuvasi myös historian opettaja Siltala-Keinänen (2002) opettajien ammattilehdessä.

Maahanmuuttajataustaisuus ei välttämättä edellyttänyt opettajien kokemusten mukaan yksittäisen oppilaan kannalta mitään erityisjärjestelyjä opetuksen käytäntöihin, mutta kokonaisuuden kannalta monikulttuurisessa luokassa kuitenkin on yleensä oppilaita, joilla on oppimisongelmia. Opettajat pohtivat paljon luokan kokoonpanoa ja sosiaalisia suhteita. Tässä ilmeni idealismin piirteitä. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ei nähty erityisesti muuttavan opetustilannetta. Osaselityksenä tälle käsitykselle voi olla se, että näillä opettajilla oli jo niin pitkä kokemus monikulttuuristen luokkien opettamisesta, että monikulttuurisuus oli muuttunut heille normaalitilaksi. Edellä kuvattu puhetapa voidaan tulkita myös monikulttuurisuutta suhteellistavaksi ja eroja minimoivaksi (vrt. Mahon 2006).

Opettajat pohtivat paljon myös omaa suhtautumistaan monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttajataustaiseen oppilaaseen. Eräät opettajat kertoivat, että he olivat tiedostaneet vinoutumana ja riskinä liian yleistämisen ja stereotyyppisen ajattelun ja kuvasivat pyrkimyksenään kohdella kaikkia oppilaita avoimuuden ja tasa-arvon lähtökohdasta. Opettajat halusivat välttää etenkin oppilaiden kielteissävytteistä erottelua ja pitivät lähtökohtanaan normaaliutta ja tasa-arvoista kohtelua, ja tämän he pyrkivät ottamaan huomioon myös luokkatilanteissa.

> *En mä sitä suunnittele mitenkään, et nytpä niitä vähän tässä yhdistetään tai muuta vaan se tulee siinä luonnollisen toiminnan yhteydessä (...) Ryhmissä oleminen on varmaan tuon ikäisille tosi tärkeetä, niin jos mä aina muodostan niistä vaikka sen te maahanmuuttajat tän pöydän ääreen, täällä on teille kova juttu, tehkääs te tää, niin millaisia tuntemuksia tää herättää. Tietenkin pelataan niin pitkälle, kun voi sellaisen normaaliuden lähtökohdasta ja tasa-arvoisuuden pohjalta.* (Opettaja 7)

Esimerkiksi edellä siteerattu opettaja oli vakuuttunut siitä, että maahanmuuttajaoppilaat eivät kaivanneet erityishuomiota vaan pikemminkin saattoivat pitää sitä kiusallisena. Sen sijaan oppilaat halusivat tulla kohdelluiksi samoin kuin kaikki muutkin ja tuntea kuuluvansa samaan joukkoon muiden oppilaiden kanssa. Opettajat olivat lähinnä varovaisia tavassa, jolla he suhtautuivat erilaisuuteen. He olivat ilmeisen tietoisia moniarvoisuudesta ja humanismista monikulttuurisuuskasvatuksen peruslähtökohtina ja painottivat pyrkimystään välttää stereotyyppistä suhtautumista.

Vastaavanlaisia havaintoja teki Talib (2005, 67) tutkimuksessaan opettajien suhtautumisesta monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin. Opettajat korostivat hänenkin tutkimuksessaan jokaisen oppilaan yksilöllisyyttä ja erityisyyttä ja myös pyrkivät suhtautumaan kaikkiin periaatteessa samalla tavalla etnisestä taustasta riippumatta (ks. myös Jones 1999). Paavola (2007) puolestaan kuvaa, miten monikulttuuristen esiopetusryhmien opettajat toimivat ikään kuin lasten taustat olisivat olleet näkymättömiä. Myös samanlaisuuden korostus voi olla yksinkertaistavaa, vaikka taustalla usein onkin hyväntahtoinen liberaali ajattelu. Suhtautumistapa liittyy ilmiöön, josta monikulttuurisuustutkimuksessa käytetään ilmausta värisokeus (Milner 2006; Talib 2005).

Opettajien käsitykset tukevat kuitenkin tavallaan eräiden nuorisotutkimusten antamaa kuvaa siitä, miten ulkomaalaistaustaiset oppilaat odottavat tulevansa kohdelluiksi. Esimerkiksi Keskisalon (2003) ja Rastaan (2002) mukaan oppilaat pyrkivät korostamaan tavallisuuttaan ja normaalisuuttaan ja olivat arkoja erottautumaan joukosta. Tästä ei kuitenkaan vielä voi tehdä johtopäätöstä, että oma kulttuuritausta olisi oppilaalle merkityksetön, vaan pyrkimys samanlaisuuteen voi olla vain selviämisstrategia. Tarve olla kuin muutkin ja sopeutua joukkoon lienee myös tyypillistä ikäkaudelle. Etnisestä erilaisuudesta huolimatta oppilaat voivatkin olla monessa muussa suhteessa samanlaisia kuin valtaväestöön kuuluvat oppilaat, eikä etnisyys välttämättä merkitse muun sosiaalisen taustan erilaisuutta (ks. Cohen & Lotan 2004, 737).

Oppilaiden kulttuurisen erilaisuuden huomioon ottaminen ei ollut itsestään selvää opettajille. Vain kolme opettajaa mainitsi erikseen pyrkimyksensä kannustaa oppilasta olemaan ylpeä omasta kulttuuristaan ja taustastaan ja ottaa esille oppilaiden erityistaidot – esimerkiksi kielitaidon tai

kulttuurin tuntemuksen – ja niiden kautta tukea oppilaan ylpeyttä omasta kulttuurista ja oman identiteetin rakentumista.

> *...mä oon yleensä yrittänyt itse kannustaa olemaan ylpee siitä omasta kulttuuristaan ja nimenomaan yrittänyt nostaa sieltä omasta kulttuurista niitä hyviä asioita, on se sit kieli, on se sit et sä oot asunut jossain muualla kauniissa kaupungissa tai joku tällainen juttu. Näkee vähän muitakin asioita kuin ... lähiön.* (Opettaja 4)

## *Käytäntö opetustilanteessa*

Kun opettajat pohtivat varsinaista opetustilannetta, he kiinnittivät huomiota erityisesti luokan koostumukseen ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrään. Mitä suurempi osuus oppilaista oli maahanmuuttajia, sitä enemmän opettajan täytyi mielestään mukauttaa opetusta. Sama käsitys oli Soilamon (2008, 110–111) väitöskirjatutkimuksessaan haastattelemilla luokanopettajilla.

Keskeisin käytännön tilanteissa ilmenevä ongelma liittyi opettajien mukaan opetuksen kieleen. Kaikki opettajat ottivat tavalla tai toisella kielikysymyksen esille pohtiessaan monikulttuurisen luokan opetuksen erityispiirteitä. Siitä johtuivat myös suurimmat muutokset, joita opettajat olivat mielestään tehneet opetustyylissään sinä aikana, jona heillä oli ollut monikulttuurisia luokkia. Muutama opettaja huomautti, että kieleen liittyviä oppimisvaikeuksia ilmeni monilla suomenkielisilläkin oppilailla ja toisinaan maahanmuuttajataustainen oppilas hallitsi suomea paremmin kuin suomalaistaustainen. Opettajat korostivat tilanteen kompleksisuutta ja oppilaiden yksilöllisen tuntemisen merkitystä mutta näkivät tämänkin kysymyksen suhteellisena. Historia nähtiin oppiaineeksi, jossa kielellisiin valmiuksiin on aihetta kiinnittää huomiota ja jossa esimerkiksi käsitteiden abstraktius tai vaikea oppikirjateksti olivat ongelma myös osalle suomenkielisiä oppilaita. Kielikysymystä pohdittiin eniten ongelmana, mutta siihen liittyi myös myönteisiä seuraamuksia.

> *Menee kielelliselle puolelle ne ongelmat, et tule kysymyksiä ja saa selittää vähän perusteellisemmin jonkun asian ja tietysti voidaan sanoo, et kyllähän ne myöskin hidastaa tilanteita, kun joutuu selittää jonkun asian eli siis kuluttaa aikaa semmoisten asioiden kanssa. Tietysti toisaalta voidaan sanoa, et ne tuo oman lisänsä-*

*kin joillain kysymyksillä, joita suomalainen ei osaa kysyäkään, et siinä on hyvää ja huonoa varmaan.* (Opettaja 3)

*Ehkä tarkemmin oon ruvennut käyttämään kieltä ja todellakin kaikkia erikoissanoja, ne on ehkä karsiutunut, mikä on aika harmi, mut sanotaan et käsitteiden selventämistä... Käsitteiden avaaminen, siitä on hyötynyt kyllä kaikki, koska mä oon joutunut tarkemmin miettimään sitä selitystä, mitä tarkoittaa inflaatio tai joku muu vastaava, sisällissota.* (Opettaja 4)

Eräät opettajat korostivat sitä, että jos vain kielitaidon taso oli riittävä, historian opetus ei kaivannut maahanmuuttajaoppilaiden osalta mitään erityisjärjestelyjä tai pohdintoja. Toisessa koulussa todettiin tilanteeksi, että kun suurin osa oppilaista oli jo asunut useita vuosia Suomessa ja käynyt suomalaista koulua, kielitaito oli ainakin periaatteessa riittävä opiskeluun. Käytännössä tilanne ei ehkä aina kuitenkaan ollut niin valoisa, vaan monen oppilaan näennäisesti sujuva kielitaito voi osoittautua esimerkiksi kirjallisissa tehtävissä puutteelliseksi (ks. myös Aalto 2008). Arkikielen ja keskustelukielen sujuvalta kuulostava käyttö ei välttämättä merkitse sitä, että oppilas saa selvää abstraktista oppikirjatekstistä tai osaa tuottaa vastauksia kirjallisessa muodossa. Kuitenkin kysymys oli S2-oppilaista, joten opetuskieli ei ollut äidinkieli, mikä väistämättä heijastui oppimiseen. Siksi kielellisen tason varmistamiseen oli kiinnitettävä huomiota.

Yhden ratkaisun kielikysymykseen toi opettaja 7, jonka mukaan oppilaiden kirjallisia vastauksia arvioitaessa pitäisi arvioida ensisijaisesti sisällön ja ajattelun eikä niinkään virheiden näkökulmasta. Hän korosti kannustavan arvioinnin merkitystä, vaikka oppilaan vastaukset olisivat kielellisesti hyvin puutteellisia:

*Nehän* [vastaukset] *ovat kirjoitettuina joskus silleen, että niitä ei kannata lukea, isot kirjaimet puuttuu ja pilkut puuttuu. Sellainen kannustava arviointi, sitä vaan pitäis historiassa kehittää, koska peruskoulun osalta tietenkin historiassa on asioita, jotka pitää tietää. Historiatiedon luonne on semmoinen, että se on vaan tietämistä, ne asiat ei mihinkään häviä. Siellä olisi varaa myöskin arvioida sitä osaamista yrittämisen ja hyvän asenteen näkökulmasta, koska hyvin tiukka tuijottaminen siihen, että onks ne sisällöt oikein ja onks kieliopillisesti korrekti, mä en usko että se on kovin kannustavaa.* (Opettaja 7)

Kielikysymykseen liittyy melko syvällisiä periaatteellisia haasteita eikä kieli ole vain sisällön välittämisen työkalu vaan kiinteässä yhteydessä ajatte-

luun ja myös identiteettiin (Taylor 1992, 32; Harinen 2000). Toinen kysymys on, millainen kielitaidon taso on riittävä ja mihin pyritään: jos on vain opeteltava asioita tekstistä, riittää vähempi, kuin jos kyse on monimutkaisten asiayhteyksien ymmärtämisestä. Juuri tämänkaltaisten seikkojen vuoksi historia on maahanmuuttajataustaisille oppilaille monesti vaikeaa (Perttula 2001). Alitolppa-Niitamon (2002; 2004) tutkimukset suoraan yläasteelle tulleista somalinuorista kuvaavat sitä kieliongelmien, koulukulttuurin erilaisuuden ja kognitiivisten vaatimusten taakkaa, joka oppilailla oli, kun oli kurottava kiinni suomalaisen opetussuunnitelman vaatimuksia.

Kielelliset ongelmat osoittautuivat myös Soilamon (2008, 109, 138) väitöskirjatutkimuksessa opettajien käsitysten mukaan keskeisimmiksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa. Samaan tulokseen ovat päätyneet Miettinen ja Pitkänen (1999, 19; Pitkänen 2006, 85–86) sekä ruotsalaisten historian opettajien kokemuksia kartoittanut Mellberg (2004, 324–325).

Useimmat tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat tarkastelivat oppilaidensa puutteellisen kielitaidon tuottamia ongelmia. Keskusteluissa ei noussut esille havaintoja oppilaiden erilaisesta, kulttuurispesifisestä tavasta ilmaista asioita ja esimerkiksi erilaisesta suhteesta kieleen ja narratiiviin, mihin esimerkiksi afroamerikkalaisten oppilaiden koulumenestyksen tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota (Delpit 1995, 39–40, 50–52; Lee & Slaughter-Defoe 2004, 473–474; Nieto & Bode 2008, 178–181).

Kielivaikeuksissa tukeminen ei sekään ole suoraviivainen kysymys, vaan edellytti erään vastaajan mukaan hienotunteisuutta. Maahanmuuttajataustainen oppilas voi kokea osoittelevana ja kiusallisena, jos hän erottuu liikaa ongelmiensa takia: *jatkuva huomionosoitus sille henkilöll, et voi sulla on kuitenkin toi suomen kieli hukassa, niin istu sä tähän -tyyppisesti mä en olis vakuuttunut et ne ois niistä kaikkein parhaimpia* (Opettaja 7). Rastas (2002, 11) huomauttaa aivan vastaavasti maahanmuuttajataustaisten nuorten haastatteluihin pohjaavassa tutkimuksessaan, että nämä saattoivat kokea kiusallisen erottelevina hyvää tarkoittavankin toiminnan, joka sai heidät tuntemaan itsensä erilaisiksi, toisiksi. Kysymykseen opetuksen kielestä ja kielellisistä ongelmista palataan myös opettajaopiskelijoiden sekä oppilaiden aineistoissa.

## *Sisällön annostelu*

Kielivaikeuksiin liittyi kysymys siitä, mitä oli mahdollista saada opetetuksi, kun luokassa oli oppilaita, joiden kielelliset oppimisedellytykset eivät olleet vahvat. Opettajat olivat koettaneet helpottaa opetusta sisällöllisesti: pitkiä tekstejä oli karsittu, oli mietitty, millaisia tekstejä voi antaa luettavaksi, ja lisäksi sisältöä oli pyritty havainnollistamaan kuvin.

Yksi opettaja kertoi yleensä aina tarkistavansa uusien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tullessa pohjatiedot ja opiskeluvalmiudet, esimerkiksi kartan ja aikakäsityksen hallinnan. Näkemys on perusteltu – osa maahanmuuttajataustaisista oppilaista ei ehkä ollut lähtömaassaan tai edellisessä olinpaikassaan osallistunut historian opetukseen, mistä syystä pohjatiedot voivat olla hyvin aukolliset. Aikakäsityksen havainnointi on itse asiassa olennainen kysymys, sillä eri kulttuurien aikakäsitys voi olla hyvin erilainen. Muutama opettaja ilmaisi näkemyksen, että kulttuurisesti heterogeenisessä luokassa he olivat joutuneet pelkistämään sisältöä, sillä oppilaiden kieliongelmien vuoksi ei voinut edetä yhtä nopeasti eikä käsitellä sisältöä yhtä monipuolisesti kuin "normaalissa" luokassa. Suhtautuminen sai toisinaan ongelmakeskeisiä piirteitä, kuten ilmenee seuraavasta esimerkistä.

> *No tarvis opettaa vain ihan perusasiat, niistäkin voi tinkiä jonkin verran. Yleensäkin ajatus vaan siitä, että se on oppiaine muiden joukossa, että sillä tavalla mun tavoitteet näissä luokissa on tullut alaspäin. Ei voi vaatia jos ei kerran vastapuolella oo kapasiteettia.* (Opettaja 5)

Samalla sisällön yksinkertaistaminen pakotti opettajat ajattelemaan opetettavaa sisältöä uudesta näkökulmasta ja etsimään siitä olennaisinta. Opettajat yksinkertaistivat ja pelkistivät opetettavia aiheita tarkoituksenaan auttaa oppilaiden opiskelua ja selventää vaikeita asioita. Monesti tämä oli epäilemättä tarpeellistakin, mutta se voi olla myös haitaksi oppilaan kehitykselle. Monikulttuurisuuskirjallisuudessa korostetaan opettajan odotusten vaikutusta oppilaan suoriutumiseen ja sitä, että opettajan on tärkeä uskoa oppilaiden mahdollisuuksiin (Reyes-Carrasquillo 2007, 186–187). Oppilaiden kehityksen kannalta haitallista olisi tyytyä vain perusasioiden ja perustaitojen mekaaniseen harjoitteluun (Delpit 1995, 25; Cohen & Lotan 2004, 737).

Jossakin määrin opettajat suunnittelivat opetusjärjestelyjä eri tavoin, kun oli kysymys monikulttuurisesta luokasta. Maahanmuuttajien suuri määrä hidasti opetusta muutaman vastaajan mukaan.

> *Ei se minusta muuta, et jos on paljon maahanmuuttajia, niin ehkä menen hitaammin, mutta ei se sisältöihin ei ole vaikuttanut.* (Opettaja 1)

> *Se on toi mitä mä just äsken sanoin, vauhti on hiljaisempaa ja pitää pitäytyä ainoastaan perusasioissa, niitäkin monta kertaa jauhaa jauhaa ja vielä kerran jauhaa.* (Opettaja 5)

Oli mietittävä, millaiset työtavat olisivat mahdollisia, minkälaista materiaalia voi käyttää ja kuinka pitkiä tehtäviä voi edellyttää oppilaiden tekevän. Eräistä haastatteluista ilmenikin, että opettajat koettivat myös välttää liikaa yksinkertaistamista ja rakentaa opetuksen niin, että se tarjoaisi haasteita myös niille oppilaille, joilla oli hyvät oppimisen edellytykset. Toisessa tutkimuskouluista opettajat suosivat oppilaskeskeisiä työtapoja, esimerkiksi dokumenttien käyttöä. Vasta hiljattain saapunut maahanmuuttajaoppilas tarvitsi enemmän henkilökohtaista ohjaamista kuin valtaväestöön kuuluva tai pitkään maassa ollut, jo ehkä koulua Suomessa käynyt, mikä myös nähtiin haasteena perinteiselle opetustyylille. Tässä eräät mainitsivat esimerkiksi ryhmätöiden tai yhteistoiminnallisen oppimisen tarjoavan mahdollisuuden saada aikaa yksittäisten oppilaiden perusteellisempaan ohjaamiseen. Kysymys on kuitenkin käytännössä problemaattinen.

Yksi opettajista totesi yleisarvionaan, että monikulttuurisuus pakottaa opetuksen uudistumaan ja pohdiskeli pitkään maahanmuuttajataustaisen oppilaan suurempaa ohjaustarvetta tilanteessa, jossa oppilailla ei vielä ollut valmiuksia osallistua samaan työskentelyyn muiden kanssa. Hän ei katsonut sen seikan silti saavan vaikuttaa muun luokan opetustilanteeseen:

> *Mun mielestä se on aika huono juttu, jos se muuttais mun opetusta sillä tavalla, että jos ne oppilaat on olleet sen koko peruskoulun Suomessa ja se sit pakottais esimerkiksi käyttään jotain taulu- ja liitumenetelmää.* (Opettaja 7)

Opettajien käsityksistä erottuu kaksi erilaista mutta toisiinsa limittyvää korostusta. Toinen on käytäntöorientoitunut ajattelutapa, jonka mukaan maahanmuuttajataustaisella oppilaalla ei olisi vaikeuksia osallistua opetukseen, kunhan kieli on hallinnassa. Toiseen ajattelutapaan kuuluu erot-

telun vaikutuksien pohdinta, uskomus oppilaiden haluun integroitua ja stereotypioiden pelko. Kaiken kaikkiaan opettajat näyttivät toimivan kuin eroja ei olisi tai että ne eivät saisi vaikuttaa, vaan niiden yli oli päästävä.

## Sisällölliset valinnat - kenen historiaa

Tämän tutkimuksen painopiste oli kysymyksessä, miten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden läsnäolo vaikutti opettajan tapaan valita ja painottaa oppiaineen sisältöjä. Tätä kysymystä ei voinut erottaa kokonaan opetustilannetta koskevista pohdinnoista. Taulukossa 2 on yhdistetty opetussisältöjä koskevissa vastauksissa esiintyviä seikkoja, eli vastaukset kysymykseen, millaista historiaa opetetaan monikulttuuriselle luokalle, sekä kysymykset, joissa selvitettiin Suomen historian ja oppilaan omien taustojen huomioimisen merkitystä.

Pohtiessaan, millaista historiaa monikulttuuriselle oppilasryhmälle olisi opetettava, useimmat opettajat vetosivat opetussuunnitelmaan, mutta opetussuunnitelmapuheessa on erotettavissa kaksi juonnetta. Osa näki opetussuunnitelman rajoittavan opettajan mahdollisuuksia ottaa huomioon useampia perspektiivejä – osa taas korosti opetussuunnitelman väljyyttä ja mahdollisuuksia täydentää ja valita sisältöä. On myös mahdollista erottaa kaksi periaatteessa erilaista pääsuhtautumistapaa: suoraviivainen opetuksen toteuttaminen ja pohtiva, kyseenalaistava suhtautuminen.

Ne opettajat, jotka korostivat opetussuunnitelmaa rajoittavana, eivät nähneet kovin paljon muita vaihtoehtoja. Opetussisällöt näyttivät olevan heille ulkoa annettuja ja muiden määrittämiä. Viime kädessä ne ehkä määrittyivät heille oppikirjan perusteella, sillä opetussuunnitelman perusteiden sisältörunko on kuitenkin suhteellisen viitteellinen ja jättää opettajalle paljon varaa valita ja painottaa sisältöjä.

> *Niin mä opetan sen, mitä opetussuunnitelma määrää tietysti, siis ne asiat, mut että täytyy jotenkin yrittää ottaa huomioon heiän tausta. (...) Jotkut tulee Kosovosta, jotkut tulee Afrikasta ja joku saattaa olla Kaukoidästä, niin ei aika yksinkertaisesti riitä siihen, et paneudutaan. Joku tommonen opinnäytetyö omasta kulttuurista tietysti, jotain esitelmää. Se olis ihan hyvä, mut se ei oo ainakaan en mä sitä oo kauheesti sitä saanut liikkeelle.* (Opettaja 3)

TAULUKKO 2. OPETTAJIEN KÄSITYSTEN TEEMOITTELU: Historian opettaminen luokalle jossa on maahanmuuttajataustaisia oppilaita (millaista historiaa opettaisi monikulttuuriselle luokalle) (sisällölliset painotukset)

| Näkökulma | Yleistetty luokka | Ylätason kategoria |
|---|---|---|
| Eteneminen opetussuunnitelman mukaan: ei täsmennystä, yleinen viittaus | **Opetussuunnitelma rajoittaa mahdollisuuksia** | **Vetoaminen opetussuunnitelmaan: Opetussuunnitelmapuheen erilaisuus** |
| Opetussuunnitelma ei anna mahdollisuutta muuhun | | |
| Opetussuunnitelman Eurooppakeskeisyys; vähän mahdollisuuksia muiden kulttuurien historian käsittelyyn (kritiikkinä) | | |
| Nivelletään erityistehtäviä ja sisällöllisiä täydennyksiä omasta kulttuurista (rikastaminen esimerkein) | **Opetussuunnitelma jättää liikkumavaraa ja antaa mahdollisuuksia niveltää** | |
| Opetussuunnitelma antaa raamit, joiden sisällä vapautta; historian laajuus: runsaasti valinnan varaa | | |
| Suomen historian merkitys: perehdytys tärkeää sinänsä | **Suomen kansallisen historian relevanssi maahanmuuttajille** | **Sisällöllinen relevanssi tai irrelevanssi maahanmuuttaja taustaisen oppilaan kannalta** |
| Suomen historia vertailukohtana oppilaan lähtömaan historialle | | |
| Suomen historia suhteutettuna maailman / Euroopan historiaan | | |
| Kansainvälisessä luokassa valikoiden Suomen historiaa | | |
| Epäilys Suomen historian kiinnostavuudesta | | |
| Asenteiden huomioon ottaminen, kulttuurisidonnaisuuden tiedostaminen | **Maahanmuuttajien kannalta arat aiheet** | |
| Henkilökohtaisesti vaikeiden aiheiden välttäminen | | |
| Sovinnollisuus aroissa aiheissa, avoin keskustelu | | |
| Avoimuus vaihtoehtoisille tulkinnoille | | |
| Ongelma: oppilaan lähtöalueen konfliktikeskeisyys | | |

Käytännössä nämäkin opettajat pyrkivät ottamaan ryhmän moninaisuuden huomioon esimerkiksi siten, että varsinaiseen opetussuunnitelmarunkoon lisättiin täydentäviä sisältöjä muista kulttuureista tai oppilaat saivat lisätehtäviä, esimerkiksi pieniä tutkielmia, joissa he voivat syventyä oman kulttuurinsa erityispiirteisiin tai oman maansa historiaan (vrt. Banks 2004). Tämä näytti myös Dilworthin (2004) tutkimuksessa olleen opettajien tyypillinen tapa rikastaa kansalaiskasvatuksellista ainesta.

Osa opettajista taas totesi päinvastoin opetussuunnitelman sallivan paljonkin väljyyttä. Opetussuunnitelma antaa kehikon, jonka toteutuksessa opettajalle jäi paljon mahdollisuuksia täydentää ja valita. Joustavimmin opetussuunnitelman merkityksen näkivät opettajat, joiden opetuksesta osa tapahtui MYP-luokille (Middle Years Programme) tai kansainvälisen koulun luokille tai joilla oli kokemusta myös lukiotason IB-opetuksesta (International Baccalaureate).

Muutama opettajista arvosteli aiheellisestikin opetussuunnitelman Eurooppa-keskeisyyttä ja kulttuurihistorian vähyyttä yläkoulun kurssissa. Kriittisyyttä ilmaisi osa niistä, jotka näkivät opetussuunnitelman rajoittavana, mutta myös opettaja, joka näki mahdollisuuksia omiin painotuksiin. Hän tarkasteli paitsi sisältöjen, myös näkökulman valintaa: *sitä ei käy kieltäminen, etteikö peruskoulun historian kurssi ois suhteellisen Eurooppa-keskeinen, et missä roolissa niissä käsitellään esimerkiksi näitä afrikkalaisia ihmisiä ja aasialaisia ihmisiä* (Opettaja 7).

Sama opetussuunnitelma nähtiin toisaalta rajoittavana, toisaalta sallivana. Osalle vastaajia opetussuunnitelma oli normi – niin kuin se onkin – mutta siihen vedottiin perusteena olla erilaistamatta opetusta liikaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan koulun tulisi tukea kaikkien oppilaiden identiteetin kehitystä. Myös aihekokonaisuus kulttuuri-identiteetti sisältää saman tavoitteen. Historian opetussisällöt on opetussuunnitelman perusteissa kuvattu vain otsikkotasolla ja käsittelyn yksityiskohtaisuuden voi kukin opettaja itse ratkaista. Historian tavoitteet ja arviointikriteerit puolestaan painottavat taitoja eivätkä sisältöjä. Lisäksi oppimäärään sisältyy yhtenä valinnaisteemana ulkoeurooppalainen kulttuuri, joten opetussuunnitelma antaa jonkin verran mahdollisuuksia opetuksen monipuolistamiseen.

Maahanmuuttajataustaisen oppilaan identiteetin kannalta keskeinen kysymys on, kenen historiaa hänen pitäisi opiskella. Virallisen opetussuunnitelman ja itse toteutetun opetussuunnitelman luonnetta testasi opettajille asetettu kysymys: "Kenen näkökulmasta opetat historiaa?" Tässä opettajat samalla ottivat kantaa kansallisen historian, Euroopan historian ja muun historian välisiin painotuksiin. He mainitsivat tässäkin lähtökohtana yleensä opetussuunnitelman ja siinä ilmaistut historian opetuksen tavoitteet. Tulkinnat opetussuunnitelman perimmäisestä luonteesta olivat edelleen hyvin erilaisia. Osa opettajista katsoi, että opetus oli suomalaisen yhteiskunnan lähtökohdista lähtevää, ja kuvasi opetussuunnitelmaa Suomi-keskeiseksi, valtiokeskeiseksi tai hyvinvointiyhteiskuntaa legitimoivaksi. Osalle vastaajista opetus oli niin ikään opetussuunnitelman mukaista, mutta opetussuunnitelma oli heidän mielestään pikemminkin neutraali kuin Suomi-keskeinen.

Seuraava lainaus osoittaa, että opettaja voi kokea näkökulmien moninaisuuden rasitteena ja sen sijaan pitää Suomi- ja Eurooppa-keskeisyyttä itsestään selvänä lähtökohtanaan.

> *Se on tietysti tää paikallisnäkökulma eli suomalainen näkökulma ja Suomi-keskeinen näkökulma, mut kyl mä uskon, et meillä on aika kiitettävästi tääl peruskoulussa suhteellisen laaja perspektiivi, mutt tottakai se historia on eurooppalaista historiaa ja se on aika paljon Suomi-keskeistä historiaa ja nyt sit vähän tulee Euroopan Unionin [myötä] lisää sitä Eurooppa-keskeisyyttä vielä, et aika ei yksinkertaisesti riitä. Et sitten pitäis olla kurssei joistain muista maanosista tai sil tavalla et päästäs käsittelemään, se on aika pikajuoksua toi kahdeksannen historia kuitenkin.* (Opettaja 3)

Eräät opettajista kiinnittivät tässä kohden huomiota historian tulkinnallisuuteen ja näkökulmien suhteellisuuteen. Opettaja 6 ei pitänyt opetussuunnitelmaa erityisen kansallisesti painotettuna vaikkakin näkökulmaltaan suomalaisena: *Suomi on vähän niinku tossa maailman reunalla kauan katsellut asioita.* Hän huomautti aivan perustellusti, että moneen muuhun maahan verrattuna suomalainen historian opetus sisältää paljon muiden maiden historiaa ja muiden kulttuurihistoriaa.

Näkökulmaa tarkensi kysymys: "Mitä suomalainen historian opetus antaa esimerkiksi venäläiselle, irakilaiselle tai kosovolaiselle oppilaalle?" Tässäkin opettajilla oli melko erilaisia tulkintoja, ja useimmat näkivät his-

torian merkityksen hyvin laaja-alaisena ja monitasoisena, niin sisällöllisiä, taidollisia kuin kasvatuksellisia ja identiteettiin kuuluvia tavoitteita sisältävänä. Klafkilaisittain tulkiten opettajat esittivät sekä materiaalisia että formaalisia päämääriä.

Sama opettaja ilmaisi yleensä useamman kuin yhden näkökohdan. Yksi korostus aineistossa oli, että opetuksen tuli kohdella kaikkia oppilaita tasavertaisesti ja pyrkiä samoihin tavoitteisiin kaikkien osalta. Kaikille ja myös maahanmuuttajataustaisille oppilaille tulisi luoda edellytyksiä kriittiseen ajatteluun ja median seuraamiseen. Muina valmiuksina tuotiin esiin muun muassa historian syy-seuraussuhteiden ymmärtäminen, taito perustella mielipiteensä ja taito hankkia tietoa eri lähteistä. Tämä vastaa Ladson-Billingsin (1995, vrt. Banks 2004) näkemyksiä kulttuurisesti relevantista opetuksesta. Samoin Seixas (1993) piti tärkeänä erityisesti historian kriittisten metodisten valmiuksien ja tiedonhankintataitojen opettamista maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Esimerkiksi opettaja 5 taas halusi pohtia, mitä suomalaiset oppilaat voisivat oppia muista kulttuureista – sekin tärkeä tavoite monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta.

Monet opettajista lähestyivät tätä kysymystä sisältöpohjaisesti, mutta heidän kuvaamansa sisällölliset painotukset olivat erilaisia. Kun toisaalta korostettiin historian keskeisenä sisällöllisenä antina maailmanhistoriaa ja eri kulttuurien tuntemusta, osa piti toisaalta tärkeimpänä Suomen historiaa, joka ei olisi kuitenkaan Suomi-keskeistä. Sisällölliseltä kannalta mainittiin myös näkökulmavalinta, että suomalaisen opetuksen tulisi tarjota esimerkiksi venäläiselle oppilaalle "pienen naapurimaan ääni".

Pohdinnoissa erottui myös kasvatuksellisia painotuksia. Yksi vastaaja näki historian opetuksen merkityksen maahanmuuttajataustaisille oppilaille suomalaiseen yhteiskuntaan ja kulttuuriin sopeuttajana. Opettaja 4 otti saman näkökulman esille kriittisessä valossa ja katsoi suomalaisen historian opetuksen ja etenkin oppikirjojen suuressa määrin suomalaistavan oppilaita näkökulman Suomi-keskeisyyden vuoksi. Omassa opetuksessaan hän kertoi pyrkivänsä luomaan oppilaille ylpeyttä omasta kulttuurista ja ottamaan esille sitä, miten tulkinnat historiasta ovat muuttuneet ja miten samaan asiaan voi olla erilaisia perspektiivejä. Toinen opettaja puolestaan totesi opettavansa historiaa niin, että se tulisi oppilasta lähelle ja tämä alkaisi ymmärtää omaa taustaansa. Oppilaat, joilla on eri-

laiset taustat huomaisivat, että *ne käy sitä samaa rakennusprosessia läpi, toi on vaan siitä omasta kulttuuristaan ja mä oon omasta, silloin ei tuukaan se, et hei mä oon ulkomaalainen tässä tai mä olen erilainen kuin joku toinen vaan meitä on monta ja kaikki me ollaan samassa vaiheessa* (Opettaja 6). Hän näki historian erityisesti aineena, jossa tarjoutui mahdollisuuksia identiteetin rakentamiseen. Lainauksessa ilmeni myös käsitys historian näkökulmien moninaisuudesta.

Samansuuntaista kasvatuksellista tavoitetta korosti opettaja 8, joka tapasi maahanmuuttajataustaisia oppilaita tukiopetus- ja ohjaustilanteissa yksittäin tai pienryhminä. Hän piti tärkeänä, että oppilaat saisivat koulussa tutustua maailmanhistoriaan ja kansallisiin historioihinsa, sillä omat perheet eivät välttämättä puhuneet näistä asioista. Myös hän painotti oman kulttuuritaustan arvostamisen tärkeyttä ja vahvan identiteetin luomista. Hän oli havainnut, miten esimerkiksi irakilaiset oppilaat olivat kiinnostuneita kotimaansa historiasta ja etsivät aktiivisesti tietoja oman maansa historiasta vaikkapa uskonnon kirjoista.

Husbandsin ynnä muiden (2003) tutkimuksessa haastatellut brittiopettajat eivät tuoneet esille historian opetuksen tavoitteena identiteetin tai kansallistunteen luomista tai yhteisen kulttuuriperinnön välittämistä. Hyvin yleisesti myös brittiopettajat pitivät historiaa aineena, joka auttaa ymmärtämään maailmaa, ja heille oli tärkeää historiaan liittyvien taitojen opettaminen. Se tuntui olevan tärkeää tässäkin tutkimuksessa useille opettajista. Taito-tieto-vastakkainasettelu ei korostunut, kuten ei myöskään Husbandsin ja hänen kollegojensa tutkimuksessa. Historian tavoitteet nähtiin hyvin monitahoisina.

## *Suomen historiaa maahanmuuttajaoppilaille*

Edellä esitettyyn tematiikkaan liittyvät myös kysymykset Suomen historian merkityksestä maahanmuuttajataustaisille oppilaille ja oppilaiden omaan historiaan kuuluvien asioiden käsittelystä. Opettajilta kysyttiin erikseen, miten he näkivät Suomen historian merkityksen maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle, koska kysymys kansallisen historian painottumisesta on usein asetettu vastakkain monikulttuurisen sisällön ja liberaalien taitopainotteisten suuntausten kanssa. Perinteistä opetusta moititaan pohjimmiltaan etnosentriseksi. Epäilemättä kaikissa maissa opetetaan oman maan

historiaa, mutta suurissa valtioissa kansainvälinen historia ja maailmanpolitiikka ovat paremmin nivellettävissä kansalliseen historiaan. Britanniassa oli erityisesti 1980- ja 1990-luvulla keskusteltu kriittiseen sävyyn kansallisen historian asemasta, (Husbands ym. 2003, 120–121; vrt. Yhdysvaltojen osalta Loewen 1995; Foster 2006) ja keskustelut tuntuvat olevan edelleen ajankohtaisia suuressa osassa maailmaa (Popp 2006; Popp & Röder 2007; Stearns 2006; Repoussi 2007a, 2007b). Vaikka Husbandsin ryhmän (2003) haastattelemat brittiläiset opettajat olivat kriittisiä kansallisen historian korostamista ja vallitsevia opetussuunnitelmia kohtaan, he mainitsivat kuitenkin etupäässä Britannian historian tapahtumia, kun heidän piti luetella asioita, joita olisi tärkeää oppia (vrt. Grosvenor 2000).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 historian ainekohtaisessa osuudessa eivät korostu kansallista identiteettiä koskevat tavoitteet, joten tavoitteiden osalta suomalaista opetussuunnitelmaa ei voi sanoa etnosentriseksi. Tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat pohtivat usealta kannalta Suomen historian merkitystä maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle. Kysymys oli useimmille heistä ongelmaton. He pitivät pääsääntöisesti tärkeänä, että maahanmuuttajataustaisille oppilaille opetetaan Suomen historiaa, ja perustelivat tätä eri tavoin.. Yksi perustelutapa oli, että oppilaat oli perehdytettävä siihen, koska he asuvat Suomessa. Suomen historia antaisi viitekehyksen ja auttaisi ymmärtämään suomalaista yhteiskuntaa ja kulttuuria ja suhteuttamaan ne lähtömaan historiaan ja yhteiskuntaan. Vastaavalla tavalla perustelivat Mellbergin (2004, 325) haastattelemat ruotsalaiset opettajat Ruotsin historian merkitystä maahanmuuttajataustaisille oppilaille.

> *Totta kai jokaiselle on hyötyy siitä, et ymmärtää sen kulttuurin, missä elää ja toimii, ja mä luulen et siinä mielessä historian opetus voi olla maahanmuuttajalle jopa tärkeämpää kuin niille, jotka ehkä siitä sitten jotain jo tietää, jo sen perusteella että pystyy jo paremmin seuraamaan tiedotusvälineitä ja elokuvia ja kaikkea muuta sitä tiedon tulvaa mitä mediasta tulee.* (Opettaja 2)

> *No on se varmaan sinänsä, et toki mä pidän hirveen tärkeänä et he kaikki oppii Suomen historiaa, se on tärkeetä koska me asutaan Suomessa. Se mistä suomalaiset on tullut ja se, että Suomessakin on ollut vaikeita aikoja, sisällissota, et ei se niin helppoo... se on monelle hirvee helpotus et Suomessakin on ollut sisällissota ja nyt menee näin hyvin, ja ehkä enemmän sellaista, et historiaa on myös muuallakin, semmonen nurkkapatrioottisuus on jäänyt pois.* (Opettaja 4)

Jälkimmäinen sitaatti perustelee Suomen historiaa myös vertailukohtana, johon maahanmuuttajataustaiset oppilaat voivat suhteuttaa perheensä kotimaan historiaa. Myös Tiitisen (2006) haastattelema historian opettaja käsitteli Suomen historiaa pienen ja köyhän maan selviytymistarinana, ja esimerkiksi toipuminen sisällissodasta ja kehitys köyhyydestä hyvinvointivaltioksi oli tärkeää maahanmuuttajien näkökulmasta – toivoa herättävänä rinnastuksena. Oppilaat saattoivat löytää liittymäkohtia omaan elämäänsä myös tavallisten ihmisten kokemuksesta:

> *He osaa peilata niitä Suomen kohtaloita, ne tietää mun mielestä viel enemmän karjalaisten kohtalosta, kuin välttämättä suomalaiset oppilaat. He osaa kuvitella sen tilanteen, et karjalaiset on joutunut lähtemään omasta maastaan, muuttamaan pakosta omasta kodistaan pois, koska niillä on osaks samoja kokemuksia sit ollu heiän suvulla.* (Opettaja 8)

Yksi opettajista pyrki osoittamaan oppilaille, miten sekä Suomen historia että oppilaiden lähtömaiden historia ja itse kunkin henkilökohtainen historia niveltyivät laajempaan kokonaisuuteen, maailmanhistoriaan. Osa opettajista otti kuitenkin kyseenalaistavan ja valikoivan kannan Suomen historiaan. Opettaja 6 oli tottunut kansainvälisessä koulussa tiivistämään Suomen historian päälinjoiksi ja ottamaan esille joitakin keskeisiä kysymyksiä, joiden voi ajatella olevan ulkomaalaisen oppilaan kannalta tärkeitä tietää. Opettaja 7 piti mahdollisena myös soveltaa ja painottaa kansallisen historian osuutta. Vaikka opetussuunnitelma ei hänen mielestään ollut erityisen vahvasti painottunut Suomen historiaan, hän näki periaatteellisen ristiriidan Suomen historian opettamisessa monikulttuuriselle oppilasryhmälle. Esimerkiksi Suomen 1800-luvun historia voi olla ei-suomalaistaustaiselle oppilaalle kiinnostamatonta, mutta opettaminen oli käytännössä silti melko helppoa, koska 7.-luokkalainen ei kyseenalaista opetusta:

> *Mun mielestä siellä on sellaisia aiheita, jotka on niin kuin suomalaisia aiheita ja joita voi miettii, vaikka 1800-luvun kansallinen herätys, niin sellaisen aiheen kohdalla mun mielestä pelastus on se, että ne oppilaat on just siinä vaiheessa vielä suhteellisen niin kuin kritiikittömiä eihän he näe automaattisesti, et tuolta tulee nyt viis tuntia kansallista herätystä.* (Opettaja 7)

Osan oppilaista katsottiin olevan kiinnostuneita Suomen historiasta, osan ei. Myös Tiitisen (2006, 68–69) haastattelemat historian opettajat olivat

havainneet monien maahanmuuttajaoppilaiden kiinnostuksen Suomen historiaa kohtaan. Venäläistaustaisten oppilaiden katsottiin olevan muita yleisemmin kiinnostuneita yhteisten aiheiden vuoksi. Lisäksi todettiin, että oppilas ei välttämättä kerro – ehkä hienotunteisuuttaan – jos aihe ei kiinnosta. On lisäksi syytä muistaa sekin, että oman maan historia ei välttämättä kiinnosta suomalaistaustaistakaan oppilasta.

## *Oppilaan tausta*

Kysymys "kenen historiaa" koskee myös sitä, miten maahanmuuttajataustaisen oppilaan perheen kotimaan historia ja kulttuuri otetaan huomioon opetuksessa. Soilamon (2008, 125–126) väitöskirjatutkimuksessa alaluokkien opettajista noin 40 % vastasi ottavansa huomioon erilaisia kulttuurisia näkökulmia vain vähän, joka kymmenes ei lainkaan – ja vain 45 % ilmoitti, että monikulttuurisuus oli otettu huomioon koulun opetussuunnitelmassa. Myös ulkomaisissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajat eivät erityisen innokkaasti sisällytä vähemmistöryhmiin kuuluvien oppilaiden kannalta relevantteja näkökulmia opetukseensa (ks. Jones 1999; Levstik 2000; Mellberg 2004; Lahdenperä 2000). Luokan koostumusta saatetaan pohtia käytännön toiminnan ja sosiaalisten suhteiden, ei niinkään sisällöllisten painotusten näkökulmasta.

Useimmat tässä tutkimuksessa haastatelluista opettajista kertoivat pyrkivänsä ottamaan huomioon oppilaan kulttuurisen taustan ja lähtömaan historian tietyissä rajoissa, mutta edellä esitetyt käsitykset opetussuunnitelmasta toimintaa rajoittavana ilmeisesti olivat joillekin opettajille muodollisena esteenä. Useimmin mainittuja keinoja näkökulmien rikastamiseen olivat erityistehtävät, joissa oppilaat perehtyivät sukunsa kotimaan historiaan ja halutessaan voivat myös kertoa siitä muille oppilaille. Toisinaan opettaja sisällytti opetukseen tilanteen ja aiheen mukaan oppilaiden lähtöalueiden historiaa, esimerkiksi imperialismia käsiteltäessä saatettiin perehtyä tavallista tarkemmin Somalian historiaan. Oppilaan kotimaan historia tuli esiin maailmanhistorian yhteydessä tai käsiteltäessä ajankohtaisia maailmantapahtumia ja kriisejä.

Opettajat mainitsivat myös useita käytännön esimerkkejä tavoista, joilla he ottivat huomioon oppilaiden erilaiset kulttuuritaustat, ja tilanteista,

jolloin maahanmuuttajataustaisen oppilaan mukanaolo oli monipuolistanut opetusta. Maahanmuuttajaoppilas voi tuntea ajankohtaisen tapahtuman taustoja ja tilannetta ja mielellään kertoa siitä.

> *No silloin kyllä kannattaa aina niin kuin näitä oppilaita käyttää siinä oppitunnissa tällaisina asiantuntijoina ...Se tulee aika spontaanisti, et ne tarttuu johonkin juttuun, joka just, vaikka kurdit Irakin tilannetta, ne mielellään selittää tämmöisiä juttuja ihan spontaanisti, että miltä alueelta näyttää kartasta tällaisia juttuja. Sitten ne on vielä niin pieniä, että niillä ei esimerkiksi sen poliittisen tilanteen suhteen välttämättä oo näkemystä.* (Opettaja 7)

Keskeinen näkökohta oli maahanmuuttajataustaisen oppilaan asiantuntemus omasta kulttuuristaan. Oppilaat saattoivat nähdä kulttuurin eri silmin, koska olivat eläneet siinä ja sen vuoksi osasivat kuvata elämäntapaa toisin. Juuri tällaisissa tilanteissa tuli opettajien mukaan sallia oppilaiden esitellä omaa tietämystään. Kulttuurihistoriallisen aineksen merkityksen toi esiin useampi opettaja. Opettajat pyrkivät osoittamaan oppilaan erilaisuuden vahvuudeksi, ja tätä tukivat usein erityistehtävät, esitelmät oppilaan kotimaasta ja kulttuurista, samoin kielitaidon hyödyntäminen, milloin se oli mahdollista.

> *Jos mä saan tietää, et oppilaan äidinkieli on venäjä, mä aina kysyn, et osaak sä kirjoittaa ja lukea venäjää ja sit no oppilaan vastauksen mukaan varsinkin, jos osaa, niin mä sanon onpa hyvä et sit kun ruvetaan käymään sotia, niin saat tulkita meille sitten näitä kaikkia dokumentteja, ja mä kannustan heitä säilyttämään esimerkiksi tän et he opiskelevat nimenomaan kirjoittaan ja lukeen myös venäjää, siit on selkee hyöty ja se on semmoinen yksi asia, et onkin joku taito mitä toisilla ei ole.* (Opettaja 4)

Kaksi opettajista kiinnitti huomiota kulttuurihistorian vähäisyyteen yläkoulun kurssissa. Toinen heistä sanoi painottavansa kulttuuria ja taidetta sopivissa yhteyksissä ja oppilaiden myös pitävän siitä. Toinen huomautti, että opetusta olisi syytä kehittää enemmän kulttuurien kohtaamista käsitteleväksi, viitaten samansisältöiseen lukion valinnaiseen historian kurssiin. Hän oli havainnut oppilaiden kertovan mielellään omiin kulttuureihinsa liittyvistä tavoista ja käytänteistä. Oppilaiden oli myös havaittu olevan yleensä kiinnostuneita oman kulttuuripiirinsä historiasta ja joskus haluavan siitä kertoakin ja lisätä tavallaan muiden oppilaiden tietoisuutta siitä, mutta kuten seuraava haastateltu kertoi:

*On tietenkin päinvastaistakin käyttäytymistä, et tavallaan halutaan peittää se oma kulttuuri ja ei haluta tuoda esille, erottuu tai olla erilaisia, se lähtee taas yksilöstä, mut kyl mun mielestä yhä enemmän ainakin meiän koulussa on lisääntynyt se, että ollaan tavallaan ylpeitä siitä omasta kulttuurista ja halutaan tuoda se esillekin.* (Opettaja 3)

Toisinaan oppilaat halusivat myös kertoa historian tapahtumien yhteydessä oman sukunsa vaiheista. Muutama opettajista oli havainnut selvän eron yläkoulun ja lukion oppilaiden välillä, siten että lukiolaiset olivat paljon innokkaampia pohtimaan sukunsa ja sen kotimaan historiaa ja esimerkiksi tekemään siitä kirjoitelmia. Lukioon jatkoi kuitenkin vain pieni osa näistä oppilaista. Kysymys voi toisaalta olla uskaltamisesta ja luottamuksesta, toisaalta valikoitumisesta ja kehittymisestä.

Useimmat haastatellut opettajat pitivät tärkeänä sitä, että historian opetuksesta tehtiin oppilaalle henkilökohtaisesti mielekästä ja että sitä koetettiin mahdollisuuksien mukaan niveltää oppilaan omaan henkilöhistoriaan tai suvun ja lähtömaan historiaan. Osa vastaajista ei pitänyt tätä suoraviivaisena kysymyksenä vaan oli omaksunut varovaisen ja hienotunteisen linjan, etenkin jos oli kysymys pakolaistaustaisista oppilaista, joilla voi olla traumaattisia kokemuksia. Vastaavaa havaitsi Tiitinen (2006). Kysymys on kuitenkin pitkälti tavasta ja ilmapiiristä: opettajat halusivat huomioida oppilaan oman historian tämän ehdoilla, ei väkisin.

*Sitä täytyy kunnioittaa, että he on niiltä alueilta ja niissä semmoisissa järkevissä yhteyksissä, joissa se on mahdollista sormella osoittamatta, se oppilas saada mukaan siihen juttuun ja osallistumaan.* (Opettaja 7)

Yksi opettajista kertoi hankalasta tilanteesta, jossa annettu oppilaskeskeinen tehtävä oli aiheuttanut odottamattoman purkauksen ja saanut opettajan varovaiseksi. Hän oli antanut oppilaiden tehtäväksi kirjoittaa oman lapsuutensa historiasta. Tehtävä oli sinänsä omiaan avaamaan oppilaille menneisyyden käsitettä. Opettaja hämmentyi oppilaan yllättävästä reaktiosta:

*Sitten yksi oppilas sanoi, että kuule mun lapsuudessa ei ollut yhtään mitään hyvää, ja hän todellakin oli entisen Jugoslavian alueelta, ja hän sit jotain mainitsi, et minkätyyppistä hänen lapsuutensa oli ollut, siis elämää sodan keskellä. Niin silloin mä en osannut siihen oikein muuta vastata, kuin et mä oon tosi pahoillani, ja mua harmitti. Mulla ei ollut ammattitaitoa siihen tilanteeseen, ja sen jälkeen*

*mä oon varonut. Mä itse pelästyin niin paljon ja oon tosi paljon varonut tätä tehtävää, mikä siinä mielessä on hyvä tehtävä, kirjata omaa henkilöhistoriaa, omaa menneisyyttä. Sen jälkeen mä en ole tehnyt sitä ja siitä on monta vuotta aikaa.* (Opettaja 4)

Opettajat näyttivät tiedostaneen sen, kuinka ongelmallista on käsitellä oppilaan tai tämän perheen kannalta läheisiä aiheita, toisaalta tilanteen moninaisuuden vuoksi, toisaalta siksi, että oli vaikea löytää oikeaa tapaa ottaa huomioon kulttuuriset erityispiirteet. Tämä suhtautumistapa osoittaa sitä, että opettajat pyrkivät välttämään ilmiötä, jota Ziehe (1991, 200) kuvaa kielteiseksi koskettavuudeksi. Hän tarkoittaa tällä sitä, että vaikka onkin mielekästä sitoa opetus oppilaan elämismaailmaan, juuri kielteisten kokemusten tarkastelu voi tuottaa vain lisää ongelmia. Myös Nordgren (2006, 166) viittaa siihen, miten ristiriitainen kysymys oppilaan taustan huomioon ottamisesta voi olla. Se voi olla oppilasta leimaavaa ja erilaisuutta korostavaa, ja koulu ikään kuin innossaan ottaa kulttuurienvälisyys huomioon luokittelee oppilaan kulttuurinsa edustajaksi. Kysymys ei ole suoraviivainen, sillä vaikeneminen voi olla niin ikään kielteinen strategia. Sivuvaikutuksena tästä hienotunteisuuden diskurssista, jossa oppilaan taustan käsittelyä vältetään loukkaamisen, yleistämisen ja kielteisen erottelun pelossa, saattaa oppilaalle syntyä tunne että oma tausta ei ole merkityksekäs. Opettajat koettivatkin ottaa oppilaan taustan huomioon oppilaan ehdoilla, eli niin, että oppilas sai ratkaista, mikäli hän esimerkiksi halusi kertoa omasta maastaan yhteisessä luokkatilanteessa.

Käytännön kysymys on myös se, että jos luokassa on hyvin moneen eri etniseen ryhmään kuuluvia oppilaita, kaikkien lähtömaiden historian kunnolliseen käsittelyyn ei aika riitä – korkeintaan on mahdollista käsitellä niitä pintapuolisesti tai laajempaan kansainväliseen konfliktiin tai kriisiin kytkeytyvänä. Joidenkin opettajien näkemys oli kuitenkin, että aika ja opetussuunnitelma eivät antaneet mahdollisuuksia käsitellä yksittäisiä ajankohtaisia aiheita tai konflikteja tai muita maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kannalta kiintoisia aiheita. Ei ollut aikaa syventyä esimerkiksi Kosovon, Irakin tai Somalian historiaan. Tätä korosti esimerkiksi opettaja 3, joka katsoi "erityisaiheiden" sekoittavan liikaa luokassa "systeemejä" ja niiden käsittelyn vievän liikaa aikaa yleisopetuksesta. Kysymys on kuitenkin aina arvovalinnoista ja sitä, mitä pidetään

keskeisenä – oppikirjan sisällön läpikäymistä vai syventymistä joihinkin valittuihin teemoihin. Opetussisältö on joka tapauksessa valikoima historian tietomassasta.

Myös Mellberg (2004) oli havainnut opettajien yleensä suhtautuvan monikulttuurisuuteen sisällöllisinä lisähaasteina (vrt. Nordgren 2006). Ristiriitaista on myös, jos maahanmuuttajataustainen oppilas oppii oman tai vanhempiensa kotimaan historiaa vain erilaisten konfliktien ja ongelmien kautta. Monikulttuurisuuskasvatusta koskevassa kirjallisuudessa korostetaan hyvin yksituumaisesti oppilaan taustan huomioon ottamista ja hänelle mielekkäiden ja merkittävien aiheiden käsittelyä (ks. Gay 1995 ja 2000; Banks 2004; Giroux 1997).

## Vältetyt ja vaikeat aiheet

Yläkoulun ja etenkin kahdeksannen luokan oppimäärä sisältää runsaasti sellaisia aiheita, jotka voivat olla arkaluontoisia ja ristiriitaisia. Niitä sisältyy sekä Suomen kansalliseen historiaan että maailmanhistoriaan. Kahdeksannen luokan oppimäärä käsittelee pääasiassa 1900-luvun historiaa, eli keskeisesti maailmansotien, vallankumousten, kylmän sodan ja ajankohtaisten konfliktien historiaa. Tullaan lähelle nykyaikaa ja päädytään käsittelemään aiheita, jotka tavalla tai toisella liittyvät nykymaailman ratkaisemattomiin kansainvälisiin kriiseihin ja konflikteihin. Tarkastelun kohteeksi tulevat myös Suomen suhde Venäjään / Neuvostoliittoon, itsenäistyminen, talvi- ja jatko-sota, suomettumiskeskustelu ja YYA-sopimus. Jotkin ajankohtaiset aiheet voivat liittyä perheen kokemiin traumaattisiin kokemuksiin ja kipeisiin henkilöhistorioihin ja oppilailla saattaa olla ryhmäänsä koskettavista konflikteista voimakkaita ennakkokäsityksiä ja viholliskuvia, vaikka he eivät näitä oppitunnilla ilmaisisikaan. Yksittäisten maiden historiaan ehditään yleensä kuitenkin paneutua varsin vähän.

Päällimmäinen havainto opettajien haastatteluista oli, että he eivät nähneet historian ristiriitaisia tai arkaluontoisia kysymyksiä opetuksen kannalta erityisen suurena ongelmana. Osalla opettajista oli melko mutkaton näkemys historiasta: kaikkea voi käsitellä ilman pienintäkään ongelmaa, historiassa ei ole mitään salattavaa eikä sensuroitavaa vaan pitää olla roh-

keutta käsitellä vaikeitakin kysymyksiä. Kuitenkin, vaikka kaikkea voi käsitellä, melkein mistä tahansa voi syntyä ongelmia:

> - - [naurua] *kaikestahan saa sitä painajaisia jos haluaa, mutta kaikkeahan voi ohjata hienovaraisesti. En mä usko, et pitäiskö mun ruveta sensuroimaan historiaa vain sen takia, et siellä on ihmisiä eri paikoista.* (Opettaja 7)

Varsinkin yläkouluasteella oppilaat uskaltautuivat harvoin keskusteluun poliittisista kysymyksistä tai historian ristiriitaisista tulkinnoista. Opettajien mukaan oli pelkästään myönteinen asia, jos keskustelua joskus syntyi. Kysymys voi olla oppilaiden tietojen tai kielitaidon puutteellisuudesta – toisaalta, useimmat suomenkielisistäkään eivät ehkä ole tottuneet keskustelemaan yhteiskunnallisista tai poliittisista kysymyksistä (vrt. Suutarinen 2006).

Mikään aihe sinänsä ei ollut opettajien mielestä liian vaikea keskusteltavaksi, vaan ratkaisevaa oli ilmapiiri ja tapa, jolla asiasta keskustellaan. Keskustelussa oli tärkeää, että se tapahtui sellaisessa sävyssä, että luokassa oleva oppilas ei joutunut ikään kuin syntipukin rooliin menneistä vääryyksistä (vrt. Dilg 1999).

> *Riippuu ehkä sit enemmän siitä ryhmästä, et ryhmässä on semmoinen hyvä henki ja semmonen et siellä pystytään keskusteleen asiasta kuin asiasta. Mikään asia ei ole ongelmallinen, et sitten jos se ilmapiiri ei ole hyvä, jossa koitetaan löytää mitä tahansa mitä voidaan käyttää toista oppilasta vastaan, niin tota silloin ehkä voi olla jossain teemoissa varovaisempi eikä sitten lähde käsitteleen tai käsittely jää ehkä pintapuoliseksi. Et mitään yksioikoista vastausta ei tohon oikein pysty antamaan.* (Opettaja 2)

> *On paljon aiheita, jotka herättää keskustelua ja voi nostattaa kohinaa, mutta ...näähän on sen ikäisiä nuoria, et se on tärkeetä et jos niillä on aihe, joka synnyttää niissä keskustelua, niin silloin on sitä mahdollisuus käydä siellä ...Kyl mä nään et se on pelkästään positiivinen asia kun asioista puhutaan.* (Opettaja 6)

Tässä ehkä oli avain siihen, miksi jotkut opettajat olivat havainneet, että heidän vaikeina pitämänsä aiheet eivät osoittautuneetkaan vaikeiksi. Ajankohtaiset aiheet ja maailmantilanteen ristiriitaisuudet ja vastakkainasettelut voivat olla vaikeasti käsiteltäviä erityisesti sellaisissa opetusryhmissä, joissa on eri etnisten ryhmien edustajia. Toisaalta näiden aiheiden käsittely ja ilmiöiden monitahoisuuden avaaminen on erityisen tärkeää juuri niille oppilaille, jotka tulevat konfliktialueilta. Onkin tärkeää käsitellä kon-

fliktia eri osapuolten näkökulmasta, jotta oppilas huomaa asioiden monitahoisuuden, sillä hän voi olla koulun ulkopuolella kuullut vain yhden tulkinnan (ks. myös Tiitinen 2006). Moniperspektiivisyyden opettaminen on näin nähtävä tavoitteena. Muutama vastaajista kertoi ottavansa sen huomioon opetuksessaan.

Moniperspektiivisen ja monitulkintaisen opetusstrategian (ks. Stradling 2000; 2003) omaksuminen on ideaali, jota voi kuitenkin käytännössä olla vaikea toteuttaa ja viedä läpi (Levstik 2000). Myös oppilaiden voi olla vaikea hyväksyä vaihtoehtoisia tulkintoja ja viileää tarkastelua, jos aihe on koettu subjektiivisesti vaikeaksi (Levstik 2008). Varsin moni haastatelluista opettajista korosti kuitenkin, että ongelmatapausten käsittelyä helpottikin se, että pystyi osoittamaan, että asioista oli erilaisia tulkintoja.

> *Se on yksi historian vahvuus et sun ei tarvi monistakaan asioista sanoo, et se on näin vaan meillä on yksi tulkinta, joka korostaa tätä, ja toinen tulkinta, joka korostaa tätä, ja välillä neljä-viistoistakesäiset ei tykkääkään siitä, et sanoo et onko se niin vai näin vaan sä sanot niin, et tässä on eri vaihtoehtoja niitä kutsutaan näkökulmiksi, se joskus häiritseekin joitain oppilaita, mut et se tavoitteena on just se että okei sä voit olla tota mieltä jos sä pystyt sen itse perusteleen.* (Opettaja 6)

Historian opettajien erityisvelvollisuutena on nähty taustoittaa oppilaille kulloinkin ajankohtaisia maailmantapahtumia oppimäärästä ja oppikirjan etenemisestä poiketenkin (Lévesque 2003). Ajankohtaisten asioiden seuraaminen on hyvin pitkään ollut suosituksena suomalaisessa historian opetuksessa ja opettajia on yleisesti kehotettu löytämään sille sijaa opetuksessaan. Esimerkiksi sanomalehtiopetuksen traditio alkoi jo 1960-luvulla (ks. Virta 1998). Tämä lähestymistapa on ilmeisesti edelleen varsin yleinen, joskaan kartoitusta siitä ei ole tehty. Ajankohtaisista kysymyksistä oli haastateltujen opettajien mukaan toisinaan syntynyt väittelyjä luokkatilanteessakin, ja yleisesti ottaen monet historian opettajat koettivat aina tilanteen mukaan sisällyttää opetukseen ajankohtaisia tapahtumia. Eräs opettaja mainitsi erityisesti 11.9.2001 tapahtuneen terrori-iskun, joka oli järkyttänyt oppilaita ja jota oli puitu välittömästi oppilaiden kanssa. Ristiriitatilanteita oli syntynyt harvoin.

> *Ihan tämmösii juupas-eipäs kinoja, kyl niist aika rauhallisesti ollaan selvitty, kun ollaan ruvettu miettimään. Mulla on yleensä aina tarjota aika monta tulkintaa. Sit*

*ollaan saatu rauhotettua se tilanne ja pohdittua niitä monia eri vaihtoehtoja mitä nyt ehkä kannattais uskoo jossain uutisoinnissa ja niin edelleen.* (Opettaja 4)

Opettajat pitivät keskeisenä, että konfliktien käsittelyssä oltiin tasapuolisia ja hienotunteisia ja varottiin ottamasta kantaa tai asettumasta kummankaan osapuolen puolelle. Tästä huolimatta osa opettajista huomautti myös suomalaisen tradition kriittisyydestä. Konfliktialueiden osalta opettajat olivat erityisen varovaisia. Useampi mainitsi varovaisuuden erityisesti Lähi-idän ja Balkanin alueen käsittelyssä. Koettiin epäkohtana, että oppilaan lähtöalueen, esimerkiksi Lähi-idän tai Balkanin, historia voi tulla esiin vain konfliktien kautta, mutta pitemmän ja kokonaisvaltaisemman linjan tarkasteluun ei ollut mahdollisuuksia, niin tarpeellisena kuin se nähtiinkin. Oppilaalle muodostuu näin kuva oman maansa historiasta nimenomaan kriisien ja konfliktien sarjana.

Opettajat olivat havainneet, että ajankohtaiset ja lähihistorian kiistanalaiset ja arat kysymykset voivat kiinnostaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita, vaikka nämä eivät tuntitilanteessa yleensä esittäneet jyrkkiä mielipiteitä tai ylipäätään halunneet ottaa asiaa esille. Eri asia oli, mitä tapahtui oppitunnin ulkopuolella. Oppilaat olivat myös arkoja käsittelemään ryhmässä sukuunsa tai yleisemmin omaan taustaansa liittyviä asioita – ja opettajilla oli melko varovainen asenne tähän, kuten edellä jo tuli ilmi. Lukiovaiheessa oli ilmennyt enemmän kiinnostusta, rohkeutta ja valmiuksia. Tämä ei sinänsä ole yllättävää; todennäköisesti myöskään valtaväestöön kuuluvat oppilaat eivät olisi erityisen valmiita vastaavanlaiseen keskusteluun – niin tietopohjan rajoitteiden kuin ryhmän paineen vuoksi. Voisi vaatia maahanmuuttajataustaiselta oppilaalta kohtuuttoman paljon nousta esittämään ehkä puutteellisella suomen kielen taidolla, ehkä itsensä ulkopuoliseksi tuntevana, oman maansa historiaa, joka voi olla hänelle itselleenkin jokseenkin vierasta.

Huolimatta tuntitilanteessa esiintyvien keskustelujen vähäisyydestä opettajat olivat omaksuneet melko varovaisen lähestymistavan arkoihin ja kiistanalaisiin kysymyksiin. He näyttivät pohtivan paljonkin opetuksensa ja käsiteltävien aiheiden vaikutuksia oppilaisiin.

*Kahdeksannella luokalla kun se on niin kauheen poliittista, et se toisen maailman sodan historia voi ahdistaa.* (Opettaja 1)

*Varmasti itellä vähän sillai sensorit tommosessa kohtaa kuitenkin päällä, et jos huomaa et joku oppilas vaivautuis niin kyl silloin katotaan, et aha mites me tää käsitellään tai tai sit ainakin juttelen sen oppilaan kanssa siitä.* (Opettaja 6)

Yksi opettajista kertoi tulleensa entistä varovaisemmaksi valitessaan kuvamateriaalia oppitunnille ja halusi välttää lisäämästä ahdistusta ja esimerkiksi näyttämästä liian raakaa kuvamateriaalia.

*Kasiluokan loppuosassa on toi Jugoslavian hajoaminen, niin siitä on semmoista hirvittävää kuvamateriaalia maailma täynnä ja jotkut näyttää päätyneen oppikirjoihin. Meillä on ollut nimenomaa Bosnia-Hertsegovinasta oppilaita, oon joutunut miettiin, että mitä sitä sanoo ja mitä sitä näyttää. Joskus vähän mietin että joku kuva vaikka on liian raaka näytettäväksi tai mitä tarkoitusta joku kuva palvelee.* (Opettaja 7)

Yksittäisiä aiheita, joista oli syntynyt keskustelua tai jotka olivat hämmentäneet oppilaita, mainittiin jonkin verran. Hyvin yksimielisesti opettajat mainitsivat kiinnostavana, järkyttävänä ja hämmentävänä aiheena maailmansodan ja juutalaisten kohtalon. Aihe lienee yleisemminkin kiinnostava yläkoulun oppilaille, mutta opettajat olivat havainneet maahanmuuttajaoppilaiden reagoivan aiheeseen voimakkaammin kuin muiden. Tässä ilmeni kahdenlaista suhtautumista. Kummankin suhtautumistavan selitys on lähihistoriassa. Toisaalta joukkotuho rinnastui esimerkiksi Balkanin alueen lähihistoriaan ja oli siinä mielessä koskettava ja järkyttävä balkanilaistaustaisille oppilaille. Toisaalta islamilaiset oppilaat olivat toisinaan vähätelleet juutalaisvainoja tai esittäneet epäilyksiä siitä, oliko niitä ollutkaan. Aihe liittyi Israelin ja arabimaiden vastakkainasetteluun nykyhetken tasolla ja nykyhetken vihareaktioihin. Viola Georgin (2003) tutkimus Saksassa asuvien maahanmuuttajataustaisten nuorten suhtautumisesta holokaustiin ja kansallissosialismiin osoitti myös erilaisia tulkintoja. Osa nuorista samaistui uhreihin, osa taas toimijoihin, osa näki ajanjakson oman kansanryhmänsä historian kautta, osa tarkasteli sitä ihmisyyden ja epäoikeudenmukaisuuksien näkökulmasta eettisenä kysymyksenä.

Muutama opettaja mainitsi, että joillakin oppilailla näytti olevan mustavalkoinen suhtautuminen erityisesti Israeliin, juutalaiskysymykseen ja Yhdysvaltoihin. Ristiriitatilanteita ilmeni harvoin – kuten eräs opettaja asian ilmaisi: poliittinen herääminen tapahtui lukion puolella. Pääsääntöisesti tunnit olivat opettajien mukaan olleet sopuisia.

Yksi opettajista katsoi oppilaan asenteisiin vaikuttavan, jos tämä tuli sellaisesta yhteiskunnasta, jossa oli vallalla diktatuuri; tämäntapainen tausta voi hänen mukaansa värittää oppilaan historian tunneilla ilmaisemia käsityksiä. Jos oppilas oli kasvanut diktatuurissa, hän saattoi olla omaksunut ajatusmaailman, jonka mukaan Hitler oli esimerkki vallankäyttäjästä, joka saa asiat järjestykseen, tai päinvastoin, ajatella Hitlerin aikakauden julmuuksia:

> *Voi olla eroja, jotka liittyy jollain tavalla siihen lapsen taustaan, tai sitten vastaavasti näin, että lapsi tunnistaa sen että tommosessa järjestelmässä on ollut jotain pahaa, tai heiän sukulaisilleen tai perheilleen on tapahtunut jotain pahaa. Se rinnastetaan yhtenä syynä siihen, miksi he ovat lähteneet pois jostain järjestelmästä, eli nää voi vaikuttaa siellä asennepuolella.* (Opettaja 6)

Jonkin verran hämmennystä opettajat olivat huomanneet heränneen käsiteltäessä sellaisia aiheita, joissa törmättiin eri kulttuurien erilaisiin arvostuksiin ja tabuihin. Nämä liittyivät toisaalta usein uskontoon ja yhteiskuntamoraaliin, toisaalta maailmanpoliittisiin vastakkainasetteluihin. Eräs opettaja mainitsi irakilaisoppilaan kieltäytyneen katsomasta elokuvaa "Tuulen viemää" siinä olevan suutelukohtauksen vuoksi, mutta opettaja oli korostanut kuitenkin elokuvan merkitystä klassikkona ja tunnilla oli katsottu sisällissotaa kuvaavaa osuutta.

Kahdeksannen luokan kurssissa käsitellään kehitysmaiden ongelmia ja yhteiskunnallisia oloja, väestönkasvua, kansainvälistä kauppaa. Eräs opettaja oli huomannut, että nämä asiat olivat arkoja joillekin oppilaille.

> *Joku tommonen mikä koskis naisen asemaa ja koulutusta, joissakin kulttuureissa nainen on enemmän kotona ja se ei voi niin pitkälle kouluttautua. Joku tommonen mitä voi äiti tehdä tai nainen tehdä, niin kyl siinä tulee vähän semmosta et ne alkaa sit "ei ei voi" ja sit taas semmosenkin lauseen mä muistan et Suomessa erotaan paljon helpommin.* (Opettaja 8)

## Venäläiset oppilaat suomalaisessa historian opetuksessa

Puolet haastatelluista opettajista oli havainnut venäläisoppilaiden reagoineen Suomen ja Venäjän / Neuvostoliiton suhteiden ja erityisesti sotien käsittelytapaan. Kaikki mainitsivat oppilaiden reaktiot vain yksittäisinä poikkeuksina, joista ei ollut tullut luokassa ongelmatilannetta, vaan oppilaat olivat yleensä olleet hyvin korrekteja. Oppilailla oli saattanut aikaisemmin saadun venäläisen kouluopetuksen tai vanhempien luoman kuvan pohjalta olla esimerkiksi sellainen ennakkokäsitys, että Suomi oli aloittanut talvisodan. Talvisotaa ei välttämättä edes ole mainittu venäläisessä historian opetuksessa.

> *Kyl siel tulee semmoisia voiton kiljahduksii niin sanotusti, et kun sitten tää lopputulos selviää, et Neuvostoliitto voitti, ni kyl siel on tullut tämmösiä isänmaallisia purkauksia, ja siinä ollaan pohdittu sitä kuitenkin, et miten Suomi on selviytynyt siitä sodasta. Ja kyl se on sanoisinko aika kiperä tilanne, se on hirveesti aina kiinni siitä tilanteesta ja... mun mielestä oppilaat on aika korrekteja. Loppujen lopuksi he näkee, et se on mennyttä, et he ei jämähdä enää. Kuitenkin harvalla on enää sen ikäisiä isovanhempia, jotka ois varsinaisesti ollu sotimassa.* (Opettaja 4)

> *Näytettiin Parikan talvisota -elokuvaa, siitä näytettiin semmoista kohtausta, jossa suomalaiset tekee vastahyökkäyksen. Sen kohtauksen tarkoitus on osoittaa, että Suomi taisteli urhoollisesti. Kuitenkin venäläisten ylivoima oli niin suuri, että lopputulos oli ikään kuin itsestään selvä, ja oli siellä luokassa oppilaita neljä venäläispoikaa ja he alkoi nauraa kihertää siinä vaiheessa, kun venäläinen jalkaväki nousi sieltä piilostaan ja lähti eteenpäin. Siin oli about kymmenentuhatta, heistä se oli hauska hetki siinä. Mistä se johtui... kyl varmaan oppilailla on tällasia kansallisia tunteita.* (Opettaja 7)

Venäläistaustaisilla oppilailla saattoi olla erilainen näkökulma maailmansotaan, joskin opettajien mukaan edellä kuvatun kaltaiset vastakkainasettelut olivat harvinaisia. Yksi opettaja mainitsi havainneensa asennetta, että Suomi on "pieni ja mitätön maa", Neuvostoliitto ja Venäjä taas suurvalta, ja tämä taas oli herättänyt ärtymystä muissa oppilaissa. Toisinaan oli ilmennyt myös me – te -asetelma, joka oli yleensä hälvennyt opetuksen seurauksena. Tässä keskeistä oli, että opettajat huomasivat oppilaiden kesken syntymässä olevat vastakkainasettelut ja koettivat tyynnyttää niitä.

Opettajat mainitsivat venäläistaustaisten oppilaiden kertoneen myös sukunsa kipeistä kokemuksista, esimerkiksi Stalinin ajan vainoista.

> *Must se on ehdottomasti etu, semmoinen henkilökohtaisuus siinä, mut kyllä aika hurjia juttuja kuulee, niinku tost Leningradin piirityksestä. Sitten on paljon tälläsii yhteyksiä niinku itsekin on [saanut]uutta tietoa ja täl tavalla ollaan verrattu näitä, miten eri rajalinjan toisella puolella on koettu se sota.* (Opettaja 4)

Tässäkin kysymyksessä tilanne oli monisäikeinen, ja oppilaiden kertomuksia on voitu käyttää avaamaan sitä, miten tavalliset ihmiset ovat rajan molemmilla puolilla kokeneet saman ilmiön. Kysymys ei ole aina myöskään reaktiosta opetukseen sinänsä, vaan opetus voi olla laukaisemassa muita pinnan alla olevia asenteita. Opettajat korostivat myös, että venäläiset tai venäjänkieliset oppilaat eivät ole taustojensa osalta yhtenäinen joukko. Venäjänkielisistä oppilaista useilla on muu kuin varsinainen venäläistausta, joukossa on esimerkiksi inkeriläisiä, joten perhehistoria ja suhtautuminen itse Venäjään voi olla hyvinkin moninainen.

## Opettajan ja oppilaan vuorovaikutus

Usean vastaajan mielestä maahanmuuttajaoppilaan ja opettajan kahdenkeskiset keskustelut olivat merkityksellisiä. Oppilas saattoi haluta opettajalta lisätietoa ja kommentteja maailman tapahtumista enemmän, kuin tuntitilanteessa oli mahdollista ottaa esille. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat toisinaan olleet halukkaita keskustelemaan opettajan kanssa kahden kesken suvun kotimaan kriisistä tai surusta ja huolesta, joka liittyi kriisialueella asuvien sukulaisten kohtaloon. Näissä keskusteluissa saattoi tulla esiin samalla maahanmuuttajan elämäntilannetta ja perheen tilannetta uudessa kulttuurissa koskevia ongelmia. Aineenopettajalla ei ollut käytännössä kovin paljon mahdollisuuksia pitempiin keskusteluihin yksittäisen oppilaan kanssa, mutta tukiopetustilanteiden keskusteluista syntyi yksityiskohtaisempi kuva.

Opettaja 8, joka tukiopetustilanteissa pystyi keskustelemaan enemmän yksittäisten maahanmuuttajaoppilaiden kanssa kuin koko luokkaa opettavat aineenopettajat, mainitsi kosovolaispoikien olleen huolissaan maansa

tilanteen vuoksi ja pohtineen, olisiko syytä lähteä mukaan sotaan. Koulussa oli myös varauduttu etnisten kysymysten aiheuttamiin levottomuuksiin mutta niitä ei ollutkaan ilmennyt. Opettaja oli havainnut erityisesti maahanmuuttajataustaisten poikien kiinnostuksen taustaansa kuuluviin asioihin.

> *Kyl ne näihin varmaan reagoi just, mitä on menossa, Osama Bin Laden ja sitten mimmoset olot on niihin aikoihin ollut, kun heiän perhe on joutunut lähtemään sieltä. Niihin hallitsijoihin, jos ne tulee esille niinku tossa Lähi-idässä, semmosii et reagoi sitten kun mainitaan tämmönen nimi ja ollaan me täällä mietitty, mitä tekemistä Amerikalla oikeesti on Irakissa, et onks kysymyksessä se, että haluaa et sinne tulee rauha vai onko öljyl siinä joku osuus kuitenkin. Ne pystyy aika hyvinkin pohtimaan, tietenkin se kuvastelee sitä, mitä kotona puhutaan, mut miettimään et sodalla voi olla moniakin syitä. Kyl sillon niinku ajatukset leimahtaa.* (Opettaja 8)

> *No ollaan me mietitty et voiks Kurdistan onnistua, et voiko* [olla että] *semmoinen maa perustetaan, onko se mahdollista, ja siin sitten toinen oppilas on sitä mieltä et olis ja toinen et ei se voi olla mahdollista, ei niillä ole varaa ne on niin köyhiä ei ne voi mitään maata perustaa.* (Opettaja 8)

Useampi vastaaja mainitsi myös, että maahanmuuttajaoppilas saattoi uskoutua opettajalle ja kertoa yksityistä historiaansa tai kirjoittaa oman maansa historiasta kirjoitelman – mutta ei halunnut asiaa otettavan esille koko luokan kuullen – opettaja oli saattanut saada luvan käyttää kertomuksia muiden luokkien opetuksessa. Kahdenkeskisellä keskustelulla oli kaiketi suuri merkitys, ja oppilailla näytti olevan luottamusta opettajiin. Opettajien kuvaukset viittaavat näiltäkin osin siihen, että omalla historialla on ilmeisen suuri merkitys monille maahanmuuttajataustaisille oppilaille mutta sitä ei silti haluta ilmaista oppitunnilla.

## Yhteenveto

Opettajat olivat tietoisia tasa-arvoisuuden ideaalista, pyrkivät kohtelemaan kaikkia oppilaita samoista lähtökohdista ja uskoivat oppilaiden haluun mukautua ja olla samanlaisia. Osa pyrki tietoisesti tukemaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin muodostumista ja ottamaan erityistiedot ja taidot huomioon. Opettajat näyttävät omaksuneen suhteellisen myönteisen, ongelmattoman, hyväntahtoisen liberaalis-pluralistisen suhtautumistavan maahanmuuttajaoppilaisiin. Erilaisuus nähtiin jokseenkin suhteellisena kysymyksenä – eroja pyrittiin jopa minimoimaan (vrt. Talib 2005 ja 2006; Paavola 2007). Toisaalta opettajat olivat varovaisia ja hienovaraisia. Oppilaan kulttuuritausta oli otettava huomioon oppilaan ehdoilla, niin ettei tämän erilaisuus korostuisi. Tämä saatettiin kokea ongelmana jopa kielivaikeuksissa auttamisessa.

Keskeinen pohdinnan aihe olivat kieli ja siihen nivoutuvat ongelmat ja haasteet. Osalla vastaajista oli melko suoraviivainen suhde kieleen. On kuitenkin hyvin vaikea määritellä, mikä on riittävä kielen hallinnan taso. Sisällön pelkistäminen liittyi tähän. Toisaalta haluttiin myös välttää liika yksinkertaistamista, toisaalta haluttiin ikään kuin nähdä kieliongelmien takaa, miten oppilas ajatteli ja ymmärsi historiaa.

Huomio oli lähinnä praktisissa ratkaisuissa ja opetuksen läpiviemisessä. Useimmat opettajista eivät kyseenalaistaneet sisältöä eivätkä nähneet monikulttuurisuudella olevan muuta vaikutusta sisältöön, kuin että se edellytti yksinkertaistamista ja havainnollisuutta, käsitteiden selkeyttä, mikä voi olla hyödyksi myös muille oppilaille

Maahanmuuttajaoppilaiden taustan huomioon ottaminen opetuksessa oli ongelmallinen kysymys. Etninen moninaisuus teki tämän käytännössä vaikeaksi – ja toinen vaikeus nousi hienovaraisuudesta, pelosta stigmatisoida oppilaita. Osa opettajista toi esiin pyrkimyksensä historian moniperspektiiviseen tarkasteluun ja näki sen nimenomaan strategiana arkojen ajankohtaisten kysymysten tarkastelussa. Toisaalta eri kulttuurien integroiminen opetuksen normaalisisältöön tuotti monelle päänvaivaa (vrt. Levstik 2000; Mellberg 2004; Epstein 2006). Suomen historian opettaminen monikulttuurisille luokille nähtiin jokseenkin ongelmattomana, eivätkä venäläiset oppilaat tehneet tässä poikkeusta. Kaiken kaikkiaan opettajat eivät pitäneet mitään aiheita ongelmallisina vaan keskeisintä oli keskusteluilmapiiri.

# 6. Historian opettajaksi oppiminen monikulttuurisessa koulussa

Tässä luvussa seurataan historian opettajaksi opiskelevien kokemuksia monikulttuuristen luokkien opetuksesta lukuvuoden ajan. Koulutuksen alkuvaiheessa kartoitettiin heidän odotuksiaan siitä, millaista historian opetus olisi monikulttuurisessa luokassa. Syksyn aikana heidän tehtävänään oli seurata maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suhtautumista historiaan ja myös miettiä, miten he itse ottivat maahanmuuttajataustaiset oppilaat opetuksessaan huomioon. Kaikki laativat aiheesta esseen, lisäksi osaa haastateltiin. Keväällä jätetyssä portfoliossa oli heillä yhtenä tehtävänä kuvata oppitunneilla ilmenneitä kulttuurikonflikteja ja edelleen analysoida omaa opetustaan ja omaa valmiuttaan monikulttuurisen luokan opetukseen. Opiskelijoihin viitataan numerotunnisteella, mutta numerot eivät etene nimien aakkosjärjestyksen mukaan. Alkukartoituksessa ei ole lisätunnistetta. Syyslukukauden loppua koskevassa osuudessa E 1 viittaa opiskelijoiden esseisiin ja H haastatteluihin. E 2 viittaa kevätlukukauden lopulla jätettyihin kirjoitelmiin.*

* Tämän luvun alustava ja suppea versio on esitetty vuoden 2008 ainedidaktisessa symposiumissa Helsingin yliopistossa ja jätetty julkaistavaksi symposiumin kokoomateoksessa.

## Odotukset opettajankoulutuksen alkuvaiheessa

Opiskelijoille esitettiin syksyn alussa kuva monikulttuurisesta yläkoululuokasta ja tiedusteltiin heidän odotuksiaan siitä, millaista olisi opettaa esimerkiksi siinä luokassa ja mitä olisi syytä ottaa huomioon, kun opetetaan historiaa etniseltä taustaltaan moninaiselle luokalle. Alkukartoituksen vastaukset on jäsennetty teemoittain, ja sisällön analyysin tuloksena syntynyt ryhmittely ilmenee taulukosta 3.

### *Kielen ja sisällön haasteet*

Useimmat opiskelijat kirjoittivat koulutuksen alussa kielellisistä vaikeuksista, jotka saattaisivat vaikeuttaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opiskelua. He viittasivat paitsi oppilaiden kielitaidon tasoon, myös siihen, että opetuksessa pitäisi pyrkiä kielelliseen yksiselitteisyyteen ja selittää vaikeat käsitteet. Monet heistä arvelivat myös, että kysymys ei ole pelkästään kielestä ja siihen liittyvistä oppimisvaikeuksista vaan että oppilaiden kulttuuritaustojen erilaisuus vaikuttaa heidän lähtökohtiinsa oppia historiaa. Lisäksi todettiin, että näillä oppilailla ei olisi samaa viitekehystä kulttuuristen ilmiöiden ymmärtämiseen kuin suomalaisilla. Toisaalta uskottiin, että oppilaiden ennakkokäsitykset voisivat luoda ongelmatilanteita käsiteltäessä ristiriitaisia historiallisia tai maailmanpoliittisia kysymyksiä.

Sen vuoksi opettajaopiskelijat otaksuivat, että kulttuurinen ja etninen erilaisuus edellyttää historian aiheiden tarkastelua monesta näkökulmasta. Tapahtumia pitäisi käsitellä myös muiden kuin suomalaisten tai eurooppalaisten kannalta ja ottaa huomioon luokan kulttuuritaustat ja niistä mahdollisesti aiheutuvat ristiriitaisuudet. Monet opiskelijoista pohtivat alkuvaiheessa sisällöllisiä painotuksia ja halusivat idealistisesti myös pyrkiä yhteisymmärrykseen ja eri näkökulmien huomioon ottamiseen:

> *Erityisesti Suomen historian tapahtumiin tarvitaan enemmän taustaa sillä valmista historiaperinnettä tai tietoutta ei kaikilla oppilailla ole. Muiden maiden ja kulttuurien painotukset oman historiansa opettamisessa pitää ottaa huomioon ja sovittaa opetukseen mahdollisimman ristiriidattomasti.* (Opiskelija 7)

TAULUKKO 3. HISTORIAN OPETTAJAKSI OPISKELEVIEN ALKUKARTOITUKSEN TEEMOITTELU

| Näkökulma | Yleistetty luokka | Ylätason kategoria |
|---|---|---|
| Kielivaikeus; kielellisen yksiselitteisyyden vaatimus | **Kieli ja siihen liittyvät oppimisvaikeudet** | **Ongelmien ja haasteiden näkökulma** |
| Tasoerot | **Taustan erilaisuuden vaikutukset oppilaiden oppimiseen ja ajatteluun** | |
| Erilaiset tietopohjat | | |
| Ennakko-käsitykset | | |
| Eri ryhmien erilaiset arvot; perhetaustat | **Erilaisuuden vaikutukset sisällön valintaan ja käsittelytapaan** | |
| Pyrkimys arvovapaaseen ja puolueettomaan käsittelyyn | | |
| Arat ja ristiriitaiset aiheet *("räjähdysherkät aiheet")* | | |
| Oman kulttuurisidonnaisuuden tiedostaminen (→vaikeus muuttaa omaa ajattelutapaa) | | |
| Erilaisuuden vaikutus yhteisiin käyttäytymisnormeihin | **Ryhmädynamiikan erityispiirteet** | |
| Käytöshäiriöt, luokanhallinnan vaikeutuminen | | |
| Monikulttuurisuuden hyödyntäminen opetuksessa; uusia näkökulmia opetukseen | **Heterogeenisyys rikkautena** | **Rikastamisen näkökulma** |
| Auttaa ymmärtämään historiaa, lisää tietoa kulttuureista | | |
| Erilaisten taustojen riittävä / liiallinen huomioon ottaminen / liiallinen erottelu; pelko että loukkaa | **Oma oppiminen ja selviytyminen luokassa** | **Oma itse keskiössä** |
| Kärsivällisyyden vaatimus | | |
| Omien tietojen riittävyys | | |
| Mahdollisuus omaan oppimiseen | | |
| Sama into opettamiseen kuin muutenkin | **Ei odotuksia erityisesti / ei halua pohtia erilaisuutta / ei halua ottaa kantaa** | **Eriytymätön / värisokea** |
| Ei eroa muihin luokkiin verrattuna | | |
| Ei ota kantaa | | |

Kuitenkin osa opiskelijoista kyseenalaisti tämän käsityksen ja huomautti, että itse kullakin, myös opettajalla, on omat lähtökohtansa, kuten ilmenee seuraavasta vastauksesta.

> *Historia on kulttuurisidonnaista, minun on hankala opettaa muuta kuin suomalaiseen kulttuuriin sidottua historiaa, jota olen oppinut, mutta voin tehdä sen huomioiden muiden kulttuurien sille asettamat odotukset ja painotukset.* (Opiskelija 5)

Opettajan onkin tärkeä olla tietoinen omasta viitekehyksestään ja kulttuurisesta identiteetistään, sillä ne heijastuvat opetustyöhön ja myös suhtautumiseen muihin kulttuureihin (Whitfield ym. 207). Eräät opiskelijoista kiistivät kokonaan ajatuksen, että historian opetuksen tulisi monikulttuurisessa luokassa olla erilaista kuin homogeenisessa luokassa.

> *Mielestäni on väärin ajatella, että historianopetuksessa tulisi jollain perustavanlaatuisella tavalla huomioida luokan kulttuurinen ja etninen koostumus. Niinpä oletan "monikulttuurisen" luokan opettamisen olevan hyvin samanlaista kuin "valtakulttuuriin" kuuluvien opettamisen. Luonnollista on kuitenkin, että erilaisista kulttuureista tulevilla ovat myös ajattelutavat ja -mallit sekä heidän koulussa kohtaamansa ongelmat ja vaikeudet erilaisia. Tämä tulee esiin myös arkipäivän kouluelämässä... Periaate on kuitenkin se, että opetusohjelma ja opetus on samanlaista niin Paavolle Turusta kuin Intiassa syntyneelle Mahatmallekin. Tilannekohtaisella harkinnalla ja maalaisjärjellä pärjännee hyvin.* (Opiskelija 14)

## *Heterogeenisyys ongelmana ja rikkautena*

Opettajan pedagogisten opintojen alussa opiskelijat eivät vielä ilmaisseet suurta huolestuneisuutta monikulttuurisen luokan käyttäytymisestä, ryhmädynamiikasta, oppilaiden keskinäisistä suhteista tai työrauhasta. Vain kaksi 22 opiskelijan joukosta mainitsi näitä piirteitä ja hekin lyhyesti. Koulun arkipäivä ei ollut vielä tullut heille tutuksi opettajan näkökulmasta. Ne, joilla oli opetuskokemusta, eivät tähän puoleen viitanneet.

> *Tuntevatko oppilaat toisiaan ennalta? Vaikeuttaako monikulttuurisuus luokan ryhmäytymistä? Ovatko kaikki oppilaat käyneet suomalaista koulua ennen, miten yhteiset pelisäännöt muovautuvat?* (Opiskelija 5)

Vastakkainen, niin ikään vähemmän yleinen ajatus oli, että luokan kulttuurinen moninaisuus on opetuksen voimavara. Ne opiskelijat, jotka kir-

joittivat oppilaiden taustojen ja ennakkotietojen moninaisuudesta, korostivat samalla, että erilaisuus voisi monipuolistaa ja rikastaa opetusta, kun oppilaat pystyisivät kertomaan omasta kulttuuristaan muille oppilaille.

> *Toisaalta he tuovat uusia näkökulmia opetukseen ja laajentavat muidenkin kokonaiskuvaa historiasta. Helpottaa erilaisten kulttuurien vertailujen tekemistä. Lisää myös tietoisuutta erilaisten kulttuurien erilaisista tavoista toimia, millä on mahdollista selittää historian ja tapahtumien eroja ja erilaista kehitystä.* (Opiskelija 7)

## *Oma oppiminen ja selviytyminen luokassa*

Eräät opiskelijat pohtivat monikulttuurisen luokan opettamista ensisijaisesti oman itsensä kannalta. Näissä käsityksissä ilmeni kahdenlaista näkökulmaa: mitä voin itse oppia ja miten voin kehittyä – ja miten selviydyn tilanteista ja vältän toimimasta taitamattomasti tai väärin. Ne, jotka näkivät moninaisuuden rikkautena, halusivat myös kunnianhimoisesti ottaa oppilaiden moninaisuuden huomioon. Samalla he pelkäsivät, että omat tiedot eivät ole riittäviä sisällöllisen moninaisuuden vaatimuksen kannalta.

> *Uskon, että monikulttuurisen luokan opettaminen voi olla uskomattoman rikasta ja antoisaa. Samalla kuitenkin pelottaa se, miten voin ottaa tarpeeksi huomioon kaikkien oppilaiden taustat ja suhteuttaa sen opetukseeni.* (Opiskelija 3)

> *Oman tietoni riittävyys, esim. heidän alkuperäismaistaan, niiden historiasta: mitä tiedän, pitäisikö ottaa selvää? Miten onnistuu nykypäivän arkojen asioiden historiallisten taustojen käsittely?* (Opiskelija 18)

Opiskelijat halusivat ottaa monikulttuurisuuden huomioon rikastavana piirteenä, mutta siihen liittyi jo pelko, että samalla tulee osoittaneeksi ja korostaneeksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden toiseutta ja luokitelleeksi heitä heidän kulttuurisen erilaisuutensa perusteella. Myös seuraavat sitaatit osoittavat vastaajan huolta arkaluontoisten ja ristiriitaisten ilmiöiden käsittelystä ja siitä miten oppilaat voisivat niihin reagoida.

> *Täytyy myös pyrkiä arvovapaaseen esitystapaan ja olemaan loukkaamatta ketään (se vähän pelottaa, että jos tahtomattaan pahoittaa jonkun mielen). Toisaalta asioita ei voi kaunistella vaan ne pitää kertoa nykytietämyksen valossa.* (Opiskelija 4)

*Oletan, että minulle tulee itselleni ongelmia jo siinä, miten suhtaudun maahanmuuttajiin, joista selvästi näkee, että he eivät ole suomalaista syntyperää. Eli uskon, että olen itse erittäin tietoinen asiasta ja yritän olla hyvinkin hienotunteinen ja sen takia kohtelen maahanmuuttajaoppilaita eri lailla kuin syntyperäisiä suomalaisia oppilaita. Toisaalta odotan tällaisen luokan opettamisen olevan kiinnostavaa ja haastavaa itselleni. Odotan että monikulttuurisen luokan opettaminen antaisi itselleni uusia näkökulmia ja uusia näkemyksiä myös historian opettamiseen ja ymmärtämiseen.* (Opiskelija 13)

Yksi opiskelija pohti oppimistaan myös oman historiakäsityksensä reflektiona ja kiinnitti huomiota etnisten ryhmien erilaiseen kollektiiviseen muistiin. Hän näyttää myös uskovan, että yläkoulun maahanmuuttajataustaiset oppilaat olisivat sisäistäneet kulttuuritaustansa mukaiset käsitykset ajasta ja historiatiedon luonteesta.

*Siinä täytyy varmasti myös miettiä omaa suhtautumistaan historiaan syvällisemmin; mikä historiassa on universaalia ja mikä taas kansallista. Eri kulttuureissa ihmis- ja historiakäsitykset ovat niin erilaisia. Kaikkialla historiaa ei nähdä lineaarisena ja kaiken aikaa kehittyvänä. Lisäksi jokaisella kulttuurilla ja kansakunnalla on omat suuret tarinansa, jonka kaikki tuntevat.* (Opiskelija 22)

Yhteenvetona edellisistä voidaan todeta, että monet opiskelijoista toivat esiin etniseen moninaisuuteen liittyviä asioita lähinnä kielellisinä ja sisällöllisinä haasteina, joihin piti reagoida opetuksessa. Pääpaino heidän odotuksissaan oli paljon selvemmin sisällöllisissä kuin vuorovaikutukseen liittyvissä haasteissa, joita monikulttuurisuus voisi aiheuttaa opetukseen. Alkuun lähdettiin idealistiselta pohjalta, mikä on hyvin yleinen suhtautumistapa opettajankoulutuksen alkuvaiheessa (Virta ym. 2001), ja häiriökäyttäytymistä pohdittiin hyvin vähän.

# Kokemukset koulutuksen puolivälissä

Syyslukukauden aikana opiskelijat pitivät ja seurasivat historian ja yhteiskuntaopin opetusta luokissa, joissa oli runsaasti erilaisista taustoista tulevia oppilaita. Koulu oli hyvin erilainen kuin ne koulut, joita nämä opiskelijat itse olivat käyneet. Lisäksi opintoihin sisältyi harjoittelukoulun rehtorien pitämä esittelyluentoja ja ohjaavien opettajien antamaa ohjausta, joilla oli käsitelty monikulttuuristen luokkien opetusta. Seuraavaksi tarkastellaan haastattelu- ja esseeaineistoa hyödyntäen ja mukaillen alkukartoituksen teemoja.

## *Heterogeenisyys haasteena ja ongelmana*

Opiskelijoiden esseistä ja haastatteluista käy ilmi, että ongelmakeskeinen ajattelutapa oli yleistynyt verrattuna alkukartoitukseen – kuitenkin niin, että nyt ei enää tarkasteltu kovinkaan paljon sisällöllistä erilaistamista haasteena. Opiskelijoita eniten askarruttavia kysymyksiä olivat koulutuksen puolivälissä oppilaiden kielitaidon puutteellisuus ja maahanmuuttajavoittoisissa opetusryhmissä ilmenevät käyttäytymisongelmat.

Kielikysymyksessä opiskelijoiden näkemykset olivat hyvin samansuuntaisia. Aivan kaikki eivät kuitenkaan edes maininneet kielellisiä ongelmia, kun taas joku toinen toi ne esiin ainoina ongelmina. Opiskelijat kiinnittivät huomiota omaan puhetapaansa, käsitteisiin, ilmaisutapaan, lauseiden selkeyteen ja opiskelutekstien sopivaan pituuteen. Maahanmuuttajaoppilailla oli heidän mukaansa ongelmia ajatusten kirjallisessa ilmaisemisessa. Joidenkin oppilaiden oli havaittu välttävän kirjoittamista virheiden pelossa.

> *Ensimmäisillä harjoitustunneilla maahanmuuttajataustaisten oppilaiden huomioiminen oli lähinnä kielitaidon huomioimista. Opetettavat asiat yritti kertoa mahdollisimman selkeästi ja usealla eri tavalla, mutta silti oli vaikea tietää, oliko tullut ymmärretyksi. Joitain yllätyksiäkin tuli, joista oppi, ettei mitään voi ottaa itsestäänselvyytenä.* (Opiskelija 1, E 1)

Kysymys kielivaikeuksista oli kuitenkin monitahoinen. Vaikeuksia ei välttämättä ollutkaan niin paljon, kuin oli aluksi oletettu. Mitään ei voinut kuitenkaan yleistää ja yllätyksiä voi tulla. Opiskelijoiden mielestä oli selvää, että kielitaidossa oli suuria yksilöllisiä eroja sen mukaan, kauanko

maahanmuuttajaoppilas oli asunut Suomessa – ehkä koko ikänsä tai ainakin koko kouluaikansa. Kielellisistä ongelmista seurasi opiskelijoiden mielestä tarve yksinkertaistaa opetusta.

> *On otettava se huomioon, paljonko siellä on niitä monikulttuurisia oppilaita et siinä joutuu sit jo miettiin sitä tasoa, et jos on paljon niitä monikulttuurisia oppilaita niin silloin joutuu automaattisesti vähän laskeen sitä tasoa, vaikka kun silloin se eriyttäminen ei niin hirveen hyvin onnistu jos on vain yksi opettaja.* (opiskelija 17, H)

Opiskelijat pohtivat myös kieliongelmien yhteyttä siihen, miten oppilas suuntautui opiskeluun. Kielellisten ongelmien katsottiin myös lisäävän maahanmuuttajataustaisen oppilaan epävarmuutta tuntitilanteessa. Osa oppilaista näytti pyrkivän kompensoimaan kirjallisen taidon puutteita olemalla aktiivinen ja käyttäytymään hyvin tunnilla.

Toinen suuri asiakokonaisuus, joka korostui opiskelijoiden esseissä ja haastatteluissa, olivat ryhmädynamiikka ja oppilaiden käyttäytyminen. Motivaatiota ja tuntiaktiivisuutta pohdittiin varsin paljon, mutta kokemukset olivat ristiriitaisia, koska luokkien koostumus ja luokkatilanteet vaikuttivat aina asiaan. Maahanmuuttajien osalta korostuivat erityisesti motivointiongelmat.

> *Päälisin puolin suuria eroja en havainnut, vaan suurin osa oppilaista näytti ottavan opetuksen vastaan hieman "ei ehkä just nyt kauheesti kiinnosta, mutta pakko kait se on yrittää – asenteella". Osalla maahanmuuttajataustaisista oppilaista näytti kuitenkin olevan kiinnostusta opiskeluun, koska se ei ollut ollut heille aina itsestäänselvyys, että koulussa saa käydä tai he olivat kuulleet, että entisessä kotimaassa koulunkäyntiin ei ollut samanlaisia mahdollisuuksia kuin täällä Suomessa. Myös toisenlaista suhtautumista koulunkäyntiin esiintyi, kun näytti siltä, että koulu ja siihen liittyvä toimintakulttuuri eivät sopineet yhteen aiemmin omaksutun oman kulttuurin kanssa.* (Opiskelija 1, E 1)

Opiskelijoilla oli havaintoja toisaalta aktiivisista opiskeluun suuntautuneista maahanmuuttajataustaisista oppilaista, toisaalta hiljaisista ja syrjäänvetäytyvistä, jotka ehkä kielellisten tekijöiden vuoksi olivat epävarmoja eivätkä osallistuneet. Usein tuotiin esiin maahanmuuttajapoikien aktiivisuus ja häiriköinti, jonka muut oppilaat saattoivat kokea häiritsevänä. Maahanmuuttajaoppilaiden oli havaittu myös kommentoivan ja kysyvän innokkaammin kuin suomalaisoppilaiden.

Monikulttuurisen luokan ryhmädynamiikka hämmensi opiskelijoita. Osa opiskelijoista mietti työtapoja tarkkaan tältä kannalta. He saattoivat välttää ryhmätyön teettämistä ja miettivät, voiko esimerkiksi iranilaista ja irakilaista panna samaan ryhmään työskentelemään. Samaan kansallisuusryhmään kuuluvia poikia pelättiin laittaa työskentelemään isompana ryhmänä. Joskus isohko poikaryhmä saattoi jäädä tuntikeskustelun ulkopuolelle puhelemaan omalla kielellään – ja opettaja tunsi menettävänsä kontrollin.

Erityisesti tiettyjen maahanmuuttajaoppilaiden suhtautuminen naisopettajiin ja tasa-arvokysymyksiin oli nähty ongelmaksi. Useampi opiskelija kertoi esseissään, jotkut haastatteluissaankin, koulussa sattuneesta episodista, jossa naisopettaja oli välitunnilla mennyt rauhoittamaan maahanmuuttajataustaisen poikaryhmän tappelua mutta pojat olivat käskeneet opettajan mennä kotiin ja laittaa hunnun päähänsä. Muissakin yhteyksissä opiskelijat viittasivat siihen, että pojat eivät ottaneet täydestä naisopettajia vaan kyseenalaistavat näiden auktoriteetin. Naispuolinen opiskelija kirjoitti, ettei kokenut omaa asemaansa nuorena naisena useinkaan vahvaksi maahanmuuttajapoikien silmissä. Miesopiskelija korosti, että maahanmuuttajataustaisella poikaryhmällä ei ole oikeutta häiritä muun luokan opiskelua sen vuoksi, että heidän oli vaikea nöyrtyä kuuntelemaan naisopettajaa kulttuurinsa vuoksi. (Opiskelija 5, E 1)

Syksyn pohdinnoissa nousi esiin myös kysymys suomalaistaustaisten oppilaiden tarpeista. Muutama opiskelija pohti, otettiinko maahanmuuttajataustaiset oppilaat liikaakin huomioon ja saivatko he erivapauksia: *Joskus tuntui jopa siltä, että maahanmuuttajaoppilaat hallitsivat luokkaa täysin jyräten suomalaisoppilaat jalkoihinsa* (Opiskelija 16, E 1). Eräs opiskelija pelkäsi, että opetuksen taso laskee, jos luokassa oli paljon häiriköiviä maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Tosin eräät selittivät, että ongelmakäyttäytyminen oli yksilökohtaista eikä johtunut etnisestä taustasta ja että kielelliset ongelmatkin olivat odotettua vähäisempiä. Yksi opiskelija pohti toiseutta siitä näkökulmasta, paljonko oppilasta tuli kohdella "kulttuuriolentona" ja antaa hänelle kompensaatiota kulttuuritaustansa vuoksi – vai missä määrin opettajan tuli voida vaatia häneltä samoja asioita kuin muiltakin oppilailta.

## *Erilaisuuden mysteeri*

Piirre, jota alkukartoituksessa ei ollut kovinkaan paljon ilmennyt, oli että opiskelijat kyseenalaistivat erilaisuuden ja heterogeenisyyden merkityksen. Varsin yksimielinen kanta oli, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden läsnäolo ei vaikuttanut oleellisesti itse opetukseen, mutta näkemyksen perustelutapoja oli useita. Ennen ohjatun harjoittelun alkua opiskelijat olivat odottaneet, että luokkatilanne olisi poikennut ratkaisevasti heidän koulukokemuksistaan. Muutaman viikon kokemuksen jälkeen he olivat sitä mieltä, että oppilaat eivät eronneetkaan kuin korkeintaan kielellisesti tai sikäli, että joissakin asioissa oli annettava enemmän taustatietoja. Luokat vaikuttivat tavallisilta yläasteen luokilta, oppilaat tavallisilta murrosikäisiltä, ja kulttuurieroihin törmäsi yllättävän vähän. Maahanmuuttajataustaisuus tai kulttuurinen erilaisuus ei korostunut, vaikka joissakin luokissa valtaosa oppilaista olikin maahanmuuttajataustaisia. Tämä oli tullut useimmille yllätyksenä syksyn aikana:

> *Jollain tasolla kuitenkin odotti ehkä, että se ois jollain tavalla poikennut enemmän siellä luokan edessä oleminen silloin, kun on monikulttuurinen* [ryhmä]. (Opiskelija 3, H)

Opiskelijat ilmaisivat myös käsityksen, että maahanmuuttajat olivat integroituneita ja ettei heidän asemansa korostunut vaan heitä kiinnostivat samat asiat kuin suomalaisia lapsia ja lapsia yleisesti. Pohdittiin myös, kuka oikeastaan on maahanmuuttajaoppilas ja missä raja kulkee. Osa niin sanotuista maahanmuuttajista oli asunut Suomessa kauan ja käynyt täällä koulua, kielikin sujui. Tällöin ei oppilaan taustalla periaatteessa pitänyt olla erityisen suurta vaikutusta opiskeluun.

Toinen erilaisuutta suhteellistava ajatusmalli oli korostaa kaikkien oppilaiden yksilöllisyyttä, niin suomalais- kuin ulkomaalaistaustaistenkin. Myös suomalaistaustaiset oppilaat saattoivat tulla hyvin erilaisista olosuhteista, ja sen vuoksi opiskelijat halusivat välttää yleistämistä. Maahanmuuttajaryhmien ja kulttuuritaustojen moninaisuus koettiin lisäksi niin suurena, että opiskelijoiden mielestä ei voitu ajatella mitään yleisiä ratkaisuja maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen tai tunnin oppimisongelmien ratkaisemiseen. Maahanmuuttajaoppilaiden kielelliset vaikeudet ja muut ongelmat haluttiin nähdä pohjimmiltaan samanlaisina kuin suomalaistaus-

taisen oppilaan. Sama korostus oli ilmennyt myös opettajien haastatteluissa. Kaksi opiskelijaa totesi kulttuurierot vähäisiksi ja miltei unohtavansa ne opetustilanteessa:

> *Mulla on sellainen kokemus, että mä en tiedosta siellä tunnilla, että se on monikulttuurinen luokka, vaan musta se on ihan niin kuin kaikki suhtautuu samalla lailla, että ovat joko aktiivisia tai eivät ihan niin kuin suomalaistaustaiset oppilaat.* (Opiskelija 3, H)

> *Aika nopeasti sain huomata, että oppilaiden kanssa työskennellessä oppilaiden tausta hävisi kokonaan. Oppilaat näyttäytyivät tietysti yksilöinä, mutta sillä minkä värinen tai piirteinen oppilas oli, ei ollut merkitystä. En ole aivan varma, onko tämä pelkästään hyvä asia. Voihan olla niin, että opettaja näin ajatellessaan asettaa oppilaat väärin perustein samalle viivalle, jolloin maahanmuuttajataustansa takia erityistukea tarvitseva oppilas ei tukea saakaan.* (Opiskelija 9, E 1)

Tämä kuvastaa opiskelijoiden hyvää tarkoittavaa pyrkimystä kaikkien oppilaiden tasa-arvoiseen kohteluun. Kuten viimeksi siteerattu opiskelija itsekin huomauttaa, ei ole suinkaan selvää, että opettaja voi vain sivuuttaa taustaan liittyvät asiat toteamalla, että se katoaa opetustilanteessa. Oppilailla on kuitenkin erilaisia ennakkokäsityksiä, kansalliseen tai etniseen identiteettiinsä liittyviä arvostuksia ja kulttuurisia ominaispiirteitä, vaikka ne eivät suoranaisesti ilmenisikään opetustilanteessa.

Monilla opiskelijoilla oli käsitys, että maahanmuuttajaoppilailla oli suuri tarve sopeutua, olla kuten muutkin. Siksi he pitivät tärkeänä kaikkien oppilaiden tasaveroista kohtelua (vrt. Jones 1999; Rastas 2002; ks. edellä luku 5). Maahanmuuttajat nähtiin myös integroituneina muuhun luokkaan, mikä on varsin idealistinen tulkinta tilanteesta. Pohdittiin myös sitä, miten opettaja onnistuisi antamaan yksittäiselle oppilaalle tämän tarvitsemaa tukea kuitenkaan leimaamatta oppilasta muita heikommaksi tai erilaiseksi: *On opettajan ammattitaitoa antaa erityistukea ilman että korostaa sitä* (Opiskelija 9, E 1).

Kaiken kaikkiaan erilaisuuden ilmeneminen ja huomioon ottaminen osoittautui opettajaopiskelijoille vaikeaksi kysymykseksi, miltei eräänlaiseksi tabuksi, kuten monissa aikaisemmissa tutkimuksissa on ilmennyt (Jones 1999; Milner 2005; Mahon 2006). Osaselityksenä suhtautumistavalle voi olla halu vakuuttaa itselle, että oma ajattelu on suvaitsevaa ja liberaalia. Vaikutusta on voinut myös olla sillä suhtautumistavalla, jonka opiskelijat ovat oppineet ohjaavilta opettajiltaan ja koulun muilta opettajilta.

## *Oppilaan oma historia*

Kun suuri osa opiskelijoista oli alkuvaiheessa pohtinut idealistisesti mahdollisuuksia ja tarvetta ottaa kulttuurinen erilaisuus huomioon opetettavassa aineksessa, sisällyttää opetukseen eri näkökulmia ja käsitellä varovaisesti arkaluontoisia teemoja, tätä korostivat syksyn lopulla enää harvat. Ei ollutkaan itsestään selvää, että oppilaan omaa historiaa olisi käsiteltävä tai voisi käsitellä tunnilla. Ainakin se tuntui vaikealta ja sille oli vaikea löytää paikkaa:

> *Vaikeita kysymyksiä, se ois ideaalitilanne totta kai, mut sit et kuinka paljon siihen on mahdollisuuksia opetussuunnitelman puitteissa ja sitten kun on tosi paljon eri kulttuureista olevia oppilaita, niin sitten miten löytää se tasapaino siihen tavallaan.* (Opiskelija 3, H)

> *Sitä pohdiskelin, että ei kuiteskaan saisi niin huomioida, että se yksi oppilas niin kuin leimattais, kun sä nyt olet sieltä, niin kerro nyt sä, miltä susta tuntuu. Että jotenkin mulla on sellainenkin tunne tullut tuolla, että aika paljon oppilaat sitten kuiteskin, ei ne nyt halua, että ne erottuu sieltä, että katsokaa mä olen maahanmuuttaja. Että kyllä ne varmaan haluaa olla ihan tavallisia oppilaita siinä heidän omassa tavallisessa luokassaan, mutta jos sen saisi sillä tavalla esitettyä, et siinä ei yhtä niin kuin kauheesti sormella osoitella niin sillä tavalla.* (Opiskelija 9, H)

Varovaisuus ja hienovaraisuus oli opiskelijoiden mielestä tärkeää, mikä tuli esiin myös opettajien haastatteluista. Oppilaan oman historian käsittelyllä ei haluttu myöskään osoitella oppilaan erilaisuutta. Eräät opiskelijat pitivät tärkeänä ottaa taustat huomioon juuri sen vuoksi, että osaa olla hienotunteinen ja välttää aiheuttamasta kiusallisia tilanteita:

> *Jos sillä on jotain tarttumapintaa omasta elämästä johonkin asiaan, sehän osaa niin kuin suhteuttaa sen ihan eri tavalla kuin semmoinen, kenellä ei oo mitään kokemusmaailmaa, plus et se kannattaa ottaa huomioon, ettei mene laukomaan mitään ihan tyhmyyksiä semmoisesta asiasta, mikä on jollekin siis arka.* (Opiskelija 8, H)

Opiskelija, joka oli tähdentänyt jo alkukartoituksessa oppilaiden samanlaisuutta, pohti nyt erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kasvatustavoitteita ja sitä, pitäisikö heidät sosiaalistaa suomalaiseen yhteiskuntaan ja pitäisikö heille asettaa samanlaiset vaatimukset kuin muillekin.

Hän halusi opettaa suomalaista historiaa suomalaisille oppilaille, joskin maahanmuuttajataustaisten osalta on syytä ottaa huomioon *heidän lähtötietojensa poikkeaminen suomalaistaustaisten oppilaiden lähtötiedoista, mutta suomalaisiksihan he ovat kasvamassa* (Opiskelija 5, H). Tällä opiskelijalla oli melko assimiloiva asenne maahanmuuttajien kasvatukseen: ulkomaalaistaustaiset oppilaat kasvatetaan suomalaisen yhteiskunnan jäseniksi, päämäärän tulisi olla sama, samoin sääntöjen. Hän ei ottanut huomioon sitä, että historiatietoisuuden ainekset ovat erilaiset. Sama opiskelija toi hyvin painokkaasti haastattelussa esiin, että *koska historiaa opetetaan suomalaisesta näkökulmasta, opetuksen tulee olla kaikille samaa – eikä opettaja siten tarvitse edes mitään erityisiä valmiuksia etnisesti moninaisten luokkien opettamiseen* (Opiskelija 5, H).

Avoimen assimiloivat käsitykset olivat kuitenkin poikkeuksia. Joukossa oli toinen opiskelija, joka vastusti kaikkea identiteettiä luovaa opetusta ja korosti faktojen opettamista sellaisina kuin ne olivat, eli hänellä oli hyvinkin objektivistinen kanta historiaan, mikä niin ikään oli poikkeukselista. Toisensuuntaistakin pohdintaa esiintyi. Muutama opiskelija kirjoitti omasta opetuksestaan ja myös opetussuunnitelmasta kriittiseen sävyyn:

> *Se historia, jota tunneilla opetin, oli auttamattomasti omasta mielestäni suomalaisten ja länsimaalaisten historiaa. En juurikaan kyseenalaistanut länsimaisia arvoja tai eurooppalaisten tekemisiä edes silloin, kun tunnilla sivuttiin eurooppalaisten harjoittamaa orjakauppaa. Orjakauppa esiintyi ikään kuin vain pienenä sivujuonteena suuremman teeman, teollistumisen käsittelyssä. Orjakauppa oli edistyksen ja hyvän rinnalla pieni paha, melkeinpä pakollista liiketoimintaa suuremman hyvän edistämiseksi.* (Opiskelija 13, E 1)

> *Eihän opetus missään tapauksessa saisi olla sitten sellaisia ylilyöntejä ja omien kiinnostusten tai omien arvojen esiintuomista, vaan kannattaa tosiaan tiedostaa se, että länsimainen historia on ollu kuitenkin länsimaisesta näkökulmasta tehty ja sinne luokkahuoneeseen ehkä tulee erilaisilla odotuksilla erilaisista lähtökohdista olevia ihmisiä kannattaa se pitää mielessä.* (Opiskelija 15, H)

Edellä olevista lainauksista voidaan lukea ajatus, että historian opetus ei ole vain faktojen neutraalia esittämistä vaan että sisältö valitaan aina jostain perspektiivistä. Näiden pohdintojen toteuttaminen käytännössä oli kuitenkin opiskelijoiden mielestä vaikeaa. Tämä ei ole sinänsä yllättävää, sillä aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet sen vaikeaksi kokeneillekin opettajille (Levstik 2000; Mellberg 2004; Epstein 2006), ja se ilmeni

myös tämän tutkimuksen opettajien haastatteluosuudessa. Opetusharjoittelun ensimmäisinä kuukausina opiskelijoilla oli monia asioita, joihin heidän oli kiinnitettävä huomiota, alkaen oppituntikokonaisuuden suunnittelusta sisällön ja työtapojen kannalta, luokkatyöskentelyn organisoinnista ja tottumisesta vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa (vrt. Jokikokko 2005a). Heterogeenisyys rikkautena -näkökulmaa ei ilmennyt syyslukukauden lopulla jätetyissä esseissä eikä haastatteluissa. Kuitenkin monista esseistä välittyi ongelmakeskeisyydestä huolimatta positiivinen suhtautuminen monikulttuuristen luokkien opettamiseen. Opiskelijat kertoivat myönteisistä kokemuksista, joita he olivat saaneet monikulttuurisia luokkia opettaessaan. Vastaavasti Dooly (2006) sai tulokseksi, että opiskelijat kokivat toimimisen kulttuurisesti moninaisten ryhmien parissa rikkautena kokemuksen karttuessa, mutta tässä vaiheessa kokemus oli vielä vähäinen.

Syyslukukauden kirjoitelmissa esiintyi runsaasti omien käsitysten ja kokemusten reflektiota. Osa opiskelijoista kuvasi omaa toimintaansa ja siihen liittyvää oppimista: miten oli totuttu selittämään käsitteitä, hahmottamaan kielellisiä ongelmia ja miten oma suhtautumistapa oli muuttunut. Eräs opiskelija totesi aluksi pohtineensa paljonkin omaa selviytymistään ja katsoi jo oppineensa uudenlaista suhtautumistapaa ja myös oppineensa näkemään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yksilöllisyyden. (Opiskelija 4, E 1).

Suuri huolenaihe oli joillekin opettajaopiskelijoille edelleen, selviäisivätkö he luokkatilanteista ja osaisivatko itse suhtautua oppilaisiin korrektisti ja loukkaamatta. Eräs opiskelija otti esille pelkonaan, että loukkaa maahanmuuttajataustaisia esimerkiksi ääntämällä nimet väärin tai tulee itse väärinymmärretyksi. Eräs huomasi asettavansa erilaisia vaatimuksia suomalais- ja maahanmuuttajataustaisille ja näki suurimman eron olevan omassa suhtautumistavassaan: *mitä "suomalaisemmin" oppilas käyttäytyi (pukeutumisen, puhetavan, eleiden ym. osalta), sitä enemmän aloin häneltä vaatia oppitunnilla.* (Opiskelija 13, E 1) Toinen opiskelija täydensi kuvaa toteamalla, että maahanmuuttajaoppilaiden erilaisuus ei näy oppitunnilla, vaikka ajatuksiltaan ja asenteiltaan he voivatkin erota keskivertosuomalaisesta (Opiskelija 15, E 1).

Aineistossa on sikäli sisäistä ristiriitaisuutta, että vaikka opiskelijat alleviivasivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden samanlaisuutta ja mo-

nikulttuuristen luokkien normaalisuutta, he kuitenkin pohtivat paljonkin niitä ryhmädynaamisia seikkoja, joiden kannalta nimenomaan maahanmuuttajaoppilaat muuttivat luokkatilannetta. Vaikka monikulttuurisuus vaikutti opiskelijoiden mielestä yllättävän vähän itse luokkaopetukseen, oppimistuloksissa oli suuria eroja ja kielitaidon tasoa pidettiin alhaisena. Samanlaisuuden, yksilöllisyyden ja tasavertaisuuden diskurssin rinnalla ilmeni oppimisongelmien ja häiriökäyttäytymisen eli ongelmakeskeisyyden korostusta. Suhtautumistapa oli siis yhdistelmä toisaalta liberaalia värisokeaa, idealistista ajattelua, toisaalta ongelmakeskeistä ajattelua. Aineistossa todentuvat itse asiassa ne monikulttuurisuuteen liittyvät ajatusmallit, joiden Milner (2005) kuvasi olevan tyypillisiä opettajaksi opiskeleville, eli haluttomuus tunnistaa oppilaiden erilaisuutta (ks. myös Jones 1999), mutta kuitenkin erilaisuudesta seuraavien ongelmien painottaminen. Sisältöä koskeva periaatteellinen pohdinta jäi vähäiseksi, ehkä siksikin, että opiskelijan huomio kiinnittyi alkuvaiheessa perustyöhön, oppituntien suunnitteluun ja luokkatilanteiden hallintaan.

## Tarkentuva kuva opettajankoulutuksen loppuvaiheessa

### *Havaintoja luokista ja sosiaalisista suhteista*

Opiskelijat pohtivat kevään lopulla laatimissaan kirjoitelmissa edelleen eniten oppilaiden välisiä suhteita ja käyttäytymistä, eivät niinkään sitä, miten he olivat ottaneet opetussisällöissä huomioon oppilaiden etnisen ja kulttuurisen taustan tai miten oppilaat reagoivat tunneilla käsiteltyihin aiheisiin. Etnisen taustan oli havaittu vaikuttavan jossakin määrin luokan sisäisiin suhteisiin ja oppilaiden käyttäytymiseen.

Jonkin verran havaintoja oli kertynyt siitä, että maahanmuuttajaoppilaat eristäytyivät omiksi ryhmikseen, suomalaistaustaiset omikseen, eivätkä tehneet yhdessä ryhmätyötä. Varsin monet opiskelijat kuvasivat oppilaiden välisiä konflikteja ja esimerkiksi sitä, miten eri etnisiin ryhmiin kuuluvat tyttö ja poika eivät olleet halunneet olla samassa pienryhmässä. Opetusjärjestelyt, kuten istumajärjestys ja pienryhmien muodostaminen,

saattoivat tuottaa yllättäviä vaikeuksia ja viedä paljon aikaa monikulttuurisissa luokissa. Kysymys saattoi olla toisaalta ryhmädynamiikan ongelmista ja yksilöiden välisistä riidoista, toisaalta opiskelijat tulkitsivat oppilasryhmän jännitteitä myös lähihistorian ja kansainvälisten konfliktien luoman taustan avulla. Eräs opiskelija kertoi, että kun oppilailta oli kysytty terrorismiin liittyviä asioita, yksi poika oli osoittanut luokan huivipäistä tyttöä. Mietittiin myös, miten ongelmia pitäisi ratkaista:

> *Toisten tunteita pitäisi mielestäni kunnioittaa, mutta toisaalta koulun pitäisi jollakin tavalla pystyä myös ehkäisemään sukupolvesta toiseen jatkuvaa vihan kierrettä. Mutta kuinka paljon voi toisaalta odottaa suomalaiselta koululaitokselta asioissa, joihin eivät ole pystyneet vaikuttamaan kansainväliset järjestöt tai rauhanneuvottelijat?* (Opiskelija 3, E 2)

Yksi opiskelija kuvasi tilannetta, jossa hän itse oli joutunut huonosti käyttäytyvän poikajoukon kanssa kiistaan ja jossa maahanmuuttajataustaiset oppilaat olivat koetelleet hänen auktoriteettiaan. Sama opiskelija oli opiskelujakson alkaessa syksyllä kertonut opettavansa monikulttuurista luokkaa samalla innolla kuin mitä tahansa luokkaa, mutta idealismi oli joutunut monet kerrat koetukselle. Toista opiskelijaa harmitti, kun oppilaat eivät olleet osoittaneet kiinnostusta historian sisältöihin vaan lähinnä jalkapalloon. Hänen mukaansa oppilaat toimivat sen kulttuuritaustan mukaisesti, joka heillä oli "takanaan". Muutama opiskelija mainitsi myös keväällä sen, miten jotkut maahanmuuttajataustaiset pojat olivat epäkunnioittavia naispuolisia opettajia, opettajaopiskelijoita ja tyttöoppilaita kohtaan.

## *Oppilaan kouluvaikeudet*

Kieltä ja oppimisvaikeuksia koskevia huomioita oli kevään esseissä vähemmän kuin syksyllä, mutta ne olivat tarkempia ja konkreettisempia. Varsinkin ne, jotka olivat tutustuneet erityisopetukseen tai antaneet tukiopetusta, kuvasivat havaintojaan oppilaiden kielellisistä vaikeuksista ja niiden ilmenemisestä historian opiskelussa. He olivat myös päässeet keskustelemaan yksittäisten oppilaiden kanssa, ja yksilöllisen kontaktin kautta muodostui vivahteikkaampi kuva maahanmuuttajaoppilaasta.

Opiskelijat kirjoittivat melko paljon oppilaiden yleisistä koulunkäyntivaikeuksista. Eräs opiskelija kuvasi esseessään, miten hän oppi ymmärtämään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäynnin ongelmia ja ymmärtämään heitä yksilöinä. Hän oli tietoinen näiden lasten vaikeuksista ja huolestunut heidän tulevaisuudestaan ja siitä, että koulu tuntuu olevan joidenkin kohdalla voimaton.

> *On ollut surullista katsoa nuoria, jotka tuntuvat ikään kuin ajelehtivan läpi peruskoulun ymmärtämättä täysin mistä tunneilla puhutaan ja motivoitumatta opiskeluun juurikaan. Kuitenkin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden joukossa on todellisia selviytyjiä, jotka varmasti tulevat löytämään paikkansa suomalaisesta yhteiskunnasta.* (Opiskelija 4, E 2)

Yksi opiskelija kuvasi somalipojan vaikeuksia. Lukeminen oli äärimmäisen hidasta, oppilaan ajatukset karkasivat ehkä siksi aivan muualle, ja hän antoi käsittämättömiä vastauksia kysymyksiin. Kun puhuttiin esimerkiksi siirtomaasta, oppilas ymmärsi sen siirtolaisuudeksi eli siirtymisenä toiseen maahan. Oppilaalla oli ilmeisesti vaikeuksia löytää pääasioita tekstistä. Tuleva opettaja mietti, miten opetus tuli järjestää, jos haluttiin todellisia oppimistuloksia. Toinen erityisopetuksessa maahanmuuttajien opiskelua ohjannut opiskelija huomasi, miten oppilas poimi vastauksia tehtäviin suoraan kirjasta.

Maahanmuuttajavoittoisen luokan tarpeet olivat suuremmat. Opetuksen valmisteluun meni paljon aikaa – materiaali oli laadittava tarpeeksi havainnolliseksi ja ymmärrettäväksi vierasta kieltä äidinkielenään puhuvalle oppilaalle. Opettajan oli otettava huomioon ajoittainen kielimuuri. Arvioinnin vaikeuksia ottivat esille varsin monet. He olivat myös toteuttaneet arviointia suullisina kokeina ja portfolioiden avulla kokeiden asemesta, ja pyrkivät seuraamaan, oliko asiat suurin piirtein ymmärretty oikein. Vastauksia oli verrattava oppilaan omaan tasoon, ei muuhun luokkaan. (Opiskelija 8, E 2)

Mahdollisuus tutustua yksittäisen oppilaan oppimisprosessiin ja sen ongelmiin oli antanut opiskelijoille entistä konkreettisemman käsityksen siitä, millaisia vaikeuksia oppilailla saattoi olla. Näin rakentui toisenlainen kuva maahanmuuttajaoppilaasta kuin syyslukukauden ensimmäisillä oppitunneilla, joilla suurin huomio oli kohdistunut oman oppituntikäsikirjoituksen toteuttamiseen.

## *Monikulttuurisuuden vaikutus opetukseen*

Havainnot monikulttuuristen luokkien opettamisesta olivat pääpiirteissään samanlaisia harjoittelun lopussa kuin puolivälissäkin. Useimmat opiskelijoista olivat edelleen sitä mieltä, että monikulttuurisuus ei ollut vaikuttanut oleellisesti heidän opetukseensa ja valittuihin näkökulmiin. Myös Milner (2005) havaitsi, että opiskelijat puhuivat kulttuurisesta moninaisuudesta ensisijaisesti oppituntivuorovaikutuksen ja sosiaalisten suhteiden näkökulmasta mutta eivät olleet valmiita pohtimaan sitä sisällölliseltä kannalta.

> *Muistan syksyn alussa ennen harjoittelujaksojen alkua kirjoittaneeni arvelevani monikulttuurisuuden tuovan rikkautta opetukseen. Joulun tienoilla puolestani taisin olla sitä mieltä, että opettaminen ei eroa juurikaan suomalaistaustaisille luokille opettamisesta. Nyt harjoittelun ollessa ohi olen kumpaakin mieltä. Olen edelleen sitä mieltä että opettaminen ei juurikaan eroa. En itse ainakaan ajattele jatkuvasti luokan edessä luokan monikulttuurista koostumusta.* (Opiskelija 3, E 2)

Tämä opiskelija pyrki ottamaan huomioon kielellisesti eritasoiset oppilaat ja muokkaamaan tunteja monipuolisiksi niin, että kaikilla olisi mahdollisuus pysyä mukana. Hän ei ollut paljonkaan törmännyt vaikeisiin tai arkoihin aiheisiin, mutta kiinnitti silti huomiota monikulttuurisuuden ja suomalaisuuden suhteeseen. Hänestä tuntui, että opetuksen pitäisi olla arvovapaata ja opettajan pitäisi pystyä ottamaan huomioon sekä suomalaisuus että monikulttuurisuus. Hän mietti, onko suomalaisuus liikaa sisäänrakennettu opetukseen, mutta ei nähnyt opetuksen muuttamiselle sinänsä tarvetta.

Opiskelijoita yllätti se, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat olivat vastahakoisia tuomaan omaa kulttuuriaan esiin oppitunneilla, ja pohtivat melko paljon syitä kulttuuritaustasta vaikenemiseen.

> *Itse näkisin tämän lyhyen kokemuksen turvin asian niin, että Normaalikoululla on niin paljon eri taustoista tulevia oppilaita, että heidän taustansa alkavat jo muistuttaa toisiaan. He ovat maahanmuuttajataustaisia, eikä sillä useinkaan tunnu olevan (oppilaiden keskuudessa) suurta merkitystä, mistä maasta oppilas on lähtöisin, sillä nyt he kaikki asuvat Varissuolla ja jakavat tämänhetkisen elämän ja todellisuuden.* (Opiskelija 9, E 2)

Tunteita kuohuttavia tai kiistanalaisia aiheita oli havaittu hyvin vähän, ja varsinaisia historiallisiin aiheisiin liittyviä kiistoja ei ollut oppitunneilla ilmennyt. Opiskelijat suorastaan ihmettelivät, miksi vaikeina pidetyt aiheet eivät olleet herättäneet luokissa minkäänlaisia reaktioita. Suomen karjalaisevakoita oli kummasteltu enemmän kuin Jugoslavian tapahtumia. Kulttuurikonfliktit olivat yleensä vähäisiä. Eräs opiskelija pohtikin, olivatko hänen käsittelemänsä aiheet niin neutraaleja tai "räjähdysvapaita", etteivät ne herättäneet kulttuuritaustaan tai kansallisuuteen liittyviä intohimoja puoleen tai toiseen. (Opiskelija 9, E 2)

Vähäisen keskustelun opiskelijat arvelivat johtuvan siitä, että oppilaalla ei välttämättä ole riittävästi tietoa tai valmiuksia keskustellakseen kotimaansa historiasta. He arvelivat myös, että oppilaan saattoi olla vaikea ilmaista itseään, jos opetuskieli ei ollut luontevalla tasolla hallussa. Eräs opiskelija epäili jopa, että joidenkin oppilaiden kielitaito oli niin heikko, että he eivät ymmärtäneet hänen opetustaan (opiskelija 19, E 2). Osaselityksenä voi olla myös suomalainen opetustraditio, joka ei ole ollut erityisen keskusteleva (ks. Suutarinen 2006). Opettajan oli myös vaikea tietää, miten oppilaat mahdollisesti keskustelivat ajankohtaisista ja kiistanalaisista aiheista keskenään omalla kielellään.

Samoin kuin oppimisvaikeuksien, niin myös sisällöllisten haasteiden osalta opiskelijoiden silmien avaajina olivat yksityiset keskustelut oppilaiden kanssa, esimerkiksi välitunnilla tai tukiopetuksessa. Eräs opiskelija kertoi, miten poika, jonka läksyjenlukua hän oli erityisopetuksessa ohjannut, oli osoittanut, ettei Suomen historia ollut hänen historiaansa:

> *..kun puhuimme Suomen menneisyydestä, hän usein viittasi suomalaisiin pronominilla "te". Suomen historia ei ollut hänen historiaansa. Tämä oli todella avartava kokemus minulle ja sai kyllä miettimään oman opetuksen rakentamista uudella tavalla maahanmuuttajaoppilaiden kanssa työskennellessä.* (Opiskelija 4, E 2)

Opiskelija 14 kertoi esseessään, miten hän oli muutaman muun opiskelijan kanssa keskustellut kaksoistunnin väliajalla islaminuskoisen pojan kanssa islamia koskevista oppikirjan osista. Pojan mielestä oppikirjat antoivat virheellisen ja yksipuolisen kuvan islamista eivätkä esitelleet sen positiivisia merkityksiä, esimerkiksi antiikin perinnön säilyttämistä. Opiskelijan mukaan he kävivät hyvän keskustelun. Keskustelijat totesivat lopuksi, että

muista kulttuureista annettavat tiedot olivat pääasiassa oikeita mutta niukkoja, Eurooppa-keskeisen tradition ja ajan rajallisuuden vuoksi. Opiskelijat olivat kannustaneet poikaa jatkossa tuomaan esiin mielipiteitään; jäisi kuitenkin paljon oppilaan oman harrastuksen varaan hankkia tietoja.

Edellä kuvatut tilanteet osoittavat, miten teoriassa esitetyt ajatukset muuttuivat opiskelijoille koulukäytännön kannalta uskottaviksi. Tarvittiin konkreettisia kokemuksia ja havaintoja siitä, että maahanmuuttajataustaisen oppilaan näkökulma historiaan voi olla erilainen kuin suomalaistaustaisten.

## Havaintoja yksittäisistä aihepiireistä lukuvuoden ajalta

Opiskelijoiden tehtävänä oli sekä syys- että kevätlukukauden esseissään kuvata luokkatilanteita, joissa jokin yksittäinen historian teema oli herättänyt maahanmuuttajataustaisissa oppilaissa esimerkiksi hämmennystä tai ristiriitaista suhtautumista. Useimmat opiskelijat totesivat sekä syys- että kevätlukukauden kirjoitelmissaan, että sisällön puolesta hankalia tilanteita ei ollut esiintynyt heidän omilla oppitunneillaan tai havainnoimillaan oppitunneilla. Lapset nähtiin lapsina, eroa suomalaistaustaisiin oppilaisiin ei pidetty merkittävänä, ja samantyyppiset aiheet tuntuivat kiinnostavan kaikkia oppilaita kulttuurista tai kansallisuudesta riippumatta. Silti useimmissa esseissä oli kuitenkin huomioita aiheista, joihin maahanmuuttajataustaiset oppilaat olivat reagoineet. Näitä havaintoja kertyi kohtuullisesti jo syyslukukauden aikana, vaikka havainnointijakso oli suhteellisen lyhyt. Kuva täydentyi hieman kevään aikana.

Syyslukukauden esseissään monet opettajaopiskelijat pohtivat empatian ja kokemuksellisten aiheiden merkitystä maahanmuuttajaoppilaan historian opetuksessa. Näissä teemoissa oli yhteisenä tekijänä yleensä yksilön tai lapsen kokemus. Aiheet, jotka herättivät tunteita, oli koettu helpommiksi käsitellä kuin esimerkiksi valtiollinen ja yhteiskunnallinen kehitys. Eräs opiskelija pohti laajasti ihmiskeskeisten aiheiden soveltuvuutta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetukseen – hän oli havainnut erityisesti muistelmatyyppisten tekstien avautuvan helposti maahanmuutta-

jaoppilaalle, sillä ehkä myös niiden kieli oli yksinkertaisempaa kuin oppikirjateksti. Hän otaksui tekstin ymmärrettävyyden lisäävän oppilaan motivaatiota. Samaa toivat esiin monet muutkin. Erityisesti sota-ajan käsittely oli kiinnostanut oppilaita – ehkä juuri empatian ja tunteiden vuoksi:

> *Tragiikka, narratiivisuus, viha ja myötätunto – sota näyttäytyy historian tunnilla varmasti monelle nimenomaan kokemuksellisena eikä ensisijaisesti tiedollisena. Tai oikeastaan, mikään ei myöskään ole helpompaa kuin esittää sota päivämäärinä ja joukkojen vahvuuksin.* (Opiskelija 8, E 1)

Esimerkiksi vuoden 1918 tapahtumat Suomessa, evakot ja sotalapset olivat opiskelijoiden mielestä maahanmuuttajataustaisia oppilaita koskettavia, koska niiden ajateltiin muistuttavan oppilaiden omia tai heidän kansansa kokemuksia. Yksi opiskelijoista pohti joulukuun esseessään maahanmuuttajaoppilaiden traumaattista suhdetta historiaan. Monet Suomeen tulleista maahanmuuttajista olivat pakolaistaustaisia, ja heillä oli takanaan suvussa koettuja traumoja. Oppilas ei ehkä ollut itse niitä kokenut, mutta ne olivat olleet todellisuutta omalle suvulle ja perheelle. Erityisesti tästä syystä hän ajatteli oppilaiden kokevan yhteyttä historian dramaattisiin kokemuksiin, kuten juuri Suomen tapahtumiin vuonna 1918. Samalla sota voi olla ahdistava kokemus, niin myös sodan historian käsittely oppitunnilla.

Moni opiskelija kuvasi samaa tilannetta, jossa kahdeksannen luokan oppitunneilla oli näytetty ote elokuvasta Täällä Pohjan tähden alla. Se oli heidän havaintojensa mukaan herättänyt joissakin oppilaissa voimakkaita ja hämmentyneitä reaktioita. Oppilaiden reaktiot olivat olleet erityyppisiä: oli oppilaita, jotka eivät saaneet katsotuksi elokuvan väkivaltaista kohtausta vaan katsoivat alas ja peittivät silmänsä, osa peitti hämmennyksensä nauruun. Sisällissodan ja aikaisemmalla luokalla 1800-luvun nälkävuosien käsittely oli opiskelijoiden mielestä herättänyt ilmeisesti oppilaissa myös toivoa: tässäkin maassa on koettu kovia kohtaloita mutta silti kehitys oli kulkenut kohti hyvinvointivaltiota. Sisällissodan koskettavuutta maahanmuuttajaoppilaalle oli ilmeisesti myös käsitelty yhdessä ohjaavien opettajien kanssa.

Samoin evakkojen ja sotalasten kohtalo sekä juutalaisvainot ehkä assosioituivat joidenkin oppilaiden mielessä oman kansan traumaattisiin

kohtaloihin viime vuosikymmeninä. Evakkoteemassa maahanmuuttajaoppilasta ehkä kosketti se, että he samaistuivat ihmisiin, jotka olivat jättäneet kotinsa. Oppilaiden erilainen tausta ja siihen pohjautuva erilainen tapa ymmärtää historian ilmiöitä kävi eräiden opiskelijoiden mukaan ilmi sellaisissa kirjoitustehtävissä, joissa heidän oli pitänyt eläytyä menneisyyteen:

> *Yksi esimerkki oli tää Italian fasismi esimerkiksi just tämä, miten ihmiset koki semmoisen diktatuurin. Mulla oli semmoinen eläytymistehtävä ja mun mielestä kyllähän siinä jotenkin tuntu, että nää monikulttuuriset oppilaat siellä, ainakin osa sieltä Balkanilta tulleet, niin tiesi minkälainen se ehkä ihmisen osa siellä oli elää pelossa ja mun mielestä se tuli niissä eläytymiskirjoituksissa esille.* (Opiskelija 3, E 1)

Eräs opiskelija huomautti, että kaikilla ulkomaalaistaustaisilla oppilailla ei kuitenkaan ollut traumaattisia kokemuksia vaan luokissa on yleensä muitakin kuin pakolaistaustaisia maahanmuuttajia. Mikä siis olisi oikea tapa käsitellä vaikeita asioita, sillä asian sivuuttaminen voisi tuntua oppilaasta välinpitämättömyydeltä? Yksi opiskelijoista kuvasi historiaa sumuverhona, jonka suojissa voi katsella vaikeita asioita, joita nykypäivän tasolla ei saanut käsitellyksi (Opiskelija 9, E 1), mikä muistuttaa Stradlingin (2001, 102) esittelemää etäännyttävää strategiaa ristiriitaisten kysymysten käsittelyyn.

Myös joihinkin kulttuurisidonnaisiin sopivaisuuskysymyksiin oli törmätty, esimerkiksi opetuskuvien valinnassa, jos kuvissa esiintyi vähäpukeisia ihmishahmoja.

> Opiskelija 1: *Oli meillä yksi tällainen, vertailtiin mainoksia, ei nyt oltu aateltu. Meillä oli jotain 30-luvun alun alusvaatemainoksia, missä oli piirretty nainen alusvaatteisillaan, niin sitten saatiin siitä vähän palautetta, että välttämättä se ei ollu paras kaikista. Se aiheutti vähän hämmennystä, sen huomas sitten kuitenkin, vaikka me ei sitä tajuttu, piirretty nainen alusvaatteisillaan ei ollut mitenkään... mut sit oli muutamia tyttöjä, jotka sitten vähän reagoi siihen.*
>
> Haastattelija: *Miten ne reagoi?*
>
> Opiskelija 1: *No ne hämmentyi siitä ja kun yritti kysellä, he eivät sanoneet yhtään mitään, ja sitten jotkut pojat oli silleen heh hehe heeh kato, että tolla näkyy tissiliivit, en mä sit tiedä oliko se siitä kulttuuritaustasta vai iästä vai mistä mut ne nyt vaan sattu olemaan maahanmuuttajaoppilaita joissa näkyi pieni hämmennys siitä.*

Toinen opiskelija oli arastellen pohtinut, voiko oppitunnilla esittää 1600-luvun taidekuvia, jotka esittivät alastomia naishahmoja – asia, jota ennen maahanmuuttajaoppilaiden tuloa ei ehkä olisi juuri mietitty lukion oppitunnille valmistautuessa. Yksi opiskelija kertoi taidekuvan tarkastelussa heränneestä episodista, aiheesta päätellen lukioluokalla:

> *Omasta opetuksestani johtuva kulttuurien kohtaaminen tapahtui kevään aikana selkeästi vain kerran. Kävimme yhdessä läpi renessanssiajan maalausta, jossa Jumala oli esitetty hyvin tavanomaiseen tyyliin partaisena vanhana miehenä. Esitin asian omalla värikkäällä puhetyylilläni ja käytin Jumalasta kerran sanaa ukko. Luokalla oli oppilas, joka oli vahvasti uskovainen ja selkeästi loukkaantui sanavalinnastani. Itseäni tilanne jäi harmittamaan pitkäksi aikaa, sillä tarkoituksenani ei ollut loukata kenenkään vakaumusta.* (Opiskelija 8, E 2)

Useimmat eivät olleet havainneet, että opetussisällöt olisivat loukanneet oppilaita. Oppilaat olivat enimmäkseen hiljaa, koska he ehkä tiesivät liian vähän ottaakseen kantaa esimerkiksi omaa kotimaataan koskeviin asioihin. Ristiriitaisten ilmiöiden käsittelystä eräs opiskelija totesi, että käsittelytavan korrektiutta ei ehkä tarvitse pohtia kovin paljon. Opiskelija näytti ajattelevan, että historiaa voidaan edelleen opettaa suoraviivaisesti ja yksiselitteisesti: *Korrektiuspohdinnoissa on kuitenkin muistettava se, että historian tapahtumat ovat faktoja, joille ei voi mitään, ja ne täytyy kertoa sellaisina, kuin ne ovat tapahtuneet* (Opiskelija 9, E 1).

Vaikka opiskelijat eivät olleet tehneet paljonkaan havaintoja kulttuurisidonnaisesta suhtautumisesta historiaan, he eivät silti väittäneet historian olevan samantekevää maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Oppilaiden vastahakoisuus käsitellä itselleen läheistä vaikeaa aihetta ilmeni toisinaan myös boikotoimisena ja haluttomuutena osallistua tunnin kulkuun. Esimerkiksi eräässä kahdeksannessa luokassa oli neljä yleensä aktiivista ja esiintymishaluista kosovolaispoikaa. Kun oppitunnilla käsiteltiin Jugoslavian hajoamista ja oppilaita pyydettiin näyttämään alueita kartalta, yksikään näistä oppilaista ei reagoinut vaan tuijotti pulpettiinsa. Lopulta suomalaistaustaiset osoittivat alueet.

Eräs opiskelija kuvasi pyrkimystään käsitellä Jugoslavian sotaa mahdollisimman neutraalisti luokassa, jossa oli Kosovosta muuttaneita oppilaita, sillä hän oli pelännyt aiheen herättävän tunteenpurkauksia. Hän oli etsinyt sopivaa aineistoa, esimerkiksi TV-dokumentteja, mutta ei ollut löy-

tänyt mielestään kelvollista aineistoa, koska näki kaikessa asenteellista ja toista osapuolta syyllistävää suhtautumista. Lopulta aineistona oli käytetty karttoja ja nuoren tytön Zlatan päiväkirjaa sota-ajasta ja tehty parityötä. Opiskelija ei itse ollut tyytyväinen tunnin toteutukseen. Työtavat ja aineisto eivät hänen mielestään olleet vedonneet oppilaisiin suurestikaan, vaan he seurasivat melko passiivisina opetusta. Hän arveli, että räväkämpi ote olisi ollut luultavasti parempi, sillä liiallinen hienotunteisuus eli asian kiertäminen ei toiminut:

> *Näin jälkeenpäin ajateltuna olen sitä mieltä, että minun olisi pitänyt rohkeammin käsitellä asiaa, eikä pyrkiä täydelliseen hajuttomuuteen, mauttomuuteen ja värittömyyteen. Tuolloin olin kuitenkin erittäin epävarma, miten kannattaisi toimia.* (Opiskelija 13, E 2)

Toinen opiskelija kertoi toisentyyppisen esimerkin oppitunnilta, jolla käsiteltiin pienryhmissä kylmän sodan kriisejä. Maahanmuuttajataustaisilla pojilla oli vaikeuksia keskittyä ja he häiritsivät. Ohjaava opettaja antoi tälle poikaryhmälle erityistehtäväksi selvittää entisen kotimaansa lähihistorian kriisejä ja niiden syitä. Pojat innostuivat, ottivat tehtävän tosissaan, tekivät kohtuullisen esityksen, ja työrauhakin säilyi. Opiskelija piti hyvänä ratkaisuna siinä tilanteessa, että pojat saivat mahdollisuuden tutustua oman maan historiaan ja kertoa muille:

> *Saattaa olla, että maahanmuuttajat haluaisivat oppituntien puitteissa tilaisuuden oman taustansa esittelemiseen yleisemminkin, jotta voisivat kitkeä omana taustaansa ja kulttuuriinsa liittyviä ennakkoluuloja.* (Opiskelija 14, E 2)

Muutamia yksittäistapauksia oli ilmennyt, joissa eri kansallisuuksiin kuuluvien oppilaiden välillä esiintyi ristiriitoja tai joissa oppilas selvästikin ilmaisi kansallista viholliskuvaa. Yhden opiskelijan havaintojen mukaan ainoa konfliktin merkki oli ollut Irakista muuttaneen kurditytön reaktio puhuttaessa kaupungistumisen haitoista. Tyttö oli tokaissut: *Kurdistan on siisti ja puhdas, siellä ei ole roskia. Mutta arabit, ne roskaavat, ne likaavat.* (Opiskelija 18, E 2) Sama oppilas oli ollut myös kiinnostunut terrorismiaiheisesta tehtävästä, jossa analysoitiin lehtiartikkeleita ja uutisia. Oppilas oli valinnut artikkelin, joka koski itsemurhapommittajan hyökkäystä Irakin kurdialueella ja hankkinut koulun ulkopuolelta tietoa kurdialueen öljyvaroista. Käsittelyssä oli ilmennyt opiskelijan mukaan tytön tunteikas suh-

tautuminen asiaan ja faktatietojen puutteellisuus. Opettajaopiskelija jäi miettimään, miten pitäisi ohjata hienovaraisesti oppilasta arvioimaan saamaansa tietoa kriittisesti, kuitenkaan kyseenalaistamatta vanhemmilta saatua tietoa.

## Oma valmius opettaa monikulttuurisessa luokassa

Opiskelijoille asetettiin myös kysymys, millaisia valmiuksia opettaja tarvitsisi monikulttuuristen luokkien opettamiseen ja miten hän itse mielestään hallitsi niitä. Tämä kysymys tuli esiin syksyn haastatteluissa ja kevätlukukauden esseissä. Kummassakin aineistossa opiskelijat korostivat ennen muuta kulttuurintuntemusta, tietoa eri maiden ja kulttuurien historiasta ja myös laajemman historianäkemyksen tarvetta. Opettajan pitäisi perehtyä erilaisiin kulttuureihin ja pystyä ottamaan näkökulmien moninaisuus huomioon opetuksessa. Myös oma kulttuuri oli tiedostettava. Kaiken kaikkiaan monikulttuurisen luokan opettamisessa aineenhallinnan vaatimukset olivat laajemmat.

Opettajan tapaan käsitellä historiatietoa liitettiin myös suurempia vaatimuksia. Erityisesti objektiivisuus korostui, ja eri maiden ja kansojen välisten konfliktien käsittelyssä tuli opiskelijoiden mukaan olla selkeästi puolueettomalla maaperällä eikä missään tapauksessa saa kallistua kummankaan osapuolen suuntaan. Konfliktin osapuolten erilaiset käsitykset on otettava huomioon. Tämä viittaa moniperspektiivisen lähestymistavan ymmärtämiseen.

Toisaalta tulevat opettajat korostivat kulttuurista sensitiivisyyttä: loukkaamisen välttämistä, hienovaraisuuden vaatimusta ja sen tiedostamista, että oppilaat voivat kokea historian eri tavoin. Toisaalta he pitivät tärkeänä erilaisuuden tiedostamista ja myös kielellisen yksinkertaistamisen vaatimusta. Tässä yksi opiskelija kertoi käsityksensä muuttuneen ja että hän ei enää lukuvuoden lopulla uskonutkaan hienotunteisuuden olevan välttämättä paras strategia kaikissa tapauksissa. Tarvittaisiinkin rohkeutta kohdata erilaisuus ja siitä johtuvat ristiriidat. Kun uskaltaa käsitellä aiheita, joissa voi tulla ristiriitaisia näkemyksiä, saadaan aihetta käsiteltyä use-

ammalta kannalta. Toinen opiskelija totesi, että ei tarvinnut jättää käsittelemättä arkoja aiheita mutta ei myöskään pitänyt sohaista muurahaispesään. Opiskelijat korostivat myös oppilaan kunnioittamisen ja kuuntelemisen tärkeyttä ja heidän näkökulmiensa huomioon ottamista. Opettajalta edellytettiin suvaitsevaisuutta, tilannetajua ja myös valmiutta ohjata oppilaita.

Kuitenkin eräissä vastauksissa tuli esiin myös sellainen piirre, että opetuksessa ei tarvittu mitään erityisiä valmiuksia, koska vastaajan mielestä opetusta ei ylisummaan tarvinnut suunnitella erityisesti monikulttuurisia luokkia varten. Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden valmiudet ja motivaatio pohtia kysymystä olivat erilaiset – eri asia kokonaan on, miten he omilla oppitunneillaan ottivat huomioon luokan kulttuurisen moninaisuuden. Nämä käsitykset antavat kuitenkin viitteitä siitä, että vuoden mittaiset pedagogiset opinnot ja niihin liittyvä harjoittelu koulussa, jonka oppilaista huomattava osa on muita kuin valtaväestöön kuuluvia, oli syventänyt opiskelijoiden käsityksiä monikulttuurisuudesta.

## Yhteenveto

Useimpien tutkimukseen osallistuneiden historian opettajaopiskelijoiden näkemykset monikulttuurisuudesta muuttuivat pedagogisten opintojen ja etenkin ohjatun harjoittelun aikana idealistisesta ongelmakeskeisempään suuntaan. Alkuvaiheessa ennen varsinaista opetuskokemusta ja kontaktia monikulttuurisiin luokkiin useimmilla oli odotuksena, että historian opetuksen sisällöt mukautettaisiin näkökulmaltaan monikulttuuristen luokkien opetukseen.

Ensimmäisen lukukauden harjoittelu muutti käsityksiä voimakkaasti. Opiskelijat kiinnittivät huomiota ongelmiin, niin kielivaikeuksiin kuin häiriökäyttäytymiseen ja alhaiseen motivaatioon. Erilaisuus nähtiin toisaalta hyvin suhteellisena, toisaalta hyvin suurena. Samaan tapaan kuin tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat, opiskelijat puhuivat ja kirjoittivat kaikkien oppilaiden yksilöllisyydestä ja luokkien heterogeenisyydestä, ja näiden erityyppisten syiden vuoksi moninaisuus koettiin niin suureksi, ettei sitä voinut ottaa huomioon omassa opetuksessa. Tosin he tiedosti-

vat, kuten muutama kirjoittikin, että oppilailla oli epäilemättä omat arvonsa, jotka eivät välttämättä tulleet ilmi tuntitilanteissa. Kuitenkin maahanmuuttajien erityisyyttä pohdittiin lähinnä kielen ja käytöksen kannalta, vähemmän substanssin kannalta, eikä niinkään enää tuotu esiin tarvetta muunnella opetuksen sisältöä ja näkökulmaa luokan erilaisuuden vuoksi (vrt. Milner 2005; Epstein 2006).

Käsitykset eivät kovin paljon muuttuneet jälkimmäisen lukukauden aikana. Kieliongelmista ja opiskelun vaikeudesta ei kirjoitettu aivan niin paljon kuin syksyllä, mikä on voinut johtua tottumisesta ja oppimisesta, mutta myös haluttomuudesta toistaa jo kertaalleen käsiteltyjä asioita. Havainnot olivat harjoittelun lopulla entistä konkreettisempia. Erityisesti ne opiskelijat, jotka olivat seuranneet läheltä esimerkiksi tukiopetuksessa yksittäisten maahanmuuttajien opiskelua tai muutoin vaihtaneet ajatuksia heidän kanssaan, olivat saaneet aivan toisenlaisen käsityksen heidän ajatusmaailmastaan. Tämä tukee käsitystä, että opiskelijan olisi paras päästä kahdenkeskiseen tai pienryhmässä tapahtuvaan vuorovaikutukseen maahanmuuttajaoppilaan kanssa. Kaiken kaikkiaan opettajan monikulttuurinen kompetenssi opitaan parhaiten kokemuksen kautta, aidoissa tilanteissa (Matinheikki-Kokko 1999; Garmon 2007). Erityisesti opettajajohtoisessa opetuksessa oppilaan ajatusmaailma jää aineenopettajalle väistämättä melko vieraaksi.

Opiskelijoiden suhtautuminen kulttuuriseen moninaisuuteen vastaa niitä havaintoja, joita on esitetty aikaisemmassa opettajankoulutuskirjallisuudessa. On tyypillistä, että opiskelija kokee peruskoulutuksen alkuvaiheessa odotusten ja kokemusten välistä ristiriitaa (Calderhead & Shorrock 1997, 9; Day 1999, 52). Alkukartoituksessa esitetyt uskomukset ovat esimerkkejä tyypillisestä alkuvaiheen idealismista, kuten myös ensimmäisillä oppitunneilla luotu mielikuva todellisuuden jokseenkin täydellisestä erilaisuudesta ennakko-odotusten kanssa. On myös mahdollista, että alkukartoituksessa ilmaistut käsitykset eivät olleet kovin harkittuja, koska opiskelijat kirjoittivat itselleen melko vieraasta asiasta. Idealistiset ennakko-odotukset eivät sopineet yhteen koulun arkitodellisuuden, häiriökäyttäytymisen, oppilaiden heikon motivaation, oppimisvaikeuksien ja muiden ongelmien kanssa. Opettajaopiskelijalta ja aloittelevalta opettajalta vie paljon energiaa se, miten selvitä oppituntien tiedollisista haasteista.

(Ks. esim. Calderhead & Shorrock 1997; Virta ym. 2001; Virta 2002.) On ymmärrettävää, että kulttuurisen moninaisuuden huomioon ottaminen tuntui haasteelta, jota ei alussa senkään vuoksi pidetty mahdollisena toteuttaa.

Useimmilla opiskelijoista oli myötämielinen, liberaali suhtautuminen maahanmuuttajaoppilaisiin ja monikulttuuristen luokkien opettamiseen. He alleviivasivat kaikkien oppilaiden yksilöllisyyttä ja tasa-arvoista kohtelua. Tyypillistä oli hyvää tarkoittava usko siihen, että kaikki ovat samanlaisia tai eivät ainakaan ole erilaisia siinä määrin, että sen pitäisi horjuttaa oppitunnin kulkua tai vaatia erityistä huomiota. Etnisen tai kulttuurisen moninaisuuden huomioon ottamista opetuksen sisällöllisissä painotuksissa ei pidetty tarpeellisena – tai se ilmeni korkeintaan varovaisuutena ja hienotunteisuutena. Tämä vastaa juuri sitä "värisokeaa" ajattelutapaa, josta mm. Banks (2001), Milner (2005) ja Mahon (2006) kirjoittivat. On kuitenkin merkkejä tämän asenteen murtumisesta ja hienotunteisuuden ja asioiden kiertelyn kyseenalaistamisesta kevätlukukauden aikana.

Ei ole sinänsä ihme, että vasta lyhyen aikaa opetusta antaneet opettajaopiskelijat pitivät vaikeana ottaa luokkien moninaisuutta huomioon ja havainnoida ristiriitaisten kysymysten ilmenemistä opetustilanteissa. Myös tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat pitivät sitä ongelmallisena, vaikkakin he olivat kehittäneet tilanteeseen joitakin ratkaisuja. Aineenopettajan ja vielä vähemmän luokkaan tutustuneen opiskelijan voi olla vaikea tuntea yksittäisten oppilaiden elämäntilanteita ja taustoja ja siten saada tietoa siitä, miten kansallisesti arat kysymykset ja mahdolliset traumat ovat vaikuttaneet oppilaan maailmankuvaan. Villegas ja Lucas (2002) pitävät opettajankoulutuksen tärkeänä tehtävänä rakentaa uusien opettajien sosiokulttuurista tietoisuutta eli tietoisuutta siitä, että erilaisuus ei ole neutraalia vaan että ihmisen toiminta ja ajattelutavat pohjautuvat yhteiskunnallisiin olosuhteisiin, kuten etnisyyteen, sosiaaliluokkaan ja kieleen (ks. myös Banks 2001). Historian opettajan ammatillisen kehityksen kannalta olennaista onkin kiinnittää huomiota tiedon sosiokulttuuriseen muodostumiseen ja oppia myös kyseenalaistamaan vakiintuneita käytäntöjä, oppikirjoja ja opetussuunnitelmia. Sen vuoksi on edelleen tärkeää tarkkailla myös opetussisältöjen relevanssia ja arkoja kohtia muuttuneessa yhteiskunnallisessa tilanteessa.

# 7. MAAHANMUUTTAJAOPPILAIDEN KOKEMUKSIA HISTORIASTA JA SEN OPETUKSESTA

Oppilaiden haastatteluissa lähdettiin liikkeelle konkreettisista kysymyksistä, jotka koskivat kokemuksia oppiaineen kiinnostavuudesta ja vaikeudesta. Sen jälkeen käsiteltiin eri näkökulmista kysymystä, "kenen historiaa" oppitunneilla opetettiin ja missä määrin maahanmuuttajataustaisilla oppilailla oli ollut mahdollisuuksia tutustua opetuksessa omaan historiaansa tai kertoa siitä. He pohtivat myös sukunsa kotimaan historiaa ja sen merkitystä itselleen. Tämän pohjalta käsiteltiin identiteettikysymyksiä sekä historiakuvan muotoutumista.

## Suhtautuminen historiaan

Valtaosa haastatelluista maahanmuuttajataustaisista oppilaista sanoi pitävänsä historiaa kiinnostavana oppiaineena (33 yhteensä 36:sta), ja vain kaksi vastasi kieltävästi. He perustelivat historian kiinnostavuutta tai kiinnostamattomuutta jokseenkin samoin, kuin kuka tahansa teini-ikäinen perustelisi historian merkitystä, kuten seuraavissa esimerkkivastauksissa. Osa ei osannut perustella. Joillekin historian merkitys oli opettava ja tulevaisuuteen luotaava, kuten ilmeni eräissä aikaisemmissa tutkimuksissa

(Ahonen 1997, 25; VanSledright 1997; Barton 2001). Monille historian merkitys oli itseisarvoinen – on kiva tietää mitä on tapahtunut.

> *Siinä oppii kaikkee, että mitä on tapahtunut ja miten me ollaan päästy tähän päivään asti, et miten kaikki on muuttunut.* (Oppilas 19, kurdi)

> *Silleen kun saadaan tietoa, voi pohtii sit tulevaisuutta paremmin. Tietää, miten maailma on koko ajan mennyt eteenpäin, et voi sit arvella et miten se kohta menee.* (Oppilas 2, irakilainen)

Kiinnostus oli yhteydessä koulumenestykseen ja selviämiseen oppiaineen ja opiskelun vaatimuksista: *Siel on tylsää nää kokeet muuten historia on siistii* (Oppilas 8, kosovolainen). Yksi vastaaja tarkasteli oppimistaan psykologisoivasti ja kytki kiinnostuksen historiaan yleiseen opiskelumotivaatioonsa:

> *No se seiskaluokan alussa ei ollut* [kiinnostavaa], *koska mulla oli tää kasvuikä tai mikä nyt murrosikä onkaan, ni silloin mä en jaksanut keskittyä lainkaan kouluun, mut kasiluokalla mä nostin noin puolellatoista numerolla mun keskiarvoa, ja nyt mä opiskelen ihan hyvin. Sit on ruvennut kaikki nää muutkin aiheet kiinnostaan.* (Oppilas 18, venäläinen)

Oppilaiden kiinnostus vaikutti yleisesti ottaen suuremmalta, kuin opettajaopiskelijat olivat havainneet, mutta haastatteluun ehkä uskaltautuivat ne, joilla oli keskimääräistä suurempi kiinnostus historiaan ja suhteellisen hyvä suomen kielen taito. Muutama myönteisistä vastauksista sisälsi pienen varauksen *tavallaan* tai *joskus*. Yksi vastaaja sanoi, että historia ei kiinnosta sen vuoksi, että se on vaikeaa. Toinen taas esitti selvän varauksen: historia oli kiinnostanut ala-asteella mutta ei enää yläluokilla, koska *käsiteltiin kauheesti sitä Suomen sotaa, kokonaisen vuoden ainakin, sit tuli jotain muita sotii*, ja jatkaa perustelua *ei mua oikein kauheesti kiinnosta nää Euroopan asiat* (Oppilas 26, kurdi). Muiden teemojen yhteydessä ilmeni niin ikään, että eräät islamilaisen kulttuurin piirissä kasvaneet oppilaat eivät pitäneet Suomen tai Euroopan historiaa erityisen kiinnostavana.

Oppilaista puolet piti historiaa helppona, kolmannes vaikeana ja loput esittivät hyvin varauksellisen tai epäselvän vastauksen. Odotetusti – ja opiskelijoiden sekä opettajien vastausten suuntaisesti – useimmat oppilaat pitivät kieltä suurimpana historian opiskelun vaikeutena (vrt. Laakso-

nen 2007, 135–136). Eräskin oppilas totesi historian olleen alussa vaikeaa, mutta kun hän oli oppinut suomen kieltä, aine oli tullut helpommaksi. Opiskelun vaikeus ilmenee seuraavasta konkreettisesti: *se on vaikeeta, se on varsinkin mulle ulkomaalaiselle, siinä on sanoja, pitää aina ottaa sanakirja kotona esille, kirjoittaa omalla kielellä* (Oppilas 19, kurdi). Sanat ja käsitteet voivat olla vaikeita ja osittain kaukana arkikielestä äidinkielisinäkin, ja lisäksi kielenvaihto ja sanojen etsiminen tekee prosessin työlääksi. Joku koki suurimpana vaikeutena muistitiedon paljouden: *pitää muistaa nää vuosiluvut ja nää ketä hallinnoi siellä, en mä kauheen hyvin muista* (Oppilas 20, kurdi).

Joidenkin oppilaiden mielestä vaikeus liittyi omaan opiskelutapaan, mutta oppilaiden mieltymykset olivat erilaisia, kuten ilmenee seuraavista lainauksista:

> *helppoa kun lukee kunnolla ja keskittyy siihen, se on vaikeeta sitten, kun kuuntelee pelkästään opettajaa eikä niin kun lue kirjaa* (Oppilas 2, irakilainen).

> *ei tarvita mitään, pelkästään kuuntelee opettajaa se siinä* (Oppilas 4, irakilainen).

Helppous tai vaikeus liittyi toisaalta tunnin vaatimuksiin. Oppiaine saattoi olla helppo, mutta vaikeaa oli se, että joutui kirjoittamaan esseitä tai lukemaan läksyjä. Helppouden ja vaikeuden kokemus oli yhteydessä opiskelumotivaatioon ja aihekohtaiseen kiinnostavuuteen. Suhtautuminen historian helppouteen ja vaikeuteen ilmeni suunnilleen samoin kysymyksissä, jotka koskivat kokeita ja oppikirjoja. Tässä korostui ohjauksen merkitys. Joukossa oli myös erityisharrastaja, joka löydettyään motivaation historiaan oli alkanut vapaa-ajallaan hankkia tietoa ja katsoa esimerkiksi Hitler-aiheisia dokumenttiohjelmia, ja kun käsiteltiin 1900-luvun historiaa, hän ei kokenut yläasteen kurssin tuovan enää itselleen varsinaisesti uutta.

## Aiheiden kiinnostavuus ja tärkeys

Kuten yleensä, ei tästäkään aineistosta voi tehdä selviä yleistyksiä siitä, mitkä aiheet olivat nuorista kiinnostavimpia ja tärkeimpiä historiassa. Kysymys esitettiin kuitenkin siksi, että haluttiin selvittää kiinnostuksen yleissuuntaa ja oppilaiden perustelutapoja. Mainittujen aiheiden kirjo oli varsin suuri. Yleisimmin mainittuja aiheita olivat sodat. Kaikkiaan 13 oppilasta mainitsi jonkun sodan, ja yleensä tarkennuksena oli maailmansota tai toinen maailmansota. Toinen yleisesti mainittu aihe oli Hitler. Sekä sotien että Hitlerin osalta moni ilmaisi kiinnostuksensa mutta moni myös kauhistuksensa aiheesta. Oppilaiden kiinnostuneisuus juuri näitä aihepiirejä kohtaan on ilmennyt aikaisemmissakin tutkimuksissa (esim. Långström 2001; Harris & Haydn 2006). Myös Georgin (2003, 299–308) Saksassa tekemässä tutkimuksessa ilmeni, että osa maahanmuuttajataustaisista nuorista koki Hitlerin aikakauden ja holokaustin kiinnostavina, joskin kiinnostus pohjautui hyvin erilaisiin näkökohtiin.

Osa haastatelluista kävi yhdeksättä luokkaa, jolloin koko perusopetuksen oppimäärä oli opiskeltu. Osa taas oli juuri kahdeksannella luokalla, jonka oppimäärä painottuu 1900-luvun poliittiseen historiaan, ja syyslukukaudella, haastattelujen tekoajankohtana oli juuri käsitelty tai käsiteltiin toista maailmansotaa ja sen taustaa. Osaa oppilaista oli jäänyt kiinnostamaan antiikin historia, Egypti, Rooma tai Kreikka, ilmeisesti alaluokkien historiankurssin pohjalta. Oman kulttuuritaustan vaikutus tuli esiin muutamissa vastauksissa, joissa mainittiin esimerkiksi kurdien historia tai Venäjän, Aasian tai Afrikan historia. Näistä olisi myös haluttu tietää lisää (6 mainintaa): *mä oon ollu kiinnostunut siit niin kuin Neuvostoliitosta ja silloin kun oli se talvisota tai se niin siit koska mä oon venäläinen tai siis mulla on kiva kuulla mitä täälläkin opetetaan* (Oppilas 17, venäläinen). Irakilaistaustainen oppilas perusteli historian yleistä kiinnostavuutta tapahtumien ja kehityksen keskinäisellä riippuvuudella, ja hän oli ilmeisesti kiinnostunut historiallisesta kehityksestä yleisemmin: *ne jokainen niinku ruokkii itse itsensä* (Oppilas 2). Vastauksiin on epäilemättä vaikuttanut paljon se, mihin oppilailla oli ollut mahdollisuus tutustua, eli ennen muuta kouluopetus, ehkä jossain määrin myös kotitausta.

## Suhtautuminen Suomen historiaan

Valtaosa oppilaista mainitsi pitävänsä Suomen historiaa kiinnostavana. Kaikki eivät vastanneet suoraan tähän kysymykseen. Muutama kuitenkin totesi, että Suomen historia ei kiinnosta ja sotien historia painottuu liikaa. Suomen historian ylivoimaisesti kiinnostavimpina ja myös merkittävimpinä aiheina oppilaat mainitsivat sodat, erityisesti talvisodan. Nämä tapahtumat painottuivat myös suomalaistaustaisten oppilaiden vastauksissa kysymyksiin, joissa heidän oli pohdittava oman maan historian merkittävimpiä tapahtumia (Virta & Liusjärvi 2007). Tämä kuvastaa yläkoulun historian kurssin sotapainottuneisuutta. Oppimäärään sisältyvät muun muassa Suomen sota 1808–1809, sisällissota 1918, talvi- ja jatkosota, maailmansodat ja kylmä sota. Vain kaksi vastaajaa mainitsi kiinnostavimpina yhteiskunnalliseen kehitykseen liittyviä aiheita, teollistumisen, koululaitoksen historian, kun taas sodat yleisesti mainitsi yksitoista, talvisodan kahdeksan ja sisällissodan kolme oppilasta. Samoin Ahosen (1998) tutkimuksessa 17-vuotiaat suomalaiset olivat kiinnostuneimpia suuren kertomuksen avaintapahtumista, eivät niinkään syvällisistä yhteiskunnallis-taloudellisista kysymyksistä.

Osassa vastauksia näyttää oppilaan suvun kotimaan historia projisoituvan Suomen historian tapahtumiin, kuten seuraava ote somalitaustaisen oppilaan haastattelusta osoittaa

> Oppilas 6 : *Tää punainen ja valkoinen kun ne sotis, se oli kiinnostavaa*
> Haastattelija: *Miksi?*
> Oppilas 6: *Joo koska tieksä, ne oli se oli sisällissota tavallaan, et ne tappoi toisii, et siinä ei tavallaan ollut mitään järkeä, se on tavallaan vähän niin kuin kiinnostava juttu.*

Toisessa yhteydessä sama oppilas kertoi Suomen vuoden 1918 tapahtumien kiinnostavan juuri sen vuoksi, että hän oli kiinnostunut myös Somalian sisällissodasta. Miettimään jää, onko opetuksessa mahdollisesti varta vasten osoitettu vertailukohtia Suomen ja muiden maiden tapahtumien välillä vai onko kyse oppilaan omasta oivalluksesta.

Etenkin kurditaustaiset oppilaat mainitsivat Suomen historian kiinnostaviksi aiheiksi juuri itsenäistymisen ja sodat. Useimmat eivät osanneet perustella vastauksiaan, toisin kuin seuraavat. Oppilas, joka ei varsi-

naisesti pitänyt mitään Suomen historian aihetta kiinnostavana, totesi kuitenkin, että tärkeintä oli *ehkä se et se sai itsenäisyyden, koska mä tiedän et se tuntuu hyvältä, koska meillä ei ole itsenäisyyttä* (Oppilas 26). Rinnastus Kurdistanin ja Suomen välillä voi olla luettavissa seuraavastakin: *talvisota, se oli ihmeellistä kun suomalaiset Suomi pieni Suomi selvisi ison Venäjän kynsien alta sillai* (Oppilas 19).

Opettajien ja opiskelijoiden käsitykset esimerkiksi evakkokohtaloiden kiinnostavuudesta maahanmuuttajalle eivät ilmene erityisen vahvasti oppilashaastatteluista. Maahanmuuttajaoppilaat eivät maininneet kiinnostuksen kohteina mikrohistoriallisia aiheita eivätkä myöskään aiheita, joissa olisi ilmennyt eläytyminen menneisyyden ihmisen asemaan, vaikka se opettajien ja opettajaopiskelijoiden mukaan oli erityisen tehokas lähestymistapa maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa. Oppilaiden vastauksiin on voinut vaikuttaa se, mitkä aiheet haastattelun aikoihin olivat olleet opetuksessa esillä.

## Sama historia vai oma historia

Oppilailta kysyttiin haastattelussa myös, miten historian tunneilla oli otettu huomioon, että oppilaita oli tullut eri maista. Kysymyksellä tavoiteltiin oppilaiden havaintoja moniperspektiivisyydestä. Tämä käsite oli koetettu muotoilla yksinkertaiseksi, mutta oppilaat ymmärsivät sen eri tavoin – ei aina sisällöllisten lähestymistapojen ja tulkintojen erilaisuutena vaan erilaisuuden huomioon ottamisena vuorovaikutustilanteissa. Myös tämä tulkinta valaisee oppilaiden kokemuksia oppitunneista.

Yleisin näkemys (16/36) oli, että taustojen erilaisuutta ei erityisesti otettu huomioon historian oppitunnilla, 12 oppilasta taas katsoi, että erilaisuus otettiin huomioon, osan vastaus taas oli epäselvä tai sisälsi välittävän kannan. Yleisesti ottaen oppilaiden haastatteluista välittyi myönteinen suhtautuminen historian opiskeluun ja opettajiin. Oppilaat eivät esittäneet kritiikkiä opettajiaan kohtaan, joitakin yksittäisiä kommentteja lukuun ottamatta. Osa niistä, joiden mielestä erilaisuutta ei huomioitu, kuvasi implisiittisesti tuntitilannetta, joka eteni perinteisen historian opetuksen tapaan sisältöpainotteisesti, ja useimmat tuntuivat pitävän tilannetta luonnollisena, esimerkiksi seuraavasti asian ilmaisten:

*Ei oteta koska kaikki opiskelee samaa. Ei yleensä mietitä, ei tule yhtään esille, et mistä maasta toi on.* (Oppilas 1, Pohjois-Afrikasta)

*Otetaan se kyllä ihan normaalisti. En mää tiedä, se on sama, kun ois ihan tavallinen luokka, kaikki suomalaisia silleen.* (Oppilas 8, kosovolainen)

*Eihän sinänsä käsitellä niitten maalaisia, kaikki käsittelee samaa asiaa. Eihän historiaa voi muuttaa sen takia, et pari ulkomaalaista on luokassa.* (Oppilas 15, venäläinen)

Viimeinen vastaus osoittaa samalla melko absoluuttista kuvaa historiasta kiinteänä faktakokonaisuutena. Seuraava irakilaistaustainen vastaaja ymmärsi kysymyksen niin, että eritaustaisille oppilaille opetettaisiin erilaista historiaa eikä pitänyt sitä järkevänä opettajan työn kannalta. Vastauksesta on kuitenkin pääteltävissä, että oppilailla on yksilöllisiä kiinnostuksen kohteita.

Oppilas 3: *Ei, se on opettaja varmaan menny sen niinku tunnin mukaan, mitä siellä on pitänyt opettaa, elikä se ei oo kysynyt, mitä sä haluat oppii historiasta erikseen.*

Haastattelija: *Pitäiskö sitä jotenkin erityisesti ottaa huomioon vai onk se hyvä näin miten teillä on ollut?*

Oppilas 3 : *Noo jos se ottais huomioon, ni se varmaan tehdään jokaiselle koe erikseen, se ois vähä varmaan hankala opettajille. Kyl mulle sopii sellainen kun käydään yhdessä.*

Kurdioppilas taas ymmärsi asian niin, että opettaja välttää loukkaamasta ketään. Jotkut oppilaat kertoivat, että opettaja antoi maahanmuuttajataustaisille oppilaille apua kieliasioissa esimerkiksi selittämällä vaikeita sanoja. Yksi somalitaustainen oppilas vastasi, että opettaja on sanonut, ettei välitä kirjoitusvirheistä. Kaksi oppilasta olisi kaivannut enemmänkin vaikeiden sanojen selittämistä, ja yksi toi esiin sen, että lähtötaustojen moninaisuuden olisi pitänyt vaikuttaa enemmän numeroiden antamiseen. Erilaisuuden huomioon ottaminen oli joidenkin mielestä sitä, että opettaja ymmärsi, ettei maahanmuuttajaoppilaalla voinut olla samanlaisia pohjatietoja kuin suomalaisella tai Suomessa kauan asuneella. Moni näistä oppilaista tuntui pitävän myönteisenä, ettei oppilaiden erilaisuutta alleviivattu opetustilanteissa, ja se koettiin tasaveroisena kohteluna. Jotkut oppilaat pelkäsivät, että maahanmuuttajataustainen joutuu muiden oppilaiden

silmissä huonoon valoon: *Ei aina mutta yleensä. Jos jostain vastaa väärin, niin sit esimerkiksi muut luokkalaiset alkaa sillai sanoa, et ei toi voi osata, kun toi on ulkomaasta.* (Oppilas 12, Balkanilta)

Rastas (2002, 11–13) havaitsi hyvin samansuuntaisesti, että maahanmuuttajataustainen nuori saattaa kokea kiusallisina sellaiset tilanteet, joissa erilaisuus otettiin huomioon. Koulumaailma, tai ehkä pikemminkin nuorten elämismaailma ja koulu sen osana, korostavat samanlaisuuden ja tavallisuuden pyrkimystä ja arkuutta erottua (ks. myös Keskisalo 2003, 129–130). Seuraava venäläistaustaisen oppilaan haastattelukatkelma osoittaa, miten hienovarainen asia erilaisuuteen viittaamisen tapa on oppilaan näkökulmasta.

Haastattelija: *Otetaanko historian tunnilla tarpeeksi huomioon, että oppilaita on tullut monista eri paikoista?*
Oppilas 18: *Millä tavalla – rasistisesti vai?*
Haastattelija: *Ei vaan siis pitäiskö se ottaa sun mielestä huomioon vai miten sä ajattelet?*
Oppilas 18 : *Joskus toi meiän opettaja niin silloin kun se on opettanut, niinku kysynyt vielä, et jos se tietää et tää henkilö on jostain tietystä maasta, mistä me puhutaan, niin sit se on viel kysynyt, pitääkö paikkaansa, koska se tietää et ne todennäköisesti tietää saattaa tietää viel paremmin niitten oman maan historiaa. Ja sit yleensä on vastattu tai sitten jotkut on olleet tietämättömiä, koska on niin vähän aikaa siellä.*
Haastattelija: *Eli sun mielestä se otetaan hyvin huomioon?*
Oppilas 18: *Ihan tarpeeksi hyvin.*

Oli myös oppilaita, jotka olisivat halunneet, että opetettavassa sisällössä olisi otettu enemmän huomioon eri kulttuureita ja lähtömaiden historiaa:

> *Et vähän enemmän kerrottais jostain muustakin maasta ja silleen (...) se on tylsää, se menee niin kuin sillai tylsemmäksi joka kerta, jos kerrotaan Suomesta Suomesta Suomesta Suomesta ja tällei.* (Oppilas 17, venäläinen)

> *Että mennä vuorotellen lähes, tai jos mä olisin opettaja, mä menisin vuorotellen muiden maiden historiaa pikkasen. Sitten vasta mentäisiin suullisesti tota historian kirjaa läpi, että jokainen vois ymmärtää sitä vähän mistä on kotoisin.* (Oppilas 5, irakilainen)

Jatkokysymykseen "käsitelläänkö sinun kotimaasi historiaa oppitunneilla" vastaus oli yleensä ei (26 / 36). "Sinun kotimaasi" tarkennettiin oman

kotimaan lisäksi vanhempien tai suvun kotimaaksi. Yksi oppilas ei vastannut kysymykseen. Kolme muisti joitakin yksittäisiä aiheita. Kuuden oppilaan mielestä vanhan kotimaan historiaa käsiteltiin riittävästi, ja näistä kaksi oli kurdeja, jotka eivät perustelleet vastaustaan. On melko epätodennäköistä, että varsinaisessa historian opetuksessa olisi ainakaan laajasti käsitelty kurdien historiaa, paitsi ehkä Irakin historian yhteydessä. Nämä oppilaat ovat voineet tarkoittaa esimerkiksi uskonnon opetuksen, oman kielen opetuksen tai valmistavan opetuksen antamaa kuvaa tai vastasivat vain sovinnaisuuden vuoksi myönteisesti. Neljä muuta oli taustaltaan venäläisiä, ja Venäjän historia ymmärrettävästi tuleekin esille Suomen historiaan limittyvänä ja osana maailman historiaa, joskin näkökulma ja painotus ovat varmasti erilaiset kuin venäläisissä kouluissa. Venäläistaustainen oppilas huomautti: *kyllä, kuten muitakin maita, ollaan kuitenkin Suomessa* (Oppilas 14). Toinen venäläistaustainen puolestaan totesi: *joo, no on sitä aika tarpeeksi, koska eiks Suomi ole ennen ...kuulunut Venäjään, siitä on aika paljon niinku et siitä kerrotaan historiassa* (Oppilas 17). Yksi venäläistaustainen taas katsoi, että koulussa käsitellään melko paljon Venäjän / Neuvostoliiton historiaa, mutta lisäksi häntä kiinnosti ottaa itse selvää tarkemmin ja hän olisi kaivannut enemmän vanhempaa historiaa (Oppilas 18). Nämä vastaukset ovat varsin maltillisia, ja niistä ilmenee myös, että eräät oppilaat ovat oivaltaneet, että eri olosuhteissa näkökulma historiaan voi olla erilainen.

Kurdioppilas kommentoi historian oppikirjojen olevan yleisesti hyviä mutta pani merkille niiden Eurooppa-keskeisyyden:

> *Sillai esimerkiksi kun oli toisesta maailmansodasta, siinä oli Japanin ja näitten Aasian maitten sodista tosi vähän. Mä luulen et se johtuu siitä, et meillä on vähän aikaa, niin että keritään käymään vain Euroopan juttuja läpi, et tärkee saada Euroopan, et mä luulen sen takia mut ihan hyvin siinä kaikkee.* (Oppilas 19)

Useimmat oppilaat olisivat halunneet koulussa käsiteltävän enemmän oman sukunsa kotimaan historiaa. Erityisen voimakkaasti tätä perusteli balkanilaistaustainen oppilas, jota kiusasi perheen vaikeneminen sodanaikaisista traumaattisista kokemuksista:

> Oppilas 11: *No kyllä ois kiva kuulla, mitä oikein on sodassa tapahtunut, kun ei kukaan viitti kertoo mulle siitä mitään, ku kaikki ne ketkä on nähnyt sen silmin, niin se oli kuulemma niin kamalaa, ettei ne halua muistaa sitä.*

Haastattelija: *Niin teiän oppitunnilla ei ole käsitelty Bosniaa, varmaan sitä käsitellään kasin lopussa mä luulen.*

Oppilas 11: *Niin tai mun serkku, se on ny ysillä, se varmaan sano et kyl sit jotain käsitellään. Mä luin sen historian kirjasta jotain.*

Haastattelija: *Miten niitä pitäisi käsitellä tai miten sä haluaisit mitä asioista sieltä käsiteltäis?*

Oppilas 11: *No en mä oikein tiedä, ainaskin totuuden tai tiekkö ku mun sukulaiset kiertelee sitä asiaa. Ne ei haluu missään nimessä puhuu siitä, et mä haluan nyt ees jotain tietää, mitä tapahtui miks.*

Toinen samalta alueelta tuleva oppilas mainitsi niin ikään haluavansa tietää lisää kotimaastaan, koska ei oikeastaan tiennyt siitä mitään. Kaikilla ei ollut kuitenkaan kovinkaan suurta kiinnostusta lähtömaan historiaan – esimerkiksi kurdioppilas vastasi kysymykseen haluaisiko hän, että kurdien historiaa käsitellään historian tunnilla: *voishan sitä ainakin vähän, mut ei se mua kauheesti kiinnosta, ei kotonakaan puhuttu, en mä kyl tiedä siitä mitään* (Oppilas 20).

Jatkokysymys, haluaisiko oppilas itse kertoa "oman maansa" historiasta oppitunnilla, täydensi kuvaa oppilaan kiinnostuksesta tätä aluetta kohtaan. Kysymys oli myös oppilaan tiedoista ja valmiudesta osoittaa kiinnostuksensa ja erottua muiden oppilaiden edessä.

Vastaajista puolet (18) olisi halunnut kertoa ja osa heistä oli kertonutkin maansa historiasta koulussa, 9 vastasi kieltävästi, 8 vastaajaa taas oli varauksellisia eikä mielestään tietänyt tarpeeksi, mutta jos tietäisi, voisi kertoa. Myös moneen kieltävään vastaukseen liittyi varaus, ettei oppilas katsonut tietävänsä tarpeeksi. Venäläistaustainen oppilas (15) totesi: *Ei mulla ole yhtään kerrottavaa, ehkä mummolla tai iskällä ois jotain*, kurdioppilas (25) taas totesi: *Mä en jaksa mä en tiedä.* Taustalla voi olla myös epäilys muiden oppilaiden reaktioista, arkuus tai pelko oman kielitaidon riittämättömyydestä. Irakilaistaustainen oppilas oli valmis tekemään kirjallisen esitelmän mutta ei puhumaan luokassa:

Oppilas 2: *No en mä haluais, et sitä syvennettäisiin siellä, et kaikki saa kaikista maista niinku yleisesti, ei pelkästään mun maasta vaan ihan kaikista.*

Haastattelija: *Haluaisitko sä esim. siellä oppitunnilla kertoo siitä sun oman maan historiasta jotain?*

Oppilas 2: *Niin mut ei me kato opetella sitä historiaa.*

Haastattelija: *No jos sitä käytäis läpi*

Oppilas 2: *Jos olis sellainen juttu, et erimaalaiset oppilaat tekee sillai, jokainen tekee omasta maastaan, niin kyllä mä silloin haluaisin, jos oppilaat haluu ja opettaja haluu niin on kai mun pakko tehdä.*

Haastattelija: *Niin mut sä et välttämättä haluais?*

Oppilas 2: *Kyl mä voisin mielellään, jos ne haluis, jos ne ei haluu, niin ei oikein viitti.*

Edellä olevasta sitaatista ilmenee implisiittinen viittaus vaihtoehtoiseen historiaan – historiaan, joka on itselle merkityksellistä ja omaksutaan suvun tai lähiyhteisön piirissä. Se on kuitenkin eri asia kuin koulussa opetettu historia eikä sitä välttämättä haluttu jakaa muiden kanssa. Saman oppilaan haastattelussa tuli toisaalla ilmi, että hänellä oli melko paljon tietoa ja käsityksiä sukunsa kotimaan historiasta, muualta kuin kouluopetuksesta saatuja. Ei ollut itsestään selvää, että maahanmuuttajataustainen oppilas edes haluaisi oppitunnilla ja yhteisesti käsiteltävän oman maansa historiaa, mutta siitä huolimatta hänellä voi olla kiinnostusta ja tarvetta tietää siitä. Oma subjektiivinen historia haluttiin pitää erillään siitä historiasta, joka oli kaikille yhteistä. Talibin ja Lipposen (2008, 152) tutkimuksessa haastatellut maahanmuuttajanuoret kertoivat, että he eivät olleet kouluaikanaan kertoneet omista kulttuureistaan oppitunneilla ja olisivat kaivanneet, että opetuksessa olisi käsitelty eri maita ja kulttuureita. Nyt haastatellut yläkoulua käyvät nuoret taas olivat kertoneet jonkin verran useammin omista maistaan, mutta heidän maidensa historian sisällyttäminen opetuksen normaaliin etenemiseen on niin ikään ollut vähäistä ja sattumanvaraista. Oppilaiden kulttuuritausta oli kaikesta päätellen limitetty muuhun opetukseen eräänlaisena lisäkehistoriana (vrt. Banks 2004; Nordgren 2006).

## Arka menneisyys ja ristiriitaiset tulkinnat

Ristiriitaisten kysymysten käsittelyä pidetään nykyään olennaisena historian opetuksessa, koska se avaa historian moniperspektiivisyyttä ja auttaa ymmärtämään, että samasta ilmiöstä voi olla vallalla erilaisia tulkintoja. Ristiriitaisuuksista ja vääryyksinä koetuista tapahtumista vaikeneminen olisi myös todellisuutta vääristävää (Hahn 1991; Dilg 1999; Stradling 2001). Juuri perusopetuksen kahdeksannen luokan oppimäärä, joka painottuu viimeisten sadan vuoden historiaan, on konfliktipainotteinen ja ainakin periaatteessa sellainen, että siinä voidaan käsitellä aiheita, joista monet voisivat herättää ristiriitaisia mielipiteitä monikulttuurisissa luokissa. Oppilaan kokemusta ristiriitaisten kysymysten käsittelystä oppitunneilla lähestyttiin usealla kysymyksellä.

Kun oppilaita pyydettiin pohtimaan, oliko oppitunneilla kerrottu asioita, joista he olivat eri mieltä esimerkiksi opettajan tai oppikirjan kanssa, useimpien kanta oli, että sellaisia aiheita ei ollut ilmennyt (28/36). Tämä vastaa hyvin opettajaopiskelijoiden ja opettajien käsitystä. Osa oppilaista mainitsi tässä kohtaa sellaisia kysymyksiä, joita oli tunnilla ilmeisesti pohdittu useammalta kannalta, kuten erilaiset tulkinnat sodan syttymisen syistä. Seuraavassa lainauksessa on merkkejä siitä, että oppilas on ymmärtänyt historian tiedon muodostumisen periaatteita:

> *Siis no historia on yleensäki semmoinen, et ei siit oikeastaan asiasta voi olla niinku semmottii sataprosenttisen varma, et joku on voinut kertoo väärin tai kuulla väärin. Niin ei oo varmaan ollut just mitenkään semmoista erityistä, näin ainoo vähä eri näkökulmia siellä.* (Oppilas 14, venäläistaustainen)

Luokissa ei ollut kuitenkaan syntynyt keskustelua, koska *kaikki on ihan hiljaa*, kuten oppilas 15 totesi. Ilmeisesti tässä on kysymys suomalaiselle koulukulttuurille yleisemmästäkin piirteestä eli luokkakeskustelun vähäisyydestä (Suutarinen 2006). Irakilaisoppilas mainitsi tässä yhteydessä erilaiset tulkinnat Irakin käymistä sodista, mutta aiheesta ei kuitenkaan ollut syntynyt keskustelua, ja hän etsi vähäisen keskustelun syitä erilaisista kasvatuskulttuureista ja sosialisaatiomalleista.

> *Ei kun ne suomalaiset kato jaksa... ei ne kato kun meiän kulttuurit on erilaisia sen takii* [että] *meiät on kasvatettu eri tavalla niinku suomalaiset ihmiset tai*

*oppilaat, lapset. Me ollaan vähän enemmän, tai en mä voi sanoa et me ollaan, mut jotkut on enemmän sosiaalisempii. Niin kun ne puhuu kotona, jossain moskeijassa, niin ollaan paljon aikuisten kanssa tekemisissä tai ei paljon mut ainakin mä oon, niin et siit se varmaan johtuu.* (Oppilas 2)

Venäläisoppilas taas oli havainnut, miten koulun antama kuva Venäjän ja Neuvostoliiton historiasta oli toisenlainen ja toisin painottunut kuin venäläisen opetuksen antama kuva, mutta hän ei ollut erityisen valmis kommentoimaan eroja oppitunneilla.

Oppilas 17: *Venäjästä sillee jos ne on puhuu jottain ja jos mä oon eri mieltä, mä totta kai sanon, mut kyl ne varmaan nyt paremmin tietää, kun en mä nyt, tai silleen kun mä oon nuori, en mä niin viisas oo, ja ne kyl on kun ne on opiskellut vielä ja aina kerrotaan kaikkia eri asioita. Mut yleensä niinku ala-asteesta asti on kerrottu aika eri asioita Venäjästä, vaik se on niin kuin totta ja silleen.*

Haastattelija: *Muistak sä mitä, mistä asioista sä puhut?*

Oppilas 17: *No nää kaikki sodat ja sit kaikki presidenteistä ja kaikista tämmösistä ja kaikki tsaarit ja koko Venäjän historiast, niin jotain asioista on ollut väärin mut kyl siihen tai siis mä oon tottunut jo sillei tähän kouluun et täällä selitetään.*

Oppitunneilla oli ilmeisesti jossakin määrin keskusteltu, mutta erimielisyyksiä ei ollut puhjennut. Sen sijaan nuoret keskenään saattoivat olla asioista eri mieltä:

*Ei meiän luokalla mut mun kaverit, me niitten kanssa aina kiistellään kaikista historian jutuista. Silloin kun meillä ei oo mittään tekemistä, me ruvetaan puhuun just toka maailmansodasta, sit me väitellään ja sit me mennää aina nettiin... Välillä mä oon oikeessa, välillä se on oikeessa ja sit me katotaan sielt, mikä on oikein.* (Oppilas 18, venäläinen)

Oppilaat eivät osanneet nimetä aiheita, jotka olisivat suututtaneet muita oppilaita, lukuun ottamatta, että yksi oppilas mainitsi opettajan käsitelleen joskus uskonnollisia aiheita joitakin oppilaita harmittavalla tavalla. Mitä tulee arkoihin aiheisiin, jotka koskettivat oppilaan omaa maata tai sukua, venäläistaustainen oppilas sanoi, että sellaisia aiheita ei ole käsitelty, eikä hän olisi halunnutkaan käsiteltävän, sillä *kyl siitä mummot saa kertoa* (Oppilas 15).

Aiheet, joiden käsittely oli oppilaiden mielestä ollut vaikeaa, olivat useimmiten samoja kuin ne, joita oli pidetty myös kiinnostavimpina tai merkittävimpinä. Sodat ja juutalaisvainot oli koettu vaikeimmiksi aiheik-

si, ja samaa olivat havainneet monet opettajat. Oppilaita ahdisti sodan julmuus – ilmeisesti erityisesti niitä, joilla oli traumaattisia kokemuksia.

> *Esimerkiksi meiän kirjassa on puhutaan sodista melkein koko kirjassa. Se tuntuu, et maailma on kauhea, siel on vain sotaa.* (Oppilas 1, tausta Pohjois-Afrikassa)

> *Kun nää tavalliset ihmiset kuolevat ja turhaan, viattomat kuolevat turhaan sodassa ja tällatti, aina sitä tsaarin aikaan tai Hitlerin aikaan, kaikki kärsivät pelkästään sodan takia* (Oppilas 5, irakilainen).

Balkanilaisoppilas ei ollut havainnut, että jokin aihe tai sen käsittelytapa olisi ärsyttänyt oppilaita, mutta arveli, että voisi olla vaikea käsitellä alueen sotia *kun kaveri on bosnialainen, se tuntuisi jotenkin oudolta* (Oppilas 12). Aivan samoin oli kokenut kosovolaistaustainen oppilas, kuten ilmenee seuraavasta katkelmasta:

> Oppilas 13: *No kyl tää jos otetaan Kosovon historia, niin ku mun isä se on sotinut Serbian kanssa ja se niin ku en mä sitä ois pystynyt tähän.*
> Haastattelija: *Niin mitä sä tarkoitat, et sä et ois pystynyt?*
> Oppilas 13: *Jotenkin ois tullu jotenkin outo olo*
> Haastattelija: *Niin et jos sitä ois käsitelty.*
> Oppilas 13: *Niin.*
> Haastattelija: *Oisko se ollut parempi, et sitä ei ole käsitelty.*
> Oppilas 13: *Joo*

Näiden viimeksi lainattujen entisen Jugoslavian alueelta tulleiden oppilaiden mielipiteet ovat hyvin erilaiset kuin aikaisemmin lainatun oppilaan (11), joka halusi kuulla nimenomaan siksi, että hänen lähipiirinsä halusi vaieta ja unohtaa. Tilanne on opettajan kannalta vaikea, koska samaan tapahtumakokonaisuuteen kuuluvat asiat toinen haluaisi kuulla, toinen ei. Samassa opetusryhmässä voi olla oppilaita, joiden suvut ovat sotineet toisiaan vastaan ja joiden kansat ovat syyllistyneet julmuuksiin toisiaan vastaan (vrt. Torsti 2003). Vastaava tilanne vallitsi ehkä suomalaisoppilaiden kannalta historian oppitunneilla 1920- ja 1930-luvuilla, jos silloin olisi käsitelty lähihistoriaa. Edellä esitetty vahvistaa opettajien käsitystä, että oppilaan taustaan on hyvä kiinnittää huomiota oppilaan ehdoilla, ainakin osittain. Hienovaraisuuden ei tarvitse kuitenkaan merkitä vaikeiden kysymysten väistämistä.

## Venäjän historia suomalaisessa historian opetuksessa

Erityiskysymys on venäläisoppilaiden suhtautuminen suomalaiseen historian opetukseen aiheissa, joissa on kyse Suomen ja Venäjän / Neuvostoliiton ristiriitaisista suhteista ja maiden välisistä sodista. Tästä ilmeni opettaja-aineistossa joitakin mainintoja. Myös oppilaat ottivat aiheen esille, yleensä positiivisessa sävyssä ja ymmärtäen, että Venäjän / Neuvostoliiton historiaa ei voinut suomalaisessa koulussa tarkastella yhtä yksityiskohtaisesti kuin venäläisessä koulussa. Yksi oppilas (14) arvosteli suomalaisen historian kurssin sotapainotusta, mutta hän pysytteli konkreettisella tasolla eikä arvostellut tulkintoja vaan mielestään liiallisia ja liian yksityiskohtaisia sotakuvauksia.

Seuraavasta taas ilmenee, että oppilas oli ymmärtänyt tulkintanäkökulman merkityksen ja ilmeisestikin häntä häiritsi Venäjän ja Neuvostoliiton näkeminen vihollisena suomalaisessa opetuksessa. Oppilaan arvio opettajiensa iästä oli kuitenkin epärealistinen.

Haastattelija: *Miten Venäjän historiaa on yleensä käsitelty vai onko sitä käsitelty hyvin?*

Oppilas 18: *No sitä on käsitelty tietty suomalaisen henkilön näkökulmasta eli ensinnäkin noista sodista vihollisina tai tämmösenä. Se on yleisestikin aika totta, et silloin kun oli ne diktaattorit siellä, ne oli aika kakkamaisia tyyppejä et ne oli tehnyt kaikkea aika tyhmää.*

Haastattelija: *Miten sun mielestä pitäis käsitellä niitä?*

Oppilas 18: *No mun mielestä pitäis käsitellä puolueettomasti tai niin kuin sillai, et ei mene kummankaan puolelle, käsittelee yleisesti asiaa ja jos joku kysyy, et miten täällä ja täällä puolella, mitä niin kuin ajateltiin, niin sit pitää vasta pohjautua jompaankumpaan suuntaan. Mut yleensä se on vaan nyt on just sen ikäiset opettajat, et niitä se on todennäköisesti hipaissut oikein kovaa se sota, niin ne saattaa olla vähän niin kuin jommallakummalla puolella.*

Yllä olevat haastattelusitaatit ja -katkelma osoittavat näiden vastaajien suurempaa rohkeutta verrattuna esimerkiksi niihin tilanteisiin, joita Keskisalo (2003) on kuvannut, venäläisnuorten joutuessa toisten oppilaiden rasismin kohteeksi joensuulaisella yläasteella. Haastatteluun osallistuneet oppilaat eivät myöskään ilmaisseet sellaisia me-te-vastakkainasetteluja, joita historian opettajat mainitsivat silloin tällöin ilmenneen esimerkiksi talvisota-aiheen käsittelyssä.

## Oman kansan historian tärkeimmät tapahtumat

Oppilaan suhtautumista sukunsa kotimaan historiaan tarkennettiin kysymällä, mitä hän muisti siitä ja mitä piti tärkeimpinä tapahtumina. Oli varsin yleistä, että oppilas tarkasteli vanhankin kotimaan historiaa nimenomaan sotien kautta. Puolet vastaajista mainitsi jonkin sodan, joskin vastaukset jäivät usein melko toteaviksi. Esimerkiksi oppilaat, jonka tausta oli Balkanilla, halusivat kuulla Balkanin sodista, vastaavasti somalitaustainen oppilas oli kiinnostunut Somalian tapahtumista:

> *Joo on kun tää sota alkoi, tää mua kiinnosti, tää sä oot varmaan nähnyt siitä elokuvan Isku Mogadishuun, kun Englanti ja Somalia, kun niillä alkoi sota. Se oli kiinnostava aihe, silloin mä synnyin, silloin sota alkos.* (Oppilas 6)

Myös ne kurditaustaiset oppilaat, joita haastateltiin tähän tutkimukseen, kertoivat oman kansansa historiaa hyvin usein sotien kautta (ks. myös Liusjärvi 2007): *Et no siel niin ku on ollut sotia, on ollut Irakin arabialaisten kurdilaisten sota, shiialaisten ja sunnilaisten sota, se on niin kuin se, ei siinä mitään erikoisempaa paitsi sotaa oo ollut* (Oppilas 28, kurdi). Sotien kiinnostavuutta ja merkitystä myös perusteltiin ja sota nähtiin syynä ihmisten elämän vaikeuteen:

> *No et tavallaan se on pitkä, mut en mä ehkä pysty selittään kaikkia juttuja. Mutta aluksi oli kaikki hyvä, sitten lopulta alkoi tulla sota ja niin edelleen. Tavallaan sota aiheuttanut kaikki tää häiriöjutut.* (Oppilas 5, irakilainen)

Irakilaistaustaisen oppilaan vastauksessa tuli ilmi tietty ylpeys oman maan historiasta, vaikka hän ei katsonut oman maan historian käsittelyn kuuluvankaan historian oppitunnille:

Haastattelija: *No entäs sitten kun sä mietit sitä oman maan historiaa, mikkä sun mielestä on sen maan historian tärkeimmät tapahtumat, osaisik sä sanoo?*
Oppilas 2: *No mun maasta alkoi just historia.*
Haastattelija: *Niin.*
Oppilas 2: *Irakistahan historia alkoi.*
Haastattelija: *Mitä sä tarkoitat sillä?*
Oppilas 2: *Sieltä alkoi historia, se on niinku ihan tiedetty jo, et sieltä niinku alko historia.*

Haastattelija: *Niin ai niin aivan, sillai niin sä tarkoitat sieltä Mesopotamiasta.*
Oppilas 2: *Siellä on ollut maailman vanhimmat*
Haastattelija: *Kirjotustaitohan siellä opittiin ensimmäisenä.*
Oppilas 2: *Ja viljely ja kaikkee.*
Haastattelija: *Joo.*
Oppilas 2: *Kyl se kokonaan.*
Haastattelija: *Et sun mielestä tavallaan kaikki.*
Oppilas 2: *Joo ihan kaikki ja sielthän paljon uskontoo, meiän uskontoon kuuluvia ihmisiä esimerkiksi imaameja. Imaamien hautoja on siellä, ne on ollut siellä. Siellä on tapahtunut vaikka mitä.*
Haastattelija: *Joo no tota sä et osaa tiettyjä tärkeitä juttuja nostaa, et kaikki on sun mielestä tärkeetä?*
Oppilas 2: *Mmm kaikki on tärkeetä.*
Haastattelija: *Joo.*
Oppilas 2: *Paitsi Saddam.*

Myös toisella irakilaisoppilaalla oli sama näkemys, että kaikki oli lähtöisin Irakista, mutta todellisuutta vääristeltiin eikä sitä enää haluttu myöntää (Oppilas 3). Kummallakin oppilaalla näyttää olevan vahva käsitys kotimaansa historiasta, ylpeys joka pohjaa historiaan. Näiden käsitysten lähde on mitä todennäköisimmin ollut muu kuin suomalainen historian opetus. Muissakin vastauksissa ilmeni tietoisuutta ja ylpeyttä oman maan historiasta. Esimerkiksi seuraava oppilas piti kurdien historiassa tärkeimpänä, että *me pystyttiin tieks itte puolustaan omaa kulttuuria, tieks me ei menty niiden kulttuurien sekaan, me puolustettiin omaa kulttuuria* (Oppilas 32).

Kolmannes haastatelluista oppilaista vastasi, ettei mielestään tuntenut kotimaansa historian merkittäviä asioita. Osa vastaajista mainitsi joitakin yksittäisiä tapahtumia, kuten ykskantaan sodat, mutta ei lähtenyt tarkentamaan. Osa pystyi erillisten tapahtumien avulla hahmottamaan pitemmän kehityskaaren. Esimerkiksi kosovolaistaustainen oppilas (9) esitti melko yhtenäisen kuvauksen Kosovon historiasta, alkaen Turkin vallan ajasta, sadan vuoden takaisista sodista Serbian kanssa, Albanian ja Kosovon yhdistämisestä ja sittemmin eroamisesta, aina 2000-luvun alun tilanteeseen. Hän puhui myös itsenäisyyshankkeesta, joka haastattelun aikaan ei vielä ollut toteutunut. Osa kuvaili kotimaan menneisyyttä suhteuttaen sen tapahtumia perheensä kokemukseen ja omiin elämänvaiheisiinsa, kuten seuraavissa lainauksissa ilmenee.

*No mä tiedän et CCCP tota noin kaatu samana vuonna, kun mä syntysin ja sit sen perustaja oli Lenin ja sen seuraaja oli Stalin ja ne oli molemmat sellaisia raakoi erakkoja, ja tota noin niin sit sieltä tuli jotain Gorbatsov ja näitä, ja vähitellen siitä kaatus se koko juttu, ja nyt se on niinku ihan epäkommunistinen maa.* (Oppilas 18)

*No emmä oikein paljon siitä tiedä, mä voin kyl yrittää muistella. Sen mä kyllä ainakin muistan tai tiedän tai oon kuullu, et me ei ehditty tai meidän piti mennä pakoon, vihollisia serbejä pakoon, ja sit siellä oli niit ihmeleirejä, mitä on tarkoitettu vangeilla ja just sen takia, niitten leirien takia, ne miehet ei halua muistaa ku siel oli niin kamalaa.* (Oppilas 11, bosnialainen)

Oppilaiden käsitykset lähtömaan historian merkkitapahtumista olivat usein fragmentaarisia ja usein myös sotiin painottuvia. Myös aikaisemmat tutkimukset siitä, mitä oppilaat pitävät merkittävinä historian tapahtumina, osoittavat sotien painotuksen (yhteenvetoa Virta & Liusjärvi 2007; Levstik 2000; Barton 2005). Sodat ovat olleet osa eri kansojen historiaa, ja sota on ajankohtainen monen pakolaistaustaisen oppilaan lähtöalueella. Tämä todellisuus tulee väistämättä oppilaan tietoisuuteen tiedotusvälineiden ja perheen kokemushistorian kautta. Esimerkiksi kurdialueiden historian käsittely on suomalaisessa kouluopetuksessa ilmeisesti hyvin viitteellistä, joten tieto on muodostunut muista lähteistä. Siitä huolimatta on aiheellista pohtia, onko kouluhistorian traditio liiaksi sotahistoriaan painottunutta (vrt. Noddings 2006, 36–39).

## Historia ja identiteetti oppilaiden silmin

Useimmat pitivät sinänsä tärkeänä tietää oman maansa historiasta, osa perustelikin tätä, vaikka perusteleminen tuntui vaikealta. Joukossa oli niitäkin, jotka eivät olleet aivan vakuuttuneita historiatiedon tärkeydestä, mutta historia näyttää olevan silti yhteydessä oman kulttuurin tärkeänä kokemiseen.

*Jotain on hyvä tietää, ei koko historiaa.* (Oppilas 1, Pohjois-Afrikka)

*On tärkeä tietää – jos on oma maa niin siitä kuuluu tietää.* (Oppilas 9, kosovolainen)

*No joskus käydään keskusteleen, ni joskus jää vähän niinku ulkopuoliseksi siitä, ni ei tiedä kauheesti mitään ja sit olis kiva tietää omasta historiasta.* (Oppilas 3, irakilainen)

*Ei tiedä olisiko tärkeää tietää mutta olisi kiva, tuntee olevansa enemmän kosovolainen.* (Oppilas 8)

*On tai mun pitäis tietää kyl, koska siis jos vanhempana kun jos kysytään, ni ois kiva tietää, mikä niinku mun oman maan historia on. Mut kyl meil Venäjästä koulus mennään enemmän niinku meiän maan historiaa totta kai, koska se on Venäjäs, ja meillä kerrotaan vähän enemmän siitä Saksan sodasta koska se oli sillei niin pahin sota meille.* (Oppilas 17)

Omasta historiasta tietäminen merkitsi näiden sitaattien valossa oppilaille kuulumista samaan yhteisöön, ja historialla oli heille selvä tunnepohjainen, patrioottinen lataus. Haluttiin olla perillä asioista. Aivan kaikille ei ollut selvää, mikä oli se oma maa ja oma kulttuuri, josta he halusivat tietää ja johon he halusivat samaistua.

Oppilaille esitettiin samassa yhteydessä kysymys, minkä maalaisia he kokivat olevansa. Asia ei ole yksiselitteinen, vaan kysymys on subjektiivisesta tunteesta ja kokemuksesta. Kaikkien oppilaiden haastatteluissa tämä teema ei tullut selkeästi edes esille. Kahdella niistä oppilaista, joiden tausta oli Balkanilla ja Venäjällä, oli toinen vanhemmista suomalainen.

Hyvin harvat oppilaista vastasivat olevansa suomalaisia tai ensisijaisesti suomalaisia, jotkut vastasivat kaksijakoisesti olevansa molempia, esimerkiksi somali ja suomalainen tai irakilainen ja suomalainen. Yhteenkuuluvuus oman suvun lähtömaahan näytti kuitenkin useimmissa tapauksissa vahvalta, joskin tämä on hyvin yksilöllinen kysymys. Kokemukset menivät hyvinkin ristiin. Esimerkiksi kosovolaistaustainen oppilas totesi: *no kyl mä ihan kosovolainen, siis ei mulla oo mitään suomalaisia vastaan eikä mitään, kyl mä kosovolainen oon.* Hän oli syntynyt siellä, ja perhe oli muuttanut sieltä hänen ollessaan hyvin pieni, ja vaikka Suomessa oli kaikki periaatteessa mennyt hyvin: *kaikki on täällä ihan kiva olla ja kun me tultiin sodasta niin tänne turvapaikka, se oli ihan kiva mut kyl mä silti kosovolainen oon.* (Oppilas 9)

Seuraavat kaksi otetta venäläisnuorten haastatteluista taas kuvaavat melko tietoista suhdetta omaan kansalliseen identiteettiin ja kulttuuritaustaan. Jälkimmäisessä katkelmassa oppilas painottaa, että omaa kansallista taustaa ei pidä kieltää, mutta toisaalta hän suhteellistaa sen merkityksen.

*Mä en oo suomalainen vaan mä mä oon venäläinen, mä tunnen itseni venäläiseksi, koska mä oon venäläinen, mä oon ylpee siit, mut mulla ei oo vain venäläisii juuria tai semmosia (...) mut on niin kuin kasvatettu semmoiseksi niin kuin olosuhteissa tai silleen et kaikki on jos täällä esimerkiksi on totuttu tehä tällei, niin Venäjällä ihan eri tavalla.* (Oppilas 17)

Oppilas 18: *...mun tietääkseni tai niinku mä oon sen huomannut, et tosi monet jotka esimerkiksi on oikeestikin niin kun et kun niillä ei oo ees välttämättä suomalaista sukua, niin ne halveksii sitä tai sitä ittensä puolta, et ne on niin ku Venäjällä syntyneitä tai jotain, niin kuin ne pelkää mainita sitä, kun ne pelkää tulla haukutuksi tai silleen. Niin mua ei haittaa, mua voi sanoo kummaksi vaan, mulle on ihan sama, vaikka mä olisin Afrikasta Somaliasta Intiasta Kiinasta, ei sillä oo mittään väliä*

Haastattelija: *niin et sä et ite koe mitää sillai et sä olisit sen kummemmin minkään maalainen?*

Oppilas 18: *Ihminen mä kuitenkin olen.*

Haastateltujen kurdien osalta asia oli sikäli moniselitteinen, että osa oli Irakin, osa Iranin kurdeja, joidenkin vanhemmat olivat vielä kotoisin eri valtioista (ks. myös Liusjärvi 2007). Oli niitä, jotka pitivät itseään esimerkiksi ensisijaisesti kurdeina, toissijaisesti irakilaisina, iranilaisina tai suomalaisina.

*Mä en oo ikinä nähnyt omaa maatani, mä oon asunut Irakissa mut en Kurdistanin alueella, niin et Suomi on tavallaan niin ku oma kotimaa. Sillai et Suomesta kyllä jää, mulle tulee ikävä jos mä meen omaan maahan Suomee, mut se on vaan kiva nähdä omaa kulttuuria omaa vanhempien kulttuuria.* (Oppilas 19)

*Kysytään mikä on suomalainen, mut kyl mää niin kuin kavereiden keskuudessa tunnen itseni suomalaiseksi tavallaan mutta perheen kanssa tunnen itseni kurdilaiseksi.* (Oppilas 20)

Koulua vaihtanut kurdioppilas koki, että hänen tietoisuutensa omasta taustastaan oli vahvistunut. Hän oli aluksi käynyt koulua, jossa oli ollut vähän maahanmuuttajataustaisia oppilaita, ja siellä hän oli arastellut erilaisuuttaan. Koulunvaihdosta oli kulunut vasta pari kuukautta, mutta hän oli kokenut tilanteen muuttuneen, koska uudessa koulussa oli paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita.

> *Silloin tajusi, että on kurdilainen, ei mun tarvi olla niin kuin muut kuin suomalaiset – ehkä siksi että siellä on niin paljon ulkomaalaisia ja kaikki seuraa omaa kulttuuriaan, mä ajattelin et se on mullekin ihan hyvä.* (Oppilas 26)

Tietoisuus omasta kansallisuudesta ei vastaa aivan opettajaopiskelijoiden tulkintaa, että oppilaat vältteliv̈ät oman kulttuuritaustansa julkituomista. Kokemus omasta kansallisuudesta saattoi pohjautua kielen hallintaan, kuten seuraavan balkanilaistaustaisen oppilaan vastauksesta ilmeni:

> *No ainaskin mun mielestä mulla menee paremmin suomen kieli kuin oma kieli, ku mä [en] oikein ehtinyt opiskella omaa kieltä tarkasti, kun mä opiskelin sä tiedät puhumalla tietenki ja joten kyl kai mä varmaan molempia. Onneksi mä kuiteskin tiedän jotain mun maasta ja siitä mä oon hyvin iloinen.* (Oppilas 11, Balkan)

Vastauksista näkyy identiteetin kaksinaisuus tai moninaisuus: eri yhteyksissä painottuivat eri puolet – samoin ilmeistä oli kysymyksen subjektiivisuus. Talib ja Lipponen (2008, 82–83) tuovat esiin samanlaisia piirteitä kuin tässäkin tutkimuksessa haastatellut oppilaat. Kokemus etnisestä identiteetistä voi vaihdella, eikä nuori välttämättä tunne kuuluvansa kiinteästi kumpaankaan kulttuuriin. Keskisalo (2003, 148) toteaa, että maahanmuuttajataustaiset nuoret olisivat halunneet tulla kohdelluiksi yksilöinä riippumatta taustastaan; identifioituminen esimerkiksi venäläiseksi tai suomalaiseksi oli tilannesidonnaista eikä kansalaisuutta pidetty lopulta kovin keskeisenä (ks. myös Matinheikki-Kokko 2002, 219; Honkasalo 2003, 173). Tämä ilmeni joidenkin haastateltujen oppilaiden vastauksissa, mutta monet kylläkin korostivat suvun kotimaahan liittyvää kansallisuutta. Opettajien ja opettajaopiskelijoiden havaintojen mukaan nämä oppilaat eivät halunneet tuoda kulttuuritaustaansa paljonkaan esille vaan päinvastoin halusivat mieluummin olla kuin muutkin. Kysymys on ollut ennen muuta tilannekohtainen: suomalaisen koulun historian tunnilla viiteryhmänä ovat muut oppilaat.

## Menneisyyttä koskevan tiedon lähteet

Keskeiseksi tiedonlähteeksi sukunsa kotimaan historiasta useimmat oppilaat ilmoittivat perheen (24 mainintaa). Lisäksi mainittiin uutiset ja televisio (19 mainintaa), ja moni kertoi seuraavansa kotimaan televisiokanavia. Harvemmin mainittuja tiedonlähteitä olivat kirjat (8 mainintaa) ja tietokone (7 mainintaa). Koulu mainittiin muilta osin keskeisimmäksi historiatiedonlähteeksi, mutta oman suvun historian osalta sen mainitsi keskeisenä lähteenä vain viisi oppilasta. Kaksi mainitsi erikseen kotikielen oppitunnit. Monet olivat kertoneet koulussa lähtömaan historiasta, mikä sekin edellytti tiedonhakua. Näiden oppilaiden haastatteluissa ilmeni samantyyppisiä lähteitä kuin nuorten historiakuvan muodostuksessa yleensä.

Haastatteluista kävi kuitenkin ilmi, että vain osa oppilaista koki, että tunnilla oli käsitelty heidän sukunsa lähtömaan historiaa. Kotimaan historia saattoi tulla opetuksessa satunnaisesti esiin esimerkiksi lähihistorian tai ajankohtaisten kysymysten yhteydessä. Silti varsin monella oli ainakin jonkin verran tietoa siitä. Koska maahanmuuttajaryhmiä voi yksittäisessä luokassa olla useita, ei voi olettaa, että suomalainen historian opetus pienten tuntimääriensä rajoissa pystyisikään käsittelemään niiden kaikkien historiaa. Poikkeuksena olivat venäläistaustaiset, jotka katsoivat myös kouluopetuksen tärkeäksi tiedonlähteeksi. Silti myös heille saattoivat monet erilaiset lähteet olla tärkeitä, kuten seuraavasta ilmenee:

> *Historian tunneilla me ollaan aika paljon käsitelty, koska Venäjä on kuitenkin Suomen naapurimaa ja sillä on ollu melko paljon sotiakin ja kotoo mä oon saanu aika paljon tietoa, ja sit kun meillä on kotona satelliitti, niin sieltä tulee noita ihme faktajuttuja. Mä oon kattonut niitä kaikkia maailman Discovery Channeleita... No netti on varmaan yksi parhaimpia, koska sieltä löytyy melkein mitä vain, se on ihan maailman laajuinen ja sit on kanssa tää koulu ja vanhemmat. Kirjoista mä en diggaa, ne on ihan semmoisia tylsiä, mä en ole lukijatyyppiä.* (Oppilas 18)

Kuva lähtömaan historiasta rakentui muista tiedonlähteistä kuin kouluopetuksesta – ellei menneisyys ollut niin vaikea, että se haluttiin unohtaa. Tästä esimerkkinä on edellä siteerattu bosnialaisoppilas, joka koki perheen välttävän kertomasta lähtömaan lähihistoriasta ja odotti sen vuoksi

erityisesti koulun historian oppimäärässä kyseistä osa-aluetta. Kurdinuoren vastauksesta ilmenee niin ikään Suomessa saadun opetuksen merkitys oman taustansa tuntemukselle. Ennen Irakista lähtöä hänellä ei ollut ollut tilaisuutta opiskella kurdien historiaa, vaan hän oli vasta Suomessa ilmeisesti valmistavassa opetuksessa tai kotikielen tunneilla tutustunut siihen: *Kun mä tulin Suomeen, silloin mä tiesin. En mä Irakissa tiennyt, mä en edes tiennyt minkä värinen meidän lippu on, mä luulin et Iraki on meidän maa mutta ei Iraki ole meidän maa.* (Oppilas 21)

Suullisen perimätiedon merkitys on ilmeisesti suuri etenkin, kun on kyse maahanmuuttajien lähtömaan historiasta. Se on rinnakkaista historiallista todellisuutta, joka ei välity koulun ja virallisten kanavien kautta. Epstein (2006) havaitsi perheen ja muun lähiyhteisön merkityksen rakentamassa afroamerikkalaisten nuorten kuvaa historiasta. Se, että perhe mainittiin useimmiten tärkeimpänä tiedonlähteenä, ei välttämättä tarkoita, että kodinkaan kautta olisi saatu kovin paljon tietoa, vaan kuva vanhan maan historiasta voi olla melko sirpaleinen.

Välittyvä kuva voi myös painottua ennen kaikkea perheen vaiheisiin ja tarinaan. Perheen välittämä kuva oli usein kertomuksia tavallisesta elämästä. Kertomuksilla on todettu olleen suuri merkitys perimätiedon ylläpitäjänä (Wertsch 2000; Mellberg 2004). Oppilaan luottamus suvun vanhempien jäsenten kertomuksiin ilmenee seuraavasta:

> *Mä itse asiassa tiedän, mut mun mummot ja nää edelleen aina kertoo, koska tai siis ne aina, kun ne on vanhat niin ne silleen kertoo ...ja sota ja miten ne on et minkälaista oli silloin elää Venäjällä ja ...ja vanhemmatkin kertoo aina kaikkee.* (Oppilas 17)

Kun kysyttiin, mihin historiatiedon lähteisiin oppilaat yleisesti luottivat eniten, he mainitsivat useimmin koulun (15), kirjat (13), internetin (7) ja kodin (4). Kaikki oppilaat eivät vastanneet tähän kysymykseen, joskus vastaus ei ollut tulkittavissa tai kysymys oli ymmärretty väärin. Näkemykset menivät jossakin määrin ristiin. Oppilaat näyttivät luottavan eniten kouluun ja painettuun sanaan, lähinnä oppikirjoihin. Erityisesti suvun kotimaan historian osalta luotettiin vahvasti esimerkiksi uutisiin ja perheeseen.

> *Koulu, koska opetetaan kaikille sama, vanhemmat täydentää.* (Oppilas 17, venäläinen)

> *Yleisestikin mä luotan eniten vanhempiin ja sit kouluun, koska koulussa on kuitenkin otettu asiantuntijoita opettamaan, et ne ei oo mitään tuolta jostain kadulta poimittuja, et nyt sä opetat historiaa.* (Oppilas 18, venäläinen)

> *Eniten mun mielestä on totta kirjoissa, kun kirjoissa ei valehdella vaan siinä kerrotaa, mitä kerrotaan eikä kaunistella eikä mitään, vaan siinä kerrotaan mitä oppilaat haluaa tietää.* (Oppilas 11 Balkan)

Jollekulle Internet oli kuitenkin tärkein, koska opettajat eivät varmaan kerro kaikkea (Oppilas 15). Osa oli omaksunut melko kriittisen kannan tiedonlähteisiin: *Tääl koulusta varmaan totta, ei opettajat varmaan valehtele, netistä ihan ketä vaan voi mennä kirjoittamaan ja niin edelleen ei siit koskaan tiiä* (Oppilas 6, somali).

## Yhteenveto

Tässä tutkimuksessa haastatellut oppilaat ilmaisivat kiinnostuksensa historiaan, ja kiinnostuksen kohteet vastasivat pitkälti opetettua historiaa. Jossakin määrin kävi ilmi, että oppilaat pitivät opetusta liian sotapainotteisena, ja myös liikaa painottuneena Suomen historiaan. Historian vaikeutena oppilaat mainitsivat usein kielen, kuten opettajat ja opettajaopiskelijat olivat todenneet.

Oppilaiden tarve ja kiinnostus tietää omasta historiasta ja taustasta on ilmeinen. Tosin he eivät välttämättä odottaneet, että heidän kansansa historiaa käsiteltäisiin oppitunneilla, mutta tämä käsitys voi perustua siihen, millaisena he ovat tottuneet näkemään oppituntien kulun. Osa oppilaista oli halunnut kotimaan historiaa käsiteltävän, osa taas halusi pitää sen yksityisempänä ja hankkia tietonsa muualta. Useimmilla oli valmiutta ja halua kertoa siitä luokalle, osa oli niin tehnytkin, mutta varsin monella tuli vastaan itseluottamuksen tai tietojen puute, kuten opettajat olivat olettaneet. Nimenomaan oman kansan historiasta muut lähteet kuin koulu olivat etusijalla. Joillakin oppilailla tuntui olevan vahva käsitys, että siitä historiasta olikin parempi kuulla muualta, ja he ajattelivat, että koulun historian opetuksessa ilmenee suomalaisten näkökulma menneisyyteen.

On epävarmaa, miten tasapuolisen kuvan oppilas saa suvun vanhan kotimaan historiasta perheeltään tai lähiyhteisöltään, jos on kyse ryhmis-

tä ja perheistä, jotka ovat lähteneen vainottuina pois maastaan ja joiden historia on ristiriitainen ja sisältää traumaattisia kokemuksia. Voi olla, että kuva historiasta jää myös hajanaiseksi kokoelmaksi eri lähteiden kautta suodattuneita tiedonpaloja, mielikuvia ja menneisyyteen sidonnaisia tunteita ja asenteita (vrt. Seixas 1993). Historiatiedon lähteistä voi välittyä ristiriitainen kuva menneestä – virallisen kertomuksen rinnalla oppilas voi kohdata erilaisia kertomuksia.

Koulutteto ja yhteisön tieto eivät välttämättä kohtaa, ja oppilaat saattavat havaita, että koulun historia ei ole hänen historiaansa (vrt. Nordgren 2006). Haastattelut vahvistavat myös aikaisempien tutkimusten antamaa kuvaa siitä, että kansalliset ja etniset taustat vaikuttavat oppilaiden historiakuvaan ja luovat ennakkokäsityksiä historiasta. Ilmeni myös hyvin selvästi läheinen yhteys historian ja identiteetin välillä, ja identiteetin kannalta merkityksellisintä oli oman kansan historia – eli muualta kuin koulusta opitut asiat (vrt. Harinen 2000). Tässä toistuu mahdollisesti osittain Wertschin (2000; 2002) kuvaama tilanne, jossa ihmisellä on kahdenlaista tietämystä historiasta: "knowing but not believing" ja "believing but not knowing". Eräät haastattelut loivat kuvan, että kodin tai muun lähiyhteisön kautta oli välittynyt arvostava suhtautuminen omaan historiaan ja että tietoa siitä oli myös saatu. Joissakin tapauksissa se epäilemättä oli myös värittynyttä. On myös tapauksia, joissa oma historia koettiin niin vaikeaksi, että lähipiiri ei halunnut siitä kertoa mitään, jolloin oppilas pani toivonsa kouluopetukseen. Joissakin tapauksissa oppilaan kokema oman historian paino sai aikaan sen, että asiasta olisi ollut ongelmallista kuulla oppitunnilla. Näin erityisesti balkanilaistaustaisten oppilaiden osalta. Tämä vahvistaa opettajien antamaa kuvaa: oppilaiden kulttuureita käsiteltäessä on syytä toimia oppilaita kuunnellen. Toisaalta muualla tuskin on helpompaa lähestyä ristiriitaisia kysymyksiä kuin historian oppitunnilla, jolla asioita voidaan tarkastella useasta näkökulmasta. Ristiriitaisista kysymyksistä vaikeneminen ei helpota niiden kohtaamista.

# 8. POHDINTA

## Kokoavia johtopäätöksiä

Tämän tutkimuksen pääkysymyksiä olivat, kenen historiaa monikulttuurisessa luokassa opetetaan, miten maahanmuuttajataustaisten läsnäolo ilmenee historian oppitunnilla ja miten opetuksessa otetaan huomioon oppilasryhmien moninaisuus. Nämä kysymykset koskivat sisällön valintaa ja painotuksia sekä kokemuksia opetuksen luonteesta, mutta niihin liittyi myös yleisempiä käsityksiä suhtautumisesta erilaisuuteen.

Opettajien puhetavat poikkesivat toisistaan. Heillä oli erilaisia käsityksiä siitä, missä määrin suomalainen historian opetus on kansallista tai etnosentristä, ja myös siitä, millaiset mahdollisuudet opetussuunnitelma lopulta antaa monikulttuurisuuden huomioon ottamiseen. Kansallisen historian rooli oli opettajien mielestä melko vakiintunut. Osa näki Suomen historian merkityksen maahanmuuttajaoppilaille luomassa viitekehystä ja tekemässä uutta yhteiskuntaa heille ymmärrettäväksi. Koulun sosiaalistava merkitys nähtiin heidän kannaltaan keskeisempänä kuin valtaväestöön kuuluvien oppilaiden kannalta, joiden kasvu tähän yhteiskuntaan oli alkanut jo kotona (vrt. Delpit 1995). Kysymys kansallisen historian merkityksestä oli hiukan kiistanalainen, ja osa opettajista pyrki perustelemaan sitä muutoin kuin suorana suomalaisen yhteiskunnan ja kulttuurin ymmärtämisenä: se olikin välikappale ja vertailukohta oppilaan oman historian ymmärtämiseksi, ja se myös suhteutettiin yleiseen kehykseen.

Opettajaksi opiskelevat eivät samassa määrin kuin opettajat vedonneet opetussuunnitelmaan. mahdollisesti sen vuoksi, että he olivat tottuneet pitämään vasta yksittäisiä oppitunteja, nojautumaan ohjaavilta opettajilta saamiinsa ohjeisiin ja käymään läpi heille annetut aiheet. Myös heillä oli jakautunut suhtautuminen kansalliseen historiaan ja osa piti sitä liian korostuneena. Etenkin opettajaopiskelijoille historia näyttäytyi vielä melko paljon tietona, joka on välitettävä, tai taitoina, joita harjaannutetaan, mutta historiaan liittyviä identiteettiasioita ei niinkään otettu pohdinnan kohteeksi. Myöskään opettajat eivät kovin paljon pohtineet historian opetusta identiteetin näkökulmasta.

Ehkä historian opetuksen identiteettiä luovaa merkitystä ei ole totuttu kovinkaan paljon ajattelemaan eikä myöskään problematisoimaan, ja se on ollut vähäistä myös yleisemmässä keskustelussa suomalaisesta historian opetuksesta. Mahdollisesti identiteettikysymys on jäänyt aikaisemmin objektivistisen ja nyttemmin formaalin taitopainotteisen opetussuuntauksen jalkoihin, mutta tämä on vain olettamus, jolle ei ole suoraa näyttöä. Yhtenä selityksenä saattaa olla ammattikunnan pyrkimys välttää oppilaiden mielipiteiden muokkaamista.

Maahanmuuttajaoppilaat ilmaisivat jossakin määrin kiinnostustaan Suomen historiaan mutta toisaalta muutamat myös kaipasivat sen rinnalle muuta historiaa. Muutamassa haastattelussa tuli mielenkiintoisella tavalla esille, että oppilaat osasivat nähdä perspektiivieroja, ja eräskin oppilas totesi sukunsa kotimaan menneisyydestä, että nyt "ei opiskella sitä historiaa". Venäläiset oppilaat huomauttivat, että ollaan kuitenkin Suomessa, nyt opiskellaan tästä näkökulmasta. Sama tuli esille erään opettajaopiskelijan kertomuksessa, jossa oppilas oli käyttänyt Suomen historiasta ilmausta "teidän historianne". Se historia, jota tunneilla käsiteltiin, oli osittain vierasta, ja oppilaan kiinnostuksen kohteet olivat muualla – sikäli kuin historia kiinnosti.

Keskeinen johtopäätös kaikkien vastaajaryhmien aineistoista on, että suomalainen historian opetus on edelleen melko yksiäänistä. Tosin osa opettajista toteutti moniperspektiivistä tarkastelutapaa etenkin dokumenttiopetuksena yksittäisten teemojen käsittelyssä. Toisin sanoen oppilaat saivat tutkia ja verrata ristiriitaisia lähteitä, joissa annettiin erilainen kuva jostakin kiistanalaisesta historiallisesta ilmiöstä. Nämä opettajat pitivät

tärkeänä, että oppilaille opetetaan ajattelumalli, jossa kyseenalaistetaan yhden oikean tulkinnan olemassaolo. Samoin opettajaopiskelijat viittasivat tähän työtapaan. Nämä opettajat myös pitivät moniperspektiivisyyttä ratkaisuna kiistanalaisten kysymysten tarkasteluun – ei vain ajattelutapana, joka oli opetettava oppilaille (Seixas 1993; Husbands ym. 2003).

Vaikka etenkin opettajat vetosivat opetussuunnitelmaan, he eivät kuitenkaan maininneet siihen sisältyviä velvoitteita eri kulttuuritaustojen huomioon ottamiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) yhteiskunnan muuttuminen ja kulttuurisen moninaisuuden lisääntyminen ilmeneekin lähinnä periaatetasolla ja aihekokonaisuuksissa. Historian oppimäärässä se ilmenee valinnaisteemoina mutta ei yhteisinä sisältöinä. Tämä rajoittaa opettajien mahdollisuuksia sisällyttää eri maanosien ja kulttuurien historiaa opetukseensa.

On yksi rakenteellinen tekijä, joka tekee suomalaisen historian opetussuunnitelman jonkin verran Suomi-keskeiseksi. Koko oppimäärää on painotettu uudemman historian suuntaan siten, että 8. vuosiluokka opiskelee pääasiassa 1900-luvun historiaa. Suomen valtiollisen historian avaintapahtumat, itsenäistyminen, vuoden 1918 tapahtumat, toinen maailmansota ja idänsuhteet saavat paljon sijaa opetuksessa. Siksi niistä tulee Lowenthalin (2000) sanoin "pyhä" vaihe, joka saa suuren merkityksen valtaväestön historiakuvassa (vrt. Ahonen 1998). Ilmausta kansallinen identiteetti on vältetty historian opetuksen tavoitteenasettelussa, mutta sisällöllinen painotus mahdollisesti muotoaa suomalaisten niin sanottua historiallista muistia ja identiteettiä. Aiheet ovat kiistatta keskeisiä Suomen historiassa. Maahanmuuttajaoppilaalle tämä voi olla kuitenkin lähinnä tietoa, joka tekee uuden asuinmaan tarinan ymmärrettäväksi, mutta saattaa jäädä ulkokohtaiseksi koulutiedoksi. Kun lisäksi muu suomalainen historiakulttuuri korostaa kansallisen menneisyyden avainkohtia ja kamppailua itsenäisyydestä ja sen säilyttämisestä, tämä kaikki voi vahvistaa ulkomaalaistaustaisen ulkopuolisuutta suomalaisesta historiakulttuurista.

Melko yksiselitteinen johtopäätös on myös se, että perusopetuksen historian opetus ei kovin hyvin anna mahdollisuuksia ottaa huomioon sisällöllisesti oppilasryhmien kulttuurista moninaisuutta. Opettajilla oli kylläkin pyrkimystä ottaa huomioon eri kansallisuuksia edustavien oppilaiden kulttuuria ja luoda heille tilaisuuksia kertoa omista maistaan tai

itsenäisesti perehtyä niiden historiaan. Osa haastatelluista maahanmuuttajaoppilaista mainitsi kertoneensakin koulussa omasta maastaan ja sen historiasta. Selkeää painopisteen muutosta ei ole tapahtunut, ja muutamat opettajat mainitsivat esteenä voimassa olevan opetussuunnitelman, mihin edellä on viitattu. Merkkejä on kuitenkin ajattelusta, että kaikille oppilaille halutaan luoda sellaiset taidot, joiden avulla he pystyisivät kriittisesti hankkimaan ja tulkitsemaan tietoa.

Haastatellut opettajat, kuten tulevatkin opettajat, uskoivat jokaisen oppilaan yksilöllisyyteen ja pyrkivät kohtelemaan kaikkia oppilaita tasaarvoisesti. He eivät katsoneet, että oppilasryhmien kulttuurisella moninaisuudella olisi kovin paljon vaikutusta itse opetukseen, kieltä lukuun ottamatta. Tämänkaltainen ajattelu ilmentää niin sanottua kulttuurista värisokeutta. Yleisesti ottaen suhtautuminen monikulttuurisuuteen ja luokkien kulttuuriseen moninaisuuteen oli myönteistä. Muutamilla harjoittelijoista oli assimiloivan ajattelun piirteitä. Osa opettajista katsoi maahanmuuttajaoppilaiden hidastavan opetusta ja pakottavan karsimaan sisältöä. Tiedonkeruun erilaisuuden ja varmaan myös vähäisen kokemuksensa vuoksi opettajaopiskelijat painottivat ongelmia, erityisesti käytösongelmia, enemmän kuin opettajat.

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat eivät edustaneet koko maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kirjoa vaan olivat valikoituneet kielitaidon ja ehkä historiaharrastuksen perusteella. Useimmat heistä ilmaisivat kiinnostuksensa historiaan ja suhtautuivat myönteisesti opettajiinsa, mutta pitivät nimenomaan kieltä historian oppimisen suurimpana vaikeutena. Tiedot perheen tai suvun kotimaasta olivat hajanaisia ja vaihtelevia, mutta muutama oli harrastanut paljonkin vanhan kotimaansa historiaa koulun ulkopuolella. Oppilaat hankkivat itsenäisesti tietoa suvun kotimaan historiasta, ja suku oli sen osalta keskeinen tiedonlähde, samoin media (vrt. Seixas 1993; Wertsch 2000). Etnisen ja kulttuurisen taustan vaikutuksesta oppilaan historiakuvaan on runsaasti osoituksia kansainvälisessä kirjallisuudessa (Epstein 2000 ja 2006; Barton 2005; Barton & McCully 2005; Porat 2004), ja tämän tutkimuksen aineisto antaa siihen jonkin verran vahvistusta.

Monilla oppilailla oli kiinnostusta kotimaan historiaan ja he olisivat mielellään kuulleet siitä lisää. Identiteetin aineksena historialla näyttää ole-

van merkitystä monelle maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle, ja se tuli useissa haastatteluissa esiin. Oli myös arkuutta, ja esimerkiksi taustojen erilaisuutta koskeva kysymys herätti heti vastakysymyksen erilaisuuden rasistisesta huomioimisesta. Ehkä kuka tahansa, valtaväestöönkin kuuluva, murrosikäinen olisi haluton olemaan ikätoveriensa edessä erityisen huomion kohteena. Maahanmuuttajaoppilas kuitenkin on altavastaaja, erilaisena ja vähemmistöön kuuluvana. Onkin olennaista, miten erilaisuus otetaan huomioon rakentamatta samalla toiseutta. Juuri tähän näkökohtaan eräät opettajat ja opettajaopiskelijat kiinnittivät huomiota ja korostivat hienovaraisuutta. Kulttuurin ja historian moninaisuuden huomioon ottaminen ei ole kuitenkaan sama asia kuin yksittäisen henkilön erilaisuuden osoittaminen.

Merkitystä näyttää olevan myös tilanteilla, joissa opettaja ja maahanmuuttajataustainen oppilas voivat keskustella kahden kesken tai pienemmissä ryhmissä. Aineenopettaja ei varsinkaan opettajajohtoisilla oppitunneilla pysty tutustumaan kovin paljon oppilaidensa ajatusmaailmaan, mutta ohjaustilanteissa, erilaisissa pienryhmätilanteissa ja oppituntien ulkopuolella tämä onnistui paremmin. Tästä mainitsivat muutamat opettajat esimerkkejä. Samoin opettajaopiskelijoiden esseistä ilmeni, miten nämä vuorovaikutustilanteet auttoivat heitä ymmärtämään paremmin maahanmuuttajaoppilaan oppimisvaikeuksia ja ajattelutapoja. Nämä kohtaamiset ovat sellainen puoli historian opettajan ammattikuvaa, joka ehkä helposti unohtuu ja jolle jää käytännössä vähän aikaa.

Yksi tutkimusongelmista koski ristiriitaisten kysymysten käsittelyä historian oppitunneilla. Opettajien suhtautumista arkaluontoisiin ja ristiriitaisiin maailmanpolitiikan ja historian aiheisiin leimasi kaksinaisuus. Toisaalta ongelmallisia ja vaikeita aiheita ei ollut heidän mielestään paljonkaan esiintynyt tai niistä oli selvitty helposti, mutta toisaalta monilla heistä oli kuitenkin varovainen ja hienotunteinen lähestymistapa sellaisiin aiheisiin, joihin voi liittyä esimerkiksi kansallisia tai poliittisia intohimoja. Opettajaopiskelijoiden antama kuva oli suurin piirtein samanlainen. Kumpikin ryhmä kuvasi kuitenkin muutamia esimerkkejä tilanteista, joissa oppilaan kansalliset tunteet tai lähihistorian traumat olivat ilmenneet oppitunnilla. Aikaisemmissa tutkimuksissa on ilmennyt, että opettajat pyrkivät välttämään ristiriitatilanteita ja kuvaamaan historial-

lista kehitystä myönteisessä valossa (McNeil 1986; Levstik 2000; Epstein 2006).

Oppilaiden aineistossa on myös joitakin viittauksia arkaluontoisiin ja ristiriitaisiin kysymyksiin. Bosnialaisoppilas odotti saavansa koulusta tietoa maansa tapahtumista, kun suku vaikeni ja halusi unohtaa – osalle olisi ollut vaikeaa kuulla läheltä koskettaneista asioista. Eräät oppitunneilla tapahtuneet episodit, joita opettajaopiskelijat kuvasivat, ovat myös osoituksia historian kokemisesta arkaluontoisena. Sekä oppilaiden haastatteluissa että opettajaopiskelijoiden esseissä oli myös merkkejä siitä, että jotkut oppilaat halusivat jättää oman historiansa tapahtumat oppituntien ulkopuolelle.

Historian opettajaopiskelijoiden lisäksi tutkimuskysymyksenä oli selvittää, miten heidän käsityksensä monikulttuuristen luokkien opettamisesta muuttuivat kokemuksen myötä opettajan pedagogisten opintojen lukuvuoden aikana. Opettajaopiskelijoiden kehä pedagogisten opintojen aikana eteni alkuvaiheen idealismista, tai ehkä hätäisesti kirjatuista oletuksista, melko työlään syksyn kautta ongelmakeskeiseen lähestymistapaan, jossa ilmeni tyypillistä värisokeusajattelua ja ristiriitaisia elementtejä, ongelmien painotusta. Sama jatkui keväällä, mutta joillekin aukeni monikulttuurisuuden mahdollisuus rikkautena ja alettiin saada myös omia kokemuksia, joiden varassa alettiin kyseenalaistaa hienotunteisuus ja varovaisuus.

Kaiken kaikkiaan lisääntynyt monikulttuurisuus on suhteellisen lyhyessä ajassa luonut suomalaisille historian oppitunneille uuden tilanteen, jossa kulttuuritaustojen moninaisuuden merkitystä on mietittävä opetussisältöjen, tavoitteiden ja työskentelyn kannalta. Historian opetus etsii suuntaansa, ja tämä heijastuu todennäköisesti seuraavien opetussuunnitelmien laadintaan.

## Luotettavuus

Tässä tutkimuksessa oli kysymys kaikille tutkimusjoukon osaryhmille tuttujen kokemusten ja käsitysten tarkastelusta. Opettajien ja tavallaan oppilaidenkin osalta aihe liittyi heidän päivittäiseen työhönsä, mutta nyt sitä lähestyttiin systemaattisesti pohtien. Tulevien opettajien kannalta se koski sitä prosessia, joka heillä oli käynnissä tutkimusvuoden aikana, ja kokemuksia joita he saivat ohjatussa harjoittelussa. He pohtivat itselleen ajankohtaisia ja merkityksellisiä aiheita, joskin monikulttuurisuus ja etenkin sen heijastuminen oppiaineeseen oli heille vaikeasti lähestyttävä ja spesifi kysymys. Keskeinen luotettavuutta lisäävä asia on triangulaatio eli se, että tässä tutkimuksessa samaa kohdetta on lähestytty kolmen eri osajoukon näkökulmasta. Opettajien, opettajaopiskelijoiden ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokemukset asetetaan toistensa vertailukohdiksi. Analyysien ja johtopäätösten luotettavuus on pyritty osoittamaan päättelyketjujen tarkalla kuvaamisella ja autenttisin sitaatein.

Jonkin verran haastatteluvastauksiin ja opiskelijoiden esseiden sisältöön on todennäköisesti vaikuttanut sosiaalinen suotavuus. Niin käytänteet kuin käsityksetkin on voitu esittää ainakin joiltakin osin idealisoiden. Opettajista yhtä lukuun ottamatta kaikki olivat tämän tutkimuksen tekijälle ja myös tutkimusavustajalle enemmän tai vähemmän tuttuja. Heidän valitsemisensa tutkimukseen oli kuitenkin perusteltua, sillä heillä oli kokeneina opettajina loogisesti ottaen aiheesta paljon sanottavaa. Opettajaksi opiskelevien valinta tutkimukseen oli perusteltua, koska näin voitiin tutkia opettajaksi oppimisen prosessia monikulttuurisessa ympäristössä. Heidän kirjaamiinsa ajatuksiin on saattanut vaikuttaa tietoisuus siitä, että niihin tutustuu heidän opettajansa. Maahanmuuttaja-aiheiset syksyn kirjoitelmat olivat pakollisia, mutta niitä ei arvioitu numeerisesti; alkukartoitus ei kuulunut opintosuorituksiin, portfoliot kylläkin arvioitiin, mutta niiden sisältö oli vapaamuotoista. Opiskelijoiden osalta kuvaa täydensivät tutkimusavustajan suorittamat haastattelut, joissa ilmaistut käsitykset olivat hyvin samansuuntaisia kirjallisten tehtävien kanssa, minkä voi katsoa varmentavan aineiston luotettavuutta.

Ongelmallisin analysoitava on maahanmuuttajataustaisten oppilaiden haastatteluaineisto. Osa kysymyksistä oli selvästikin heille liian vaikeita

eikä auennut apukysymyksilläkään. On mahdollista, että näille oppilaille on tuottanut vaikeuksia pohtia opetukseen ja opetettaviin sisältöihin liittyviä asioita. Opetuksen sisältöjä ei ehkä ole totuttu kyseenalaistamaan, vaan asioita on vain omaksuttu. Omia mielipiteitä on voinut olla vaikea pukea sanoiksi, eikä asioista ehkä ole ollut jäsentyneitä mielipiteitä.

Suomen kielen puutteellisuus on voinut olla ongelmana joidenkin kysymysten avautumisessa ja varsinkin niihin vastaamisessa. Ongelmallista saattoi olla myös se, että haastattelija ja haastateltava edustivat eri kulttuureita ja siksi ymmärsivät asioita eri tavoin (Rastas 2005, 79–80). Joidenkin oppilaiden vastaukset ovat melko epäselviä eikä oppilaan ajatus välttämättä tule ymmärretyksi, jotkut taas vastasivat hyvin lakonisesti eivätkä käyneet asiaa pohtimaan. Osa haastatteluista taas on erittäinkin monipuolisia ja osoittaa oppilaan ajatelleen historiaan liittyviä asioita ja harrastaneen historiaa kouluopetuksen ulkopuolellakin. On todennäköistä, että haastatteluun suostuivat ne oppilaat, joilla oli jonkinlaista kiinnostusta historiaa kohtaan ja riittävä suomen kielen hallinta haastatteluun osallistumista varten. Näiden oppilaiden mielipiteet ja kokemukset saattavat antaa myönteiseen suuntaan vinoutuneen kuvan maahanmuuttajataustaisen oppilaan suhteesta historian opiskeluun

## Jatkotutkimuksen aiheita

Tämä tutkimus valotti historian opetuksen ja monikulttuurisuuden kytkentöjä melko kapeasta näkökulmasta huolimatta kolmen osapuolen huomioon ottamisesta. Kysymys oli pienistä vastaajaryhmistä ja lähinnä kartoittavasta tutkimuksesta. Tarvittaisiin epäilemättä laaja-alaisempia tutkimuksia mutta myös tutkimuksia, jotka syventyisivät siihen, mitä monikulttuurisen luokan historian oppitunnilla tapahtuu. Toinen kiintoisa ja tarpeellinen selvitettävä aihe olisi oppimisprosessin luonne. Miten maahanmuuttajaoppilas työskentelee historiatiedon parissa, miten hän ymmärtää käsitteitä ja esimerkiksi aikasuhteita tai tulkitsee kuvamateriaaleja? Tästä aihepiiristä onkin Turun yliopistossa valmistumassa lähiaikoina laaja opetuksen systemaattiseen seurantaan perustuva väitöskirjatutkimus, joka samalla kertaa on myös hyviä käytänteitä koskeva tutkimus.

Tämä tutkimus koski opetusta yläkoulussa. Esimerkiksi identiteettiä ja oman historian merkitystä koskevat pohdinnat voisivat avautua helpommin hieman vanhempien opiskelijoiden haastatteluissa. Aihetta on syytä lähestyä lukiolaisten näkökulmasta. Historian opettajan monikulttuurinen ammattitaito on sisällöllinen haaste, mutta se on epäilemättä paljon enemmän. Kysymys on pedagogisen sisältötiedon uudesta ulottuvuudesta, jota olisi aihetta analysoida teoreettisesti ja empiirisesti.

Jos halutaan lisätietoa maahanmuuttajataustaisen oppilaan historiakuvan ja historiatietoisuuden rakentumisesta ja sen lähteistä, olisi syytä perehtyä myös niihin historiakulttuureihin, jotka vallitsevat eri maahanmuuttajaryhmien keskuudessa. Tehtävä on laaja-alainen ja ehkä vaikeasti tutkittava, mutta kartoitukset voisi aloittaa jostain yksittäisestä ryhmästä, kuten Nordgren (2006) on tehnyt tutkimalla Ruotsin assyrialaisten ja syyrialaisten historiakulttuuria (ks. myös Liusjärvi 2007). Kiintoisa kysymys on, miten valmistavassa opetuksessa tai oman kielen opetuksessa käsitellään oman maan historiaa ja kulttuuria, samoin se, millaisena esimerkiksi pakolaisille opetetaan oman maan historiaa ja millaista maailmankuvaa heille luodaan.

Monikulttuurisuus on ilmiö, joka koskee jokaista yhteiskuntaa ja linkittyy kauttaaltaan historiakulttuuriin ja historian opetukseen. Sen vuoksi aihetta olisi hedelmällistä lähestyä myös kansainvälisen vertailututkimuksen avulla tutkimalla esimerkiksi opettajien käsityksiä, hyviä käytänteitä tai oppilaiden kokemuksia.

## Opetuksen kehittämishaasteita

Monikulttuurisuuskasvatuksen ja kulttuurisesti responsiivisen ja relevantin opetuksen haasteita ei ole toistaiseksi kovin systemaattisesti otettu huomioon historian opetuksessa Suomessa eikä myöskään kansainvälisesti. Tämän tutkimuksen tulokset antavat aiheen ajatella uudelleen opetettavan historian luonnetta. Tämä koskee tavoitteita ja lähtökohtia ja myös käytännön menetelmiä ja oppimateriaaleja sekä historian ja kielen suhdetta ja historian opittavuutta. Opetuksen painopisteitä on epäilemättä syytä harkita uudelleen ja kiinnittää huomiota Euroopan ulkopuolisiin kulttuureihin. Teemojen lisääminen ei kuitenkaan riitä, vaan keskeistä on

se viesti, joka opetuksesta välittyy. Seuraavassa opetussuunnitelmassa ei riitä, että muut kulttuurit mainitaan valinnaisina teemoina vaan tarvetta on yhteisille aiheille, joissa osoitetaan maailman verkottuneisuutta ja käsitellään eri kulttuurien historiaa. Maahanmuuttajaoppilas voi kokea oman historiansa vähemmän tärkeänä, jos siitä vaietaan – mutta samalla valtaväestöön kuuluva oppilas voi saada vahvistusta käsitykselle, että perinteinen historian kaanon on ainoa oikea. Tämä ei kuitenkaan merkitse kansallisen historian syrjäyttämistä vaan tarvetta myös sen moniulotteisempaan tarkasteluun (vrt. Levstik 2008, 386).

Monikulttuurisuus saattaa edellyttää monien totuttujen käytänteiden uudelleen ajattelua. Opettajaopiskelijat pohtivat empatian merkitystä maahanmuuttajaoppilaiden näkökulmasta ja katsoivat sen helpottavan historian ymmärtämistä. Samoin muutama opettajista viittasi ihmisläheisiin aiheisiin ja kosketuspintojen etsimiseen oppilaiden kokemusmaailmasta. Ehkä ihmisläheisten tarinoiden kieli ja rakenne on helpompaa kuin esimerkiksi faktapohjaisen selostavan tai syyseuraussuhteita analysoivan käsitteellisen tekstin. Oppilaat itse eivät maininneet mitään tavallisen ihmisen historiasta tai historian elävyydestä. Opettajaopiskelijoiden käsitys empatian merkityksestä pohjautui kuitenkin oppituntihavaintoihin ja kaipaisikin lisäselvitystä.

Historian opetus on ennen kaikkea historiallisen tiedon luonteen opettamista, ei enää pelkkää menneisyyden faktojen tarjoamista. Historian tiedon luonteen opettaminen ei tarkoita pelkästään sen kognitiivisten piirteiden, kuten aikakäsityksen ja kausaliteetin, opettamista. Keskeistä on myös opetuksessa osoittaa oppilaille, miten historia on läsnä omassa ajassa ja miten historiaa on käytetty ja edelleen käytetään mitä erilaisimpien pyrkimysten perusteluna. Yhtä hyvin suomalainen kuin maahanmuuttajataustainenkin oppilas voi esimerkiksi median tai lähipiirinsä kautta omaksua sellaisen maailmankuvan, jossa historiaa käytetään mustavalkoisten vastakkainasettelujen ja viholliskuvien pönkittämiseen.

Historia tarjoaa oppiaineena mahdollisuuden ilmiöiden kriittiseen ja moniperspektiiviseen tarkasteluun. Monikulttuurisuuden vuoksi tämä tarkastelutapa on tullut entistä tärkeämmäksi. Opettajan on entistä suuremmassa määrin pohdittava oppiaineen "virittämistä eri taajuuksille" samaan aikaan. Se on tarpeen menneisyyden ja nykyajan ristiriitaisten ja arkaluon-

toisten ilmiöiden ja esimerkiksi tunnilla ilmenevien kulttuurikonfliktien käsittelemisessä. Ristiriitaisten aiheiden välttely ei ole hyvä strategia, sillä koulu voi olla ainoa paikka, jossa oppilas tarkastelee historian tai maailmanpolitiikan konfliktia moniulotteisesti.

Tutkimus antoi aihetta myös historian opettajien koulutusta koskeviin pohdintoihin. Opiskelijoiden on tärkeää oppia opettamaan monikulttuurisissa luokissa, ja siitä nämä opiskelijat saivat kokemuksia, joilla voi ajatella olevan työuraa ajatellen merkitystä. Merkittäviä oppimiskokemuksia näyttivät olevan erityisesti sellaiset, joissa he pääsivät tutustumaan lähemmin yksittäisen oppilaan oppimisprosessiin ja alkoivat ymmärtää, miten oppilas suhtautui koulunkäyntiin ja historian opiskeluun. Keskeinen kehittämishaaste on eri kulttuureihin liittyvän asiantuntemuksen rakentaminen osaksi opettajankoulutusta.

# Lähteet


Aalto, E. 2007. Monikulttuuristunut koulu – monikulttuuristuuko opettajankoulutus? Teoksessa K. Merenluoto, A. Virta, & P. Carpelan (toim.) Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktinen symposium 9.2.2007. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja B:77, 248–255.

Ahonen, S. 1998. Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa. Historiallisia Tutkimuksia 202. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.

Alavi, B. 1998. Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen. Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftiger Multikulturalität. Band 9. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Alitolppa-Niitamo, A. 2002. The generation in-between: Somali youth and schooling in metropolitan Helsinki. Intercultural Education 13 (3), 275–290.

Alitolppa-Niitamo, A. 2004. The icebreakers. Somali-speaking youth in metropolitan Helsinki with a focus on the context on formal education. Helsinki: The Family Federation of Finland, The Population Research Institut, D 42.

Ambe, E. B. 2006. Fostering multicultural appreciation in pre-service teachers through multicultural curricular transformation. Teaching and Teacher Education 22, 690–699.

Angvik, M. & von Borries, B. v. (toim.) 1997. Youth and history. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Hamburg: Körber Stiftung.

Arola, P. 1992. Kulttuurituotteet ja menneisyyden kuva. Teoksessa M. J. Castrén, S. Ahonen, P. Arola, K. Elio & A. Pilli, Historia koulussa. Helsinki: Yliopistopaino, 163–183.

Aronsson, P. 2000. Historiekultur i förändring. Teoksessa P. Aronsson (toim.) Makten över minnet. Historiekultur i förändring. Lund: Studentlitteratur, 7–33.

Aronsson, P. 2004. Historiebruk – att använda det förflutna. Lund: Studentlitteratur.

Banks, J. A. 1991. Multicultural education: its effects on students' racial and gender role attitudes. Teoksessa J. P. Shaver (toim.) Handbook of social studies teaching and learning. New York: Macmillan, 459–469.

Banks, J. A. 2001. Citizenship education and diversity. Implications for teacher education. Journal of Teacher Education 52 (1), 5–16.

Banks, J. A. 2004. Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. Teoksessa J. A. Banks & C. A. McGee Banks (toim.) Handbook of research on multicultural education. (Toinen painos). New York: Macmillan Publishing, 3–29.

Banks, J. A. 2006. Cultural diversity and education. Foundations, curriculum, and teaching. (Viides painos.) Boston: Pearson Education.

Barton, K. C. 2001. ‚You'd be wanting to know about the past': social contexts of children's historical understanding in Northern Ireland and the USA. Comparative Education 37 (1)89–106.

Barton, Keith C. 2005. „Best not to forget them": Secondary students' judgment of historical significance in Northern Ireland. Theory and Research in Social Education 33 (1), 9–44.

Barton, K. C. & Levstik, L. S. 1998. "It wasn't a good part of history": national identity and students' explanations of historical significance. Teachers College Record 99, 478–513.

Barton, K. S. & Levstik, L. S. 2004. Teaching history for the common good. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Barton, K. C. & McCully A. W. 2005. History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: an empirical study of secondary students' ideas and perspectives. Journal of Curriculum Studies 37 (1), 85–116.

Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Helsinki: Gaudeamus.

Bergmann, K. 1997. Multiperspektivität. Teoksessa K. Bergmann, K. Fröhlich, A. Kuhn, J. Rüsen & G. Schneider (toim.) Handbuch der Geschichtsdidaktik. (5. uudistettu painos.) Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, 301–303.

Berkhofer, R. Jr. 1995. Beyond the great story. History as text and discourse. Cambridge, Mass: The Belknap Press of Harvard University Press.

Bogdan, R. & Biklen, D. 1992. Qualitative research for education. Boston: Allyn & Bacon.

Borries, B. v. 1998. What we were looking for and what did we find? Teoksessa J. van der Leeuw-Roord (toim.) The state of history education in Europe. Hamburg: Körber Stiftung., 15–51.

Brandhorst, A. R. 2004. Identity-centered conflicts, authority, and dogmatism: challenges for the design of social studies curriculum. Theory and Research in Social Education 32 (1), 10–23.

Brömssen, K. v. 2006. Identiteter i spel – den mångkulturella skolan och nya etniciteter. Teoksessa H. Lorentz & B. Bergstedt (toim.) Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer. Lund: Studentlitteratur, 41–69.

Byram, M. 2006. Developing a concept of intercultural citizenship. Teoksessa G. Alfred, M. Byram & M. Fleming (toim.) Education for intercultural citizenship. Languages for Intercultural Communication and Education 13. Clevedon: Multilingual Matters, 109–129.

Calderhead, J. & Shorrock, S. B. 1997. Understanding teacher education. Case studies in the professional development of beginning teachers. London & Washington: Falmer Press.

Cercadillo, L. 2001. Significance in history: Students' ideas in England and Spain. Teoksessa A. Dickinson, P. Gordon & P. Lee (toim.) International Review of History Education vol. 3 Raising standards in history education. London: Woburn press, 116–145.

Chun, M., Christopher, S. & Gumport, P. J. 2000. Multiculturalism and the academic organization of knowledge. Teoksessa R. Mahalingam & C. McCarthy (toim.) Multicultural curriculum. New directions for social theory, practice, and policy. New York: Routledge, 223–241.

Cohen, E. G. & Lotan, R. A. 2004. Equity in heterogeneous classrooms. Teoksessa J. A. Banks & C. A. McGee Banks (toim.) Handbook of research on multicultural education. (Toinen painos). New York: Macmillan Publishing, 736–750.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2005. Research methods in education. London: Routledge & Falmer.

Coulby, D. 2006. Intercultural education: theory and practice. Intercultural Education 17 (3), 245–257.

Council of Europe 2001. Recommendation 15 on history teaching in the twenty-first-century Europe. Adopted by the Committee of Ministers on 31 October 2001.

Counsell, C. 2000. Historical knowledge and historical skills: a distracting dichotomy. Teoksessa J. Arthur (toim.) Issues in history teaching. London: Routledge, 54–71.

Cresswell, J. W. 2003. Research design, qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Toinen painos Thousand Oaks, Cal.: SAGE Publications.

Davis, N. Z. 1999. Who owns history? Teoksessa A. Ollila (toim.) Historical perspectives on memory. Studia Historica 61. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura, 19–34.

Day, C. 1999. Developing teachers. The challenges of lifelong learning. London & Philadelphia: Falmer Press.

Delpit, L. 1995. Other people's children. Cultural conflict in the classroom. New York: The New Press.

Dilg, M. 1999. Race and culture in the classroom. Teaching and learning through multicultural education. Multicultural Education Series. New York: Teachers College Press.

Dilworth P. P. 2004. Multicultural citizenship education: Case studies from social studies classrooms. Theory and Research in Social Education 32, nr 2, 153–186.

Dolby, N. 2000. New stories. Rethinking history and lives. Teoksessa R. Mahalingam & C. McCarthy (toim.) Multicultural curriculum. New directions for social theory, practice, and policy. New York: Routledge, 155–167.

Dooly, M. 2006. Integrating intercultural competence and citizenship education into teacher training: a pilot project. Citizenship Teaching and Learning 2 (1), 18–30.

Drever, E. & Cope, P. 1999. Students' use of theory in an initial teacher education programme. Journal of Education for Teaching 25 (2), 97–109.

Dulberg, N. 2005. „The theory behind how students learn": Applying developmental theory to research on children's historical thinking. Theory and Research in Social Education 33 (4), 508–531.

Epstein, T. L. 1997. Sociocultural aspects to young people's historical understanding. Social Education 61 (1), 28–31.

Epstein, T. 2000. Adolescents' perspectives on racial diversity in U.S. history: case studies from an urban classroom. American Educational Research Journal 37 (1), 185–214.

Epstein, T. 2006. The effects of family / community and school discourses on children's and adolescents' interpretations of United States history. International Journal for Historical Learning, Teaching and Research vol. 6. http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource / journal11/journalcontents.htm

Erdmann, E. 2007. Historical consciousness – historical culture: two sides of the same medal? Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik, Jahrbuch 2006/2007, 27–38.

Eriksen, T. H. 1996. Historia, myt och identitet. Stockholm: Bonnier Alba Essä.

Eriksen, T. H. 2004. Toista maata? Johdatus antropologiaan. Helsinki: Suomen Antropologinen Seura.

Foster, S. 2006. Whose history? Portrayal of immigrant groups in U.S. history textbooks, 1800–present. Teoksessa S. J. Foster, Stuart & K. A. Crawford (toim.) What shall we tell the children? International perspectives on school history textbooks. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing, 155–178.

Fuller, S. 2000. Social epistemology as a critical philosophy of multiculturalism. Teoksessa R. Mahalingam & C. McCarthy (toim.) Multicultural curriculum. New directions for social theory, practice, and policy. New York: Routledge, 15–36.

Garmon, M. A. 2004. Changing preservice teachers' attitudes / beliefs about diversity.What are the critical factors. Journal of Teacher Education 55(3), 201–213.

Gay, G. 1995. Curriculum theory and multicultural education. Teoksessa J. A. Banks & C. A. McGee Banks (toim.) Handbook of Research on Multicultural Education. New York: Macmillan Publishing, 25–43.

Gay, G. 1997. The relationship between multicultural and democratic education. Social Studies 88 (1). http://weblinks3.epnet.com/DeliveryPrintSave.asp?tb=1&ua=bo+B (luettu 9.6.2006)

Gay, G. 2000. Culturally responsive teaching. Theory, research, and practice. New York: Teachers College Press.

Georgi, V. B. 2003. Entliehene Erinnerungen. Geschichtsbilder junger Migranter in Deutschland. Hamburg: Hamburger Edition.

Giroux, H. A. 1997. Pedagogy and the politics of hope. Theory, culture, and schooling. A critical reader. Boulder, Colorado: Westview Press.

Grosvenor, I. 2000. 'History for the nation': multiculturalism and the teaching of history. Teoksessa J. Arthur, (toim.) Issues in history teaching. London: Routledge, 148–159.

Hahn, C. H. 1991. Controversial issues in social studies. Teoksessa J. P. Shaver (toim.) Handbook of social studies teaching and learning. New York, Macmillan, 469–480.

Hall, S. 1999. Identiteetti. Tampere: Vastapaino.

Harinen, P. 2000. Valmiiseen tulleet: tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Harris, R. & Haydn, T. 2006. Pupils' enjoyment of history: what lessons teachers can learn from their pupils. The Curriculum Journal 17 (4), 315–333.

Heilman, E. E. 2006. Critical, liberal, and poststructural challenges for global education. Teoksessa A. Segall, E. E. Heilman & C. H. Cherryholmes (toim.) Social studies – the next generation. Researching the postmodern. New York: Peter Lang, 189–208.

Hernández, H. & Metzger, D. 1996. Issues-centered education for language minority students. Teoksessa R. W. Evans & D. W. Saxe (toim.). Handbook on teaching social issues. NCCS Bulletin 93. Washington D.C.: National Council for the Social Studies, 111–120.

Hodgkin, K. & Radstone, S. 2003. Introduction. Contested pasts. Teoksessa K. Hodgkin & S. Radstone (toim.) Contested pasts. The politics of memory. London: Routledge, 1 – 21.

Honkasalo, V. 2003. Voiko jäsenyyttä valita? Nuorten maahanmuuttajien tulkintoja suomalaisuudesta ja rasismista.Teoksessa P. Harinen (toim.) Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys ja kulttuuri nuorten arjessa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 38, 158–189.

Husbands, C. 2003. What is history teaching. Language, ideas and meaning in learning about the past. (1. painos 1996.) Buckingham: Open University Press.

Husbands, C., Kitson, A. & Pendry, A. 2003. Understanding history teaching. Philadelphia: Open University Press.

Jeismann, K. E. 1997. Geschichtsbewusstsein – Theorie. Teoksessa K. Bergmann, K. Fröhlich, A. Kuhn, J. Rüsen & G. Schneider (toim.) Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. uudistettu painos. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, 42–44.

Jensen, B. E. 1997. Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik. Teoksessa C. Karlegärd & K.-G. Karlson (toim.) Historiedidaktik. Lund: Studentlitteratur, 49 – 81.

Jensen, B. E. 2000a. History and the politics of identity: Reflections of a contested and intricate issue. Teoksessa Historiedidaktikk i Norden 7. Bruk og misbruk av historien. PPU Serien. NTNU Trondheim, Progam for laererutdanning, nr 11, 43–67.

Jensen, B. E. 2000b. History in schools and society at large: reflections on the historicity of history teaching. Teoksessa The misuses of history. Symposium on "Facing misuses of history", Oslo 28–30 June 1999. Council of Europe: Strasbourg, 79–94.

Jensen, S. S. 1978. Historie undervisningsteorie. København: Christian Ejlers.

Jokikokko, K. 2005a. Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. Intercultural Education 16 (1), 69–83.

Jokikokko, K. 2005b. Reflections on interculturally oriented teachership. Tecksessa R. Räsänen & J. San, 2005. Conditions for intercultural learning and co-operation. Research in Educational Sciences 23. Turku: Finnish Educational Research Association, 183–205.

Jones, R. 1999. Teaching racism – or tackling it? Multicultural stories of beginning teachers. Stoke on Trent: Trentham books.

Kalela, J. 2000. Historiantutkimus ja historia. Helsinki: Gaudeamus.

Kalela, J. 2001. Historiantutkimus ja jokapäiväinen historia. Teoksessa J. Kalela & I. Lindroos (toim.) Jokapäiväinen historia. Tietolipas 177. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 11–25.

Karlsson, K.-G. 2003. The Holocaust as a problem of historical culture. Theoretical and analytical challenges. Teoksessa K.-G. Karlsson & U. Zander (toim.) Echoes of the Holocaust. Historical cultures in contemporary Europe. Lund: Nordic Academic Press, 9–57.

Karlsson, K.-G. 2004. Historiedidaktik: begrepp, teori och analys. Tecksessa K.-G. Karlsson & U. Zander (toim.) Historian är nu. En introduktion till historiedidaktiken. Lund: Studentlitteratur, 21–66.

Keskisalo, A.-M. 2003. Suomalais- ja maahanmuuttajanuorten vuorovaikutusta joensuulaisen koulun arjessa. Teoksessa P. Harinen (toim.) Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys ja kulttuuri nuorten arjessa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 38, 122–157.

Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. R. 2001. Changing multiculturalism. ( 1. painos 1997.) Buckingham: Open University Press.

Klafki, W. 1967. Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Julius Beltz.

Laaksonen, A. 2007. Maahanmuuttajaoppilaat erityiskoulussa. Turun yliopiston julkaisuja C 262.

Ladson-Billings, G. 1995. But that's good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. Theory into Practice 34, 159–165.

Ladson-Billings, G. 1996. Multicultural issues in the classroom: race, class, and gender. Teoksessa R. W. Evans & D. W. Saxe (toim.) Handbook on teaching social issues. NCCS Bulletin 93. Washington D.C.: National Council for the Social Studies, 101–110.

Ladson-Billings, G. 2004. New directions in multicultural education. Teoksessa J. A. Banks & C. A. McGee Banks (toim.) Handbook of research on multicultural education. Toinen painos. New York: Macmillan Publishing, 50–65.

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

Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta. http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990493 (luettu 16.5.2008)

LaSpina, J. A. 2003. Designing diversity: globalization, textbooks, and the story of nations. Journal of Curriculum Studies 35 (6), 667–696.

Lee, C. D. & Slaughter-Defoe 2004. Historical and sociocultural influences on African American education. Teoksessa J. A. Banks & C. A. McGee Banks (toim.) Handbook of research on multicultural education. (2. painos.) New York: Macmillan Publishing, 463–490.

Létourneau, J. & Moisan, S. 2004. Young people's assimilation of a collective historical memory: a case study of Quebeckers of French-Canadian Heritage. Teoksessa P. Seixas (toim.) Theorizing historical consciousness. Toronto: University of Toronto Press, 109–128.

Lévesque, S. 2003. „Bin Laden is responsible; it was shown on tape": Canadian high school students' historical understanding of terrorism. Theory and Research in Social Education. 31(2), 174–202.

Levstik, L. S. 2000. Articulating the silences. Teachers' and adolescents' conceptions of historical significance. Teoksessa P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg, (toim.) Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives. New York: New York University Press, 284–305.

Levstik, L. S. 2008. Crossing the empty places: perspective taking in New Zealand adolescents' understanding of national history. Teoksessa L. S. Levstik & K. C. Barton, Researching history education. Theory, method and context. New York: Routledge, 366–389.

Levstik, L. S. & Barton, K. C. 2008. Researching history education. Theory, method and context. New York: Routledge.

Li, X. 2007. Multiculturalize teacher identity: A critical descriptive narrative. Multicultural Education. Summer, 37–44.

Liusjärvi, S. 2007. Näkökulma monikulttuurisuuteen. Kurditaustaisten nuorten historiakäsityksiä. Yleisen historian pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto.

Loewen, J. W. 1995. Lies my teacher told me: Everything your American history textbooks got wrong. New York: Simon & Schuster.

Lorentz, H. & Bergstedt, B. 2006. Interkulturella perspektiv – från modern till postmodern pedagogik. Teoksessa H. Lorentz & B. Bergstedt (toim.) Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer. Lund: Studentlitteratur, 13–39.

Lowenthal, D. 1998. The heritage crusade and the spoils of history. Cambridge: Cambridge University Press.

Lowenthal. D. 2000. Dilemmas and delights of learning history. Teoksessa P. N. Stearns, P. Seixas, P. & S. Wineburg (toim.) Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives. New York: New York University Press, 63–82.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus: ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Tampere: Tampere University Press.

Långström, S. 2001. Ungdomar tycker om historia och politik – en studie i pedagogiskt arbete. Umeåuniversitet. Didacta Umensis: Rapporter från institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen.

Mahon, J. 2006. Under the invisibility cloak? Teacher understanding of cultural difference. Intercultural Education 17 (4), 391–405.

Martikainen, T., Sintonen, T. & Pitkänen, P. 2006. Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. Teoksessa T. Martikainen (toim.) Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla. Tietolipas 212. Helsinki: SKS, 9–41.

Matinheikki-Kokko, K. 1999. Kulttuurikompetenssin oppiminen toisesta kulttuurista tulevien ohjaustyössä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY, 291–305.

Matinheikki-Kokko, K. 2002. Kulttuuri-identiteetti oppimisprosessina. teoksessa S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.) Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto, 219–234.

McNally, J., Cope, P., Inglis, B. & Stronach, I. 1994. Current realities in the student teaching experience: a preliminary inquiry. Teaching and Teacher Education 10 (2), 219–230.

McNeil, L. M. 1986. Contradictions of control: School structure and school knowledge. New York: Routledge & Kegan Paul.

Mellberg, D. 2004. Det är inte min historia. Teoksessa K.-G. Karlsson & U. Zander (toim.) Historian är nu. En introduktion till historiedidaktiken. Lund: Studentlitteratur, 317–334.

Merryfield, M. M. 1998. Pedagogy for global perspectives in education: Studies for teachers' thinking and practice. Theory and Research in Social Education 26 (3), 342–379.

Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym., Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.

Mietola, R. 2001. Itseä ja erilaista oppimaan. – Erilaisuus peruskoulun kirjoissa. Nuorisotutkimus 2, 3–20.

Miettinen, M. & Pitkänen, P. 1999. Opettaja kulttuurien leikkauspisteessä. Opettajien käsitykset työstä maahanmuuttajien kanssa. Helsinki: Opetushallitus.

Milner, H. R. 2005. Stability and change in US prospective teachers' beliefs and decisions about diversity and learning to teach. Teaching and Teacher Education 21 (7), 767–786.

Niemi, H. 1995. Opettajan ammatillinen kehitys. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Osa 2. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3.

Niemi, H. 1999. Aktiivinen oppiminen – opettajankoulutuksen ja koulun yhteinen tehtävä. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: TAJU, Tampereen yliopisto, 64–94.

Nieto, S. & Bode, P. 2008. Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education. (5. painos.) Boston: Pearson Educational.

Noddings, N. 2006. Critical lessons. What schools should teach. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Nordgren, K. 2006. Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige. Doktorsavhandlingar inom den Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete nr 3, Umeå universitet / Karlstad universitet.

Paavola, H. 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsingin yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 283.

Passerini, L. 2003. Memories between silence and oblivion. Teoksessa K. Hodgkin & S. Radstone (toim.) Contested pasts. The politics of memory. London: Routledge Taylor & Francis Group, 238–254

Pendry, A., Husbands, C., Arthur, J. & Davison, J. 1998. History teachers in the making. Professional learning. Buckingham: Open University Press.

Perttula, M.-L. 2001. Maahanmuuttajaoppilaat helsinkiläisen peruskoulun 7.–9. luokilla. Kartoitus selviytymisestä ja syrjäytymisestä. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B20.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki 628 / 1998.

Pilli, A. 1988. Historiatiedon ja historian ymmärtämisen luonne ja lapsen tapa ymmärtää historiaa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 124.

Pitkänen, P. 2006. Etninen ja kulttuurinen monimuotoisuus viranomaistyössä. Helsinki: Edita.

Popp, S. 2006. Integrating world history perspectives into a national curriculum: a feasible way to foster globally oriented historical consciousness in German classrooms. World History Connected 3(3). http://worldhistoryconnected.press.uiuc.edu/3.3/popp.htm (haettu 31.1.2008)

Popp, S. & Röder, D. 2007. Constructing macro-perspectives – a feasible way to introduce world history and global perspectives into German history classrooms. Jahrbuch 2006/2007. International Society for History Didactics, 73–89.

Porat, D. A. 2004. It's not written here, but this is what happened: Students' cultural comprehension of textbook narratives on the Israel-Arab conflict. American Educational Research Journal 41 (4), 963–996.

Pugh, S. L. & Garcia, J. 1996. Issue-centered education in multicultural environments. Teoksessa R. W. Evans & D. W. Saxe (toim.). Handbook on teaching social issues. NCCS Bulletin 93. Washington D.C.: National Council for the Social Studies, 121–129.

Puolimatka, T. 2005. Monikulttuurinen kasvatus, arvot ja tiedollinen eksklusivismi. Teoksessa P. Hilska, A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.) Uskontokasvatus monikulttuurisessa maailmassa. Helsinki: Kirjapaja, 79–102.

Rantala, J. 2002. Alakoululaisten historianopetus. Teoksessa J. Löfström (toim.) Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhannella. Jyväskylä: PS-kustannus, 134–148.

Rastas, A. 2002. Katseilla merkityt, silminnähden erilaiset. Lasten ja nuorten kokemuksia rodullistavista katseista. Nuorisotutkimus 3, 3–17.

Rastas, A. 2005. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteissa. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 78–102.

Reichenberg, M. 2000. Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner. Göteborg Studies in Educational Sciences 140.

Repoussi, M. 2007a. Common trends in contemporary debates on history education. Public uses of history. Paper presented at the Symposium of the International Society for History Didactics, Thessaloniki 19.–21.9.2007.

Repoussi, M. 2007b. Politics questions history education. Debates on Greek history textbooks. Jahrbuch 2006/2007. International Society for History Didactics, 99–110.

Reyes-Carrasquillo, A. 2007. Multicultural education practices: Practical applications. Teoksessa G. B. Esquivel, E. Lopez & S. Nahari (toim.) Handbook of multicultural school psychology. An interdisciplinary perspective. Mahwah, N. J. : Lawrence Erlbaum, 179–199.

Rüsen, J. 1993. Historical narration: foundation, types, reason. Teoksessa J. Rüsen, Studies in Metahistory. (toim. P. Duvenage.) Pretoria: Human Sciences Council, 3–14.

Rüsen, J. 2000. Historical objectivity as a matter of social values. Teoksessa J. Leerssen & A. Rigney (toim) Historians and social values. Amsterdam: Amsterdam University Press, 57–66.

Rüsen, J. 2007. Memory, history and the quest for the future. Teoksessa L. Cajani & A. Ross (toim.) History teaching, identities and citizenship. European issues in children's identity and citizenship 7. Stoke on Trent: Trentham Books, 13–34.

Räsänen, R. 2005. Intercultural co-operation as an ethical issue. Teoksessa R. Räsänen & J. San (toim.) Conditions for intercultural learning and co-operation. Research in Educational Sciences 23. Turku: Finnish Educational Research Association, 15–34.

Rönnholm, R. 1999. Identiteetin lähteillä – kulttuurijuuret minuuden ja opiskelun osana. Turun yliopiston julkaisuja C: 152.

Salmi, H. 2001. Menneisyyskokemuksesta hyödykkeisiin – historiakulttuurin muodot. Teoksessa J. Kalela & I. Lindroos (toim.) Jokapäiväinen historia. Tietolipas 177. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 134–149.

Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173.

Segall, A. 2006. What's the purpose of teaching a discipline, anyway? The case of history. Teoksessa A. Segall, E. E. Heilman & C. H. Cherryholmes (toim.) Social studies – the next generation. Researching the postmodern. New York: Peter Lang, 125–139.

Seixas, P. 1993. Historical understanding among adolescents in a multicultural setting. Curriculum Inquiry 22 (3), 301–327.

Seixas, P. 1997. Mapping the terrain of historical significance. Social Education 61 (1), 22–27.

Seixas, P. 2000. Schweigen! Die Kinder! or does postmodern history have a place in the schools. Teoksessa P. N. Stearns, P. Seixas, P. & S. Wineburg (toim.) Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives. New York: New York University Press, 19–37.

Shore, B. 1996. Culture in mind: cognition, culture, and the problem of meaning. New York: Oxford University Press.

Siltala-Keinänen, P. 2002. Maahanmuuttajat ja historian opettaminen yläasteella. Kleio 1, 23–25.

Soilamo, Outi 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Turun yliopiston julkaisuja C: 267.

Soininen, M. 2006. Multiculturality – A challenge to teachers. Teoksessa M. Soininen & T. Merisuo-Storm (toim) Cultural diversity and its impact on education. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Julkaisusarja B: 76, 7–22.

Southgate, B. 1996. History: what & why? Ancient, modern and postmodern perspectives. London: Routledge.

Stearns, P. 2000. Student identities and world history teaching. History Teacher 33 (2), 185–192.

Stearns, P. N. 2006. World history: curriculum and controversy. World History Connected 3 (3). http://worldhistoryconnected.press.uiuc.edu/egi-bin/printpage.cghtm (haettu 31.1.2008)

Stradling, R. 2001. Teaching the 20th century European history. Strasbourg: Council of Europe.

Stradling, R. 2003. Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers. Strasbourg: Council of Europe.

Suutarinen, S. 2000. Kansallisen identiteetin opettaminen ja uuden vuosituhannen haasteet. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 86–145.

Suutarinen, S. 2002. Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. Suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa V. Brunell & K. Törmäkangas (toim.) Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 11–60.

Suutarinen, S. 2006. Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskoulussa – oppilaitokset tukemaan keskustelevaa kansalaisuutta. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-Kustannus, 63–98.

Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25.

Talib, M.-T. 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 207.

Talib, M.-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Kasvatusalan tutkimuksia 21. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Talib, M.-T. 2006. Why is it so hard to encounter diversity? Teoksessa M.-T. Talib (toim.) Diversity – a challenge for educators. Kasvatusalan tutkimuksia 27. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 139–156.

Talib, M.-T. & Lipponen, P. 2008. Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta. Kasvatusalan tutkimuksia 37. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Talib, M., Löfström, J.& Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.

Taylor, C. 1992. Multiculturalism and 'the politics of recognition'. An essay. Princeton: Princeton University Press.

Thomsson, H. 2002. Reflexiva intervjuer. Lund: Studentlitteratur.

Tiitinen, H. 2006. Kenen historiaa opetamme. Peruskoulun historian opetus historiallisen identiteetin rakentajana maahanmuuttajanuoren kannalta. Suomen ja Pohjoismaiden historian pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto.

Tilastokeskus 2007. Suomen Väestö 2007. http://www.stat.fi/til/vaerak/2007/vaerak_2007_2008-03-28_tie_001_fi.html (luettu 16.5.2008)

Torsti, Pilvi. 2003. Divergent stories, convergent attitudes: a study on the presence of history, history textbooks and the thinking of youth in post-war Bosnia and Herzegovina. Helsinki: Taifuuni.

Trotta Tuomi, M. 2006. World citizenship education in my classroom. Teoksessa M.-T. Talib (toim.) Diversity. A challenge for educators. Kasvatusalan tutkimuksia 27. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 127–137.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turun kaupunki 2008. Opetus ja koulutus. Monikulttuurisuus. http://www.turku.fi/public/default.aspx?nodeid=3045&culture=fi-FI&contentlan=1 (luettu 16.5.2008.)

Valensi, L. 2000. Traumatic events and historical consciousness: who is in charge? Teoksessa J. Leerssen & A. Rigney (toim.) Historians and social values. Amsterdam: Amsterdam University Press, 185–195.

van den Berg, M. 2007. Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa. Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa. Helsingin yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja 9.

van der Leeuw-Roord, J. 2003a. History changes. Facts and figures about history education in Europe since 1989. The Hague: Euroclio.

van der Leeuw-Roord, J. 2003b. The impact of multicultural society on education and on initial training of history teachers. Teoksessa A. Ecker (toim.) Initial training for history teachers: structures and standards in 13 member states of the Council of Europe. Project "Learning and teaching the history of Europe in the 20th century". Strasbourg: Council of Europe, 117–124.

VanSledright, B. A. 1997. And Santayana lives on: students' view on the purposes for studying American history. Journal of Curriculum Studies 29 (5), 529–557.

VanSledright, B., Kelly, T. & Meuwissen, K. 2006. Oh, the trouble we've seen. Researching historical thinking and understanding. Teoksessa K. C. Barton (toim.) Research methods in social studies education. Contemporary issues and perspectives. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing, 207–233.

Verm, G. K. 2005. Kulttuurien välisen työn lähtökohtia. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kulttuurien välinen työ. Helsinki: Edita, 54–62.

Wertsch, J. V. 1994. Struggling with the past: Some dynamics of historical representation, Teoksessa M. Carretero & J. F. Voss (toim.) Cognitive and instructional processes in history and social studies. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum associates, 323–337.

Wertsch, J. V. 2000. Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history. Teoksessa P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (toim.) Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives. New York: New York University Press, 38–49.

Wertsch, J. V. 2002. Voices of collective remembering. Port Chester, NY. http://site.ebrary.com/lib/uniturku/Doc?id=10022046&ppg=5 (02/17/2008)

Wertsch, J. V. 2004. Specific narratives and schematic narrative templates. Teoksessa P. Seixas (toim.) Theorizing historical consciousness. Toronto: University of Toronto Press, 49–62.

Villegas, A. M. & Lucas, T. 2002. Preparing culturally responsive teachers. Journal of Teacher Education 53 (1), 20–32.

Whitfield, P., Klug, B.J. & Whitney, P. 2007. 'Situative cognition': barrier to teaching across cultures. Intercultural Education 18 (3), 259–264.

Wilson, S. M. 2001. Research on history teaching. Teoksessa V. Richardson (toim.) Handbook of research on teaching. (4. painos.) Washington DC: American Educational Research Association, 527–544.

Wineburg S. 2000. Making historical sense. Teoksessa P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (toim.) Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives. New York: New York University Press, 306–325.

Wineburg, S. 2001. Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past. Philadelphia: Temple University Press.

Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D, 2001. What can Forrest Gump tell us about students historical understanding. Social Education, vol 65. UC-California Digital Library. http://bpn208.gse.uci.edu/~becker/Ed170B/ForrestGump-Wineburg.htm (haettu 10.6.2006)

Virta, A. 1995. Abiturientin historian ja yhteiskuntaopin tieto. Reaalikoevastaukset oppilaiden tiedonrakenteiden ja tiedon laadun ilmentäjinä. Turun yliopiston julkaisuja C: 112.

Virta, A. 1998. Pedagogiikkaa ja etujen vartiointia. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL r.y. 1948–1998. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien vuosikirja XXV. Kajaani: HYOL ry.

Virta, A. 2002. Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers. Teaching and Teacher Education 18 (6), 687–698.

Virta, A. 2006. Recent developments in history teaching in Finland. Teoksessa E. Erdmann, R. Maier & S. Popp (toim.) Geschichtsunterricht international / Worldwide teaching of history. Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts. Band 117. Hannover, 323–335.

Virta A. 2007. Historical literacy. Thinking, reading and understanding history. Tidskrift för lärarutbildning och forskning nr 4, 11–25.

Virta, A. 2008. Historian lukemisesta historialliseen lukutaitoon – käsiteanalyyttinen katsaus. Teoksessa J. Lavonen, (toim.) Tutkimusperustainen opettajankoulutus ja kestävä kehitys. Ainedidaktinen symposiumi Helsingissä 3.2.2006. Osa 1. Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 285, 196–201.

Virta, A., Kaartinen, V. & Eloranta, V. 2001. Oppiaineen vai oppilaiden opettajaksi. Aineenopettajan sosialisaatio peruskoulutuksen aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 196.

Virta, A., Kaartinen, V., Eloranta, V. & Nieminen, M. 1998. Aineenopettaja ammatiksi opiskelijan kasvun ja kehityksen tarkastelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 184.

Virta, A. & Kurikka, T. 2001. Peruskoulu opettajien kokemana. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) Miten menee peruskoulussa. Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Julkaisuja A:195, 55–86.

Virta, A. & Liusjärvi, S. 2007: Oppilaiden käsityksiä merkittävistä historian tapahtumista. Teoksessa K. Merenluoto, A. Virta & P. Carpelan (toim.) 2007: Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktinen symposium 9.2.2007. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja B: 77, 176–183.

Wirth, L. 2000. Facing misuses of history. Teoksessa The misuses of history. Symposium on "Facing misuses of history", Oslo 28–30 June 1999. Council of Europe: Strasbourg, 23–56.

Välijärvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Helsinki: Opetushallitus, 157–181.

Yeager, E. A., Foster, S. J. & Greer, J. 2002. How eight graders in England and the United States view historical significance. The Elementary School Journal 103 (2) 199–219.

Yhdenvertaisuuslaki 21 /2004.

Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.

LIITE 1

# HAASTATTELURUNGOT

## Historian ja yhteiskuntaopin opettajien haastattelu

TAUSTA

- Ikä
- Opettajakokemus vuosissa (kouluasteilta)
- Kokemus monikulttuuristen luokkien opettamisesta
- Miten olet muuttanut omaa opetustyyliäsi sinä aikana, kun sinulla on ollut tällaisia ryhmiä?

HISTORIAN OPETTAMINEN LUOKALLE, JOSSA ON MAAHANMUUTTAJATAUSTAISIA OPPILAITA

- Mitä on otettava huomioon kun lähdet opettamaan historiaa etniseltä taustaltaan moninaiselle luokalle
- Miten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden läsnäolo muuttaa historian tunnin opetustilannetta

MAAHANMUUTTAJAOPPILAAT JA HISTORIA

- Heidän suhtautumisensa historiaan yleensä – joihinkin tiettyihin aiheisiin erityisesti
- Onko aiheita jotka eivät kiinnosta / kiinnostavat erityisesti
- Vältätkö joidenkin aiheiden käsittelyä, onko joistakin aiheista puhuminen vaikeaa, jos luokassa on eri maista tulevia oppilaita
- Kenen historiaa koet opettavasi: mitä suomalainen historianopetus mielestäsi antaa esim. venäläiselle, irakilaiselle, kosovolaiselle oppilaalle

TILANTEITA

Kuvaa tilanteita, joissa huomasit, että

- a) joku aihe herätti hämmennystä maahanmuuttajataustaisissa oppilaissa
- b) joku teema oli osalle oppilaita arka
- c) oppilaat ottivat kantaa voimakkaasti tai reagoivat voimakkaasti johonkin aiheeseen
- d) luokan sisällä oli erilaisia asenteita
- e) maahanmuuttajataustainen oppilas ajatteli asiasta toisin kuin sinä itse tai miten oppikirjassa esitettiin
- f) maahanmuuttajien läsnäolo monipuolisti aiheen käsittelyä

## ANNA ESIMERKKEJÄ

Edellä kuvattujen tilanteiden yleisyys? Syyt? Ratkaisuja?

(Jos tällaisia tilanteita ei ole syntynyt, mistä arvelet sen johtuvan? Esitä tuollainen ongelmatilanne, joka voisi olla mahdollinen.)

## AJANKOHTAISET POLIITTISET KONFLIKTIT JA NIIDEN NÄKYMINEN KOULUSSA JA ETENKIN HISTORIAN OPETUKSESSA

- Miten käsitellä esim. islamilaiseen maailmaan liittyviä kysymyksiä (Irak, Iran; kurdit; Lähi-idän konfliktit), Balkanin tilanne jne.
- Onko ajankohtaisista kysymyksistä syntynyt väittelyjä, ristiriitatilanteita eritaustaisten oppilaiden kesken

## SUOMEN HISTORIAN MERKITYS

- Miten maahanmuuttajataustaiset oppilaat mielestäsi kokevat Suomen historian opiskelun
- Venäläistaustaisten oppilaiden suhtautuminen esim. Suomen ja Venäjän käymiin sotiin, Suomen ja Neuvostoliiton /Venäjän välisten suhteiden historiaan

## MILLAISTA HISTORIAA MONIKULTTUURISELLE OPPILASRYHMÄLLE

- Mitä haluaisit että tämä ryhmä oppii historiasta
- Oppilaan oman historian huomiointi?
- Erilaisten näkökulmien mahdollisuus
- Onko maahanmuuttajataustaisilla oppilailla joitakin erityistarpeita historian opetuksen osalta

## OPPIMISVAIKEUDET

- Mitkä tyypillisiä
- Miten ratkaistavissa

## Oppilaiden haastattelurunko

MIELIPITEITÄ JA KOKEMUKSIA HISTORIASTA KOULUAINEENA

- Oppiaineen kiinnostavuus / kiinnostamattomuus
- Millaiset aiheet tuntuvat kiinnostavilta ja itselle tärkeiltä
- Kiinnostavatko sinua ne asiat joista koulun historian tunnilla puhutaan
- Mistä haluaisit tietää lisää
- Miten muut sinun luokallasi suhtautuvat historiaan?
- Täällä opetetaan Suomen historiaa. Mitä ajattelet Suomen historiasta?

KOKEMUS OPETUKSESTA

- Otetaanko historian tunnilla tarpeeksi huomioon, että oppilaita on tullut monista eri maista
- Käsitelläänkö esim. sinun kotimaasi historiaa ylipäätään tai tarpeeksi oppitunneilla
- Haluaisitko kertoa koulussa oman maasi historiasta
- Onko historian oppiminen / opiskelu vaikeaa vai helppoa
- Entä historian kokeet – ovatko ne helppoja, vaikeita
- Entä historian oppikirjat
- Mitä muuta aineistoa voisi olla historian oppikirjan lisänä

OMAN KANSAN HISTORIA

Kerro oman maasi historian tärkeistä tapahtumista

- mitä ne ovat?
- miksi ne ovat tärkeitä (millaisina tapahtumina muuten pidät niitä)
- miten tärkeä kotimaasi / vanhempien kotimaa on sinulle
- mistä olet saanut tietoa tämän kotimaan historiasta

MITEN SAA TIETOA MENNEISTÄ / VANHOISTA ASIOISTA?

- Miten tärkeitä tiedonlähteitä ovat koulu / sukulaiset / lehdet / kirjat … mitä muuta
- Mihin tiedonlähteisiin luottaa

HISTORIAN RISTIRIITAISET TULKINNAT JA ARAT AIHEET

- Onko oppitunneilla kerrottu asioita joista olet eri mieltä
- Anna esimerkkejä sellaisista aiheista
- Onko historiassa arkoja aiheita joista ei saisi puhua (esimerkkejä)