



Turun yliopisto
University of Turku

Monikulttuurisuus alakoulun historian oppikirjoissa ja opetuksessa

Oppikirja-analyysi ja haastattelututkimus

Magdalena Stenius ja Riku Hietanen

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteet

Opettajankoulutuslaitos

Turun yliopisto

Joulukuu 2019

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos

HIETANEN, RIKU & STENIUS, MAGDALENA: Monikulttuurisuus alakoulun

historian oppikirjoissa ja opetuksessa

Tutkielma, 59 s., 5 liites.

Kasvatustiede

Joulukuu 2019

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin viidennen luokan historian opetuksen monikulttuurisia sisältöjä. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia monikulttuurista oppimista tukevia sisältöjä oppikirjallisuudessa esiintyy ja minkälaisia monikulttuurisuutta tukevia menetelmiä luokanopettajat käyttävät opettaessaan historiaa. Oppikirjat erosivat toisistaan huomattavasti siinä, minkälaisia monikulttuurisen pedagogiikan menetelmiä niissä esiintyi. Yleisimmin esiintyvä monikulttuurisen pedagogiikan muoto oli tiedon konstruoinnin prosessin tarkastelu, jossa kirjoissa esitetyn tiedon kokoamista ja sen kriittistä arviointia tehtiin oppilaille näkyväksi. Osalle opettajista oppikirja oli keskeinen tuntien sisällön ohjaaja, toisille vain lähdeos muiden materiaalien joukossa. Opettajat tunnistivat oppikirjojen puutteet ja kertoivat täydentävänsä oppitunteja muista lähteistä. Luokanopettajat pyrkivät toteuttamallaan monikulttuurisella pedagogiikalla historian opetuksessa vähentämään kulttuurien välisiä ennakkoluuloja, rohkaisemaan oppilaita tekemään omia tulkintoja opiskeltavista sisällöistä ja ohjaamaan tarjolla olevan tiedon kriittiseen arviointiin. Oppikirjat tukevat tällaista pedagogiikkaa tarkastelemalla historiallista tietoa kriittisesti, ohjaten oppilaita tiedon omaan tulkintaan.

Asiasanat: monikulttuurisuus, identiteetti, historianopetus, oppikirjallisuus, alakoulu, kulttuurinen moninaisuus.

Sisällysluettelo

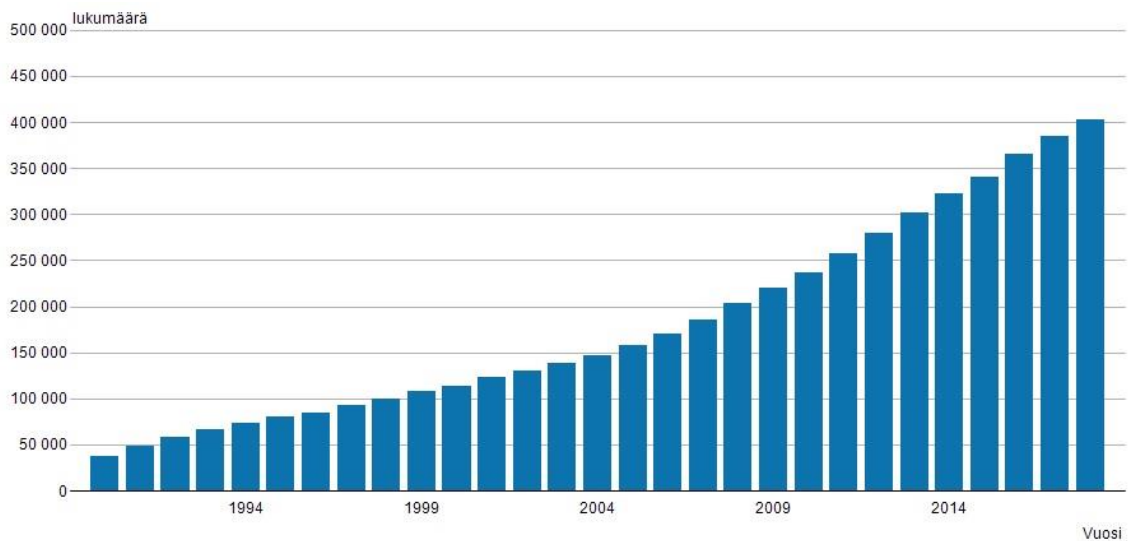
JOHDANTO	7
Tutkimuksen tarkoitus	7
Käsitteiden määrittelyä	8
Kulttuuri ja monikulttuurisuus	8
Identiteetti.....	9
Globalisaatio ja transnationalismi	10
Kulttuurinen kohtaaminen	11
Etnosentrismi ja pluralismi	15
Toiseuttaminen	16
Monikulttuurinen pedagogiikka ja opettajuus	17
Historian oppiaine ja monikulttuurisuus.....	20
Historian oppiaineen erityispiirteet	20
Historian oppiaine ja identiteetti	23
Monikulttuurisen pedagogiikan kritiikki	27
Historianopetuksen tutkimus	28
TUTKIMUSONGELMAT.....	29
MENETELMÄT	30
Oppikirja-analyysi	30
Aineiston valinta	30
Sisällönanalyysin ja teemoittelun kulku.....	31
Eettisyys oppikirja-analyysissa	33
Haastattelu	34
Haastattelututkimuksen toteutus	34
Haastattelututkimuksen eettisyys	35
Haastatteluaineiston käsittely.....	35
TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET.....	38
Monikulttuurisen pedagogiikan osa-alueet oppikirjallisuudessa.....	38
Moniperspektiivisyyttä kertomusten ja lähteiden kautta.....	40
Tiedon konstruoinnin prosessit	42

Voimaannuttavia sanavalintoja	44
Oppikirjan rooli luokanopettajien historian opetuksessa.....	45
Luokanopettajien toteuttama monikulttuurinen pedagogiikka historian opetuksessa	51
Tulosten yhteenveto.....	56
POHDINTA	58
Oppikirjoissa keskeistä on tiedon rakentumisen tarkastelu	58
Historian oppikirjaa käytetään eri tavoin opetuksessa.....	60
Luokanopettajien toteuttama monikulttuurinen pedagogiikka	61
Yhteenveto	63
Tutkimuksen rajoitukset	64
Tulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimuksen kohteet.....	65
AINEISTO	67
LÄHTEET.....	68
LIITTEET	72

JOHDANTO

Tutkimuksen tarkoitus

Tässä tutkimuksessa selvitetään, millä tavoin monikulttuurinen pedagogiikka on esillä alakoulun historian opetuksessa. Suomi on moninaistunut kielellisesti, kulttuurisesti ja etnisesti aina 1990-luvulta saakka, ja tällä hetkellä Suomessa asuu yli 400 000 ulkomaalaistaustaista ihmistä (Kuvio 1). Nämä muutokset tuovat mukanaan uusia mahdollisuuksia ja uusia haasteita kaikilla yhteiskunnan aloilla. Yksi näistä on koulujen ja luokkahuoneiden arjen muuttuminen kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisemmaksi. Oppimateriaalit, opetussuunnitelmat ja opettajankoulutukset ovat pyrkineet vastaamaan tähän muutokseen mahdollisimman monesta näkökulmasta tarjoamalla esimerkiksi tukea sujuvan monikielisyden kehittymiseen ja oman uskonnon harjoittamiseen.



Kuvio 1. Ulkomaalaistaustaisten ihmisten määrä Suomessa vuosina 1990—2018. Suomen virallinen tilasto 2018.

Monikulttuurisuus ja kulttuurien välinen liikkuvuus eivät ole ilmiöinä uusia. Vuosituhansien ajan ihmisiä ja esineitä on liikkunut eri maantieteellisten alueiden välillä. 2000-lukua voidaan kuitenkin tarkastella ihmiskunnan kannalta ainutlaatuisena aikana juurikin sen kiihtyneen kansainvälistymisen eli globalisaation tuomien uusien mahdollisuuksien vuoksi. Näiden lisäksi aikakautta leimaa

yhteiskunnallinen kompleksisuus ja yksilöille tarjotut uudenlaiset haasteet ja mahdollisuudet. Yksi kasvaneen liikkuvuuden mukanaan tuomista haasteista on maahan tulleiden ihmisten ja heidän jälkeläistensä integrointi paikalliseen kulttuuriin. Tässä tehtävässä epäonnistuminen voi tuottaa valtioille pitkäaikaisia sosiaalisia ongelmia. Tämä tuo kasvatustieteille ja eri koulutusasteille aivan uudenlaisia haasteita niin menetelmällisesti kuin sisällöllisestikin. Siksi on tärkeää selvittää, millä tavoin oppilaita pyritään alakoulussa kasvattamaan toimimaan monikulttuurisissa ympäristöissä. (Suárez-Orozco 2004, 130.)

Käsitteiden määrittelyä

Kulttuuri ja monikulttuurisuus

Kulttuuri määritellään yhteisten merkitysten järjestelmiksi, joita samaan yhteisöön, ryhmään tai kansakuntaan kuuluvat ihmiset käyttävät ymmärtääkseen ympärillä olevaa maailmaa. Nämä merkitykset ovat osa materiaalista ja sosiaalista maailmaa, eivätkä siitä irrallisina syntyviä ideoita. Kulttuuriin sisältyvät sekä merkityksiä tuottavat sosiaaliset käytännöt että yhteisiä merkityksiä ohjaavat ja organisoivat käytännöt. Näitä merkityksiä ovat esimerkiksi kieli, uskonto sekä tavat ja traditiot. Näiden merkitysten omaksuminen auttaa yksilöä rakentamaan omaa identiteettiään ja asemoimaan itseään suhteessa muihin ihmisiin kuten kuulumista yhteen ryhmään ja muiden ryhmien näkemistä vieraana. Kun yhteisön kulttuurinen identiteetti on historiallisen jatkuvuuden ja vahvojen sukulaisuussuhteiden kautta hyvin vahva ja tiukkarajainen, puhutaan siitä etnisyytenä. (Hall 2003, 85—92.)

Kulttuurin käsite voidaan määritellä myös muilla tavoilla. Huttusen (2013, 250) mukaan yksi tapa määritellä kulttuuri on, että se on jokaisen yksilön sisällä oleva suodatin, jonka kautta aistihavaintoja jäsennetään. Kulttuuri siis sijaitsee ihmisten mielissä, ja se peritään kulttuurisina skeemoina edellisiltä sukupolvilta. Tällöin monikulttuurisen yhteiskunnan voidaan ajatella olevan kulttuurien mosaiikki, jossa jokainen maahanmuuttajaryhmä muodostaa oman kulttuurisen universuminsa. Maahanmuuttajan kotoutuessa kulttuurinen universumi vaihtuu uuden kotimaan kaltaiseksi. Riippumatta siitä, miten kulttuuri määritellään, on kuitenkin selvää, ettei

se pysy muuttumattomana. Maailman muuttuessa ja muita kulttuureja kohdattaessa kukin kulttuuri muokkaa merkityksiään tai skeemojaan joko yhdistelemällä vanhoja tai jättämällä pois vanhentuneiksi todettuja (Hall 2003, 89).

Käsitteitä monikulttuurinen ja monikulttuurisuus käytetään usein kuvattaessa yhteiskuntia, jossa erilaiset kulttuuriyhteisöt elävät yhdessä. Monikulttuurisella kuvataan tällaisen yhteiskunnan sosiaalisia piirteitä ja hallinnan pulmia. Monikulttuurisuus puolestaan kuvaa niitä strategioita ja menettelytapoja, joita moninaisen yhteisön hallinnoiminen sisältää (Hall 2003b, 233—234.) Tämän tutkimuksen yhteydessä käsitteet monikulttuurinen ja monikulttuurisuus ymmärretään pääosin toistensa synonyymeiksi.

Identiteetti

Arkiajattelussa sanasta identiteetti tulee useille ensimmäiseksi mieleen identiteettiin liittyvät dokumentit, kuten henkilökortti, henkilötunnus tai passi. Identiteetiksi mielletään jokin asia, joka kuvastaa meitä ja samanaikaisesti erottaa meidät joukosta. Tieteellisessä merkityksessä identiteetti viittaa psykologiseen rakenteeseen, jonka kautta yksilö vastaa kysymykseen siitä, kuka ja millainen hän on. Siihen sisältyy koko ihmisen minuuden elämys, ja se kehittyy koko elämän läpi. Sosiologiassa identiteetiksi ymmärretään yksilön itse valitsema leima, jonka hän omaksuu itselleen ja jota hän toteuttaa. Tätä kutsutaan identifikaatioksi. Yksi tärkeimmistä identiteetin merkityksistä on sen tarjoama mahdollisuus kuulua johonkin ryhmään tai joutua suljetuksi sen ulkopuolelle. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 26.)

Identiteetti on kasvatustieteiden keskeisimpiä käsitteitä, ja oppilaan identiteetin tasapainoisen kehityksen ja siten oppilaan psyykkisen hyvinvoinnin turvaaminen ovat yksi peruskoulun tärkeimmistä tehtävistä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, viitataan myöhemmin lyhenteellä POPS 2014, 77—79). Identiteetin pohtiminen lähtee minän havainnoimisesta. Ei ole vaikeaa arki ajattelulla tiedostaa, että meillä jokaisella on minuus ja että olemme oman toimintamme subjekti. Minäkokemus on kuitenkin varsin erilainen elämän eri kehitysvaiheissa. Esimerkiksi

pieni lapsi ei kykene samalla tavalla refleктоimaan omia tunteitaan ja omaa toimintaansa kuin aikuinen. Minuuteen kasvetaan, ja koulu on tässä kehitysprosessissa keskeisessä roolissa (Lehtinen ym. 2007, 17).

Globalisaatio ja transnationalismi

Globalisaation määritelmänä voidaan pitää ”rajatonta päivittäistä toimintaa talouden, tieteen, informaation, teknologian, ekologian, kulttuurienvälisen konfliktin ja yhteiskunnan eri ulottuvuuksissa”. Globalisaation myötä transnationaalit eli valtioihin juurtuneet ja samanaikaisesti niiden rajat ylittävät yhteisöt, taloudet, sosiaaliset liikkeet, muuttoliikkeet, identiteetit sekä kulttuurilliset kehykset yleistyvät. Transnationaalisuutta voidaan pitää globalisaation ilmentymänä käytännössä ja on globalisaation tavoin toiminnaltaan jatkuvaa ja monivaiheista. Opetussisältöjen kansainvälistyminen puolestaan voidaan nähdä transnationaalisen historian vakiintumisena yhä tärkeämpään rooliin opetussuunnitelmatasolla. (Vertovec 2009, 2.)

Globalisoituvassa maailmassa monikulttuurisuus ja –kielisyys voi olla eduksi esimerkiksi työelämässä. Monikulttuuriseksi ja –kieliseksi kasvaminen ei kuitenkaan ole helppoa. Jyväskylän yliopiston teettämässä lukutaitotutkimuksessa selvisi, että muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden lukutaito oli merkittävästi suomenkielisiä oppilaita heikompi (Leino ym. 2016, 24–25). Lisäksi Yhdysvalloissa on havaittu, että vanhempien poissaolosta kotoa pitkien työpäivien vuoksi sekä muuttamisesta aiheutuvat negatiiviset tunteet ja tunneongelmat ovat etenkin ulkomaalaistaustaisten nuorten ongelmia, mikä saattaa houkutella nuoria vaihtoehtoisiin läheisyyden rakenteisiin, kuten jengiytymiseen. Identiteetin muodostaminen voi olla haastavaa etenkin toisen sukupolven maahanmuuttajille, joiden identiteetti rakentuu vanhempien lähtömaan ja oman kotimaan välille. (Suárez-Orozco 2004, 132.)

Globalisaation myötä kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden kasvamisesta on tullut arkemme todellisuutta. Tämä näkyy myös peruskouluissa esimerkiksi oman äidinkielen opetuksen ja oman uskonnon opetuksen ryhmien lisääntyneessä

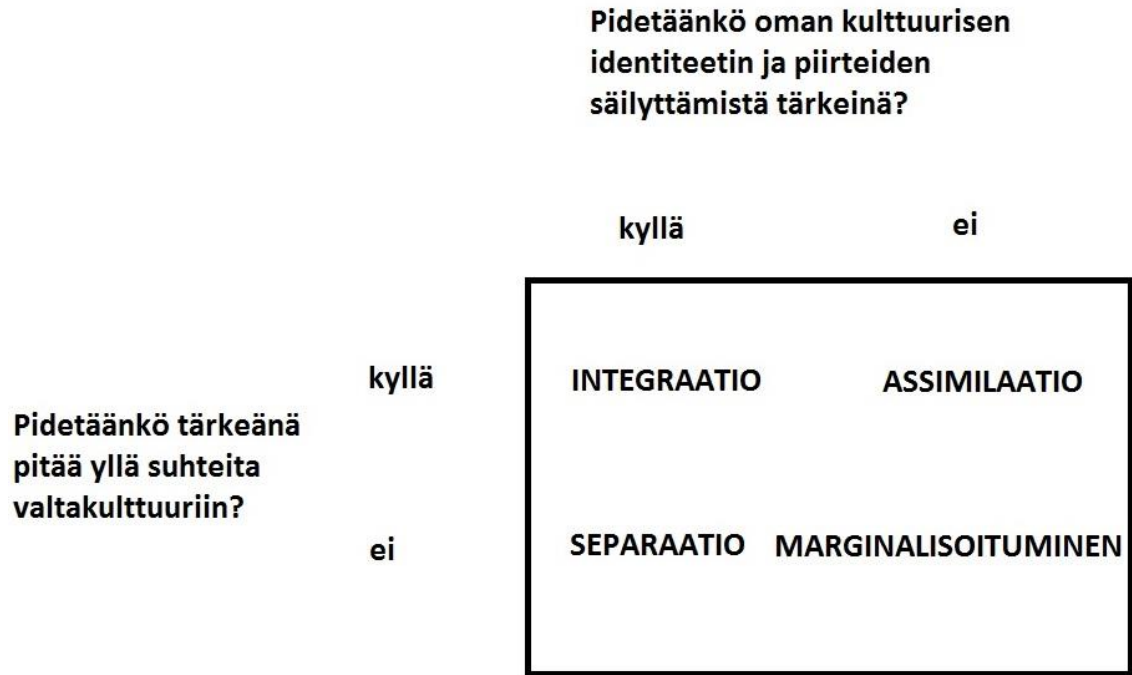
moninaisuudessa. Turussa oman äidinkielen opetuksen ryhmiä järjestettiin vuonna 2018 peräti 26 eri kielellä. Opetukseen osallistuu vuosittain noin 1000 oppilasta. (Turun kaupunki 2018.) Tämän moninaisuuden kohtaaminen tulee konkreettiseksi oman äidinkielen ja uskonnon kaltaisten oppiaineiden lisäksi muissakin oppiaineissa, kuten maantiedossa ja historiassa.

Kulttuurinen kohtaaminen

Globalisaatio vaikuttaa yhteiskunnassa jokaiseen, vaikka sen tuomat haasteet ovat erilaisia ulkomaalaistaustaisille ja kantaväestöön kuuluville lapsille. Maahan muuttaneille ihmisille ja heidän jälkeläisilleen suurimpia haasteita ovat vanhempien ja lähtömaan kulttuurin yhdistäminen omaan identiteettiin ja sen soveltaminen globaaliin nuorisokulttuuriin. Kantaväestön nuorille haasteena on puolestaan kulttuurisen maailmankuvan laajentaminen ja sen muuttuvien aatteiden, käytänteiden ja mahdollisuuksien hyödyntäminen. (Suárez-Orozco 2004, 132.) Yksi globalisaation aikakautta eniten leimaavista piirteistä on perinteisten kulttuurien haastaminen ja koko kulttuurin käsitteen muutos. Kulttuuria ei enää tarkastella staattisena ja yksisuuntaisena, vaan se on yksilöiden aktiivista tekemistä ja identifikaatiota (Anttonen 1999, 205).

Kun henkilö muuttaa vieraaseen maahan, joutuu hän usein kosketuksiin itselleen tuntemattoman kulttuurin kanssa. Kahden kulttuurin välisessä vuorovaikutuksessa toinen tai molemmat muuttuvat, mitä kutsutaan akkulturaatioksi (Gollnick & Chinn 2009, 26). Hallin mukaan sujuva kommunikointi kahden eri kulttuurin edustajan välillä edellyttää toisen kulttuurisen merkitysjärjestelmän ymmärtämistä, jolloin voidaan välttyä väärinymmärryksiltä. Transkulturoituminen on kahden toisistaan erillään olleiden kulttuurien piirteiden kohtaamista, jossa niiden on pakko olla vuorovaikutuksessa keskenään. Vuorovaikutus on tällöin usein hyvin yksinapaista kulttuurien keskinäisien voimasuhteitten mukaan. Alistetussa asemassa olevaan kulttuuriin omaksutaan kulttuurisia elementtejä vahvemmassa kulttuurista, mutta niitä muokataan siten, että ne sopivat sen omaan kulttuuriseen merkitysjärjestelmään. (Hall 2003, 89—90; 106—111.)

Vähemmistökulttuurista ja sitä ympäröivästä yhteiskunnasta riippuen akkulturaatio saavuttaa erilaisia muotoja. Berry kuvaa integraatiomallissaan niitä strategioita, joita vähemmistökulttuurit soveltavat ollessaan kontaktissa valtakulttuurin kanssa. Hänen teoriansa mukaan valtakulttuurit soveltavat erilaisia strategioita kuin vähemmistökulttuurit. Berryn mukaan vähemmistökulttuurit ovat kahden kysymyksen edessä: missä määrin ne haluavat säilyttää oman kulttuurisen identiteettinsä ja toisaalta missä määrin he haluavat olla tekemisissä valtakulttuurin kanssa. Näiden kahden kysymyksen pohjalta Berry on laatinut nelikentän, johon strategiat voidaan sijoittaa (Kuvio 2). Jos sekä oman kulttuurin säilyttäminen että kontakti valtakulttuuriin nähdään tärkeänä, on seurauksena integraatio. Siinä osa omasta kulttuurista säilyy ennallaan samalla kun pyritään tulemaan kiinteäksi osaksi yhteiskuntaa. Jos oma kulttuuri halutaan säilyttää ja vältetään kontaktia valtakulttuuriin, puhutaan separaatiosta. Assimilaatiota tapahtuu silloin, kun vähemmistökulttuurin piirteet katoavat kontaktissa valtakulttuurin kanssa. Jos vähemmistökulttuuri ei ole kontaktissa valtakulttuuriin eikä säilytä omaa kulttuurista identiteettiään, puhutaan marginalisoitumisesta. Marginalisoituminen on uuteen kotimaahan sopeutumisen kannalta huonoin vaihtoehto, sillä marginalisoituneen henkilön identiteetin pohjana ei ole selkeää kulttuurista kehystä. Integraatiota voidaan puolestaan pitää parhaana akkulturaation muotona, sillä yhteiskuntaan integroitunut henkilö kokee, että hänen oma kulttuuritaustansa ja uuden kotimaan kulttuuri voivat olla samanaikaisesti läsnä ilman ristiriitoja. Tällöin identiteetin muokkaaminen uuteen kotimaahan sopivaksi on helpompaa. (Berry 1997.)



Kuvio 2. Berryn (1997) malli maahanmuuttajien akkulturaatio-orientaatioista.

Suomessa akkulturaatiota tapahtuu etenkin siirtolaisuuskontekstissa. Tällöin akkulturaation tasoon katsoa vaikuttavan monta eri tekijää, kuten siirtolaisuuden syy ja kesto sekä ikä, jolloin maahan on saavuttu. Kulttuuristen identiteettien kompleksisuutta kuvaa myös tapa, jolla yksilöt voivat rakentaa identiteettejään useassa kulttuurisessa kehyksessä. Ympäristön kulttuurinen moninaisuus voi olla yksilön identiteettien kehitykselle haaste etenkin niissä tapauksissa, joissa lähtömaan ja asuinmaan välillä on merkittäviä kulttuurisia eroja. (Suárez-Orozco 2004, 142.) Jos maahan saapuva henkilö hallitsee kohdemaan kielen ja hänen yhteiskunnallinen asemansa on hyvä, on integroituminen yhteiskuntaan helpompaa. Myös sillä on merkitystä, miten suuri lähtömaan ja kohdemaan välimatka on paitsi maantieteellisesti, myös inter-etnisesti ja kulttuurimaantieteellisesti. Tämä johtuu osin siitä, miten helppoa uuteen yhteiskuntaan sopeutuminen maahanmuuttajille on mutta myös siitä, millä tavalla valtaväestö suhtautuu heihin. Suomessa asenteet maahanmuuttajia kohtaan ovat sitä kielteisempiä, mitä köyhemmistä ja kulttuuriltaan erilaisemmista maista he tulevat. Tästä poikkeuksena ovat venäjänkieliset, jotka joutuvat kokemaan huomattavan kielteistä suhtautumista heihin, vaikka heidän kulttuurinsa ja etninen taustansa muistuttavatkin paljon suomalaista. Tälle selityksenä voidaan esittää Suomen ja Venäjän pitkää yhteistä historiaa sotineen ja

sortoineen, mikä vielä tänäkin päivänä aiheuttaa epäluuloisuutta venäläisiä kohtaan. (Mähönen & Jasinskaja-Lahti 2013, 248—250.)

Suárez-Orozco luokittelee identiteettien yhdistelyyn ja maahanmuuton kulttuuriseen ristiriitaan sopeutumiseen kolmenlaisia menetelmiä, jotka ovat koetninen identiteetti, etninen pako ja transkulttuurinen identiteetti. Koetninen identiteetti voi muodostua siinä tapauksessa, että lapsen etninen ryhmä on ympäröivässä yhteiskunnassa marginalisoidussa asemassa ja lapsi joutuu vaihtelevaan eri kulttuurien välillä pitääkseen statuksensa molemmissa ryhmissä. Etninen pako puolestaan viittaa lapsen toisen kulttuurin hylkäämiseen esimerkiksi erilaisista yhteiskunnan normeista ja arvotuksista. Transkulttuurinen identiteetti taas viittaa lapsen kykyyn luovalla tavalla yhdistelemään eri kulttuureiden aspekteja: usein vanhempien kulttuuri ja ympäristön uudet kulttuurit. Näin tuotetaan synteettinen identiteetti, joka antaa mahdollisuuden olla useammassa kulttuurisessa kehyksessä adaptoiden niistä piirteitä. Näin ollen yksilö ei joudu vaihtamaan identiteettien välillä vaan pystyy toimimaan kokonaisena ympäristön muutoksista huolimatta. (Suárez-Orozco 2004, 139—143.)

Transkulttuuristen identiteettien onnistunut muodostaminen antaa yksilöille mahdollisuuden liikkua sujuvammin eri kulttuuristen kontekstien välillä ja on siten tärkeä piirre toimimisessa tulevaisuuden globaalina kansalaisena. Transkulttuurisen identiteetin muodostamisen kannalta kaikista tärkeintä on kahden tai useamman kulttuurin eri aspektien fuusioiminen uudenlaisten kulttuuristen muodostelmien luomiseksi järjestelmistä, jotka ovat samanaikaisesti omia ja vieraita. Tämä ei tarkoita sitä, että maahanmuuttajien olisi valittava kahden identiteetin välillä, vaan että heillä olisi resursseja omaksua molemmat kulttuurit samalla, kun he yhdistelevät niihin muita piirteitä. Esimerkiksi Suomen tataariyhteisö on kodin ulkopuolella täysin integroitunut suomalaisen yhteiskunnan toimintaan, mutta omissa kodeissaan he noudattavat oman kulttuurinsa käytäntöjä. Eri kulttuurien välillä liikkumisen taitaminen tuo kulttuurisen kompetenssin laajenemisen ja monikielisyyden kaltaisia sosiaalisia etuja. Globaaliin kulttuuriin kuulumisen tunne tuo uusia mahdollisuuksia yhdistää ihmisiä kansallisten ja kulttuuristen rajojen yli (Suárez-Orozco 2004, 143).

Lisääntynyt maahanmuutto Suomeen on luonut tarpeen luoda tietoinen ja suunnitelmallinen maahanmuuttopolitiikka. Näistä keskeisimpiä on integraatio- eli kotouttamispolitiikka, jolla tarkoitetaan niitä julkisen vallan toimia, joilla pyritään saamaan maahanmuuttajat löytämään oman paikkansa mahdollisimman sujuvasti uudessa kotimaassaan (Saukkonen 2013, 83). Suomen kotouttamislain (Oikeusministeriö 2010, 3§) mukaan kotoutumisella tarkoitetaan maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutuksellista kehitystä, jonka tavoitteena on antaa maahanmuuttajalle yhteiskunnassa pärjäämiseen tarvittavat tiedot ja taidot samalla kuitenkin tukien hänen oman kielen ja kulttuurin ylläpidon mahdollisuuksia. Vuori (2013, 176—195) kuvaa kuitenkin artikkelissaan, miten vuorovaikutus ei aina viranomaisten ja maahanmuuttajien välillä toteudu, vaan tiedonvälitys tapahtuu yksisuuntaisena valistuksena. Tästä huolimatta Suomen kotouttamispolitiikka tavoittelee selvästi integraatiota, sillä laki kuvaa esimerkiksi työ- ja elinkeinoministeriön yhdeksi tehtäväksi kotouttamispolitiikan ja hyvien etnisten suhteiden edistämisen yhteensovittamisesta (Oikeusministeriö 2010, 35§).

Etnosentrismi ja pluralismi

On luontevaa ajatella, että ihminen tarkastelee maailmaa oman kulttuurinsa lähtökohdista. Vastaan tulevaa informaatiota pystytään jäsentämään tämän kulttuurisen linssin kautta. Jos itselleen vieraita kulttuureja ei kuitenkaan pysty pitämään samalla tavalla toimivina vaihtoehtoina maailman jäsentämiseen, puhutaan etnosentrismistä, eli sokeudesta omaa kulttuurista linssiään kohtaan. Tästä seuraa ylemmydentunne muita kulttuureja kohtaan, mikä heijastuu vuorovaikutussuhteisiin muista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. Tasavertainen työskentely ei luonnistu eikä toista kulttuuria opita ymmärtämään. Tämän takia sopeutuminen elämään uudessa maassa ei ole helppoa henkilölle, jolla on etnosentrinen maailmankuva. (Gollnick & Chinn 2009, 17.)

Vastakohtana etnosentrismille toimii pluralismi. Pluralistisessa yhteiskunnassa kaksi tai useampi toisistaan poikkeavaa kulttuuria voivat elää tasavertaisina rinnakkain ilman assimilaation tarvetta (Gollnick & Chinn 2009, 28). Sarraj, Bene, Li ja Burley (2015) toteavat tutkimuksessaan, että pluralistinen lähestymistapa opetuksessa on

toimivin lähestymistapa monikulttuuriseen kasvatukseen, sillä siinä osoitetaan aitoa kiinnostusta muita kulttuureja kohtaan. Tällöin oppilaat saavat toistuvasti kokemuksia muiden kulttuurien tavoista toimia, eikä heille muodostu etnosentrisiä tapoja hahmottaa maailmaa, vaan oma kulttuuri tiedostetaan ja samalla nähdään myös toisten kulttuurit yhtä arvokkaina ja merkityksellisinä.

Toiseuttaminen

Kulttuurien kohtaamiseen liittyy toisinaan piirteitä, jossa itselle vieras kulttuuri ja sen edustajat kuvataan huonompina ja ala-arvoisempina. Näissä tilanteissa oman kulttuurin piirteitä peilataan vieraan kulttuurin piirteisiin ja esitetään ne paremmassa valossa. Nämä representaatiot toimivat kulttuurisina vallankäytön välineinä. Tällaista suhtautumista toista kulttuuria kohtaan kutsutaan toiseuttamiseksi. Toiseuttamisen keinoina voidaan käyttää esimerkiksi stereotyyppioita, sananlaskuja, etnistä huumoria ja jopa huhuja. Maailmanlaajuisesti toiseuttamista ilmenee esimerkiksi valkoisten siirtomaavaltojen auktoriteetin vahvistamisena muiden kansojen saavutuksia vähättelemällä kirjallisuudessa ja mediassa. (Fiske 2003, 132—149.)

Toiseuttamisen yhteydessä tehdään jako ”meihin” ja ”toisiin”, jolloin ”meistä” muodostetaan homogeeninen ryhmä (Lehtonen & Löytty 2003, 12). Vaikka tämä kansallisen identiteetin muodostamisen kannalta onkin toivottava tulos, ei tällaista yhtenäistä ryhmää todellisuudessa ole olemassa kuin mielen konstruktioina (Enzensberger 2003, 24—26). Toiseuttamista on esiintynyt menneisyydessä myös oppikirjoissa, esimerkiksi ihmisrotujen kuvauksissa ja rotuluokitteluisia. Luokittelujen taustalla voidaan havaita olevan paikallisten, kansallisten ja globaalien valtasuhteiden rakentamista ja ylläpitoa. Näitä valtasuhteita ovat perinteisesti olleet rakentamassa valkoihoiset ihmiset, minkä vuoksi valkoisuus nähdään normina ja valkoiset ovat rasmin hierarkiassa etuoikeutetussa asemassa. Kulttuureissa, joissa valkoisuus on normi, ei valkoisuuden etuoikeutettua asemaa ja normia välttämättä edes huomata, ellei ei-valkoisten ihmisten näkemyksiä kuulla. Esimerkiksi osa Suomessa asuvista afrikkalaistaustaisista ihmisistä kokee ihonväriin tai

alkuperämaahan perustuvan kategorisoinnin halventavaksi ja toiseutta tuottavaksi. (Rastas 2013, 154—172.)

Monikulttuurinen pedagogiikka ja opettajuus

Yksi tapa määritellä monikulttuurinen pedagogiikka on aatteena ja reformiliikkeenä, jonka tarkoitus on muuttaa koulutuksellisia rakenteita niin, että sukupuolesta, erityistarpeista, etnisyydestä, kielellisestä taustasta sekä kulttuurista riippumatta kaikilla oppilailla olisi yhtäläiset mahdollisuudet menestyä koulussa (Gay 2002, 32). Täten monikulttuurinen pedagogiikka pitää sisällään sekä filosofian että käytännön. Käytännön toteutuksista yksi tunnetuimmista on Banksin (2002) viisi monikulttuurisen opetuksen ulottuvuutta. Monikulttuurinen pedagogiikka voidaan nähdä yhtenä tapana tukea oppilaiden transkulttuuristen identiteettien ja globaalien identiteettien kehittymistä siinä mielessä, että se antaa oppilaille mahdollisuuden ilmaista omaa kulttuuriaan ilman, että kulttuurisia piirteitä asetetaan paremmuusjärjestykseen. Monikulttuurinen pedagogiikka pyrkii siis tukemaan oppilaiden kasvua toimimaan globalisoituvassa yhteiskunnassa.

Banks (2002, 5) kuvailee monikulttuurista pedagogiikkaa viitenä ulottuvuutena, joita ovat 1) voimaannuttava koulukulttuuri (an empowering school culture), 2) oikeudenmukainen pedagogiikka (an equity pedagogy), 3) ennakkoluulojen vähentäminen (prejudice reduction), 4) tiedon konstruoinnin prosessi (the knowledge construction process) ja 5) sisältöjen integrointi (content integration). Nämä ulottuvuudet eivät ole hierarkkisia, mutta ne ovat toisistaan osittain riippuvaisia toteutuksessaan. Voimaannuttavan koulukulttuurin ulottuvuus pitää sisällään ne käytänteet, joiden mukaan oppilaat jaotellaan ryhmiin tai millä tavoilla eri oppilaat osallistuvat opetukseen, esimerkiksi uskonnollisista syistä johtuvat liikuntatuntien erityisjärjestelyt peseytymisen tai pukeutumisen osalta. Myös oppilaiden ja opettajien vuorovaikutus etnisten jakojen mukaan on oltava tarkastelun alla sellaista koulukulttuuria kehitettäessä, joka voimaannuttaa kaikkia eri etnisistä ja kulttuurisista ryhmistä tulevia oppilaita. Voimaannuttavaa koulukulttuuria voidaan tarkastella myös eritaustaisten oppilaiden kieli-, kulttuuri- tai etnisen ryhmän esiin

nostamisen positiivisessa valossa ja kiinnostuksen osoittamisen heidän tärkeiksi kokemiaan asioita kohtaan.

Oikeudenmukainen pedagogiikka on ymmärrettävissä sellaisena koulukulttuurina, jossa opettajat muokkaavat opetustapojaan tukeakseen oppilaita eri etnisistä ja kulttuurisista ryhmistä. Esimerkiksi opetusmenetelmien monipuolisuus ja erilaisten oppimistapojen tukeminen on osa oikeudenmukaista pedagogiikkaa. Opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden mahdollisesti heikompi opetuskielen taito ja suunnitellaan opetus sillä tavalla, että oppiminen ei jää kielitaidosta kiinni.

Ennakkoluulojen vähentäminen viittaa opettajan aktiiviseen rooliin oppilaiden rodullisia tai etnisiä ennakkoluuloja kohtaan ja niiden muokkaamiseen opetusmenetelmillä ja oppimateriaaleilla. Koulussa esimerkiksi tutkitaan erilaisia kulttuureja eri puolilta maailmaa ja pyritään havainnollistamaan, miten paljon yhteistä ihmisissä on ulkoisista eroavaisuuksista huolimatta. Ennakkoluulojen vähentämiseen voidaan lukea myös muu koulun toteuttama rasismien ja syrjinnän vastainen työ, kuten yhteistyö paikallisten viranomaisten ja kulttuuriyhteisöjen kanssa.

Tiedon konstruoinnin prosessi on ulottuvuus, jossa opettaja auttaa oppilaita kiinnittämään huomiota ja ymmärtämään, miten implisiittiset oletukset ja perspektiivit tieteenalalla vaikuttavat tapaan, jolla tietoa konstruoidaan. Esimerkkinä tästä on Yhdysvaltojen historiassa kertomukset siitä, miten Amerikka löydettiin. Historian oppikirjoissa on ennen kerrottu Amerikan löytäminen ainoastaan valkoisten siirtolaisten perspektiivistä, kun taas nykyään useimmissa historian oppikirjoissa tämän näkökulman subjektiivisuus tehdään näkyväksi ja kyseenalaistetaan. Näin tuodaan esille, miten historiallista tietoa rakennetaan ja miten politiikka ja maailmankuva voivat vaikuttaa historian kertomuksiin. Tiedon konstruoinnin prosesseja opettamalla oppilaille näytetään, mistä ja miten tietoa on kerätty ja miten opetettuihin sisältöihin on päädytty.

Viimeinen ulottuvuus, sisällön integrointi, kuvastaa sitä, miten paljon opettajat käyttävät esimerkkejä ja sisältöjä eri kulttuureista ja ryhmistä kuvastamaan eri käsitteitä ja teorioita opettamassaan tieteenalassa. Sisällön integroinnissa

olennaista on se, että sisällöt ovat moniperspektiivisiä eivätkä toiseuttavia. Yksinkertaisimmillaan sisällön integrointi on sitä, että opetuksessa käytetyissä materiaaleissa, kuten valokuvissa ja teksteissä, ei esiinny ainoastaan valtakulttuurin edustajia ja näkökulmia.

Monikulttuurinen pedagogiikka voidaan Nieton ja Boden (2012) mukaan määritellä seitsemän piirteen kautta, joiden mukaan monikulttuurinen pedagogiikka on 1) rasminvastaista kasvatusta, 2) peruskasvatusta, 3) tärkeää kaikille oppilaille, 4) läpitunkevaa, 5) sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kasvatusta, 6) prosessi ja 7) kriittistä pedagogiikkaa. Rasminvastaisella kasvatuksella tarkoitetaan sitä, että kiinnitetään huomiota siihen, millä tavalla erilaisia oppilaita kohdellaan koulussa ja pyritään siihen, että opetuksesta tulisi mahdollisimman tasapuolista ja inklusiivista. Tämän lisäksi opiskeltaviin sisältöihin valitaan tietoisesti rasminvastaisia aiheita ja oppilaille opetetaan keinoja, miten kohdata ja vastustaa rasismia. Peruskasvatuksella tarkoitetaan sitä, että monikulttuurinen pedagogiikka on kiinteä osa kaikkea koulussa tapahtuvaa opetusta, ei muista oppiaineista irrallista. Monikulttuurinen pedagogiikka on tärkeää kaikille oppilaille eikä ainoastaan vähemmistöryhmille tai monikulttuurisissa ympäristöissä eläville, sillä riippumatta oppilaan taustasta hänellä on oikeus saada mahdollisimman monipuolista opetusta. Läpitunkevuudella tarkoitetaan sitä, että monikulttuurista pedagogiikkaa ei tapahdu ainoastaan oppituntien aikana, vaan se on läsnä välituntien leikeissä, ruokalan ruokalistassa ja koulun yhteistyössä oppilaiden vanhempien ja muun yhteisön kanssa. Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kasvatuksella tarkoitetaan sitä, että opettajat ja oppilaat toteuttavat koulussa oppimiaan asioita ja aidosti vaikuttavat toiminnallaan ympäröivään yhteiskuntaan esimerkiksi kirjoittamalla sanomalehteen, allekirjoittamalla adresseja tai vetoamalla alueen virkamiehiin oppilaille tärkeän asian edistämiseksi. Monikulttuurinen pedagogiikka tulee tiedostaa prosessiksi, joka ei ikinä tule valmiiksi. Se sisältää vaikeasti käsiteltäviä piirteitä, kuten oppimisympäristöjä, oppilaiden oppimisen käytäntöjä ja muita kulttuuriin liittyviä muuttujia, joiden ymmärtäminen on oleellista kaikenlaisten oppilaiden onnistuneen kasvattamisen kannalta. Kriittisellä pedagogiikalla tarkoitetaan sitä, että tiedostetaan kaiken tiedon olevan subjektiivisesti tuotettua ja opiskeltavien sisältöjen olevan valittuja tiettyjen kriteerien mukaisesti. Kriittinen pedagogiikka pyrkii tekemään

oppilaista aktiivisia oppijoita, jotka osaavat kyseenalaistaa kohtaamaansa tietoa ja etsimään itse vastauksia kysymyksiinsä. (Nieto & Bode 2012, 42—58.)

Yksi keskeisimmistä vaatimuksista monikulttuurisen luokan menestyksekkääseen opettamiseen on kulttuurisesti sensitiivinen opetus, jonka mukaan toimiva opettaja huomioi luokan oppilaiden kulttuuritiedon, aiemmat kokemukset ja viitekehykset ja pyrkii tukemaan jokaisen oppilaan oppimisen lähtökohtia yksilöllisellä tasolla (Gay 2010, 30—32). Opetettavat luokat ovat aina toisistaan erilaisia, joten yhtä oikeaa tapaa opettaa luokkaa ei voida ohjeistaa. Sen sijaan opettajille voidaan antaa esimerkkejä toimivista käytännöistä ja ohjata heitä luoviin ratkaisuihin omia luokkia opettaessaan. Gollnick ja Chinn (2009, 381) huomauttavat, että kulttuurisesti sensitiivinen opettaminen on tärkeää myös kulttuurisesti yhtenäisemmissä luokissa, sillä erilaisuutta tulee oppia arvostamaan, ei pelkäämään.

Historian oppiaine ja monikulttuurisuus

Historian oppiaineen erityispiirteet

Arkikielessä sanan historia ajatellaan yleensä yksinkertaisesti viittaavan menneeseen aikaan. Akateemisessa kontekstissa historialla ja menneisyydellä on kuitenkin kaksi toisistaan selkeästi poikkeavaa merkitystä. Siinä missä mennyt viittaa yksiselitteisesti menneisyyteen, historia tarkoittaa menneisyydestä tehtyjä rekonstruktioita ja tulkintoja. Historia ei siis ole neutraalia menneisyyden kerrontaa, vaan sen aktiivista jälleenrakentamista ja tulkitsemista. Historiaan liittyy keskeisesti sen oma aikasidonnaisuus. Historiaa ymmärretään ja tulkitaan omasta ajastaan käsin, ja se pitää sisällään sen ajan arvoja ja aatteita. Historiaa kirjoitetaan samalla aina myös jostakin näkökulmasta. Moniperspektiivisyys viittaa siihen, ettei historiaa tulkita yhtenä kokonaisuutena vaan että sitä voidaan lukea eri näkökulmista ja eri tavoin. Näitä erilaisia näkökulmia voi olla esimerkiksi erilaiset sukupuolet, yhteiskuntaluokat ja erilaisiin etnisiin ryhmiin ja vähemmistöihin kuuluvien kerronta. Objektivisen ja tieteellisesti toden historian sekä epätieteellisen historian ja historiallisten tuotteiden välistä kahtiajakoa voidaan näin tarkastella keinotekoisena

siitä syystä, että kaikki historiallinen kertominen ja tulkinta ovat arvollisesti ja aatteellisesti värittyä. (Virta 2008, 30.)

POPS 2014 asettaa historian moniperspektiivisyydelle muun muassa sen tavoitteen, että historiassa "Oppilaita ohjataan ymmärtämään historiatiedon tulkinnallisuutta ja moniperspektiivisyyttä" (POPS 2014, 257). Moniperspektiivistä kerrontaa historian oppiaineessa voi olla esimerkiksi monipuolisuus lähteissä. 2000-luvulla yksi historian tieteenalan trendeistä onkin ollut kertoa niin sanottua tavallisten ihmisten historiaa. Tämä on monipuolistanut historiaa tieteenalana ja tuonut suurmiesten, hallitsijoiden ja sotien historian lisäksi kouluun monipuolisemmin kuvauksia erilaisten historiallisten ihmisten arjesta, elämäntavoista ja eri yhteiskuntien rakenteista.

Osa historian moniperspektiivisyyden hahmottamista on myös kertojan näkyväksi tekeminen. Sen sijaan että kertojana olisi neutraali kaikkietävä kertoja, erilaisia ääniä voidaan tuoda esille antamalla kertojalle persoona. Kertojana voi olla esimerkiksi nuori ateenalainen poika tai sumerilainen perheenäiti. Historian opetuksessa moniperspektiivisyyttä voidaan harjoitella oppilaiden kanssa esimerkiksi eläytymistä vaativien draamaharjoitusten kautta. Oppilaille voidaan antaa myös kirjoitustehtäviä, joissa heidän pitää kuvata jotain historiallista tapahtumaa jonkun muun kuin valtaapitävien näkökulmasta. Toisenlainen pohdintatehtävä olisi kirjoittaa esimerkiksi jonkin sodan historia sellaisessa tilanteessa, jossa voittaja ja häviö vaihtaisivat paikkaa.

Yksilön suhdetta historiaan kuvaa käsite historiatietoisuus eli menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden tiedon jatkumon kokemus. Käsitteenä historiatietoisuus on jo varsin pitkään ollut käytetty didaktiikassa. Sen merkitykset eivät kuitenkaan ole yksiselitteisiä. Jensen (1997, 51) luettelee historiatietoisuudelle neljä määritelmää, jotka ovat alun perin esiintyneet Jeismannin artikkelissa (Jeismann 1997). Jeismann oli 70-luvulla yksi suurimpia historiatietoisuuden keskeisyyden didaktiikassa puolestapuhujia, jonka määritelmää historiatietoisuudesta pidetään alalla vakiintuneena. Sen neljä ulottuvuutta ovat

1. Tietoisuus siitä, että kaikki ihmiset ja kaikki heidän yhteisönsä muodot ovat olemassa ajallisesti, eli toisin sanoen niillä on alku ja loppu eikä ole olemassa pysyvää, staattista tilaa.
2. Side menneisyyden tulkitsemisen, nykyisen ymmärtämisen sekä tulevaisuuden perspektiivien välillä.
3. Se, miten menneisyys on läsnä ihmisten käsityksissä ja mielikuvissa.
4. Historiatietoisuus rakentuu yhteiselle, emotionaalisten kokemusten muodostamalle ymmärrykselle.

Historiatietoisuus muokkautuu läpi ihmisen elinkaaren, eikä koulussa tapahtuva opetus ole siitä edes suurin osa (Jensen 1997, 49). Koska historian opiskelussa olennainen tavoite on oppilaan historiatietoisuuden kehittyminen, on opetuksessa ja sen sisällöissä myös olennaista huomioida oppilaan oma kokemusmaailma koulun ulkopuolella. Esimerkiksi oppilaiden omien taustojen tarkastelu ja oppilaan perheen ja suvun kautta menneisyyden lähestyminen ovat tapoja tuoda historiatietoisuuden kehittämistä konkreettisemmaksi osaksi koulun historian opetusta. Historian merkitys yksilölle ei siten ole ainoastaan tiedollinen. Menneisyys tuo ihmiselle keinoja ymmärtää nykyisyyttä. Toisaalta se, millaisena menneisyys yksilön silmissä näyttäytyy, riippuu nykyisyydestä. Historiatietoisuus voidaan nähdä ihmisen ajan käsityksen alakategoriana (Jensen 1997, 54).

Kollektiivinen muisti viittaa yhteisön käsitykseen menneestä sen valossa, mikä kyseisessä yhteisössä koetaan historiallisesti merkittäväksi. Kaikki historiallinen tieto on monivaiheisesti seulottua. Opetussuunnitelmiin ja oppikirjallisuuteen lopulta päätyvät sisällöt ovat niitä, joita pidetään yhteisössä tietämisen arvoisina. Historiatietoisuus ja yhteisön kollektiivinen muisti luovat pohjan yksilön historiallisen identiteetin kehittymiselle. Kollektiivista muistia käytetään jatkuvasti esimerkiksi vähemmistöjen identiteettien ylläpitämisessä ja yhteenkuuluvuuden tunteen luomisessa samalla tavalla, kuin kansallisvaltion kollektiivista identiteettiä rakennetaan sen historian kautta (Virta 2008, 17—18.)

Historiakulttuuri puolestaan viittaa siihen näkyvään muotoon, jona historiaa käytetään ja jolla historia on läsnä yhteiskunnassa. Historiakulttuuri on ympäristö, jossa yksilön historiatietoisuus kehittyy. Yhteiskunnassa tai valtiossa voi

samanaikaisesti olla esillä monenlaisia historiakulttuureja. Ne ovat ikään kuin kulttuurisia työvälineitä, joilla vastataan erilaisiin yhteisön tai yhteiskunnan tarpeisiin ja intresseihin. Historiaa voidaan esimerkiksi käyttää poliittisiin tai taloudellisiin tarkoituksiin. Merkityksellistä on myös se, miten tietyt menneisyyden tapahtumat painetaan pois historiallisesta muistista. (Virta 2008, 21.)

Historianopetuksen tavoitteena on yleisesti pidetty muun muassa kriittisyyttä ja moniperspektiivisyyttä (mm. Wilson 2001), ja nämä näkökulmat ovat esillä myös voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014). Joissakin valtioissa historian opetuksessa keskitytään hyvin vahvasti kansalliseen historiaan tuomatta lainkaan mukaan kansainvälisiä sisältöjä. Viime vuosikymmeninä Euroopan poliittinen ilmapiiri on muuttunut yhä kansallismielisemmäksi ja nationalistinen politiikka on yleistynyt (mm. Malik 2016). Tämän myötä myös kouluissa opetettavat historialliset sisällöt on nostettu esille ja on pohdittu, tulisiko kansallisen historian opetusta vähentää ja kansainvälisiä ja monikulttuurisia sisältöjä lisätä. Monissa maissa poliittinen oikeisto ja konservatiivit ovat ajaneet kansallisen historian merkitystä globaalin historian edelle.

Historian oppiaine ja identiteetti

Kuten aiemmin todettiin, identiteetti liittyy yksilön tapaan kuvailla itseään ja erottaa itsensä muiden ihmisten joukosta. Kun identiteettejä aktiivisesti muodostetaan, ylläpidetään ja päivitetään, tämä tapahtuu ympäristön kulttuurisessa ja tiedollisessa kontekstissa. Zander (1997, 85) nostaa yksilön keskeisimmiksi identiteeteiksi kansallisen, alueellisen ja etnisen identiteetin. Niillä kaikilla on hänen mukaansa suuri merkitys oppilaiden historian opiskelun merkityksellisyyden kokemuksen kannalta. Omaksi koettua kansallista, etnistä tai alueellista identiteettiä koskevat historialliset sisällöt koetaan itselle merkityksellisemmäksi.

Kansallinen identiteetti pohjautuu käsitteeseen kansasta ja siihen liittyvä identiteetti pohjautuu yhteenkuuluvuuden tunteeseen muiden saman maantieteellisen alueen asukkaiden kanssa. Myös alueellinen identiteetti liittyy maantieteelliseen alueeseen tai seutuun. Sitä kuvastaa sekä suhde paikalliseen yhteisön rakenteisiin, kuten

esimerkiksi työmarkkinoihin, että käsitykseen alueen erityisyydestä muihin alueisiin verrattuna. Historiaa käytetään usein alueen asukkaiden territoriaalisten oikeuksien rakentamiseen ja ylläpitämiseen. Kansan tai kansojen alueellisuutta saatetaan rakentaa myyteistä ja kertomuksista nykyhetkeen asti. Etninen identiteetti voi muodostua joko syntyperän tai ryhmään muuttamisen tai liittymisen myötä. Toisin kuin kansallisella tai alueellisella identiteetillä, etnisellä identiteetillä ei ole sidettä maantieteelliseen alueeseen, vaan pikemminkin ryhmän kulttuuriin ja perimään. Näitä kolmea yksilön identiteetin muotoa tarkastellaan seuraavaksi historian oppiaineen valossa. (Zander 1997, 85.)

Ihmisten kansallista ja alueellista identiteettiä on jo kauan pyritty muokkaamaan esimerkiksi historian opetuksen kautta. Tämä näkyy esimerkiksi 1800-luvun puolivälin Ruotsin kansakoulun muodostumisen aikoina ilmenneenä isänmaata ja uskontoa korostavana opetuksena. (Zander 1997, 104). Myös Suomen alueella koulutuksen yleistymisen aikoina 1860-luvulta lähtien isänmaan ja uskonnollisuuden opettaminen on nähty keskeisinä arvoina. Vaikka koulutuksen tavoitteet ja toteutustavat ovat muuttuneet sen vakiintumisen jälkeen, on etenkin historian kansallista ja alueellista identiteettiä rakentava näkökulma edelleen nähtävissä. Tämä ei tarkoita, että Suomen alueella historian opettaminen Suomen näkökulmasta olisi väärin, mutta sen päämääränä ei saisi olla yksipuolinen kansallisen identiteetin rakentaminen. Nykyinen historian opetus pyrkii ”kehittämään oppilaiden historiatietoisuutta ja kulttuurien tuntemusta” (POPS 2014, 257). Samoilla tavoilla kuin historiaa on käytetty nationalismiin opettamiseen 1900-luvun puolessavälissä, voidaan myös ajatella, että faktapohjaista ja kulttuurisesti moninaista historian opetusta voitaisiin hyödyntää esimerkiksi ennakkoluulojen vähentämisessä sekä rasismiin torjunnassa (Zander 1997, 114).

Muiden oppiaineiden joukossa historia on aihe, jossa etnisyyteen ja kulttuuriin liittyvät kysymykset tulevat konkreettisiksi menneisyyden kertomusten kautta. Historianopetus heijastaa ja rakentaa kansakunnan kollektiivista muistia, joka vaikuttaa myös kollektiivisen identiteetin muodostumiseen. Kertomuksia yhteisestä historiasta voidaan monessa tapauksessa pitää yhtenä kansallisen identiteetin olennaisimmista muodostajista (Virta 2008, 20—21). Maantiedon ja äidinkielen ohella se voidaan myös nähdä yhtenä koulujen poliittisimmista oppiaineista (Paasi

1998, 2). Historiaa käytetäänkin aktiivisesti esimerkiksi kielipolitiikan välineenä (Letourneau 2013, 37). Kysymykset siitä, kenen historiaa, kenen näkökulmasta ja minkälaista historiaa opetetaan ovat nousseet pinnalle sitä myötä, kuin kulttuurisesti ja kielellisesti yhtenäisten kansallisvaltioiden ideaalia on alettu kyseenalaistaa. Näistä historian erityispiirteistä muiden oppiaineiden joukossa voidaan historian opetussuunnitelmaa tarkastella myös poliittisen ja ideologisen ilmapiirin indikaattoreina. Se, millaista historiaa kouluissa halutaan opettaa ja mitä tavoitteita sille asetetaan, antaa meille myös kuvan siitä, millaiseksi suomalaisuus mielletään ja millaista sen halutaan tulevaisuudessa olevan. Perinteisesti historianopetuksella on ollut taipumus heijastaa kansallisten kertomusten etnosentrisiä piirteitä (Virta 2008, 30).

Koska historian ilmiöiden ja tapahtumien määrittely on aina kulttuurisidonnaista, niiden määrittely on jatkuvan muutoksen alla oleva poliittinen ja ideologinen kysymys. Levstik (2000) on tutkinut opettajien ja oppilaiden kokemuksia historiallisesta merkityksellisyydestä Yhdysvalloissa. Hänen tutkimuksessaan opettajilta, oppilailta sekä opettajaopiskelijoilta kysyttiin, mitkä historialliset tapahtumat ovat muokanneet Yhdysvaltoja. Vastauksissaan opettajat korostivat usein niitä tapahtumia, jotka nähdään positiivisina ja yhteisöllisyyttä rakentavina ja jättivät toisaalta pois arkoja ja kipeitä aiheita. Oppilaat puolestaan olivat kiinnostuneita myös negatiivisten tapahtumien merkityksestä Yhdysvalloille. Aikuisvastaajien huomattiin oppilaita useammin sivuuttavan kansakunnan historian negatiiviset ilmiöt (Vietnamin sota, rasismi, talouslama) ja keskittyvän niihin ilmiöihin, joista syntyi positiivinen kansallinen kuva. Tämä on ymmärrettävää siinä mielessä, että opettajilla ja opettajaopiskelijoilla oli halu esittää omaa kansallista historiaansa positiivisessa valossa. Tämä voidaan tulkita esimerkkinä siitä, miten kouluopetus legitimoit kansakunnan historiaa keskittyen sen myönteisiin vaiheisiin ja antaen aikuisille rajat siihen, miten historiasta on sopivaa puhua lasten kanssa. Toisaalta tämä on myös esimerkki siitä, miten oppilaiden kriittisempi käsitys maan historiasta muodostaa erilaisen kuvan aiheiden historiallisesta merkityksellisyydestä. Opettajien epävarmuus näiden arkojen aiheiden opettamiseen voi Levstikin mukaan johtaa siihen, että oppilaille merkityksellinen historia jää vähemmälle huomiolle ja oppilaiden kiinnostus historiaa kohtaan vähenee. Olisi tärkeää, että opetuksessa oppilaita voitaisiin auttaa rakentamaan yhtenevä, erilaisia historian näkökulmia

yhdistävä kehikko. Merkityksellisen historian kehiksen puuttuminen saattaa Levstikin mukaan johtaa kyynisyyteen yhteiskuntaa kohtaan kansallisen tyytyväisyyden sijaan. (Levstik 2000, 284—301.)

Kansalliselle historialle on yhteiskunnassa tarve riippumatta siitä, miten monikulttuurinen tai globalisoitunut yhteiskunta on. Virran mukaan kansallinen historia ei kuitenkaan ole sama asia kuin kansallismielisesti latautunut historia. Samalla hän kuitenkin esittää, että kansallinen historia ja identiteetti voivat pitää sisällään ristiriitaisia perspektiivejä esimerkiksi yhteiskunnallisen aseman, asuinalueen ja sukupuolen perusteella. Oppikirjallisuudessa otetaan harvoin huomioon nämä kaikki. Voidaan siis todeta, että vaikka kansalliset sisällöt oppikirjoissa eivät itsessään ole ongelmallisia, niiden moninaisuus ei usein ole huomioitu ja juuri yhteiskuntasidonnaisuuden vuoksi valtion historiakulttuurin arvostukset suodattuvat niistä läpi vaikka niiden julkilausumista vältettäisiin. (Virta 2008, 21—22.)

Levstikin (2000) tutkimus on hyvä esimerkki vinoumasta opettajien tavassa käsitellä historiallisia tapahtumia, sillä opettajat halusivat käsitellä lähinnä positiivisia puolia, sivuuttaen negatiiviset historian tapahtumat. Jos vinouma on kuitenkin tiedostamaton tai syvälle yhteiskuntaan juurtunut, kuten Virran (2008) mainitsevat valtion historiakulttuurin arvostukset, puhutaan implisiittisestä vinoumasta. Implisiittinen vinouma opettajilla ohjaa sitä, mitä ja miten opiskeltavia asioita ottaa käsittelyyn. Tämän lisäksi opettajan implisiittiset vinoumat vaikuttavat osin myös siihen, millaisiksi hän arvioi kunkin oppilaansa akateemiset taidot. Jos opettaja ei onnistu tekemään vinoumiaan näkyväksi, on vaarana, että hän kohtelee oppilaitaan eri tavalla, mikä voi johtaa itseään toteuttaviin ennustuksiin oppilaiden koulumenestyksen suhteen. (Nieto & Bode 2012, 73—80.) Ei liene mahdoton ajatus, että oppikirjan tekijään iskostuneet käsitykset jostakin ihmisryhmästä päätyvät oppikirjan sivulle totuutena pidettynä.

Monikulttuurisen pedagogiikan kritiikki

Monikulttuurisuus on ollut pinnalla eurooppalaisessa poliittisessa keskustelussa viime vuosikymmenellä. Se on saanut osakseen myös runsaasti kritiikkiä ideologiana. Pelon ajaman nationalistisen kritiikin lisäksi monikulttuurisen politiikan vastustajia on löytynyt myös maahanmuuton kannattajien joukosta. Malik (2016) kritisoi kirjassaan eurooppalaista monikulttuurisuuspolitiikkaa tästä näkökulmasta. Malikin (2016, 18) mukaan sekä monikulttuurisuus että rasismi pohjautuvat aatteina ajatukseen siitä, että ihmisten välillä on ylitsepääsemättömiä ryhmäeroja. Hän myös kyseenalaistaa kulttuurin osan identiteetissä ja sen näkemisen muuttumattomana.

Tarkasteltaessa Malikin monikulttuurisuuden kritiikkiä, herää kysymys siitä, onko monikulttuurisessa pedagogiikassa järkeä. Todellisuudessa Suomessa on kuitenkin koululuokkia, joissa on runsaasti eritaustaisia oppilaita ja opetuksen kehittäminen heille kaikille sopivaksi on opettajuuden ytimessä. Tutkittaessa monikulttuurisen koulun oppilaiden suhtautumista historian oppiaineeseen on havaittu, että heitä yleensä kiinnostaa oman sukunsa kotimaan historia (Virta 2008, 141). Tämän perusteella monikulttuuristen sisältöjen lisäämisellä opetukseen voidaan olettaa olevan motivaatiota lisäävä vaikutus näihin oppilaisiin. Samassa tutkimuksessa nostettiin esille myös suvun kotimaan historian merkitys oman identiteetin rakentamiseen. Historiasta puhuttiin tällöin ”omana historiana” ja sen yhteisön historiana, johon haluttiin kuulua. (Virta 2008, 151.) Vaikka monikulttuurisuudesta aatteena voidaan esittää sekä positiivisia että negatiivisia näkökulmia, on selvää, että sillä on oppilaille tärkeä merkitys myös oman identiteetin rakentamisessa ainakin tämänhetkisessä yhteiskunnassa.

Toisaalta on myös hyvä kiinnittää huomiota muun muassa siihen, ettei opiskelijoita nähdä sisäisesti homogeenisten kulttuuriryhmien jäseninä. On muistettava, että oppilas ei ole ainoastaan kulttuuriryhmän tuote, vaan hänen identiteetissään on monia muitakin osa-alueita. Mitkään ryhmät eivät ole sisäisesti täysin homogeenisiä, kuten joskus monikulttuurisuuden varjolla ajatellaan (Malik 2016, 50). Jos oikeutta oman historiansa opiskeluun tai historian opiskeluun oman kulttuuriperinteen näkökulmasta tarkastellaan etuoikeutena, monikulttuurinen historian opetus voidaan nähdä pyrkimyksenä tuoda tämän aiheuttaman eriarvoisuuden vähentäminen.

Kuten aiemmin on todettu, kulttuurisen identiteetin kehittyminen on tärkeä osa nuoren kehittymistä yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi.

Historianopetuksen tutkimus

Oppikirjallisuus ei ole oma kirjallisuuden lajinsa, vaan oppikirjamääritelmä pohjautuu siihen, että tietty teos on valmistettu ensisijaisesti opetuksessa käytettäväksi aineistoksi. Oppikirjallisuuden voidaan katsoa valtakunnallisten opetussuunnitelmien lisäksi olevan vahva opetusta ohjaava tekijä. Oppikirjoista on tästä syystä puhuttu jopa opetussuunnitelman toisena tasona. Vaikka oppikirjallisuuden ideaalina on esittää tietoa neutraalissa ja objektiivisessä valossa, niiden sisältöjä ei nykyään Suomessa valvota tai tarkasteta millään tavalla. Sisältöjen valtakunnallinen tarkastaminen lopetettiin vuonna 1992, mikä siirsi oppikirjojen käytön vastuun Opetushallitukselta koulujen päätöksiä tekeville henkilöille. (Heinonen 2000, 29—30.)

Monikulttuurisia opetussisältöjä on aiemmin tutkittu muun muassa maantieteen oppiaineessa (Paasi 1998). Maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia historian opiskelusta ja historiaan liittyviä uskomuksia ja arvoja on myös tutkittu jonkin verran (mm. Virta 2008). Historian opetusta on kuitenkin aiemmin tutkittu lähinnä kognitiivisten prosessien, kuten päättelyn, käsitteiden ja kausaalisuhteiden ymmärtämisen kautta (mm. Wineburg 2001, 37—52). Tällainen tarkastelu on kuitenkin hyvin erilaista kuin oppimisprosessiin liittyvät kysymykset, sillä se liittyy vielä kiinteämmin yksilöiden maailmankuvaan ja arvoihin. Historian oppiaineen muutosta kansainväliseksi ja entistä moniperspektiivisemmäksi opetussuunnitelmatasolla sekä oppikirjallisuudessa on tutkittu melko vähän. Tässä tutkimuksessa selvitetään, millaisia konkreettisia keinoja monikulttuurisesta pedagogiikasta voidaan löytää historian oppiaineessa ja historian oppikirjallisuudesta.

TUTKIMUSONGELMAT

1. Millä konkreettisilla keinoilla viidennen luokan historian oppikirjat toteuttavat monikulttuurisen opetuksen teorian osa-alueita (sisältöjen integrointi eli moniperspektiivisyys, voimaannuttaminen ja tiedon konstruoinnin prosessin kuvailu)?
2. Minkälaisia rooleja historian oppikirjoilla oli luokanopettajien historian opetuksessa?
3. Millaista monikulttuurista pedagogiikkaa luokanopettajat toteuttavat historian opetuksessa?

MENETELMÄT

Oppikirja-analyysi

Aineiston valinta

Aineistona toimii neljä *POPS 2014*:n mukaan kirjoitettua viidennen luokan historian oppikirjaa (ks. Taulukko 1: Tutkittavat oppikirjat). *POPS 2014* on vuonna 2016 voimaan astunut valtakunnallinen opetussuunnitelma, joka toimii perustana kaikelle Suomessa tapahtuvalle perusopetuksen opetukselle yksityiset oppilaitokset ja kotikoulut mukaan lukien. Tästä syystä siinä esiintyvien oppiainekohtaisten osaamisen tavoitteiden voidaan katsoa edustavan ajankohtaista oppiaineen määritelmää. Se, millaista historiaa opetussuunnitelman mukaan opetetaan, on myös viesti siitä, millaisena historia tieteenalana nähdään ja mikä sen tehtävä koulutuksessa ja yleissivistyksen osana on.

Oppikirjoja valittaessa käytettiin harkinnanvaraista otantaa, jossa pyrittiin löytämään mahdollisimman kattavasti erilaisia viidennen luokan historian oppikirjoja. Kirjojen kustantajat edustavat sekä tunnettuja ja koulumaailmaan vakiintuneita kustantajia että uudempia ja tyyliltään kokeellisempia oppikirjojen tuottajia. Kaikkia käytettyjen oppikirjojen on kustantajien sivuilla erityisesti mainittu vastaavan uutta opetussuunnitelmaa ja edustavan näin uusinta käsitystä historian opetuksesta ja historian kuvasta oppiaineena peruskoulussa. Näin ollen niiden julkaisemien kirjojen sisällön voidaan ajatella edustavan hyvin oppikirjallisuuden uusia trendejä. Tutkimusaineiston kattavuuden voidaan oppikirjojen kohdalla todeta olevan hyvä siinä mielessä, että aineistoon lukeutuu useampi erilainen *POPS2014*:n perustuva oppikirja, joihin lukeutuu myös kahden Suomen suurimman oppikirjakustantamon, Otavan ja SanomaPron, kirjoja.

Tutkimus keskittyy tarkastelemaan viidennen luokan opetuksen sisältöjä, joissa keskeisenä on aika ennen pohjolan asuttamista (<1200jKr.). Näissä sisällöissä

kysymykseksi voidaan asettaa, mitä esihistorian ja antiikin tapahtumia pidetään suomalaiselle historian käsitykselle keskeisenä ja kenen äänellä näitä tapahtumia kuvataan.

Taulukko 1: Tutkittavat oppikirjat.

Nimi	Luokka-aste	Kustantaja	Julkaisuvuosi
Forum 5 Historia	5	Otava	2016
Tutki ja tulkitse 1	5	Kustannus Aarni	2018
Ritari 5	5	SanomaPro	2016
Mennyt 2	5	EduKustannus	2018

Sisällönanalyysin ja teemoittelun kulku

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa tarkastellaan oppikirjoja Banksin (2002, 5) monikulttuurisen pedagogiikan teorian kautta. Oppikirjallisuuden sisällönanalyysissa käytetään teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, jossa käsitteet tuodaan tarkasteluun jo tiedettyinä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa aineistoa analysoidaan ja keräillään syklisesti, eli tutkittavaan aineistoon palataan aina uudelleen uusien teemojen tarkentumisen myötä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.)

Oppikirjallisuuden sisällönanalyysissa perustana on kolme monikulttuurisen pedagogiikan osa-aluetta (moniperspektiivisyys, tiedon konstruoinnin prosessi ja voimaannuttaminen). Teemoittelun tarkoituksena on löytää abstraktimpia monikulttuurisen historian opetuksen tavoitteita yhdistäviä tekijöitä. Toinen tutkijoista käy läpi oppikirjojen tekstit merkiten tarralapuilla teoreettisen viitekehyksen valossa ja yhteisesti laaditun koodausohjeen (ks. liite 1) mukaan kolmeen monikulttuurisen pedagogiikan osa-alueeseen liittyvien osien rivit. Tämän jälkeen merkittyyä osiota tarkastellaan erillään muista sisällöistä ja niistä tutkimuskysymykseen parhaiten

vastaavat kohdat kootaan. Tulosten reliabiliteetin varmistamiseksi sisällönanalyysissa sovelletaan vertaisarviointia seuraavalla tavalla. Toinen tutkijoista käy saman koodausohjeen mukaan aineiston läpi merkiten koodausohjetta vastaavia kohtia muistiin.

Sitaattien kokoamisen jälkeen tutkijat toteuttivat niiden vertaisarvioinnin. Vertaisarvioinnin tarkoituksena on ensisijaisesti tulosten luotettavuuden parantaminen (mm. Cohen, Manion & Morrison 2007) sekä aineiston tarkasteleminen uudesta näkökulmasta, jonka jälkeen yhtenevydet ja eriävyydet kirjoitetaan auki. Taulukoitujen kohtien vertaisarvioinnin jälkeen siirrytään aineiston teemoitteluun.

- 1) Tutkija S kokosi taulukkoon koodausohjeen mukaan sitaatteja kirjoista.
- 2) Tutkija H tarkasteli jokaisesta kirjasta 20% sivumäärästä ja kokosi niistä koodausohjeen teemoja käsittelevät kohdat taulukkoon.
- 3) Tarkistettiin, miten kohdat yhtenivät eli olivatko tutkijat valinneet samoja tekstin osia, jonka jälkeen palattiin uudelleen aineistoon.
- 4) Tutkijat teemoittelivat kootut aineiston osat kolmeen monikulttuurisen pedagogiikan osa-alueeseen erillään ja koodauksen yhtenevyys tarkistettiin laskemalla koodausten yhteneväisyydestä Cohenin kappa.

Tarkasteltaessa valittujen kohtien yhtenevyyttä tuli esille, että tutkija H oli löytänyt jonkin verran enemmän sitaatteja kuin tutkija S etenkin aiheista, joissa keskusteltiin eri kansojen ja ryhmien menestyksestä positiivisessa sävyssä. Jonkin verran eroavaisuuksia oli myös lähteiden käytön koodaamisessa, jossa tutkija H oli myöskin merkinnyt useampia kohtia kuin tutkija S. Tämän seurauksena tutkija S palasi teksteihin, ja tutkija H:n ehdotusten mukaisesti sisälsi aineistoon laajemmin sitaatteja, joissa käsiteltiin positiivisessa sävyssä erilaisia kulttuureja.

Sitaateiksi merkittyjen kohtien tarkistamisen jälkeen koodauksen yhtenevyyttä käytiin läpi. Koodaus oli suoritettu Banksin monikulttuurisen opetuksen pohjalta laadittujen kolmen kategorian (voimaannuttaminen, tiedon konstruoinnin prosessi ja moniperspektiivisyys) koodausohjeen mukaan ja oli molemmilla tutkijoilla merkittävän yhtenevä (Cohenin kappa 0,783). Vertaisarvioinnin epätarkkuus johtui

lähinnä haasteista moniperspektiivisyyden ja tiedon konstruoinnin prosessin erottamisessa silloin, kun oli kyseessä lähde, jossa siteerattiin jotain todellista henkilöä. Tutkijat sopivat yhdessä, että tämä koodattaisiin omaksi alateemaksi moniperspektiivisyyden yläteeman alle, koska myös moniperspektiivisyys lähteissä nähtiin yhtenä moniperspektiivisyyden menetelmänä teksteissä.

Taulukko 2: Historian opetussuunnitelman monikulttuurisuutta koskevien osioiden teemoittaminen.

Alkuperäinen ilmaus	Oppikirja ja sivunumero	Teema	Alateema

Teemoittelun jälkeen taulukkoon koottu aineisto kvantifioidaan, eli sen sisältöä eritellään laskien eri teemojen esiintymiskerrat aineistossa (Tuomi ja Sarajärvi 2008, 135). Kvantifioinnin kautta saadaan kattavampi näkökulma eri teemojen yleisyydelle suhteessa toisiinsa. Sillä pyritään myös tuomaan aineistoon kvantitatiivista näkökulmaa.

Eettisyys oppikirja-analyysissa

Oppikirja-analyysissa pyritään mahdollisimman neutraalilla tavalla käymään läpi eri kustantajien kirjoja. Tämän tueksi sitaattien valinta vertaisarvioidaan, jotta valinnat eivät heijastaisi kummankaan tutkijan ennakko-oletuksia tai asenteita kirjoja tai niiden kustantajia kohtaan. Tutkimuskysymys ei myöskään edellytä oppikirjojen vertailua tai paremmuusjärjestykseen asettamista, mikä tekee neutraaliin tulkintaan pyrkimisestä tutkijoille helpompaa.

Oppikirjat valitaan harkinnanvaraisella otannalla, jossa pyritään tuomaan esille sekä yleisesti käytössä olevia että vähemmän yleisiä uutta opetussuunnitelmaa vastaavia

oppikirjoja. Tutkijoilla ei ole yhteyksiä minkään kirjoista kustantamoon eivätkä vastaanota ilmaiseksi omaan käyttöönsä kirjoja tai materiaaleja näiltä kustantajilta.

Haastattelu

Haastattelututkimuksen toteutus

Vastausta toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen pyrittiin selvittämään haastattelemalla luokanopettajia. Haastattelun rakenne oli puolistrukturoitu teemahaastattelu, jossa haastateltavan vastaukset saattoivat johtaa haastattelurungosta poikkeaviin kysymyksiin (ks. liite 3). Haastattelun ensimmäinen osa liittyi erityisesti toiseen tutkimuskysymykseen, jossa haluttiin selvittää, millainen rooli historian oppikirjalla on luokanopettajien historian opetuksessa. Haastattelun toinen osa keskittyi monikulttuuriseen pedagogiikkaan historian opetuksessa, ja sillä pyrittiin löytämään vastauksia kolmanteen tutkimuskysymykseen.

Haastattelut tehtiin joko kasvokkain tai Skypen välityksellä. Haastateltavat saivat päättää, missä ja milloin haastattelut pidettiin. Haastattelujen kesto vaihteli 20 minuutista 30 minuuttiin. Haastateltaviksi pyrittiin etsimään luokanopettajia, joilla oli kokemusta alakoulun historian opettamisesta POPS 2014:n voimassaolon aikana. Sopivaksi haastateltavien määräksi valittiin neljä, sillä tällä tutkimuksella haluttiin saada erilaisia kuvauksia luokanopettajien tavoista toteuttaa monikulttuurista pedagogiikkaa ja tuomaan käytännön kontekstin oppikirja-analyysin havainnoille. Kutsuja haastatteluun lähetettiin henkilökohtaisesti osoitettuna sähköpostitse kahdeksalle luokanopettajalle, joista neljä suostui osallistumaan tutkimukseen. Osa haastateltavien yhteystiedoista saatiin henkilökohtaisten kontaktien kautta ja loput toisen käden suositusten kautta. Haastateltavat olivat alakoulussa toimivia luokanopettajia neljästä eri kaupungista eteläisessä Suomessa.

Haastattelututkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyys varmistettiin siten, että tutkittaville lähetettiin saatekirjeen yhteydessä lista tutkittavan oikeuksista ja kerättävän aineiston käsittelyn tavoista (ks. liite 3). Nämä laadittiin mukailen Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston (2019) ohjeistusta. Tutkittavista ei opetuskokemuksen lisäksi kerätty muita henkilötietoja, sillä niillä ei nähty tutkimuksen kannalta olevan merkitystä. Saatekirjeessä ollut lista luettiin haastateltavalle vielä ennen haastattelua ja korostettiin sitä, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää milloin tahansa, myös itse haastattelun jälkeen. Haastattelujen aikana esiin nousseet nimet ja paikat pseudonymisoitiin litterointivaiheessa siten, ettei tutkittavia voida näiden tietojen perusteella tunnistaa.

Tutkijan rooli haastatteluissa oli johtaa keskustelua aihepiiristä seuraavaan ja esittää tarkentavia tai keskustelua eteenpäin vieviä kysymyksiä. Tutkija-tutkittava-suhde jäi enimmäkseen melko etäiseksi, sillä osa haastateltavista tavattiin ensimmäistä kertaa vasta haastatteluhetkellä. Analyysivaiheessa tutkija pyrki ottamaan mahdollisimman objektiivisen asenteen tutkittavaa ilmiötä kohtaan ja välttämään tekemästä tulkintoja omista lähtökohdistaan käsin.

Haastatteluaineiston käsittely

Haastattelut tallennettiin m4a-formaattiin joko puhelimen äänentallenninohjelmalla tai Skype-keskustelun nauhoituksella. Koska tutkimuksessa ei käsitelty arkaluontoisia asioita, pidettiin tämänkaltaista taltiointia riittävän turvallisena. Tallenteet litteroitiin tekstimuotoon analyysia varten, joka tehtiin toisen tutkimuskysymyksen osalta aineistolähtöisen analyysin ja kolmannen tutkimuskysymyksen osalta teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91—124). Ohjaavana teoriana käytettiin Banksin (2002, 5) monikulttuurisen pedagogiikan viittä osa-aluetta. Opettajat laitettiin

numerojärjestykseen opetuskokemuksen mukaan siten, että opettajalla 1 oli vähiten ja opettajalla 4 eniten opetuskokemusta perusopetuksesta. Haastatelluilla opettajilla oli opetuskokemusta 9, 10, 14 ja 18 vuotta.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tarkasteltiin opettajien antamia vastauksia aineistolähtöisesti, pyrkien löytämään keskeisiä asioita, joita opettajat nostivat esiin historian opetukseen liittyen. Tämä aineisto teemoitettiin erilaisten aihepiirien mukaan, pyrkimyksenä luoda kokonaiskuva asioista, joita haastatellut opettajat pitävät historian opetuksessa ja oppikirjoissa tärkeinä. Myös luokanopettajien vertailu keskenään oli teemoittelun jälkeen helpompaa, kun eri opettajien vastauksia samaan teemaan pystyttiin tarkastelemaan vaivatta. Seuraavaksi tarkasteltiin jokaista luokanopettajaa erikseen ja pyrittiin tällä tavoin saamaan ymmärrys opettajien tavoista käyttää historian oppikirjaa. Näin pyrittiin saamaan vastaus toiseen tutkimuskysymykseen. Samalla tarkasteltiin sitä, oliko opettajien ilmoittamalla opetuskokemuksen määrällä yhteyttä siihen, miten oppikirjasidonnaista heidän historian opetuksensa on.

Analyysin toisessa vaiheessa jokaiselle monikulttuurisen pedagogiikan osa-alueelle valittiin värikoodi. Haastatteluista poimittiin värikoodaamalla kohtia, joissa haastateltavat puhuivat tietystä monikulttuurisen pedagogiikan osa-alueesta. Sisällön integroinniksi merkittiin ne kohdat, joissa puhuttiin muista kulttuureista kertovien sisältöjen tuomisesta historian oppitunneille. Voimaannuttavan koulukulttuurin alle kuuluivat opettajien kertomat kuvaukset tavoista, joilla tuetaan oppilaiden voimaantumista osoittamalla positiivista kiinnostusta heidän kulttuurejaan kohtaan tai joilla rakennetaan kouluilmapiiriä, joissa kaikkien on hyvä olla etnisestä taustasta riippumatta. Ennakkoluulojen vähentäminen merkittiin silloin, kun opettaja kertoi, miten koulussa oli käsitelty rasismia tai muita kulttuurien kohtaamiseen liittyviä ongelmia sekä silloin, kun korostettiin ihmisten samanlaisuutta ulkoisista piirteistä riippumatta. Tiedon konstruoinnin prosessiin merkittiin ne kohdat, joissa kuvattiin niitä tapoja, joilla opettaja pyrki tekemään oppilaille selväksi, miten historiallinen tieto on päätynyt tähänhetkiseen muotoonsa. Oikeudenmukainen pedagogiikka kuvasi niitä kohtia, joissa puhuttiin opetusmenetelmien ja -materiaalien mukauttamisesta muista kulttuureista tuleville oppilaille sopiviksi. Yksi aineiston haastatteluista vertaisarvioitiin siten, että toinen tutkijoista tarkasti, oliko hän samaa

mieltä värikoodattujen kohtien merkityksistä. Vaikka haastattelurungossa oli kysymyksiä, jotka oli laadittu selvittämään opettajien kuhunkin osa-alueeseen liittyviä käytäntöjä, tarkasteltiin aineistoa avoimesti kokonaisuutena. Seuraavassa vaiheessa värikoodattujen kohtien määrät laskettiin yhteen, jotta saataisiin parempi kuva siitä, millaisia monikulttuurisen pedagogiikan osa-alueita opettajat vastauksissaan korostivat. Haastatteluissa esiintyi myös monikulttuurisen pedagogiikan kuvauksia, joita ei voitu sijoittaa yhteenkään edellä mainituista osa-alueista. Näitä kuvauksia tarkasteltiin aineistolähtöisesti, pyrkimyksenä luoda kokonaiskuva haastateltavien toteuttamasta monikulttuurisesta kasvatuksesta yhdessä Banksin monikulttuurisen pedagogiikan osa-alueiden esiintymisen kanssa ja siten saada vastaus kolmanteen tutkimuskysymykseen. Koska opettajista kaksi opetti monikulttuurisissa kouluissa ja kaksi sellaisissa kouluissa, joissa oli vain vähän ulkomaalaistaustaisia oppilaita, tarkasteltiin lisäksi sitä, eroaako näiden opettajien tapa lähestyä monikulttuurista pedagogiikkaa toisistaan.

TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Monikulttuurisen pedagogiikan osa-alueet oppikirjallisuudessa

Oppikirja-analyysissä kerättiin kokonaisuudessaan 201 sitaattia neljästä eri viidennen luokan historian oppikirjoista. Vertaisarvioinnin yhtenevyydestä mitattu Cohenin kappi sai arvon 0,783, eli tutkijoiden luokittelut sitaateista olivat merkittävän yhtenevät. Epätarkkuutta lisäsi toisinaan tiedon konstruoinnin prosessin ja moniperspektiivisyyden päällekkäisyys, jos suorassa lähdesitaatissa oli myös kerrontaa.

Oppikirjojen koodauksessa käytettiin kolmea Banksin monikulttuurisen pedagogiikan teoriasta johdettua erityisesti opetusmateriaaleihin liittyvää yläteemaa. Näitä teemoja olivat tiedon konstruoinnin prosessi (knowledge construction process) eli kuinka tiedon etsimistä ja opetetun tiedon keräämistä tehdään näkyväksi, Banksin teorian kategoriasta sisällön integrointi (content integration) johdettu moniperspektiivisyys eli erilaisten näkökulmien ilmaisemista kirjoissa ja voimaannuttaminen (empowering school culture), eli positiivisten sisältöjen nostaminen erilaisista kulttuureista ja kansoista. Näiden yläteemojen mukaan koodatuista sitaateista yleisin esiintyvä monikulttuuristen sisältöjen tyyppi oli tiedon konstruoinnin prosessi. Sen osuus kaikista monikulttuurisista sisällöistä oli 54%. Toiseksi yleisin tyyppi oli voimaannuttaminen, johon lukeutui 24% monikulttuurisista sisällöistä. Harvinaisin tyyppi oli moniperspektiivisyys, johon lukeutui 22% monikulttuurisista sisällöistä.

Tämän perusteella voidaan sanoa, että yleisin tapa, joilla kirjat vastaavat monikulttuuriseen pedagogiikkaan on tiedon konstruointiprosessin näkyväksi tekeminen ja samalla tiedon osittaisesta subjektiivisuudesta muistuttaminen. Tämä myös vastaa POPS 2014:n henkeen, jossa opetussuunnitelman yleisissä tavoitteissa on kuvailtu yhtenä tärkeimmistä osa-alueista ajattelu ja oppimaan oppiminen (POPS2014, 20). Näiden taitojen harjoitteluun historian kaltainen oppiaine, jossa lähteiden kautta tutkitaan ja tulkitaan mennyttä yhdessä.

Taulukko 3: Monikulttuuriset sisällöt historian oppikirjoissa.

Monikulttuuriset sisällöt (n=200)

Moniperspektiivisyys (n=44)	Tiedon konstruointiprosessi (n=108)	Voimaannuttavat sisällöt (n=48)
Moniperspektiivisyys lähteissä (n=7) Tarinat kerronnan muotona (n=37)	Lähteet (n=65) Kirjan metateksti (n=3) Mitä historia on (n=14) Erilaiset tulkinnat (n=11) Oppilaan oma tulkinta (n=11) Oppilaan oman historian tutkiminen (n=4)	Vaikutus nykyaikaan (n=26) Mahdin tai saavutusten kuvailu (n=21) Alkuperäisväestön historia (n=1)

Kirjoissa oli myös jonkin verran eroavaisuuksia. Esimerkiksi *Ritari 5*-kirjassa ei esiintynyt moniperspektiivisyyttä lähteissä eikä kerronnan muotona, kun taas suuri osa *Mennyt*-kirjan kerrontaa oli tehty nimenomaan erilaisten fiktiivisten kertojien kautta. Tiedon konstruoinnin prosessin auki kertomisessakin kirjoissa oli eroavaisuuksia. *Tutki ja tulkitse 1* -kirja nousi esille eniten tiedon konstruointiprosessin erilaisia tapoja sisältävänä oppikirjana. Se oli myös muodoltaan ja ulkonäöltään muista poikkeava kirja, jossa sisällöt olivat varsin vaativia ja oppilaan omaa aktiivisuutta oppijana tuettiin monessa kohtaa erilaisin tutkimustehtävin. Voimaannuttamisen yläteema esiintyi useimmin *Ritari 5*:ssä, jossa eri kansojen, keksintöjen ja kulttuurien vaikutusta nykyaikaan tuotiin usein esille.

Taulukko 4: Ylä- ja alateemojen esiintyminen kirjoittain.

	Forum 5	Mennyt 1	Tutki ja tulkitse 1	Ritari 5	Yhteensä
Moniperspektiivisyys	18	20	6	0	44
Tarinat kerronnan muotona	18	19	0	0	37
Moniperspektiivisyys lähteissä	0	1	6	0	7
Tiedon konstruoinnin prosessi	10	30	36	32	108
Lähteet	6	18	20	21	65
Oman historian tutkiminen	1	0	2	1	4
Oma tulkinta	1	0	6	4	11
Mitä historia on	0	4	6	4	14
Kirjan metateksti	1	2	0	0	3
Erilaiset tulkinnat	1	6	2	2	11
Voimaannuttaminen	9	6	7	26	48
Vaikutus nykyaikaan	7	3	0	16	26
Mahdin kuvailu	2	3	6	10	21
Alkuperäisväestön historia	0	0	1	0	1

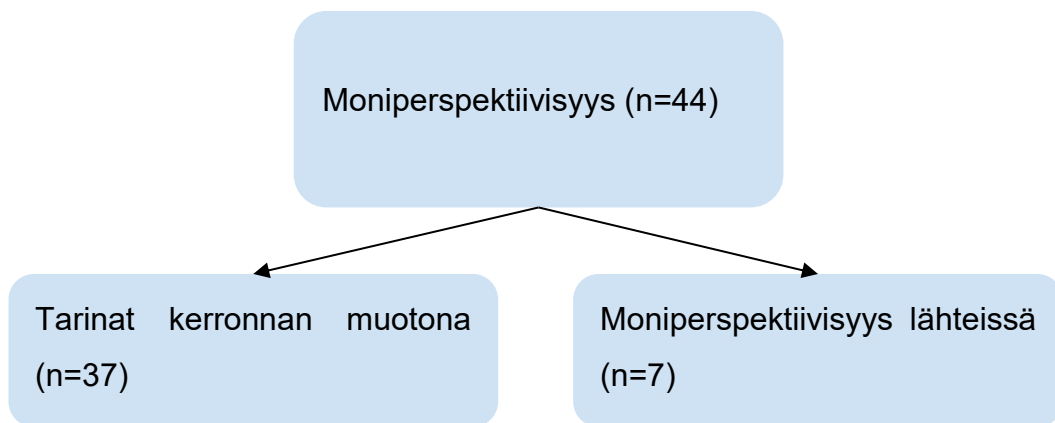
Moniperspektiivisyyttä kertomusten ja lähteiden kautta

Banksin monikulttuurisen pedagogiikan teoriassa sisältöjen integrointi (content integration) on luokiteltu yhdeksi viidestä monikulttuurisen pedagogiikan osa-alueista. Sisältöjen integrointi Banks (1998, 1) kuvailee eri kulttuureista ja maantieteellisistä alueista tulevien sisältöjen sisällyttämiseen opetuksen osaksi. Osa

sisältöjen integrointia oppikirjallisuudessa on moniperspektiivisyys, joka myös mainitaan osana historian oppiainekohtaista valtakunnallista opetussuunnitelmaa (POPS 2014, 257). Muita sisältöjen integroinnin esimerkkejä historiassa voisi olla esimerkiksi maailman historian opiskelu ainoastaan Suomen historian sijaan ilman, että muiden alueiden historia nähtäisiin “muiden” historiana. Moniperspektiivisyyden kautta historian kertojina esiintyvät erilaiset hahmot, joiden sosioekonominen asema, kansalaisuus ja sukupuoli eroavat toisistaan.

Oppikirjoissa moniperspektiivisyyttä esiintyi eri tavoilla (kuvio 3). Eniten sitä käytettiin kirjassa *Mennyt 1*, jossa moniperspektiivistä kerrontaa käytettiin lähestulkoon jokaisessa kappaleessa. Kertojia esitettiin tasapuolisesti eri kansoista, sosioekonomisista luokista, kulttuureista, ikäluokista ja sukupuolista. Esimerkiksi *Mennyt 1* -kirja sisälsi runsaasti erilaisten kertojien tekstejä, ja esimerkiksi muinaisen Egyptin arjesta kertoi oman tarinansa ylipappi, virkamies, käsityöläinen, entinen upseeri, maanviljelijä, orja sekä kirjurin vaimo (*Mennyt 1*, 36–45). Erilaisten kertojien kautta tuotiin kirjassa esille historian näkökulmasidonnaisuutta. Moniperspektiivisyyttä käytettiin esimerkiksi konfliktitilanteiden kuvaamisessa, kuten ateenalaisen ja spartalaisen kuvauksissa aikakaudestaan ja kaupunkien välisessä sodassa. Joissain osissa kirjoista kerrottiin kertojien olevan fiktiivisiä, mutta historiallisen tiedon valossa mahdollisia hahmoja.

Moniperspektiivisyyttä esiintyi myös kirjoissa käytetyissä lähteissä. *Tutki ja Tulkitse 1*-kirjassa ei ollut lainkaan fiktiivisiä hahmoja, vaan kaikki kirjan kerrotut osuudet olivat suoria sitaatteja historiallisista lähteistä, kuten kirjeistä. Nämä tekivät kirjasta huomattavasti haastavampaa luettavaa kuin kuvitteellisten hahmojen kertomukset, mutta niissä taas vastattiin suoraan opetussuunnitelman tavoitteeseen tutustuttaa oppilaita suoraan historiallisiin lähteisiin (POPS 2014, 257).



Kuvio 3. Moniperspektiivisyys oppikirjoissa ja siitä syntyneet alaluokat.

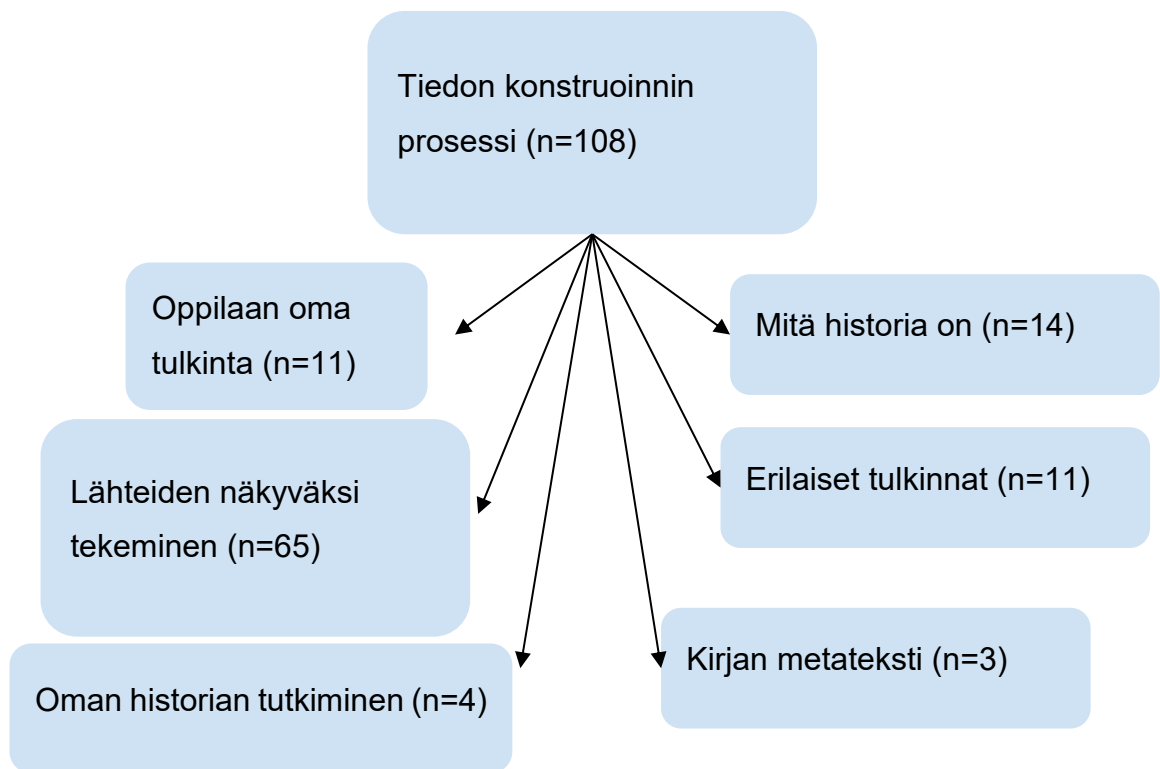
Tiedon konstruoinnin prosessit

Kaikissa oppikirjoissa esiintyi tiedon konstruoinnin prosessien kuvaamista, joka myös on yksi Banksin monikulttuurisen opettamisen osa-alueista. Banks (1998, 1) kuvailee tiedon konstruoinnin prosessia (knowledge construction process) monikulttuurisessa pedagogiikassa sen näkyväksi tekemistä, miten esimerkiksi historiallista tietoa on kerätty ja millaisia ajatusprosesseja tiedon rakentamisen taustalla on ollut. Se myös kannustaa lähdekriittisyyteen ja haastamaan mahdollisia vääristymiä tiedossa. Tiedon konstruoinnin prosessin tarkoituksena on edistää oppilaiden kriittisen ajattelun valmiuksia ja ymmärtämään opiskellun tieteenalan luonnetta.

Tiedon konstruoinniksi koodatut kirjan kappaleet jakautuivat edelleen kuuteen alaluokkaan (kuvio 4). Näitä olivat 1) oppilaan oma tulkinta, 2) mitä historia on, 3) lähteiden näkyväksi tekeminen, 4) erilaiset tulkinnat, 5) oman historian tutkiminen ja 6) kirjan metateksti. Mitä historia on -alaluokan sitaatit kertovat historiasta tieteenalana. Esimerkiksi “Historiantutkijat tutkivat vanhoja esineitä, asumuksia, piirroksia ja kirjoituksia. Ne ovat esimerkkejä historiallisista lähteistä. Tutkijat päättelivät lähteiden avulla, millaista ihmisten elämä on ennen ollut.” (*Ritari* 5, 10) ja “Myös eri puolilla maailmaa historia jaksotetaan eri tavoin, koska jaksotuksen perustana toimii alueella elävien ihmisten oma historia.” (*Tutki ja tulkitse* 1, 76) kuvailevat historiaa tieteenalana. Nämä kappaleet vastaavat siten myös tavoitteeseen historian tulkinnallisuuden hahmottamisesta (POPS 2014, 257).

Tämän kautta oppilaat saavat työkaluja kriittiseen ajatteluun ja olemassa olevan tiedon ja sen sisältämien valtarakenteiden tarkasteluun. Kirjoissa historian tulkinnallisuutta tuotiin esille sekä oman tulkinnan pohtimisen että erilaisten tulkintojen näkyväksi tekemisen kautta. Esimerkiksi *Tutki ja tulkitse 1*:ssä (67) pohditaan teorioita siitä, miten muinaisen Egyptin pyramidit on rakennettu: “Kreikkalaisen historioitsijan Herodotoksen mukaan pyramidien rakentajina toimivat orjat. Nykyään monet tutkijat ovat kuitenkin sitä mieltä, että pyramidien rakentajia olivat maanviljelijöitä”. Oppikirjoissa myös kannustettiin oppilaita itse tulkitsemaan lähteiden avulla historiaa, kuten esimerkiksi *Ritari 5*:n (26) tehtävässä: “Miksi Stonehenge sinun mielestäsi rakennettiin?”

Lähteitä käytettiin kirjoissa vaihtelevasti. *Tutki ja tulkitse 1* -kirjassa oli lähes jokaisessa kappaleessa suoria lähteitä viitteineen (esimerkiksi “Kahdentoista taulun laki Syntyajankohta: n. 450 eaa. Kieli: latina“, *Tutki ja tulkitse 1*, 129) ja *Forum*-kirjassa oli aina jakson lopussa kappale, jonka kokosi kappaletta yhteen ja kertoi metatasolla, miten kappaleessa olleet tiedot oli löydetty. *Ritari 5* -kirjassa oli joissain kappaleissa kuvia erilaisista historiallisista artefakteista (kuten “Arkeologit ovat löytäneet kivikautisten asuinpaikkojen läheltä kivistä tehtyjä keihään- ja nuolenkärkiä sekä veitsiä ja kivikirveitä.”, *Ritari 5*, 18), mutta suoria lähteisiin viittauksia ei käytetty. Viidesluokkalaisille erilaisten tiedonlähteiden tulkitseminen ei enää pitäisi olla täysin vierasta. Voi silti olla haastavaa tuoda oppilaille lähteitä esille tarpeeksi yksinkertaisella tasolla.



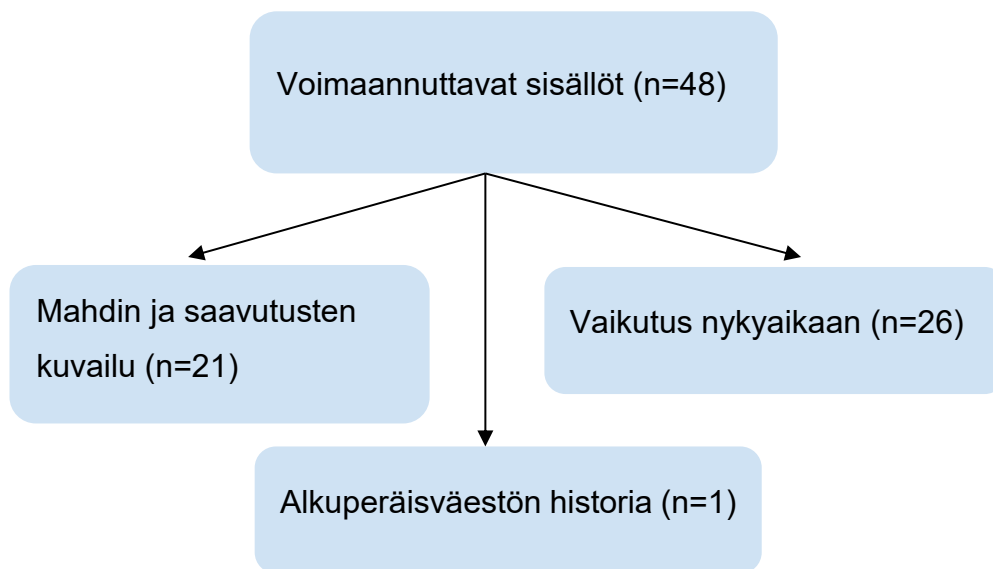
Kuvio 4. Tiedon konstruoinnin prosessi oppikirjoissa ja siitä syntyneet alaluokat.

Voimaannuttavia sanavalintoja

Yksi Banksin monikulttuurisen pedagogiikan osa-alueista on voimaannuttava koulukulttuuri (an empowering school culture) (Banks 1998, 1). Voimaannuttavassa koulukulttuurissa nostetaan esille positiivisia osia kunkin oppilaan omasta elämästä, kulttuurista, perheestä ja taustasta. Voimaannuttavan koulukulttuurin vastakohtana voisi siten nähdä koulun, jossa oppilaan omaa elämää ja kokemusmaailmaa kohtaan ei osoitettaisi lainkaan mielenkiintoa tai siitä puhuttaisiin väheksyvästi tai negatiiviseen sävyyn. Historian oppiaineen kontekstissa yhtenä voimaannuttavan kulttuurin ilmentymänä voidaan nähdä positiivisten saavutusten esille nostamisen eri historian kansoilta ja aikakausilta niin, että oppilas voi tunnistaa itsensä tai oman sukunsa juuret kerrotusta. Esimerkiksi islamilaisen historian käsittely osana Euroopan historiaa ja sen saavutusten ja vaikutuksen nykyaikaan tunnustaminen voidaan nähdä osana voimaannuttavaa koulukulttuuria. Vaikka kouluissa islaminuskoisista perheistä tulevien lasten osuus on kasvanut, monissa ala-asteen

historian kirjoissa ei kuitenkaan käsitellä lainkaan islamilaista historiaa Rooman valtakunnan aikana.

Kirjoissa esiintyi monipuolisesti eri kansojen saavutuksia (kuvio 5). Esimerkiksi “Rahan keksivät itäisen Välimeren kauppakansana tunnetut foinikialaiset noin 600 eaa.” (*Forum* 5, 85) ja “Antiikin Ateenaa pidetään monilla tavalla länsimaisen kulttuurin keskeisenä alkukotina.” (*Tutki ja tulkitse* 1, 84) nostivat esille eri kansojen ja eri alueiden asukkaiden saavutuksia positiivisessa valossa. Voimaannuttaviksi koodatut otteet kirjoista jaettiin edelleen kolmeen alaluokkaan, 1) mahdin ja saavutusten kuvailu, 2) vaikutus nykyaikaan ja 3) alkuperäisväestön historia.



Kuvio 5. Voimaannuttavat sisällöt oppikirjoissa ja siitä syntyneet alaluokat.

Oppikirjan rooli luokanopettajien historian opetuksessa

Vastausta toiseen tutkimuskysymykseen pyrittiin selvittämään teemoittelemalla ensin luokanopettajien haastatteluissa esittämiä historian oppikirjaan liittyviä vastauksia. Tällä tavoin saatiin selkeämpi kuva siitä, millaisia asioita luokanopettajat nostivat historian oppikirjan käyttöön liittyen esiin. Sen jälkeen jokaisesta haastattelusta luokanopettajasta koottiin yhteen kuvaus heidän tavastaan käyttää historian oppikirjaa opetuksessa.

Luokanopettajien vastaukset teemoitettiin viiteen ryhmään, jotka olivat 1) oppikirjan rakenteen kritiikki, 2) oppikirjan sisältöjen kritiikki, 3) POPS 2014:n tavoitteet oppikirjan avulla, 4) oppikirjan käyttö historian tunneilla ja 5) historian oppikirjan soveltuvuus monikulttuuriseen kasvatukseen (Taulukko 5). Oppikirjan rakenteen kritiikkiin kuului sellaisia asioita, joissa puhuttiin historian oppikirjan olevan laadittu tavoilla, mikä hankaloittaa sisältöjen opiskelua. Oppikirjan sisältöjen kritiikkiin katsottiin kuuluvaksi ne kohdat, joissa opettajat puhuivat oppikirjojen aiheiden olevan valittuja tukemaan tiettyä yksipuolista näkemystä jostakin historian ajanjaksosta tai tapahtumasta. Oppikirjan käytöstä historian tunneilla -teeman alle koottiin ne luokanopettajien vastaukset, joissa he kuvasivat historian oppikirjan asemaa historianopetuksessa. POPS 2014:n tavoitteista puhuttaessa opettajat pohtivat, ohjaako opetussuunnitelma vai oppikirjan aiheet historian oppituntien sisältöjä. Historian oppikirjan soveltuvuutta monikulttuuriseen kasvatukseen käsittelevät asiat koottiin viidennen teeman alle. Opettajien vastauksista poimitut historian oppikirjan käyttöön liittyneet pelkistetyt ilmaukset on koottu liitteeseen 5.

Oppikirjojen rakenteen kritiikistä luokanopettajat olivat hyvin samoilla linjoilla. He kokivat historian oppikirjojen olevan tavalla tai toisella liian vaikeasti lähestyttäviä alakoululaisen näkökulmasta tarkasteltuna. Oppikirjojen sisältöjen kritiikissä he olivat samaten yhtä mieltä siitä, että historian oppikirjojen sisältö on valikoitunut kuvaamaan tietystä kapeasta näkökulmasta historian tapahtumia.

Tavat käyttää historian oppikirjaa historian opetuksessa vaihtelivat sen sijaan paljon. Opettajat 2 ja 4 käyttivät oppikirjaa oppituntien sisältöjen ohjaajana, mutta kertoivat täydentävänsä opetusta muilla lähteillä. Opettajan 1 mukaan tuntien sisällöt tulivat enemmän opetussuunnitelmasta kuin oppikirjasta, mutta oppikirjojen sisältämä tieto tästä sisällöstä oli kuitenkin mukana ohjaamassa tunnilla käsiteltäviä asioita. Opettaja 3 piti historian oppikirjaa ainoastaan tiedonlähteenä, eikä pohjannut historian opetusta oppikirjan mukaiseksi.

Taulukko 5. Luokanopettajien haastatteluista kootut teemat historian oppikirjan käytöstä historian opetuksessa, teeman alle sijoitetut pelkistetyt ilmaukset ja opettajat, joiden haastatteluissa ilmaukset esiintyivät. Luokanopettaja 1 = 9 vuotta opetuskokemusta, luokanopettaja 2 = 10 vuotta opetuskokemusta, luokanopettaja 3 = 14 vuotta opetuskokemusta, luokanopettaja 4 = 18 vuotta opetuskokemusta.

Teema	Teeman alle kuuluvat pelkistetyt ilmaukset	Luokanopettaja
Oppikirjan rakenteen kritiikki	Selkeys puuttuu oppikirjoista	4
	Vaikeaa tekstiä alakoululaiselle	1, 2
	Aikakäsityksen rakentuminen	4
	Historian tapahtumien limittäisyys ei riittävän selkeästi hahmotettavissa	2, 4
	Motivaation ylläpito vaikeaa	1, 3
	Käsitetulva	1
Oppikirjan sisältöjen kritiikki	Oppikirjan Eurooppa-keskeisyys	2
	Oppikirjojen sisältöjen valikointi subjektiivisista näkökulmista	4
	Oppikirja muutaman ihmisen näkökulman varassa	3
	Voittajien ja miesten historiaa	1, 2, 3
Oppikirjan käyttö historian tunneilla	Oppikirja tiedonhaun lähde	1, 3
	Oppikirja ensimmäinen lähdeteos, tiedonhaun pohja, jossa käsite on selkeästi selitetty auki	1, 3
	Kirjan kanssa yhtä suuressa osassa netistä löytyvä materiaali	2

	Tunnin sisällöt oppikirjasta, täydennetään netistä löytyvällä materiaalilla	1
	Tunnin sisällöt pääosin kirjan mukaan	4
	Historiassa oppikirja keskeisessä roolissa, ohjaa pitkälti oppituntien sisältöjä	2
	Kirjan sijaan suuremmassa roolissa verkosta löytyvät materiaalit ja asiantuntijahaastattelut	3
POPS 2014:n tavoitteet oppikirjan avulla	POPSin sisällöt kätevästi oppikirjan kautta	2
	POPS ohjaa sisältöjä, ei oppikirja	3
	POPSin kannalta epäolennaiset oppikirjan sisällöt jätetään väliin	1
	Oppikirja tarpeeksi hyvä lähtökohta OPSin tavoitteiden käsittelyyn	4
Historian oppikirjan soveltuvuus monikulttuuriseen kasvatukseen	Historian oppikirja soveltuu monikulttuurisuuskasvatukseen	1
	Oppikirja soveltuu riittävän hyvin monikulttuuriseen pedagogiikkaan	4
	Oppikirjoja ei ole laadittu monikulttuurinen kasvatukseen mielessä	2
	Ei sovellu yksinään, tarvitsee rinnalle muuta materiaalia	3

Kysyttäessä POPS 2014:n historian oppiaineen tavoitteiden saavuttamisesta historian oppikirjan avulla luokanopettajat olivat jälleen eri linjoilla. Heidän vastauksensa vaihtelivat kahden ääripään välillä: toisessa päässä tavoitteet koettiin saavutettavan oppikirjan avulla kätevästi ja toisessa päässä oppikirjalle ei annettu mitään roolia tavoitteiden saavuttamisen suhteen. Vastaavanlainen hajonta oli havaittavissa myös pohdittaessa historian oppikirjan soveltuvuutta monikulttuuriseen pedagogiikkaan: opettajan 1 mielestä oppikirja soveltuu siihen hyvin, mutta opettajan 2 näkemyksen mukaan oppikirjoja ei ole laadittu tällainen pedagogiikka mielessä.

Historian opetuksessa opettajalla 1 oli käytössä *Historian tuulet 6* ja puolelle luokasta lisäksi *Mennyt 2*. *Mennyt 2*-kirjaa hän piti todella hyvänä historian opetukseen, mutta oli harmissaan siitä, ettei voinut käyttää sitä koko luokan kanssa. *Mennyt 2*-kirjan etuna hän näki eläytymisen tavallisten ihmisten elämään ja kirjan kappaleiden tarinallisen luonteen. Koko luokan käytössä ollutta *Historian tuulet 6* -kirjaa hän kuvasi hyväksi tiedonlähteeksi, jota ei kuitenkaan käyttänyt oppituntien sisältöjen ohjaajana. Jos opetussuunnitelmasta poimittua tunnin aihetta kuitenkin käsiteltiin oppikirjassa, valikoitui oppitunnin sisällöksi tässä oppikirjassa käsitellyt asiat.

“mä aika vähän pohjaan opetusta ylipäätään ehkä oppikirjaan tai siis musta se oppikirja on tosi hyvä apuväline mutta enemmän mä yritän kattoo sitä mitä se opetussuunnitelma sanoo...” (Opettaja 1, 9 vuotta opettajana)

Historian oppikirjojen kritiikistä opettaja 1 nosti esiin tekstien vaikeaselkoisuuden alakouluikäiselle. Hänen mukaansa teksteissä tuli vastaan myös todella paljon uusia käsitteitä, joita ei aina kunnolla avattu. Esiin tuli myös oppikirjojen tapa kuvata historian tapahtumia yksiuolotteisesti, usein voittajien ja miesten äänellä.

“...varsinkin jos lukutaito on yhtään heikompi niin aivan niin kuin lannistuu jo nähdessään sen tekstin siinä vaiheessa ja mmm et ehkä se pituus edelleen niissä oppikirjan kappaleissa niin todella on vähän lannistava jossain määrin ja kyllähän niitä aika paljon saa avata niitä käsitteitä siellä.” (Opettaja 1, 9 vuotta opettajana)

Opettaja 2 käytti historian oppikirjana *Ritari* 5:tä, kirjaa, jonka valinnassa hän oli itse mukana. Hän kertoi olevansa tyytyväinen kirjan rakenteeseen ja näki, että POPS 2014:n tavoitteet saa sen avulla helposti toteutettua. Sen vuoksi hän ei nähnyt tarpeelliseksi poiketa oppikirjan valitsemista sisällöistä, joita kuitenkin esimerkiksi netistä löytyvän materiaalin kautta täydensi.

” [Tunnin] aihe oli sama kuin pääsääntöisesti melkein aina aika uskollisesti sitä kirjaa mentiin niin hyvin tehty se kirja...” (Opettaja 2, 10 vuotta opettajana)

Opettajan 1 tavoin myös opettaja 2 nosti esiin historian oppikirjan tavan kuvata historian tapahtumia melko yksiuotteisesti. Myös hän piti oppikirjan kappaleita liian hankalina alakouluikäisille, viitaten erityisesti S2-oppilaisiin, joita hänen opetettavaan oli paljon.

”...riippuu tietysti siitä oppimisympäristöstä missä täällä se oli aika vaikeaselkoista välillä se teksti ... hyvää tekstiä paikoitellen vähän vaikeeta viidesluokkalaisille tässä ympäristössä ainakin.” (Opettaja 2, 10 vuotta opettajana)

Opettajalla 3 oli historian opettamiseen käytössä Historian tuulet 6, joka on laadittu vuoden 2004 POPS:n tavoitteiden mukaisesti. Hän kertoi rakentavansa lukuvuotensa projektien ympärille ja poimii näiden tavoitteet POPS 2014:sta. Oppikirjan roolia hän kuvaili hyödylliseksi tiedonlähteeksi aloitettaessa selvittämään kunkin projektin perustietoja. Tämän opettajan tapa lähestyä oppikirjaa ja ylipäättään opetusta poikkesi selkeästi muista haastatelluista opettajista.

”...niistä käytetään niitä osia mitkä siellä niin kuin meillä käsittelyyn tulee ja sitten opsin mukaan mä rakennan koko lukuvuoden aina silleen me tehdään paljon projekteja siellä sisällä on sitten opsin tavoitteita.” (Opettaja 3, 14 vuotta opettajana)

Historian opiskelusta puhuttaessa esiin nousi myös vaikeus pitää yllä oppilaiden motivaatiota historian opiskelua kohtaan, jos historian tunneilla keskitytään vain erilaisten tekstien lukemiseen.

”Ja kyllä me mennään aika pitkälle sinne elävöittämiseen ja tarinoiden ja kaiken muun puolelle et paljon käytetään teknologiaa ... ja et se ei ois tylsää koska se motivaation tappaminen on hirmu helppoa tässä vaiheessa.” (Opettaja 3, 14 vuotta opettajana)

Opettajan 4 käyttämä historian oppikirja oli *Forum* 5. Suurimpana ongelmana oppikirjassa opettaja nosti selkeyden puutteen, erityisesti aikakäsityksen kehittämisen suhteen. POPS 2014:n tavoitteiden mukaiseen opetukseen hän kuitenkin näki oppikirjan olevan riittävän hyvä lähtökohta, jota oman historiantuntemuksensa kautta osasi täydentää.

”No kyllä ne [oppikirjan sisällöt] tietysti melko paljon ohjaa että toki ... toki voi käyttää myös ideoita ja tietysti jonkun verran on itsekin tullut historiaa opiskeltua et muistan ihan niinku ulkoakin ihan muistan niinku kertomuksia ja yksityiskohtia niinku maailmanhistoriasta.” (Opettaja 4, 18 vuotta opettajana)

Oppikirjan sisältöjen kritiikistä puhuttaessa hän nosti esiin tavan, jolla orjuudesta puhutaan oppikirjoissa. Pohjois-Amerikkaan Afrikasta tuotujen orjien lukumäärää ja kohtelua kauhistellaan laajalti, mutta lainkaan huomiota ei kiinnitetä siihen, että Etelä-Amerikkaan orjia päätyi paljon enemmän ja arabimaailmaan enemmän kuin Amerikkoihin yhteensä. Hän piti opetuksessaan tärkeänä, että asioita opetetaan tasapainoisesti, eikä korosteta jotain tiettyä näkemystä.

”...mun mielestä on niin kun sillä lailla väärin ja vähän huvittavaa että kerrotaan niinku vaan joku pieni osa jostain kokonaisuudesta et pitäis kertoa tasapainoisesti.” (Opettaja 4, 18 vuotta opettajana)

Luokanopettajien toteuttama monikulttuurinen pedagogiikka historian opetuksessa

Kolmatta tutkimuskysymystä lähdettiin tutkimaan etsimällä ensin luokanopettajien haastatteluista sellaiset kohdat, joissa opettajat puhuivat jostakin Banksin monikulttuurisen pedagogiikan osa-alueesta. Tämän jälkeen haastatteluista tutkittiin

niitä monikulttuurista pedagogiikkaa käsitteleviä kohtia, joita ei voitu sijoittaa mihinkään edellä mainituista osa-alueista ja koottiin ne opettajakohtaisesti yhteen.

Monikulttuurisen pedagogiikan viiden osa-alueen mainintojen määrät on koottu taulukkoon 6. Opettajilta 1 ja 3, jotka opettivat sellaisissa kouluissa, jossa on vain vähän ulkomaalaistaustaisia oppilaita, tuli kahta muuta opettajaa hieman enemmän monikulttuuriseen pedagogiikkaan liittyviä mainintoja, hieman eri osa-alueisiin painottuen. Heillä oli enemmän mainintoja tiedon konstruoinnin prosessista ja ennakkoluulojen vähentämisestä kuin kahdella muulla opettajalla, mutta vähemmän mainintoja voimaannuttavasta koulukulttuurista.

Taulukko 6. Monikulttuurisen pedagogiikan osa-alueiden esiintyminen opettajien haastatteluissa.

Monikulttuurisen pedagogiikan osa-alue	Opettaja 1	Opettaja 2	Opettaja 3	Opettaja 4	Yhteensä
Tiedon konstruoinnin prosessi	5	3	4	2	14
Oikeudenmukainen pedagogiikka	0	1	1	2	4
Voimaannuttava koulukulttuuri	1	2	1	3	7
Sisällön integrointi	1	1	3	1	6
Ennakkoluulojen vähentäminen	5	3	4	2	14
Yhteensä	12	10	13	10	45

Kaiken kaikkiaan runsaasti mainintoja nousi esiin tiedon konstruoinnin prosessin osa-alueesta. Oppilaille haluttiin tehdä selväksi, miten historiallinen tieto on saatu selville ja kenen kirjoittamaa se eri tapahtumissa on. Samalla korostettiin myös lähdekritiikin opettelun tärkeyttä.

”Yleensä kaivetaan esille se semmonen niinku tietysti pienillä oppilailla aika kärjistetysti et kaivetaan kuka on kirjoittanut ja kenen historiaa tässä nyt puhutaan että yleensä ne on ne voittajat ja miehet.” (Opettaja 3, 14 vuotta opettajana)

”luetun, informaation kriittinen tarkasteleminen niin yhä enemmänhän se on tärkeätä et kyllähän se tapa, miten me opetetaan vaikka lapsia lukemaan niin on muuttunut siitä et miten vaikka 80-luvullakin syntyneet ovat oppineet lukemaan (Opettaja 1, 9 vuotta opettajana)

Ennakkoluulojen vähentäminen mainittiin tiedon konstruoinnin prosessin ohella useimmin opettajien vastauksissa. Tämä osa-alue korostui odotetusti rasismien käsittelystä kysyttäessä, mutta myös silloin, kun opettajat pohtivat monikulttuurisen pedagogiikan luonnetta.

”Me ollaan tästä jouduttu tai saatu oikeastaan keskustella viime vuonna 5.-luokkalaisten kanssa keskusteltiin tästä että joku saattaa olla oikeasti kusipää mut se ei tarkoita sitä että se on rasisti se saattaa ihan oikeesti olla tykkäämättä susta jostain muusta syystä.” (Opettaja 2, 10 vuotta opettajana)

“...opitaan ymmärtämään syitä miksi ihmiset toimii tietyllä tavalla” (Opettaja 1, 9 vuotta opettajana)

”ollaan niinku samanlaisia kaikki ja ollaan niinku kautta aikojen oltu samanlaisia kaikki niin et uskotaan esimerkiksi mihin jumalaan tahansa tai käyttäytyään tietyllä tavalla millä tavalla tahansa” (Opettaja 3, 14 opettajana)

Jokainen opettajista myös kertoi tilanteista, joissa oli nostanut positiivisella tavalla esiin asioita oppilaidensa kulttuuritaustoista. Näitä asioita olivat esimerkiksi juhlapyhien vietto, yleisten fraasien opettelu oppilaan omalla kielellä tai kiinnostuksen osoittaminen oppilaan kotimaan historiaan.

”Sillain kysyn kun tietää esimerkiksi että juhlitaan eri juhlapyyhiä teillä niin kuin vähän toisella tai tehdään eri tavalla asioita niin silloin yritän kyllä kysyä myöskin sitä.” (Opettaja 2, 9 vuotta opettajana)

“...jos on vaikka oppilas jolla on jonkun tietyn maan historian taustaa itsellä elämässään niin ehkä sitä voisi vaikka häneltä kysyä jotakin et jos hän vaikka haluaisi kertoa jotakin jos huomaa et hän tietää enemmän kuin muut...” (Opettaja 4, 18 vuotta opettajana)

Monet opettajista pitivät suomalaista historianopetusta sen verran hyvänä, etteivät he nähneet tarvetta muokata opetusmenetelmiään tukemaan erityisesti muista kulttuureista tulevia oppilaita. Esiin nostettiin myös huomio siitä, ettei joko aika tai ammattitaito riitä lähteä kyseenalaistamaan oppikirjojen tapaa käsitellä asioita.

“...vaatii aika paljon sen luokan ja ryhmän tuntemusta se että millä tavalla käsittelee asioita ja ja ehkä myöskin sitä että oppilaat kokee oman olonsa siinä ryhmässä niinku luottavaiseksi” (Opettaja 3, 14 vuotta opettajana)

”...väitän ettei mun ammattitaitokaan riittäis sitten luokanopettajana muuttamaan yhtäkkiä niin kuin jotain opettamaan oppilaille ihan toisenlaista historiakäsitystä kun meille on tarjottu” (Opettaja 2, 10 vuotta opettajana)

Jokainen opettajista koki, että historian opetuksessa tutustutaan moniin kulttuureihin jo pelkän oppikirjan perusteella. Sen lisäksi osa opettajista kertoi, miten he pyrkivät tuomaan oman luokkansa oppilaiden kotimaiden historiaa esiin opetuksessaan.

”Samaan aikaan kun meillä Suomessa tapahtui tämmöistä Euroopassa tämmöisiä mitä sitten tapahtui esimerkiksi Taiwanissa tai niin kuin mistä mulla oli nyt oppilaita pitkin Afrikkaa tai jostain niin kuin Vietnamista.” (Opettaja 2, 10 vuotta opettajana)

“...pelkästään se että ois niinku eri kulttuureista tulevia oppilaita niin sehän on rikkaus yhteisölle siinä mielessä että sais semmosta niinku autenttista kokemusta asioista sinne.” (Opettaja 3, 14 vuotta opettajana)

Monikulttuuriseen kasvatukseen liittyen haastatteluissa nousi esiin myös sellaisia asioita, joita ei voitu luokitella mihinkään Banksin muotoilemaan monikulttuurisen pedagogiikan osa-alueeseen, vaan kuvasivat ennemminkin opettajien pyrkimystä kasvattaa oppilaitaan itsenäisiksi, kriittisiksi ajattelijoiksi. Tämä korostui etenkin niiden opettajien vastauksissa, joilla oli vain vähän kokemusta monikulttuuristen luokkien opettamisesta.

Opettajan 1 koulussa on vain vähän ulkomaalaistaustaisia oppilaita, eikä opettajalla hänen omien sanojensa mukaan ole heidän opettamisesta juuri kokemusta. Monikulttuurisen pedagogiikan hän näkee pyrkimyksenä oppia ymmärtämään ja hyväksymään erilaisuutta.

“...opitaan ensinnäkin tuntemaan ... ihmisiä erilaisista kulttuureista ... ja opitaan toivon mukaan myös kunnioittamaan sitten niitä muita kulttuureja ja muista kulttuureista tulevia ihmisiä.” (Opettaja 1, 9 vuotta opettajana)

Opettaja 2 työskentelee sen sijaan erittäin monikulttuurisessa koulussa, jossa erilaisuuden kohtaaminen on arkipäivää. Tällaisessa ympäristössä opettaja näkee monikulttuurisen pedagogiikan olevan niin sidoksissa jokapäiväiseen opetustyöhön, ettei voida erottaa, mistä se alkaa ja mihin se päättyy. Hänen mukaansa oppilaiden kulttuurinen tausta ei ole merkittävässä asemassa, kun mietitään koulussa menestymistä.

“Kyllä ne erot niiden lasten kesken oli ne sit millä tavalla mitattuna eroja tahansa niin kyllä ne tulee jostain muualta kuin siitä taustakulttuurista...” (Opettaja 2, 10 vuotta opettajana)

Opettajan 3 mukaan hänen koulussaan on hyvin vähän ulkomaalaistaustaisia oppilaita, eikä hänelle sen vuoksi ole tullut vastaan tilanteita, jossa olisi ollut tarve muokata opetusmenetelmiä tai materiaaleja tukemaan erilaisista kulttuureista tulevia oppilaita. Monikulttuurisen pedagogiikan hän näkee oppilaiden kasvattamisena toimimaan globaalissa maailmassa.

”...ohjaa oppilaita näkemään maailman mahdollisimman niinku monipuolisesti ja monesta tulokulmasta ja erilaisia kulttuureja kunnioittaen.” (Opettaja 3, 14 vuotta opettajana)

Opettajan 4 koulussa on oppilaita lukuisista eri kulttuureista. Suurimpana haasteena muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvilla oppilailla hän näkee heikon suomen kielen osaamisen. Ilman kommunikointikykyä oppilaat eivät hänen kokemuksensa mukaan pysty muodostamaan kestäviä ystävyssuhteita. Monikulttuurisen pedagogiikan opettaja näkeekin erityisenä tarpeena tukea tällaisten oppilaiden mahdollisuuksia liittyä koulun sosiaaliseen verkostoon.

”pitää ihan sitä kotipiiriäkin rohkaista, että vapaa-ajalla pitää puhua suomea ja olla, olla tekemisissä muiden niinku suomenkielisten ihmisten kanssa muuten he ei muuten he jää helposti vähän sillai et heillä ei oo niitä syvempiä ystävyssuhteita ja se ei oo hyvä.” (Opettaja 4, 18 vuotta opettajana)

Tulosten yhteenveto

Oppikirjoissa monikulttuurisen pedagogiikan keskiössä oli tiedon konstruoinnin prosessien kuvaaminen oppilaille ja oppilaan pohdinnan tukeminen. Tämä vastaa myös POPS 2014:n henkeen, jossa oppimaan oppiminen ja ajattelun taidot nostetaan keskeiseksi tavoitteeksi. Kriittinen ajattelu ja sen tukema kulttuurisen moninaisuuden tiedostaminen näkyi myös opettajien haastatteluissa. Oppikirjoissa oli suuria eroja siinä, millaista monikulttuurista pedagogiikkaa niissä toteutettiin. Oppikirjan valinta tai oppikirjattomuus jää luokanopettajan omaksi valinnaksi, ja näillä valinnoilla on suuri vaikutus siihen, miten paljon ja millaista monikulttuurista pedagogiikkaa historian opetuksessa käytetään.

Opetuskokemuksen määrällä ei näyttänyt olevan merkitystä siihen, kuinka tarkasti historian oppitunnit seuraavat käytettävän oppikirjan kappaleita. Luokanopettajista se, jolla oli vähiten opetuskokemusta, kertoi päättävänsä oppituntien aiheet pääosin opetussuunnitelman tavoitteiden mukaan. Vain vuoden pidempään opettanut luokanopettaja puolestaan piti toimivana ratkaisuna edetä historian oppikirjan

osoittamalla tavalla historian opetuksessa. Opettajista se, jolla oli 14 vuotta opetuskokemusta perusopetuksessa, piti oppikirjaa vain yhtenä tiedonlähteenä muiden joukossa, kun taas 18 vuotta opettanut luokanopettaja kertoi käyvänsä historian opetusta läpi pääosin historian oppikirjan osoittaman järjestyksen kautta.

Monikulttuurisissa kouluissa monikulttuurinen pedagogiikka nähtiin koulun arkeen oleellisesti kuuluvana asiana, jota ei pysty erottamaan muusta koulun toiminnasta. Niissä kahdessa koulussa, jossa ulkomaalaistaustaisia oppilaita oli vain vähän, monikulttuurinen pedagogiikka näyttäytyi eri tavoin, ja sitä lähestyttiin erityisesti erilaisuuden tutkimisen ja ymmärtämisen kautta.

POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia konkreettisia keinoja historian oppikirjoissa esiintyy monikulttuurisen pedagogiikan osa-alueista. Haastattelujen avulla selvitettiin, millaisena luokanopettajat näkevät historian oppikirjan roolin omassa historian opetuksessaan. Tällä tavoin pyrittiin luomaan käytännön konteksti oppikirja-analyysille. Haastatteluiden kautta tutkittiin myös sitä, millaista monikulttuurista pedagogiikkaa luokanopettajat toteuttavat omassa historian opetuksessa. Sekä opettajien haastatteluista että oppikirjojen sisällöistä löytyi useita eri näkökulmia ja lähestymistapoja monikulttuuriseen pedagogiikkaan. Yleisin oppikirjoissa käytetty monikulttuurisen pedagogiikan menetelmä oli tiedon konstruoinnin prosessin näkyväksi tekeminen. Tiedon konstruoinnin prosessi ja kriittisen ajattelun kehittäminen nousivat myös opettajien haastatteluissa vahvasti esiin.

Oppikirjoissa keskeistä on tiedon rakentumisen tarkastelu

Tutkimuksessa oppikirjojen tarkastelua varten johdettiin viidestä alkuperäisestä Banksin monikulttuurisen pedagogiikan osa-alueesta kolme erityisesti oppikirjoja koskevaa teemaa, ja sisältöjen integrointia tarkasteltiin POPS 2014 kuvaaman moniperspektiivisyyden (POPS 2014, 257) kautta. Kaksi Banksin monikulttuurisen opetuksen osa-alueita, oikeudenmukainen pedagogiikka ja ennakkoluulojen vähentäminen, jätettiin oppikirjaosuudessa kokonaan pois, koska niiden ei nähty ilmenevän niinkään oppikirjallisuudessa vaan ennemmin opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Vaikka tällä yläteemojen muunnoksella alkuperäisestä Banksin teoriasta pyrittiin lisäämään tutkimuksen täsmällisyyttä, se osittain hämärsi teoreettisen viitekehyksen käyttöä oppikirjallisuutta tarkasteltaessa.

Tuloksissa näkyi selkeästi tiedon konstruoinnin prosessin auki kirjoittamisen merkitys tutkittaessa monikulttuurisia sisältöjä. Oppilaita kannustettiin myös itse pohtimaan ja arvioimaan erilaisia lähteitä ja historiallista tietoa. Nieton ja Boden (2012, 42—58) seitsemän monikulttuurisen pedagogiikan osa-alueesta oppikirjoissa

painottui juuri kriittinen pedagogiikka. Se vastaa myös POPS 2014 yleiseen henkeen, jossa ajattelu ja oppimaan oppiminen nostetaan yhdeksi kaikkea opetusta läpileikkaavaksi (POPS 2014, 20). Tästä voidaan päätellä, että se, millaisena historian oppiaine tänä päivänä mielletään, on etenkin tämän osa-alueen kohdalla siirtynyt kohti monikulttuurisempaa pedagogiikkaa.

Sisältöjen integrointia tarkasteltiin oppikirja-analyyseissä moniperspektiivisyyden kautta. Moniperspektiivistä kerrontaa käytettiin kirjoissa vaihtelevasti ehkä sen takia, ettei kaikissa oppikirjoissa ollut löydetty siihen keinoja. Fiktiivisten hahmojen käyttäminen kertojina *Mennytt* 1-kirjassa loi tällaiselle moniperspektiivisyydelle hyvät puitteet. Kuten Virta (2008, 30) tuo esille, historiallinen tieto kerrotaan aina jostain näkökulmasta. Yksinkertaisella keinolla *Mennytt* 1-kirjassa onnistuttiin tuomaan kertojien moninaisuutta näkyväksi ikäryhmälle sopivalla tavalla. Etenkin historian oppikirjoissa voi muuten helposti tulla lukijalle käsitys historiasta yhtenä ”suurena kertomuksena”, jossa on ainoastaan yksi näkökulma. Tätä ajattelua lisää kirjojen kaikkitietävän kertojan käyttö ikään kuin neutraalina historian äänenä.

Voimaannuttava koulukulttuuri tarkoittaa Banksin (2002, 5) mukaan koulun rakenteita, jotka tukevat oppilaiden osallisuutta koulun arjessa. Voimaannuttaviksi koodattavat sitaatit olivat eri kansojen ja kulttuurien positiivisia saavutuksia esille nostavia kirjojen kohtia. Voimaannuttamisen käsitteen epämääräisyys toi haastetta sitaattien valintaan. Myös sitaattien tulkitseminen ja alateemojen muodostaminen oli juuri käsitteen laajuuden vuoksi haastavampaa kuin muiden yläteemojen. Tätä epävarmuutta vähensi osittain selkeästi määritelty koodausohje (ks. liite 1).

Historiaa oppiaineena tehdään oppilaille omaksi, kun siihen tuodaan sisältöjä heidän omista kulttuurisista lähtökohdistaan (Zander 1997; Virta 2008). Aktiivinen toimijuus historian opiskelijana vaatii kuitenkin räätälöityjen sisältöjen lisäksi kuitenkin sen, että oppilas saa itse tutkia ja tulkita opiskeltavia sisältöjä ja tehdä niistä omia johtopäätöksiä ilman ennalta määrättyjä oikeita vastauksia. Tässä mielessä *Tutki ja tulkitse 1* pyrkii analysoiduista oppikirjoista parhaiten toteuttamaan historian opetuksessa suomalaisten koulujen oppimiskäsitystä (POPS 2014, 17).

Tutkimuksessa analysoidut oppikirjat käyttivät erilaisia keinoja monikulttuurisen pedagogiikan edistämiseksi. Oppikirjojen sisällöistä oli erotettavissa, miten kirjantekijät painottivat eri historian oppiaineen tavoitteita. *Mennyt 1* ja *Forum 5* painottivat erityisesti moniperspektiivisyyttä, *Ritari 5*-kirjassa puolestaan voimaannuttaminen oli muita oppikirjoja vahvemmin mukana. *Tutki ja tulkitse 1* toi muita oppikirjoja vahvemmin tiedon konstruoinnin prosessin näkyväksi ja oli samalla oppikirjoista ainoa, joka nosti saamelaiset alkuperäisväestöistä ja esihistoriallisesta ajasta puhuttaessa esiin. Saamelaisten vähälle jäävä huomio oppikirjoissa nostaa esiin kysymyksen, missä määrin suomalaisessa yhteiskunnassa etnosentrisminen (Gollnick & Chinn 2009, 17) suhtautuminen saamelaisiin on yhä olemassa. Toisaalta kyse voi olla myös kirjantekijöiden implisiittisistä vinoumista, eikä saamelaisia ymmärretä samalla tavalla esihistoriallisesti kansaksi kuin kirjoissa tyypillisesti käsitellyjä korkeakulttuureja. Jos oppikirjaa käyttävä opettaja ei itsekään tätä puolta historiasta nosta esiin, tulee hän tiedostamattaan toistaneeksi oppilailleen tätä vinoumaa.

Historian oppikirjaa käytetään eri tavoin opetuksessa

Haastattelemalla luokanopettajia selvitettiin, millä tavalla he käyttävät historian oppikirjaa historian opetuksessa ja miten toimivana he pitävät käytössään olevaa historian oppikirjaa erityisesti opetussuunnitelman tavoitteiden näkökulmasta tarkasteltuna. Kaikilla opettajilla oli yhtä lukuun ottamatta käytössään jokin tässä tutkimuksessa analysoiduista historian oppikirjoista. Yksikään tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista ei kuitenkaan käyttänyt historian opetuksessa oppikirjaa *Tutki ja tulkitse 1*, minkä vuoksi tämän oppikirjan käytöstä perusopetuksessa ei saatu tässä tutkimuksessa tietoa. Oppikirja poikkeaa rakenteeltaan selvästi muista analysoiduista oppikirjoista, mikä voi tehdä siitä hankalamman käyttää alakoulun historian opetuksessa. Etenkin opettajat, jotka seuraavat uskollisesti oppikirjan osoittamaa järjestystä, tulevat kohtaamaan haasteita tämän oppikirjan epätyypillisen rakenteen vuoksi.

Historian oppikirjojen puutteista kysyttäessä luokanopettajien vastauksissa nousi muita asioita useammin esiin oppikirjojen vaikeaselkoisuus. Historian oppikirjoissa nähtiin olevan liikaa uusia ja hankalia käsitteitä, pitkiä kappaleita hankalista asioista ja etenkin S2-oppilaille liian vaikeaa kieltä. Opettajat 1 ja 3 nostivatkin esiin pelon siitä, että oppilaiden motivaatio historian opiskelua kohtaan katoaa oppikirjojen vaikeaselkoisuuden vuoksi.

Oppikirjat saivat kritiikkiä myös tavoista käsitellä eri sisältöjä ja jopa siitä, millaisia asioita kirjoissa otetaan käsittelyyn. Jokainen luokanopettajista nosti esiin sen, kuinka subjektiivista myös historian oppikirjojen laatiminen on ja että oppikirjat joko tietoisesti tai tiedostamatta toistavat Eurooppa-keskeistä valkoisen miehen maailmankuvaa. Tämä nousi erityisen hyvin esiin opettajan 4 nostaessa esiin orjuuden käsittelyn oppikirjoissa.

Haastatteluissa tuli selväksi, että kaikki luokanopettajat olivat hyvin perillä siitä, mitä POPS 2014 kertoo historian oppiaineen tavoitteista ja sisällöistä. Opettajat perustelivat tapaansa lähestyä historian opetusta juuri näiden tavoitteiden kautta, mutta päätyivät kukin oman opetustyyliinsä kautta erilaisiin ratkaisuihin. Opettaja 2 näki *Ritari 5*-kirjan hyvänä pohjana historian opetuksen tavoitteiden saavuttamiseksi, eikä siten nähnyt tarvetta poiketa oppikirjan osoittamasta järjestyksestä, vaikka oppituntien sisältöä verkosta löytyvällä materiaalilla täydensikin. Opettajalla 3 ei ollut käytössään POPS 2014:n mukaista oppikirjaa, mutta hän pohjasikin historian opetuksen kokonaan POPS 2014:n osoittamiin sisältöihin ja tavoitteisiin ja laatii laajempia projekteja, joiden kautta näitä opetukseensa sisällytti. Hänen tapansa lähestyä opettamista poikkesi selkeästi muista opettajista. Rakenteeltaan erilainen *Tutki ja tulkitse* -oppikirja voisi tukea perinteistä oppikirjaa paremmin tämän tyylisten opettajien opetustyötä. Opettajat 1 ja 4 olivat tavoissaan käyttää historian oppikirjaa näiden kahden ääripään välillä.

Luokanopettajien toteuttama monikulttuurinen pedagogiikka

Luokanopettajien haastattelujen avulla pyrittiin selvittämään, millaista monikulttuurista pedagogiikkaa luokanopettajat historian tunneilla toteuttavat.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat toivat useasti haastattelun aikana esiin sen, kuinka tärkeää on korostaa ihmisten samanarvoisuutta ulkoisista tekijöistä riippumatta. Heidän vastauksissaan tämä näkyi esimerkiksi rasismia vastaan taistelemisena koulussa ja ihmiskuntaa yhdistävien seikkojen korostamisena. Opettajien vastauksissa korostui myös tahto tehdä oppilaille selväksi, miten historiallista tietoa on koottu kautta aikojen, ja keiden kirjoittamaa historiankirjoitus on tyypillisesti ollut. Heidän näkemyksensä myötäilevät opetussuunnitelman laaja-alaisten tavoitteiden kriittiseen ajatteluun ohjaamista (POPS 2014, 155—158) sekä historian oppiaineen tavoitteita (POPS 2014, 257).

Syytä sille, miksi oikeudenmukaista pedagogiikkaa tai voimaannuttavaa koulukulttuuria ei haastatteluissa suuremmin nostettu esiin, voidaan esittää joitakin mahdollisuuksia. Suomessa luokanopettajien korkea koulutuksen taso tuo opettajille niin laajan työkalupakin, että he kykenevät tukemaan oppilaidensa kasvua ja oppimista oli oppilaiden tausta mikä tahansa. Toisaalta voidaan ajatella, että suomalainen koulujärjestelmä on valmiiksi verraten tasapuolinen eri kulttuureja kohtaan, joten opettajat eivät näe tarvetta korostaa opetuksessaan vieraita kulttuureja. Opettajista tosin kaikki nostivat tavalla tai toisella esiin sen, että Suomessa tapahtuva historian opetus on Eurooppa-keskeistä valkoisen miehen historiaa, mutta eivät pitäneet siitä poikkeamista mielekkäänä tai sellaisena asiana, mihin heidän ammattitaitonsa tai aikansa riittäisi.

Luokanopettajien haastatteluissa nousi esiin myös sellaisia monikulttuuriseen pedagogiikkaan liittyviä ilmauksia, joita ei voitu sijoittaa Banksin määrittelemiin osaluokkiin. Ne sopivat kuitenkin Nieton ja Boden (2012, 42—58) kuvaukseen monikulttuurisesta kasvatuksesta, kuten kriittisestä pedagogiikasta, jonka mukaan oppilaista pyritään kasvattamaan aktiivisia oppijoita, jotka kykenevät kyseenalaistamaan kohtaamaansa tietoa ja etsimään sitä itse. Haastateltujen luokanopettajien toteuttama monikulttuurinen pedagogiikka erityisesti historian opetuksessa on opetusta, joka pyrkii vähentämään kulttuurien välisiä ennakkoluuloja, rohkaisee oppilaita tekemään omia tulkintoja opiskeltavista sisällöistä ja ohjaa tarjolla olevan tiedon kriittiseen arviointiin.

Opettajat 1 ja 3 opettivat sellaisissa kouluissa, joissa oli vain vähän ulkomaalaistaustaisia oppilaita. Opettajien 2 ja 4 kouluissa puolestaan oli hyvin monikulttuurinen oppilasaines. Tämä ero oli havaittavissa myös opettajien haastatteluissa, sillä sekä opettaja 1 että 3 puhuivat melko yleisellä tasolla tavoista toteuttaa monikulttuurista pedagogiikkaa. Tätä voidaan pitää luontevana ratkaisuna, sillä ilman käytännön kokemusta ulkomaalaistaustaisista oppilaista ei opettaja kohtaa tilanteita, joissa oma tyyli opettaa tulisi haastetuksi. Opettajien 1 ja 3 kuvauksissa monikulttuurisesta pedagogiikasta näkyikin ennen kaikkea Nieton ja Boden laatima määritelmä, jonka mukaan monikulttuurinen pedagogiikka on tärkeää kaikille, etenkin niille, jotka eivät kohtaa erilaisuutta jokapäiväisessä elämässään. Opettajien 2 ja 4 tavoissa lähestyä monikulttuurista pedagogiikkaa korostui sen sijaan Nieton ja Boden määritelmistä rasisminvastainen kasvatus, peruskasvatus ja monikulttuurisen pedagogiikan läpätunkevuus yli oppituntirajojen. (2012, 42—58.)

Yhteenveto

Oppikirja-analyysin kautta huomattiin, että oppikirjoissa painotetaan eri tavalla historian opetuksen tavoitteita. Vaikka haastatteluissa tulikin ilmi, että kaikki luokanopettajat tarkastelivat oppikirjoja kriittisesti, oli se kahdella heistä pääasiallinen historian tuntien sisältöjen ohjaaja. Etenkin oppikirjasidonnaista opetusta toteuttavilla luokanopettajilla olisi tärkeää tietä, millaiset asiat heidän käytössään olevassa historian oppikirjassa jäävät vähemmälle huomiolle. Tämän tiedon turvin he voisivat vaivattomammin paikata tätä historian oppikirjojen puutetta oman asiantuntijuuden avulla.

Historia oppiaineena on osittain lisääntyneen globalisaation kautta muuttunut (Vertovec 2009). Aiemmin oppikirjoissa kerrottiin tyypillisesti vain yksi totuus tai kuvaus historian tapahtumasta ja sitä ei kritisoitu millään tavoin. Nykyisissä oppikirjoissa pyritään perustelemaan, miksi tällaiseen kuvaukseen historiallisesta tapahtumasta on päädytty ja lisäksi oppikirjoissa pyritään tuomaan historiaa entistä enemmän esiin erilaisten ihmisten näkökulmista tarkasteltuna. Nykyajasta puhutaan toisinaan myös faktanjälkeisenä maailmana, missä totuutta on yhä vaikeampi löytää

valheiden joukosta. Historia onkin oppiaineena erinomainen harjoiteltaessa tiedon tulkintaa ja tulkitsijan omaa näkökulmaa. Haastatellut luokanopettajat tiedostivatkin opettajan tärkeän roolin oppilaiden kasvamisessa yhteiskunnan toimiviksi, kriittisesti ajatteleviksi jäseniksi ja pyrkivät omassa opetuksessaan opettamaan myös niitä taitoja, joita tarvitaan globaalissa ja monikulttuurisessa maailmassa toimimiseen.

Tutkimuksen rajoitukset

Oppikirjatutkimuksessa tarkasteltiin neljää erilaista viidennen luokan historian oppikirjaa. Jokainen näistä kirjoista oli kirjoitettu POPS 2014:n mukaisesti. Todellisuudessa opettajilla on usein käytössä vanhempia oppikirjoja, joten tämä tutkimus ei pysty ottamaan kantaa siihen, miten kouluissa todellisuudessa käytetyt materiaalit vastaavat monikulttuurisen pedagogiikan aiheisiin. Toisaalta tutkimuksessa käytettyjä kirjoja ja sisällöllisesti vastaavia materiaaleja tullaan todennäköisesti tulevaisuudessa käyttämään yhä enemmän.

Haastattelujen kautta saatiin selville ainoastaan opettajien omat näkemykset monikulttuurisen pedagogiikan toteuttamisesta, joten analyysi jäi tältä osin melko yksiuolotteiseksi. Ymmärrystä luokanopettajien tavasta toteuttaa monikulttuurista pedagogiikkaa olisi voinut täydentää esimerkiksi havainnoimalla heitä erilaisissa opetustilanteissa. Haastatteluiden avulla ei myöskään saatu käyttökokemuksia *Tutki ja tulkitse* -oppikirjasta, joten sen käytännön toimivuudesta ei saatu tietoa.

Opetuskokemus oli opettajilta kysytty taustamuuttuja, jota ei tässä tutkimuksessa pystytty kuitenkaan hyödyntämään, sillä luokanopettajien opetuskokemuksen määrä ei toisistaan suuresti eronnut. Haastatteluihin osallistui lisäksi vain neljä luokanopettajaa, mikä on otoskokona liian pieni, jotta tuloksia voitaisiin pitää yleistettävänä.

Tulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimuksen kohteet

Opettajat ja kustantamot voivat hyödyntää tämän tutkimuksen tuloksia tarkastellessaan käyttämiään tai tuottamiaan oppimateriaaleja monikulttuurisesta näkökulmasta. Monikulttuurinen pedagogiikka nähdään ehkä vieläkin vieraana aiheena ja sen oppiainekohtainen merkitys ei ole vielä itsestäänselvyys. Tästä tutkimuksesta voidaan teoreettisen taustan valossa nostaa esiin esimerkkejä siitä, miten monikulttuurisia sisältöjä voitaisiin tuoda historian opetuksen osaksi. Moninaistuvassa yhteiskunnassa tämä vastaa selkeään tarpeeseen monikulttuuristen opetusmateriaalien kehittämistä, jotta yhteiskunnassa kaikilla olisi tulevaisuudessa mahdollisuus tuntea itsensä kiinteäksi osaksi yhteiskuntaa.

Tutkimusten kautta tutkijat kehittyivät opettajina siten, että ymmärrys sekä oppikirjojen että opetussuunnitelmien arvoista ja sisällöistä syveni. Tutkijat kehittivät omaa kulttuurista kompetenssiaan ja saivat eväitä muutoksen alla olevan historian oppiaineen kriittiseen tarkasteluun sen sijaan, että omaa kokemusta historian opetuksesta toistettaisiin. Tutkimuksen kautta tehtiin muille opettajaopiskelijoille näkyväksi historian ja valtiotieteiden sisältöjen erityispiirteitä ja nivottiin niitä oppikirjatutkimukseen. Lisäksi tutkimuksessa esiteltiin erilaisia monikulttuurisen pedagogiikan opetusmenetelmiä, joita juuri historian oppiaineessa voidaan hyödyntää.

Sekä opettajat että oppikirjat painottivat eri tavoin POPS 2014:n tavoitteita. Analysoitujen oppikirjojen profiilien kuvaamisen kautta voidaan auttaa jokaista opettajaa valitsemaan itselleen omiin vahvuuksiinsa ja opetustyyliinsä parhaiten soveltuvan historian oppikirjan, jotta historian opetuksen tavoitteet ovat helpommin tuotavissa osaksi omaa opetusta.

Tutkimustyötä voisi tästä eteenpäin jatkaa etsimällä systemaattisesti haasteltaviksi luokanopettajia, joilla on käyttökokemusta tietyistä historian oppikirjasarjoista. Pyrkimyksenä olisi tällöin saada kattavampi kuvaus siitä, miten tässä tutkimuksessa profiloituja oppikirjoja käytetään opetustyössä ja vastaako profiili luokanopettajien tapaa lähestyä historianopetusta. Samalla voitaisiin selvittää, tiedostavatko opettajat oppikirjojen painotuserot ja ohjaako se heitä täydentämään historian opetusta

muiden materiaalien avulla. Haastateltavaksi voitaisiin myös etsiä historian aineenopettajia, joilla on oman opiskelunsa myötä luokanopettajia laajempi ammattitaito historianopetukseen. Aineenopettajien ja luokanopettajien mahdollisia näkemuseroja historian oppikirjojen sisällöistä ja tavoista poiketa niiden osoittamista käsittelytavoista olisi mielenkiintoista selvittää. Tätä tutkimusta huomattavasti suurempi otoskoko mahdollistaisi myös tulosten laajemman yleistettävyyden.

AINEISTO

Bruun, J., Kokkonen, O., Komulainen, M., Lassi, P. & Sainio, A. 2015. *Ritari 5*. Helsinki: Sanoma Pro.

Päivärinta, K., Solastie, K. & Turtiainen, S. 2015. *Forum 5 Historia*. Helsinki: Otava.

Rantala, J., Palmqvist, R. & van den Berg, M. 2017. *Mennyt 1*. Helsinki: Edukustannus.

Veijola, A., Rautiainen, M., Mikkonen, S. ja Niiranen, S. 2018. *Tutki ja tulkitse. Alakoulun historia 1*. Kouvola: Kustannus Aarni.

LÄHTEET

Anttonen, M. 1999. *Etnopolitiikkaa Ruijassa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Banks, J. A. 2002. Multicultural Education. Historical Development, Dimensions and Practice. Teoksessa Banks, J.A. (toim.) *Handbook of Research in Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Jeismann, K.-E. 1997. Geschichtsbewusstsein. Teoksessa Bergmann, K. (toim.) *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 42—44.

Berry, J.W. 1997. Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: an international review* 46 (1), 5—34.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. 2007. *Research methods in education*. Oxon: Routledge.

Enzensberger, H.M. 2003. Suuri muutto. Teoksessa Lehtonen, M & Löytty, O. (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Gummerus, 21—49.

Fiske, J. 2003. Toimi maailmanlaajuisesti, ajattele paikallisesti. Teoksessa Lehtonen, M. & Löytty, O. (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Gummerus, 131—153.

Gay, G. 2002. Curriculum Theory and Multicultural Education. Teoksessa Banks, J.A. (toim.) *Handbook of Research in Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gollnick, D.M. & Chinn, P.C. 2009. *Multicultural education in a pluralistic society*. Pennsylvania: Pearson.

Hall, S. 2003a. Kulttuuri, paikka, identiteetti. Teoksessa Lehtonen, M & Löytty, O. (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Gummerus, 85—128.

Hall, S. 2003b. Monikulttuurisuus. Teoksessa Lehtonen, M & Löytty, O. (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Gummerus, 233—281.

Heinonen, J-P. 2005. Opetusmateriaalit vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Jensen, B. E. 1997. Historiemedvetande - begreppsanalys, samhällsteori, didaktik. Teoksessa Karlegård, C. & Karlsson, K.-G. (toim.) *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur, 40–72.

Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Lehtonen, M. & Löytty, O. 2003. Miksi erilaisuus. Teoksessa Lehtonen, M & Löytty, O. (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Gummerus, 7—17.

Lehtonen, M. 2013. Miten tutkia liikkuvaa maailmaa? Teoksessa Lehtonen, M. (toim.) *Liikkuva maailma*. Tampere: Bookwell, 7—29.

Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. 2016. Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Letourneau, J. 2013. Teaching history and The Future of the Nation. The Case of Quebec. Teoksessa Carrier, P. (toim.) *School and Nation. Identity Politics and Educational Media in the Age of Diversity*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 38—48.

Levstik, L. 2000. Articulating the Silences. Teachers' and Adolescents' Conceptions of Historical Significance. Teoksessa Stearns, P., Seixas, P. & Wineburg, S. *Knowing, Teaching and Learning History*. New York University Press, 284—305.

Malik, K. 2016. Monikulttuurisuus (suom. Tapani Kilpeläinen). Tampere: Niin&Näin.

Mähönen, T.A. & Jasinskaja-Lahti, I. 2013. Etniset ryhmäsuhteet ja maahanmuuttajien akkulturaatio. Teoksessa Martikainen, T., Saukkonen, P. & Säävälä, M. (toim.) *Muuttajat – kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 247—261.

Nieto, S. & Bode, P. 2012. *Affirming diversity – the sociopolitical context of multicultural education*. Boston: Pearson.

Oikeusministeriö. 2010. *Laki kotouttamisen edistämisestä* (30.12.2010/1386). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386> [viitattu 11.8.2019].

Paasi, A. 1998. Koulutus kansallisena projektina: ”me” ja ”muut” suomalaisissa maantiedon oppikirjoissa. Tampere: Vastapaino.

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

Rastas, A. 2013. Nimeämisen politiikka ja rasismien rajaamat sosiaaliset suhteet. Teoksessa Lehtonen, M. (toim.) *Liikkuva maailma*. Tampere: Bookwell, 153—175.

Sarraj, H., Bene, K., Li, J. & Burley, H. 2015. Raising cultural awareness of fifth-grade students through multicultural education. *Multicultural Education* talvi, 39—45.

Saukkonen, P. 2013. Maahanmuutto- ja kotouttamispolitiikka. Teoksessa Martikainen, T., Saukkonen, P. & Säävälä, M. (toim.) *Muuttajat – kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 81—97.

Suárez-Orozco, C. 2004. Formulating Identity in a Globalized World. Teoksessa Suárez-Orozco, M. M. & Qin-Hilliard, D. (toim.), *Globalization: Culture and Education in the New Millennium*. Berkeley: University of California Press, 141—172.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne [verkojulkaisu]. 2018. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu 3.11.2019].

http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_vrm_vaerak/statfin_vaerak_pxt_11rt.px/chart/chartViewColumn/

Tietoarkisto. 2018. Aineistonhallinnan käsikirja: tutkittavien informointi. Verkossa saatavilla osoitteessa: <https://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/tutkittavien-informointi.html> [viitattu 14.12.2018]

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

Turun kaupunki. 2018. Monikulttuurinen opetus.

<https://blog.edu.turku.fi/monikulttuurinenopetus/opettajat-2/>

[viitattu 5.1.2019].

Virta, A. 2008. Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa. Turku: Painosalama.

Vertovec, S. 2009. Transnationalism. London: Routledge.

Wineburg, S. 2001. Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past. Philadelphia: Temple University Press.

Vuori, J. Yksisuuntaisen tiedon houkutus – prosessimaisen tiedon mahdollisuus. Teoksessa Lehtonen, M. (toim.) *Liikkuva maailma*. Tampere: Bookwell, 176—195.

Zander, U. 1997. Historia och identitetsbildning. Teoksessa C. Karlegård ja K.-G. Karlsson. *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur, 82—109.

LIITTEET

LIITE 1: Koodausohje

Koodausohje vertaisarviointia varten

Oppikirja-analyysissa kirja käydään läpi alusta loppuun merkiten post-it-lapuilla ne kohdat jotka kuuluvat alla kuvailtuihin teemoihin. Lappuun voidaan merkitä mihin kategoriaan kohta kuuluu (ja nuolella voidaan osoittaa kohta). Tarkoituksena on merkitä ainoastaan suoraan näihin vastaavat kohdat sen sijaan, että merkittäisiin laajasti näihin liittyviä kohtia.

Kirjojen merkitsemisen jälkeen vertaisarvioija käy yhdessä analyysin tekijän kanssa kohdat läpi, ja analyysin tuloksia muokataan tämän perusteella. Prosessi kirjoitetaan auki tulososioon.

Moniperspektiivisyys

Moniperspektiivisyydellä tarkoitetaan erilaisten henkilöiden äänten esille tuomista kirjassa. Moniperspektiivisyys lisää kirjassa huomioon otettuja historian näkökulmia. Esimerkiksi orjan kertoma historia tai sotilaan vaimon kertoma historia lisäävät kirjan moniperspektiivisyyttä, koska ne tuovat esille erilaisia näkökulmia ja kannustavat oppilaita eläytymään näiden kertajiin. Koska kerronnan on oltava henkilön omalla äänellä, näissä kohdissa on käytetty minäkertojaa.

Kertojan teksti lyhennetään sen ensimmäiseksi lauseeksi. Kertojan ikä, sukupuoli ja siviilisääty merkitään, jos ne ovat tiedossa.

Voimaannuttaminen

Voimaannuttaminen pitää sisällään positiivisten tapahtumien tai aikaansaannosten esille nostamisen tai oikeutetun kehumisen. Eri tilanteessa voimaannuttaminen voi myös tarkoittaa esimerkiksi alkuperäiskansan aseman korostamisen tai tietyn kulttuurin vaikutuksen nykyhetkeen. Seuraavat ovat esimerkkejä voimaannuttamisesta.

“Germaanien tienrakennusmenetelmä on vieläkin teidemme rakentamisen perusta.”

“Saamelaiset asuivat Suomen alueella.”

“Roomalaiset keksivät matematiikan.”

“Germaanien tiede oli kreikkalaisten tiedettä edistyneempää.”

“Arabia nousi suurvallaksi, ja sillä oli mahtavat sotajoukot.”

Tiedon konstruoinnin prosessi

Tiedon konstruoinnin prosessi viittaa siihen tapaan, jolla historiallisen tiedon rakentamista tehdään näkyväksi. Sekä lauseet, joissa kerrotaan mistä lähteestä tieto on peräisin tai päätelty, että lauseet, joissa kuvaillaan esimerkiksi eri lähteiden ristiriitaisuutta ja koitetaan päätellä mitä on tapahtunut, merkitään tähän kategoriaan. Myös oppilaille annettavat tehtävät, joissa kannustetaan päättelemään mitä on tapahtunut, kuuluvat näihin. Myös kohdat, joissa kerrotaan historiasta oppiaineena ja tehdään näkyväksi tiedon konstruointia historioitsijan työn näkökulmasta kuuluvat tähän kategoriaan.

LIITE 2: Saatekirje haastateltaville

Olemme tekemässä pro gradu -tutkimusta Turun yliopistossa. Tutkimuksessa analysoimme, miten uusissa historian oppikirjoissa toteutuvat opetussuunnitelman kuvaamat monikulttuurisuuteen liittyvät tavoitteet. Tämän lisäksi selvitämme, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on näiden aiheiden opettamisesta. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä kriittistä suhtautumista oppikirjojen sisältöihin ja pohtia oppikirjojen merkitystä oppituntien sisällön ohjaajana. Tarkemmat tiedot tutkimukseen osallistumisesta on koottu alla olevaan tekstiin.

Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Haastateltavalla on oikeus milloin vain keskeyttää osallistuminen tutkimukseen tai kieltäytyä vastaamasta hänelle esitettyyn kysymykseen.

Haastattelu kestää 20 minuuttia. Haastattelu nauhoitetaan ääninauhalle, jonka jälkeen haastattelu kirjoitetaan tekstitiedostoksi.

Haastattelun luottamuksellisuus turvataan siten, että siitä tehtyä äänitallennetta käsittelevät ainoastaan tutkijat eikä henkilötietoja sisältävää aineistoa luovuteta tutkimuksen ulkopuolisille tutkimuksen missään vaiheessa.

Haastattelu kirjataan tekstitiedostoksi. Haastateltavan ja haastattelussa esille tulevien muiden henkilöiden nimet poistetaan tai muutetaan peitenimiksi. Tarvittaessa muutetaan tai poistetaan myös paikkatietoja ja muita erisnimiä (työpaikkojen tms. nimet), jotta aineistoon sisältyvien henkilöiden tunnistaminen ei ole enää mahdollista.

Ääninauha tuhotaan sen jälkeen, kun haastattelu on kirjoitettu tekstitiedostoksi.

Haastattelussa esille tulleet asiat raportoidaan tutkimuksessa tavalla, jossa tutkittavia tai muita haastattelussa mainittuja yksittäisiä henkilöitä ei voida tunnistaa. Tutkimukseen voidaan sisällyttää suoria otteita haastatteluista. Niiden yhteydessä mainitaan haastateltavan sukupuoli ja opetuskokemus.

LIITE 3. Haastattelurunko

Osa 1 Oppikirjan käyttö opetuksessa

- Mitä oppikirjoja on käytössäsi historian opettamiseen?
- Miten käytät oppikirjaa opetuksessasi? / Millainen rooli oppikirjalla on opetuksessasi?
- Kuinka paljon oppikirja ohjaa sitä, millaisia aiheita tunneilla otat käsittelyyn?
- Miten usein oppikirjat ovat käytössä oppitunneilla?
- Onko oppikirjojen lisäksi käytössä muita oppimateriaaleja?
- Onko nykyisin käytössä olevissa materiaaleissa jotain parantamisen varaa?
- Miten hyvin käytössäsi olevat oppikirjat mielestäsi toteuttavat opetussuunnitelman asettamia tavoitteita?

Osa 2 Monikulttuurisuuskasvatus osana historian oppiaineen opetusta

- Vapaa sana: Mitä sinulle tulee mieleen sanasta monikulttuurisuuskasvatus? Mitä mieltä olet siitä?
- Millaisena näet historian oppiaineen merkityksen oppilaiden monikulttuurisuuskasvatuksessa?
- Miten tärkeänä pidät oppilaiden etnisen taustan huomioimista opetussisältöjä valittaessa? Kun olet opetustilanteessa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, millä tavoin huomioit hänen etnisen taustansa? (voimaannuttava koulukulttuuri)
- Oletko kokenut tarvetta muokata opetusmenetelmiäsi tukeaksesi erilaisista kulttuurisista ja etnisistä ryhmistä tulevia oppilaita? Miten olet toiminut näissä tilanteissa? (oikeudenmukainen pedagogiikka)
- Pyritkö tuomaan opetukseesi mukaan esimerkkejä ja sisältöä erilaisista kulttuureista ja ryhmistä? Löytyykö näitä oppikirjoista vai tuotatko niitä itse? (sisällön integrointi)
- Miten tärkeänä pidät rasismien ja muiden kulttuurien kohtaamiseen liittyvien ongelmien käsittelyä osana opetusta? Oletko itse ottanut näitä asioita puheeksi ja miten? (ennakkoluulojen vähentäminen)

- Teetkö opetuksessasi oppilaille selväksi, miten historiallinen tieto on rakennettu ja kenen näkökulmasta? Eli tuodaanko moniperspektiivisyyttä esiin tunneilla? (tiedon konstruoinnin prosessi)
 - Korostuuko näiden taitojen kehittäminen historian tunneilla vai ovatko ne läsnä myös muiden oppiaineiden tunneilla?
 - Miten suuri merkitys mielestäsi koulun monikulttuurisuuskasvatuksella on ihmisten kulttuurienvälisen vuorovaikutustaitojen ja erilaisuuden arvostamisen kehittäjänä?
 - Kokoava kysymys: Miten käytössäsi oleva oppimateriaali mielestäsi soveltuu monikulttuurisuuskasvatukseen?

LIITE 4. Historian oppikirjan käyttöön liittyvät pelkistetyt ilmaukset luokanopettajien haastatteluissa

Selkeys puuttuu oppikirjoista

Vaikeaa tekstiä alakoululaiselle

Aikakäsityksen rakentuminen

Historian tapahtumien limittäisyys ei riittävän selkeästi hahmotettavissa

Moniäänisyys

Motivaation ylläpito vaikeaa

Integroituminen yhteiskuntaan

Oppikirjojen sisältöjen valikointi subjektiivisista näkökulmista

Käsiteltyä

Voittajien ja miesten historiaa

Toisten asemaan asettumista

Oppikirja ensimmäinen lähde, tiedonhaun pohja, jossa käsite on selkeästi selitetty auki

Oppikirja tiedonhaun lähde

OPS ohjaa sisältöjä, ei oppikirja

OPSin sisällöt kätevästi oppikirjan kautta

OPSin kannalta epäolennaiset oppikirjan sisällöt jätetään väliin

Oppikirja tarpeeksi hyvä lähtökohta OPSin tavoitteiden käsittelyyn

Kirjan sijaan suuremmissa roolissa verkosta löytyvät materiaalit ja asiantuntijahaastattelut

Tunnin sisällöt pääosin kirjan mukaan

Tunnin sisällöt oppikirjasta, täydennetään netistä löytyvällä materiaalilla

Oppikirja muutaman ihmisen näkökulman varassa

Historiassa oppikirja keskeisessä roolissa, ohjasi pitkälti oppituntien sisältöjä

Kirjan kanssa yhtä suuressa osassa netistä löytyvä materiaali

Oppikirjan Eurooppa-keskeisyys

Oppikirjoja ei ole laadittu monikulttuurinen kasvatus mielessä

Oppikirja soveltuu riittävän hyvin monikulttuurisuuskasvatukseen

Historian oppikirja soveltuu monikulttuurisuuskasvatukseen

Ei sovellu yksinään, tarvitsee rinnalle muuta materiaalia

LIITE 5: Tutkijoiden työnjako

	Tutkija S	Tutkija H
Johdanto: Historia ja identiteetti	X	
Muu johdanto	X	X
Menetelmät: Oppikirja-analyysi	X	
Menetelmät: Haastattelut		X
Tulosten vertaisarviointi	X	X
Tulokset: Oppikirja-analyysi	X	
Tulokset: Haastattelut		X
Pohdinta	X	X
Kieliasun ja rakenteen tarkistus		X