

Muukkonen, P. (2018). Maantieteen opettajien opetuskäytännöt kielellisesti moninaisessa luokassa. In Rinne, R., Haltia, N., Lempinen, S. & Kaunisto, T. (Eds.). *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 78, 297–328. Suomen kasvatustieteen seura.

Maantieteen opettajien opetuskäytännöt kielellisesti moninaisessa luokassa

Petteri Muukkonen

CC-BY License

1. Taustaa

1.1 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä kasvaa

Tässä luvussa tutkin sitä, miten maantieteen opettajat toimivat oppitunneilla, jos osalla oppilaista on heikko suomen kielen taito. Aihe on tärkeä ja ajankohtainen, koska kulttuurien ja kielten moninaisuus on lisääntynyt Suomessa viime vuosina, mikä näkyy suoraan myös entistä moninaisempina luokkina kouluissa. Suomessa asuvien maahanmuuttajataustaisten asukkaiden määrä on viimeisten reilun 20 vuoden aikana jopa kahdeksankertaistunut (Suomen virallinen tilasto... 2015b). Tilastojen mukaan viime vuosien aikana uusien maahan saapuvien määrä on ollut vuosittain jopa yli 20 000 henkilöä (Suomen virallinen tilasto... 2015a). Tilastoissa ei kuitenkaan vielä näy loppukesällä ja syksyllä 2015 alkanut runsas saapuminen Eurooppaan, jolloin turvapaikkaa Suomesta haki 32 476 henkilöä (Jauhiainen 2017a). Maahanmuuttajia saapuu Suomeen erilaisista oloista, erilaisista kulttuureista ja eri syistä. Noin 60 prosenttia uusista tulijoista saapuu Suomeen muista Euroopan maista

(Suomen virallinen tilasto... 2015a). Viimeaikaisesta kehityksestä huolimatta Suomessa on kuitenkin edelleen kansainvälisesti vertailtuna vähän maahanmuuttajataustaisia asukkaita.

Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden määrän kasvu näkyy, ja tulee näkymään, myös kouluissa ja oppilaitoksissa, koska maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten määrät ovat nousseet lähes samassa suhteessa. Vuonna 2014 alle kouluikäisiä maahanmuuttajataustaisia lapsia oli jo liki 30 000, 7–14 vuotiaita oli reilu 25 000 ja 15–19 vuotiaita noin 15 000. Oppilasjoukko kouluissa on yhä moninaisempaa, sillä edellä mainitut määrät vastaavat noin 5–7 prosenttia ikäluokkien lasten ja nuorten kokonaismäärästä Suomessa (Suomen virallinen tilasto... 2015a; 2015b). Vielä 1990-luvun alussa maahanmuuttajataustaiset oppilaat olivat kouluissa harvinaisia, ja koulua koskevissa tutkimuksissa saatettiin tämän takia tutkia esimerkiksi vain ennakkoluuloja ja kokemuksia maahanmuuttajista (mm. Virrankoski 1994). Yhteiskunta ja väestörakenne ovat muuttuneet noista ajoista huomattavasti kulttuurisesti moninaisemmiksi.

1.2 Käsitteiden määrittelyn haasteita

Edellä mainittuja tilastolukuja tarkasteltaessa täytyy ottaa huomioon Kuuselan ja muiden (2008, 7) kritiikki maahanmuuttajataustaisuuden tilastoinnin vaikeudesta; Suomen viralliset tilastot kirjaavat vain Suomessa asuvan henkilön kansalaisuuden, synnyinmaan tai äidinkielen. Osaksi juuri tilastoinnin vaikeuden takia maahanmuuttajataustainen oppilas voi tutkimuksessani olla joko Suomen kansalainen tai ulkomaalainen. Tutkimukseni kannalta oleellista on se, että hänellä on kulttuurillinen sidos Suomen ulkopuolelle. Tarkoitin maahanmuuttajataustaisilla oppilailla sekä Suomeen muuttaneita että täällä syntyneitä lapsia ja nuoria, joilla on maahanmuuttajatausta (mm. Ikonen 2005, 10). Puhutaan niin sanotusti ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajista. Maahanmuuttajataustaisia oppilaita ovat siis tässä tutkimuksessa myös ne, jotka ovat syntyneet Suomessa, mutta joiden vanhemmat tai isovanhemmat ovat saapuneet aikoinaan Suomeen. Tällaisilla oppi-

lailla voi kuitenkin olla edelleen siteitä perheensä ja sukunsa kulttuuriin, ja he elävät kahden kansallisuuden tai kulttuurin välimaastossa (Rastas 2013). Suomessa syntyneiden, mutta silti perheensä ja sukunsa kulttuurillisen identiteetin takia maahanmuuttajataustaiseksi luokiteltavien, määrä oli vuonna 2013 noin 50 000 ulkomaalaistaustaista, mikä vastaa noin 15 prosenttia ulkomaalaistaustaisten kokonaismäärästä (Suomen virallinen tilasto... 2015b). Maahanmuuttajataustaiset henkilöt ovat siis hyvin moninainen joukko, eikä voida esittää tietynlaista tyyppillistä taustaa, joka kuvaisi heitä kaikkia (Tuittu, Klemelä, Rinne & Räsänen 2011: 11). Käyttämäni termi maahanmuuttajataustainen mahdollistaa henkilöiden moninaiset taustat ja tarinat.

Tutkimukseni haastattelutilanteissa en ole haastateltaville opettajille määrittänyt maahanmuuttajataustaisuuden tai kulttuurisen moninaisuuden käsitteitä, vaan olen antanut heidän itse tulkita ja kuvata omia määrittelyitään ja kokemuksiaan vastauksissaan. Kuka on heidän mielestään maahanmuuttajataustainen oppilas, ja milloin luokassa esiintyy kulttuurista tai kielellistä moninaisuutta? Näin ollen tutkimukseni kannalta näiden käsitteiden tarkkarajainen määrittely ei ole tulosten tarkastelun kannalta merkityksellistä. Sen sijaan jätän määrittelyn tarkoituksellisesti joustavaksi. Näin se paremmin kattaa sitä moninaisuuden kirjoa, mitä kouluissa esiintyy ja minkä parissa opettajat työskentelevät. Tällä välttiin haastattelutilanteissa siltä ongelmalta, että kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä käsitteistö on vaikeasti määriteltävää ja keskustelua herättävää (Muukkonen 2017c; Virta 2011: 12; Virta & Tuittu 2013: 118). Varsinkin käsitteiden monikulttuurisuus ja kulttuurinen moninaisuus välillä pohditaan mitä ne merkitsevät ja miten ne eroavat toisistaan. UNESCO:n kulttuurisen moninaisuuden julistuksen (The convention on the protection... 2005) mukaan kulttuurisella moninaisuudella tarkoitetaan kulttuurien ja yksilöiden tapaa elää, ja että kulttuurit tulisi nähdä tasavertaisina. Lähes rinnakkainen käsite monikulttuurisuus puolestaan viittaa useimmissa määrittelyissä laajempaan yhteiskunnan kontekstiin. Monikulttuurisuuden käsitettä on kritisoitu muun muassa siitä, että se ei tuo esille niin hyvin kulttuurisen moninaisuuden hyväksymistä ja ar-

vostamista (Casinader 2016: 259). Koska tällä hetkellä on keskustelun perusteella suositeltavampaa käyttää käsitettä kulttuurinen moninaisuus, olen samaan tapaan käyttänyt tutkimuksessani käsitteestä monikielisyys sen muunnosta kielellinen moninaisuus.

1.3 Suomen kielen osaamista tarvitaan opiskelussa

Suomalaisessa koulujärjestelmässä on pyritty jo pitkään siihen, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus tapahtuisi normaalissa opetuksessa välttämättä rinnakkaisen koulutusjärjestelmän syntymistä maahanmuuttajataustaisia oppilaita varten (ks. Ikonen 2005, 11–12; Miettinen 2001, 16–17), vaikka perusopetuslaki toisaalta sallii opetuksen antamisen myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden omalla äidinkielellä (Perusopetuslaki 1998). Käytännössä maahanmuuttajataustaiset oppilaat kuitenkin pääasiassa opiskelevat yleisopetuksen mukana. Toki erityisiä tukitoimia on olemassa, ja niitä myös tarjotaan. Tällaista on muun muassa valmistava opetus, jolla pyritään antamaan oppilaalle valmiudet opiskella yhdessä muiden oppilaiden kanssa (Päivärinta 2005a). Yhteisestä opetuksesta ja sitä tukevista mahdollisista tukitoimista huolimatta maahanmuuttajataustaisilla henkilöillä on todettu olevan tilastollisesti heikommät menestymismahdollisuudet niin koulussa kuin myöhemmin työelämässä (ks. Ansala, Hämäläinen & Sarvimäki 2014, 44–46; Kuusela ym. 2008, 184–186).

Toisaalta siitä, vaikuttaako heikompaan koulumenestykseen kielellinen takamatka vaiko kenties maahanmuuttajataustaisten sosiaalinen tausta, käydään Euroopassa kiivasta tieteellistä debattia. Joidenkin kansainvälisten tutkimusten mukaan maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret (usein toisen polven maahanmuuttajat) pärjäävät koulussa yhtä hyvin, tai vanhempien kannustuksen ja oppilaan motivaation ansiosta jopa paremmin, kuin muut samantyyppisen sosiaalisen taustan tai perhetaustan omaavat lapset ja nuoret (Brinbaum & Cebolla-Boado 2007, 464–467; Rothon 2007, 314–317; Van De Werfhorst & Van Tubergen 2007, 416–417). Eri päätelmiin tulleet tutkimukset perustelevat eriävää kantaansa sillä, että maahanmuuttajaperheen vanhempien koulu-

tuksen arvo saattaa laskea uuteen maahan muutettaessa tai vanhemmat eivät saa siirrettyä kotimaansa kulttuurillista pääomaansa kohdemaan kulttuuriin, ja näin ollen lapset menestyvät koulussa heikommin (Fekjær 2007, 372). Lisäksi on esitetty, että maahanmuuttajataustaisen oppilaan etninen tausta vaikuttaa oppimismenestykseen, koska eri etnisillä ryhmillä näyttäisi olevan erilainen suhtautuminen koulunkäyntiin ja opiskeluun (Kristen & Granato 2007, 353–356; Rothon 2007, 317). On myös esitetty, että erityisesti vastikään kohdemaahan muuttaneet maahanmuuttajataustaiset oppilaat menestyvät huonommin, koska he ovat verrattain uusia tulokkaita yhteisössä, ja he eivät ole ehtineet rakentaa ympärilleen riittävää tukiverkostoa (Sime & Fox 2014, 9–10).

Myös Suomessa on havaittu jo parikymmentä vuotta sitten, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestys on sitä heikompaa mitä vähemmän aikaa he ovat viettäneet Suomessa (Valtonen 1999, 29). Kansainvälisistä tutkimuksista poiketen suomalaiset tutkimukset korostavat, että meidän oloissamme paikallisen valtakielen, eli suomen, taito on keskeinen tekijä selittämään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden menestystä koulussa. Tämä johtuu siitä, että suomen kieli on erityisen vaativa kieli oppia, ja vastikään Suomeen tulleet maahanmuuttajataustaiset oppilaat aloittavat koulunkäynnin usein täysin ilman aiempaa tietoa suomen kielestä. Jostain toisesta maailmalla yleisemmästä kielestä heillä saattaisi olla ennestään kokemusta, mutta tuskin koskaan suomen kielestä. Esimerkiksi Miettinen (2001, 17), Ikonen (2005, 13–16), Soilamo (2008, 3), Virta (2011, 178) sekä Sinkkonen ja Kyttälä (2014) korostavat, että suomen kielen heikko osaaminen rajoittaa opiskelua uuden kotimaan kielellä. Toisaalta on hyvä muistaa, että kielelliset haasteet eivät ole puhtaasti kielellisiä niin kuin kielitaito yleensä ymmärretään arkikielen käyttönä, vaan Ahtinevan ja muiden (2010, 20) sekä Elmerothin (2017: 48–49) mukaan ne liittyvät usein myös oppiaineelle ja kouluympäristölle ominaiseen kielen käyttöön (ns. oppiaineen ja koulun kieleen). Toisin sanoen oppilaalla on myös vaikeuksia hahmottaa kokonaisuuksia, käsitellä tietoa sekä ymmärtää käsitteitä ja syy-seuraus-suhteita. Muulla kuin omalla äidinkielellään opiskelevien oppilaiden haaste on se, että

sen lisäksi, että he joutuvat opiskelemaan uutta kieltä, he joutuvat myös opiskelemaan itselleen uudella kielellä (Elmeroth 2017: 48).

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisongelmat korostuvat entisestään, jos valmistavassa opetuksessa ei ole ehditty luoda riittäviä kielellisiä valmiuksia (Miettinen 2001, 17). Lisäksi uuden kielen oppiminen etenee eri oppilailla eri tahtiin (Ahola & Lammervo 2013: 38). Valmistava opetus on melko lyhytkestoinen, eikä eri oppiaineiden erikoissanastoa ja -käsitteitä ehditä opiskella eikä omaksua riittävästi. Jokinen (2010, 75) onkin tiivistänyt, että valmistava opetus on suomen kielen oppimisessa ainoastaan alku pidemmälle kielen oppimisen prosessille. Esimerkiksi Lilja (2014) on havainnut matematiikan tunneilta, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden esittämät kysymykset opetuksen aikana liittyvät melkein aina suomen kieleen tai kielellisiin ongelmiin. Edellä kuvattujen pohdintojen perusteella voidaan siis päätellä, että kansainväliset tutkimustulokset maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opintomenestyksestä eivät ole suoraan verrattavissa Suomen tilanteeseen. Tämän takia on perusteltua keskittyä tässä luvussa suomen kielen taidon vaikutukseen maantieteen opettajien opetuskäytäntöihin.

1.4 Aiempia havaintoja opettajien opetuskäytännöistä

Varmistaakseen kaikkien oppilaiden oppimisen, kun luokassa on heikosti opetuksessa käytettävää kieltä osaavia oppilaita, opettajien tulisi kehittää ja soveltaa työssään opetuskäytäntöjä, joita he soveltavat opetuksessaan silloin, kun luokassa on heikosti opetuksessa käytettävää kieltä osaavia oppilaita (Salinas, Fránquiz & Reidel 2008, 75–76). Aiempien tutkimusten mukaan opettajat mukauttavat toimintaansa luokassa monin eri tavoin: **1)** he joko pyrkivät puhumaan selvemmin, yksinkertaisemmin ja hitaammin (Jauhiainen & Luostarinen 2004, 65–67), tai **2)** he selittivät käsitteitä ja asioita useaan kertaan (Jauhiainen & Luostarinen 2004, 65–67; Virta & Tuittu 2013, 121), tai **3)** he varmistivat moneen kertaan, että maahanmuuttajataustainen oppilas oli ymmärtänyt uuden asian (Jauhiainen & Luostarinen 2004, 65–67; Virta & Tuittu 2013, 121). Lisäksi Ahtineva ja muut (2010, 17–19) havaitsivat, että opettajaopiskelijat olivat opetusharjoitteluisaan **4)** välttäneet

murteiden ja sanaleikkien käyttöä puheessaan, 5) lisänneet kuvien käyttöä opetuksessa (myös Elmeroth 2017: 79), 6) käyttäneet enemmän eriyttävää materiaalia (myös Virta & Tuittu 2013, 121), 7) käyttäneet havainnollistavia esimerkkejä enemmän, 8) lisänneet toiminnallisuutta opetuksessa, 9) keksineet useampia vaihtoehtoisia selittämistapoja eri asioille sekä 10) ottivat oppilaiden erilaiset lähtötasot tarkemmin huomioon (myös Virta & Tuittu 2013, 121). Valitettavasti opettajat ovat aiempien tutkimusten perusteella myös karsineet opetettavia sisältöjä (mm. Virta & Tuittu 2013, 121). Tämä on ristiriidassa sen havainnon kanssa, että vaatimustason laskeminen on oppilaille kehittymisen kannalta epäedullista (Delpit 1995; Cohen & Lotan 2004). Opetettavan sisällön karsiminen tapahtunee mitä ilmeisemmin kielellisten haasteiden takia, koska omien sanojensa mukaan he eivät välttele mitään opetettavia aiheita ainakaan sen takia, että ne olisivat joillekin maahanmuuttajataustaisille oppilaille arkoja tai herkkiä (Muukkonen 2017b).

Kaikki edellä kuvatut kymmenen (1–10) opettajien toimintatapa kielellisesti moninaisen luokan opettamisessa keskittyvät haasteeseen pääasiassa opetettavan oppiaineen sisällön näkökulmasta. Näiden lisäksi toisen kielen oppimista tutkittaessa on havaittu, että 11) opettajan tulisi varsinkin lukutehtävien yhteydessä keskustella luettavasta tekstistä oppilaiden kanssa (Elmeroth 2017: 78–83). Kyselemällä, vastailemalla ja keskustelemalla opiskeltava tietosisältö tulee samalla kielellisesti vahvistetuksi. Elmerothin (2017: 78–83) mukaan opettajan tulisi myös 12) kääntää tai selittää oppikirjojen kielellisesti haastava teksti helpommalle arkikielelle, tai 13) pyrkiä löytämään yhteyksiä oppilaan aiempiin kokemuksiin, toisiin oppiaineisiin tai aiheisiin tai aiempiin opintoihin, tai 14) lisätä opiskelua oppilana vahvalla äidinkielellä tai ylipäätään 15) lisätä oppilaiden keskinäistä keskustelua opeteltavasta asiasta eli yhteisöllistä toimintaa. Yllä mainittuja toisen kielen oppimisen tukevia toimia voisi mielestäni soveltaa myös yksittäisen oppiaineen opetuksessa, koska toisen kielen oppiminen (varsinkin oppiaineen kielen) ja oppiaineen teemojen ja sisällön oppiminen kulkevat yhdessä ja tukevat toisiaan.

2. Tutkimuksen näkökulma ja tavoite

Kun yhteiskunta ja samalla myös suomalaiset koulut muuttuvat kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisemmiksi, edellyttää se yhä enemmän aiheeseen liittyvää tutkimusta muun muassa siitä, miten muutos vaikuttaa koulun arkeen (Virta & Tuittu 2013, 124). Kulttuurista moninaisuutta oppituntien arjessa ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimista onkin kasvatustieteessä tutkittu runsaasti (esim. Soilamo 2008; Virta 2008), mutta yhden tietyn oppi-aineen näkökulmasta tehtävää tutkimusta on Virran (2008, 43–44; 2011, 11–13) mukaan tehty verrattain vähän. Myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielitaitoa ja suomen kielen oppimista on tutkittu aiemmin runsaasti (esim. Pitkänen-Huhta & Mäntylä 2014), mutta juuri maantieteen oppitunnin ja maantieteelle ominaisten käsitteiden opettamisen näkökulmasta sitä ei ole aiemmin tarkasteltu. Maantieteelle läheisten oppiaineiden kuten esimerkiksi historian ja yhteiskuntaopin näkökulmasta tätä on Suomessa tutkittu aiemmin (ks. Saario 2012; Virta 2008). Tutkimukseni pyrkii täyttämään juuri tuota tietoaukkoa maantieteen opetuksesta ja maantieteen opettajien kokemuksista. Maantieteen opettajia haastatteleamalla pyrin selvittämään opettajien kokemuksia ja näkemyksiä opettamisesta kielellisesti moninaisessa luokassa erityisesti heikosti suomea osaavien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kannalta. Juuri heikon suomen kielen taidon on todettu olevan keskeisin opetukseen ja opettajan toimintaan vaikuttava tekijä (Virta & Tuittu 2013, 121–122).

Valitsin maantieteen oppitunnit tutkimuskohteikseni kolmesta syystä. Ensinnäkin maantieteen oppitunnilla suomenkieliset käsitteet, ja sitä myöten suomen kielen hallinta, ovat tärkeitä (ks. Ahtineva ym. 2010, 17). Toinen syy valita maantiede tutkittavaksi oppiaineeksi on se, että maantiede oppiaineena voi sisällöllisesti ja kasvatuksellisesti auttaa oppilaita ymmärtämään ja hyväksymään kulttuurien moninaisuutta (Houtsonen 2002, 215; Muukkonen 2016, 46). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (2014, 131 & 384) mukaan ”*maantiedon kannalta keskeistä on tutkia omaa lähiympäristöä sekä ymmärtää erilaisia alueita*

maapallolla, niillä esiintyviä ilmiöitä ja alueilla asuvien ihmisten elämää” ja ”maantiedon opetuksen tehtävänä on tukea oppilaiden maailmankuvan rakentumista”. Kolmanneksi maantiede voi kirjoittamani katsausartikkelin (Muukkonen 2017a) mukaan yhtenä perusopetuksen oppiaineena omalta osaltaan edesauttaa maahanmuuttajataustaisten nuorten kotoutumisessa, koska maantieteessä opetetaan paikallisia ja globaaleja ilmiöitä ja prosesseja sekä sidotaan niitä yhteen. Totesin myös, että hyvässä maantieteen opetuksessa myös kytketään opetusta oppilaiden omiin kokemuksiin ja lähiympäristöön, mikä myös voi edistää kotoutumista. Näin ollen sen lisäksi, että koulu itsessään toimii kotoutumisen edistäjänä, myös yksittäinen oppiaine voi pyrkiä edistämään sitä entisestään. Maantieteellä voisi olla mielestäni tärkeä rooli esimerkiksi valmistavassa opetuksessa, koska Päivärinnan (2005a, 50) mukaan valmistavan opetuksen pitäisi tutustuttaa maahanmuuttajataustainen oppilas Suomen oloihin ja auttaa vertailemaan mikä on erilaisista ja mikä toisaalta samanlaista verrattuna oppilaan aiemmin kokemaan. Maantieteen opetus olisi omiaan tämän kaltaisessa omien aiempien kokemusten ja uuden ja tuntemattoman nivomisessa yhteen. Toisaalta maantieteen, kuten myös usean muun oppiaineen, opetuksen haasteena on se, että aineen menestyksellinen opiskelu edellyttää jo hyvää suomen kielen hallintaa toisin kuin kielitaidosta vähemmän riippuvaiset oppiaineet kuten esimerkiksi liikunta, käsityö, kuvataide ja kotitalous (ks. Päivärinta 2005b, 55–56).

Käsitteiden ymmärtäminen ja omaksuminen ovat tärkeää opetuksessa, koska käsitteet ovat Gagnén (1987, 107) mukaan ajattelun perusvälineitä. Cantellin ja Hakosen (2012) mukaan oppilaan tulee maantieteessä ymmärtää myös maantieteellisiä prosesseja ja ilmiöitä ja osata selittää niitä. Tämä ei kuitenkaan onnistu ilman taustalla olevaa maantieteen keskeisten käsitteiden ymmärtämistä. Edellä mainittuja maantieteellisiä prosesseja ovat esimerkiksi globaali vedenkiertokulku, muut globaalit materiaalivirrat (mm. hiihenkierto), spatiaaliset innovaatioiden tai esimerkiksi pandemioiden diffuusioprosessit tai kaupunkikehityksen prosessit. Maantiede oppiaineena ei siis ole paikannimien ja alueiden opettelua kuten yleisesti luullaan (Martin 2013). Maantieteellisten prosessien ym-

märtämisen lisäksi maantiede opettaa kriittistä ajattelua, ja Cantellin, Rikkisen ja Tanin (2007, 7) sanoin ”kullakin alueella vaikuttavien erilaisten tekijöiden välisiä vuorovaikutussuhteita”. Vaikka uusien opetussuunnitelmien myötä maantieteen opetuksessa tulevat nousemaan vahvemmin esille oppilaiden aktiivinen rooli oppijoina ja opettajan toimiminen sen mahdollistajana, on maantieteen opettajan vastaisuudessakin kannettava vastuu siitä, että oppilaat hallitsevat maantieteelle keskeisen käsitteistön (Tani 2017). Maantieteen käsitteistö tulee edelleen olemaan se pohja, joka mahdollistaa maantieteen ilmiöiden ja prosessien kriittisen ja tutkivan oppimisen.

Tutkimukseni pohjan luovat ne aiemmat havainnot, että kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden ja maahanmuuttajataustaisten, ja sitä myötä heikosti suomea osaavien, oppilaiden määrän lisääntymisestä huolimatta vielä ei ole yleisesti täysin yhtenäisiä käytäntöjä tämän huomioimiseksi perusopetuksessa, ja toimintatapojen luominen on vielä kesken (Soilamo 2008, 11; Souto 2011; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 184). Koska yleisiä käytäntöjä ei juurikaan vielä ole, selvitän empiirisesti, miten erityisesti maantieteen opettajat toimivat opettaessaan sellaista kulttuurisesti moninaista luokkaa, jossa on heikosti suomea osaavia maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Lisäksi tutkimukseni pohjaan vaikuttaa se, että suomen kielen osaaminen on aiempien tutkimusten mukaan yleisesti merkittävin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimiseen vaikuttava tekijä. Tässä tutkimuksessa tarkastelen sitä, miten suomen kielen taito vaikuttaa maantieteen opetuksessa.

Jos soveltaa Virran (2011, 14) mukailemaa taulukkoa alun perin saksalaisen Klaus Bergmannin esille tuomista ainedidaktiikan tutkimuksen kolmesta lähestymistavasta (empiirinen, reflektiivinen ja normatiivinen), niin tässä luvussa esitän empiirisesti, miten maantieteen oppiainetta opitaan ja opetetaan, sekä minkä tyyppisiä haasteita voidaan nähdä kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisessa luokassa. Tämä tutkimus luo pohjan tuleville tutkimuksille, joissa voisi tutkia edellä kuvattuja lähestymistapoja mukailen reflektiivisesti sitä mikä on oppiaineen merkitys ja normatiivisesti miten oppiainetta olisi opetettava kulttuurisesti moninaisessa luokassa (ks.

Virta 2011, 14). Tutkin kuinka maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen taito vaikuttaa maantieteen opettajien työskentelyyn oppituntien opetustilanteissa. En tutki yleisiä koulu-, kuntatai valtakunnan tason järjestelyitä toisella kielellä opiskeluun, vaan keskityn maantieteen opettajien opetuksellisiin ratkaisuihin ja valintoihin omassa luokassaan. En myöskään tutki suomen kielen oppimista, vaan maantieteen oppiaineen sisältöjen oppimista suomen kielen osaamisen näkökulmasta. Tämän luvun päätähtäimeni on maantieteen opettajien toimintatapojen ja opetusta tukevien käytäntöjen empiirinen selvittäminen.

3. Aineisto ja menetelmät

Haastattelin tutkimukseeni kuutta maantieteen aineenopettajaa (H1–H6) Helsingin metropolialueen yläkouluista ja lukioista. Haastattelut tein lukuvuonna 2015–2016. Valitsin tutkimusalueekseni Helsingin metropolialueen, koska yli puolet Suomen maahanmuuttajista asuu pääkaupunkiseudulla (Indikaattoripankki Sotkanet 2015). Tähän kasautumiseen vaikuttaa esimerkiksi se, että usein pakolaiset eivät jää asumaan niihin alkusijoituskuntiin, joihin heidät on sijoitettu, vaan he muuttavat myöhemmin suuriin kaupunkeihin (Jauhiainen 2017b; Munter 2005, 37). Lisäksi työn perässä muuttaneet löytävät työtä todennäköisemmin suuremmista kaupungeista. Helsingin metropolialue on kiinnostava tutkimusalue myös siksi, koska pääkaupunkiseudulla on havaittavissa asuinalueiden ja koulujen etnistä ja sosiaalista eriytymistä (Bernelius 2013a; 2013b; Riitaoja 2010; Vilkama 2011). Osassa alueen kouluista yli kolmasosa oppilaista on maahanmuuttajataustaisia, mikä on selvästi keskimääräistä enemmän (Malin, Kinnunen & Rimpelä 2015, 11). Haastattelin maantieteen opettajia sekä kouluista ja koulualueilta, joissa on runsaasti maahanmuuttajataustaisia oppilaita, että kouluista, joissa heitä on vähemmän. Haastattelujen maantieteen opettajien tyypilliset maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuudet vaihtelivat heidän luokissaan 10 ja 30 prosentin välillä.

Tutkimukseni aineisto on kerätty teemahaastattelulla, joka mahdollistaa joustavuuden haastattelutilanteessa (Phillips & Johns 2012, 151–152). Tämä puolestaan mahdollistaa tutkimuksen hypoteesittomuuden (Eskola & Suoranta 2014, 19–20). Joustavuus ja hypoteesittomuus olivat tärkeitä, koska tutkimukseni oli luonteeltaan kartoittava avaus aiheeseen, josta ei ollut aiempaa tutkimustietoa maantieteen oppiaineen näkökulmasta. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asemaa ja roolia juuri maantieteen oppitunneilla ei ole aiemmin tutkittu. Teemahaastattelu mahdollisti aineiston keruun tavalla, jota kyselytutkimus ei olisi mahdollistanut (ks. Cohen, Manion & Morrison 2007). Maantieteen opetusta kartoittavaan tutkimukseen teemahaastattelu oli aineistonkeruussa joustavampi menetelmä kuin strukturoitu kyselytutkimus, joka olisi vaahtunut enemmän pohjatietoja.

Koska tutkimukseni oli aluksi lähes hypoteesiton alustava kartoitus aiheeseen, nojautuivat menetelmäni laadullisten menetelmien Grounded theory -lähestymistapaan. Tämä mahdollistaa aineistolähtöisen tulkinnan teoriaan tukeutuvan menetelmän sijaan (ks. Luomanen 2010). Grounded theory -lähestymistapa soveltuu tähän tutkimukseen, koska etukäteen ei tarvitse olla ennakkotietoa tutkimusaiheesta. Grounded theory -lähestymistavan mukaisesti aihetta tulee tutkia tämän tutkimuksen jälkeen muilla, erilaisilla aineistoilla ja menetelmillä.

Teemahaastatteluissa kysyin opettajien näkemyksiä ja kokemuksia heidän maahanmuuttajataustaisten oppilaidensa lähtötiedoista, kielitaidosta, oppimistuloksista sekä ennen kaikkea opettajan omista toimintatavoista ja opetuskäytännöistä. Lisäksi kysyin kokevatko opettajat saaneensa riittävästi koulutusta kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden kohtaamiseen ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen. Kysytyt teemat on esitetty yksityiskohtaisemmin liitteessä 1. Tässä luvussa analysoin vain niitä tuloksia, jotka koskevat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen taitoa ja sen vaikutusta maantieteen oppitunteihin, oppilaiden koulunkäyntiin ja opettajien toimintaan, koska Virran (2008), Sinkkosen ja Kyttälän (2014), Soilamon (2008, 136) sekä tämän tutkimuksen havaintojen mukaan suomen kielen taito on

merkittävin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestykseen vaikuttava tekijä. Olen julkaissut tästä samasta haastatteluaineistosta aiemmin muun muassa maantieteen oppituntien opipisisältöjä ja kulttuurisesti moninaisessa luokassa arkoja teemoja käsitteleviä tuloksia (Muukkonen 2017b).

Haastatteluaineiston analysoinnin toteutin Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, 12) esittämien työvaiheiden mukaisesti. Toisin sanoen aineistoon tutustumisen ja järjestämisen jälkeen luokittelin aineistoa, ja etsin keskeisiä teemoja. Aineistoon tutustuessani ja sitä luokitellessani esiin nousseet analyttiset kysymykset olivat laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti laajoja *miten-* ja *miksi-*kysymyksiä aivan kuten Ruusuvuori ja muut (2010) suosittelevat. Käytännön menetelmänä käytin aineiston luokittelun visualisointia käsitekarttana.

4. Tulokset ja pohdintaa

4.1 Maantieteen käsitteiden vaikeus

Tulosteni perusteella maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen taito vaikuttaa merkittävästi heidän opiskeluunsa ja maantieteen opettajien opetustyöhön. Samansuuntaisia tuloksia on havaittu yleisesti monissa muissakin oppiaineissa ja tutkimuksissa (ks. Soilamo 2008, 109; Virta 2008, 78–80). Maantieteen opettajat kokevat, että heikommin suomen kieltä osaavia täytyy ohjata ja auttaa enemmän kuin paremmin suomen kieltä osaavia, mikä vaikuttaa opettajan ajankäyttöön oppitunnilla. Opettajat toivat esille, että silloin tällöin he pyrkivät soveltamaan eriytettyä opetusta luokassaan. Eriytetty opetus on yksi kulttuurisesti moninaisen ja siten kielellisesti moninaisen oppilasryhmän opetuksen keinoista, jolla pyritään huomioimaan oppilaiden erilainen oppijuus (mm. Powell & Powell 2016, 228–231).

Kaikki haastatellut maantieteen aineenopettajat korostavat, että monet maahanmuuttajataustaiset oppilaat kohtaavat kielitaitonsa vuoksi ongelmia maantieteen oppitunnilla, koska he eivät

usein ymmärrä oppitunnilla käsiteltäviä maantieteen käsitteitä. Haastatellut opettajat kertoivat muun muassa, että:

HNo se kieli on haaste. Ne keskeiset käsitteet. Ja niiden semmonen niinkun syvä ymmärrys tuottaa pikkasen hankaluuksia. (H5)

HKäsitteitä on aika paljon. Ja käsitteet sillai vaikeita. Ja on tavallaan myös sellasia oppilaita, joilla on hirmu sujuva sellanen pinta-kielitaito, ett ne juttelee ja osallistuu, mutt sitt ku pitää tuottaa tekstii tai lukea niin sitt se on selvästi sitten vaikeampaa. (H1)

Myös Ahtineva ja muut (2010, 17) ovat kuulleet maantieteen opettajien suusta samankaltaisia lausuntoja, kun he ovat tutkineet opettajiksi opiskelevien kokemuksia kulttuurisesti moninaisesta työharjoittelusta. Tulosteni perusteella aivan yksinkertaisiltakin vaikuttavat käsitteet voivat olla yllättävän haastavia. Haastatteluissa esiin nostettuja käsitteitä olivat muun muassa *valtio, maa, niemi-maa, lahti, niemi, Salpausselkä, harju, suppa, suo, turve, ylänkö, alanko* ja *vuoristo*. Juuri sanavaraston suppeus on keskeinen ongelma maantieteen oppitunnilla. Opettajat kuitenkin ovat yksimielisiä, että nämä käsitteet ovat vaikeita myös suomalaisille ja pitkään Suomessa koulua käyneille oppilaille. Haastateltava H1 sanoi esimerkinomaisesti: ”Mutt ett kylhän drumliinit ja harjut ja... ett onhan ne vieraita. Mutt onhan ne monelle supisuomalaiselle niinku aika kaukaisia omasta maailmasta. Että ei ne paljoo oo harjuja ajatellu elämässään ennen ysiluokkaa”.

Käsitteiden oppimisen haastavuus johtaa siihen, että maantieteen opettajan täytyy käydä käsitteitä läpi useampaan kertaan tai löytää toinen tapa selittää sama asia. Samanlaisia vastauksia ovat saaneet maantieteen opettajiksi opiskelevia tutkineet Ahtineva ynnä muut (2010, 17–20) sekä useampia oppiaineita samanaikaisesti käsittelevässä tutkimuksessaan myös Virta ja Tuittu (2013, 121). Elmeroth (2017: 78–79) ehdottaa, että käsitteiden toistaminen tapahtuisi selittämällä käsite esimerkiksi oppilaalle helpommalla ja tutummalla arkikielellä aina kun mahdollista. Toisaalta, kun opettaja toistaa käsitteen uudestaan suullisesti, se ei silti vielä välttämättä johda käsitteen syvempään oppimiseen ja ymmärtämiseen,

vaan on vasta alku sille (ks. Mortimer & Scott 2003, 19). Saarion (2012, 106) mukaan opettajan tulisi tämän jälkeen auttaa oppilaita muodostamaan syvempi merkitys käsitteelle ja auttaa myöhemmin soveltamaan käsitettä itsenäisesti. Käsitteiden toistaminen ei siis yksistään ole maantieteen opettajalta käsitteen syvempää oppimista edesauttava toimintatapa. Tällainen maantieteen opettajan toiminta kuuluu behavioristiseen oppimiskäsitykseen, jossa opettaja on tiedon siirtäjä, ja oppilas on passiivinen tiedon vastaanottaja. Sen haittoja ovat oppimisen passiivisuus ja muistamiseen perustuminen (ks. Cantell ym. 2007, 89, taulukko 11). Toisaalta haastatellut opettajat kokevat tämän auttavan kaikkia oppilaita (myös suomea hyvin osaavia), mutta haastatteluistani ei käynyt ilmi, miten opettajat pystyvät todentamaan tällaisen hyödyn. Cantell ja muut (2007, 85–86) kehottavatkin maantieteen opettajia seuraamaan säännöllisesti oppilaidensa käsitteiden ymmärtämisen syvällisyyttä.

Vaikka edellä kuvattu suullinen tai kirjallinen kuvaileva käsitteen opettaminen on haastatteluideni perusteella yleistä maantieteen oppitunneilla, on sellaisen hyödyllisyyttä kritisoitu (ks. Beck, McKeown & Kucan 2002, 33–34). Teoreettiselta kannalta pohdittuna opettaja voisi kehittää käsitteiden opetusta kielivaikeuksista kärsiville opiskelijoille siirtymällä opetuksessaan Dalen (1969) rakentaman opetusmenetelmien abstraktisuuden skaalan abstrakteista verbaalisista symboleista (kuten käsitteiden esittäminen suullisesti tai kirjallisesti) kohti vähemmän abstrakteja tapoja kuten esimerkiksi visuaalisten symbolien käyttöön tai vielä konkreettisempiin tapoihin eli maasto-opetukseen tai vierailukäynteihin. Näin siirryttäisiin oppimiskäsityksissä aiemmin mainitusta behavioristisesta näkemyksestä empiristiseen ja humanistiseen oppimiskäsitykseen.

Tulosteni perusteella maantieteen opettajat toimivat joskus tämän abstraktisuuden teorian mukaisesti ja hyödyntävät opetuksessaan visuaalisia havainnollisia piirroksia. Samanlaisia tuloksia ovat saaneet myös Ahtineva ja muut (2010, 18). Elmerothin (2017: 79) mukaan havainnollistavien kuvien ja piirrosten käyttö onkin oiva apu havainnollistettaessa vaikeita asioita heikosti kieltä osaaville

oppilaille. Lisäksi piirroksset, kuvat ja kartat sopivat hyvin käytettäväksi maantieteellisten ilmiöiden ja aiheiden opettamiseen, koska Hilanderin (2012, 82) mukaan maantiede on aina ollut visuaalisesti suuntautunut tieteenala. Visuaalisuus tulee entisestään vahvistumaan maantieteen opetuksessa, koska uusimmissa perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmissa tuodaan ensimmäistä kertaa esille uusi käsite geomedia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015). Geomedialla tarkoitetaan väljästi kaikkea maantieteellistä aineistoa ja tietoja, mutta entistä enemmän maantieteen opetuksessa tulevat nousemaan esille juuri visuaaliset aineistot (Hilander 2016, 86; 2017a; 2017b, 48–50). Maantieteen opetukseen kuuluvat mielestäni niin kartat ja karttamaiset esitykset kuin myös spatiaalisia ilmiöitä kuvaavat havainnollistavat piirroksset. Tällaisia ovat esimerkiksi veden kierron tai hiilen kierron esittäminen havainnekuvalla tai glasifluviaalisten eli jäätikön ja jäätikköjokien synnyttämien geomorfologisten muodostumien syntyä selittävät piirroksset. Lisäksi diffuusiomalleja tai muuttovirtoja havainnollistetaan usein piirroksilla. Myös valokuvilla voidaan välittää paikkojen tai alueiden tuntua, ilmettä ja mielikuvia. Kuten olen aiemmin maininnut, maantiede ei oppiaineena ole vain paikannimien opettelua, vaan maantieteellisten ilmiöiden ja prosessien ymmärtämistä.

Haastatellut maantieteen opettajat kertovat piirrosten, karttojen ja kuvien lisäksi kaipaavansa useasti myös mahdollisuuksia havainnollistaa suomenkielisiä käsitteitä joillakin konkreettisilla keinoilla tai esimerkeillä. Tämä on tärkeää erityisesti käsiteltäessä aiheita ja käsitteitä, jotka eivät kuulu oppilaiden välittömään jokapäiväiseen arkeen, mikä käy ilmi esimerkiksi:

HEtt, jos mä vähän automaattisesti puhun sillä tavalla, että vaikka soista ja jostakin tämmösistä, että siellä on semmosia, tämmösiä, tommosia, niin se menee aivan kokonaan ohi semmosilta oppilailta. Että pitäis niinku konkreettisesti saada havainnollistettua mitä se turve on ja minkälaista siellä suolla on. (H6)

Opettajat haluaisivat hyödyntää enemmän maasto-opetusta, mutta vähentyneet resurssit ja maasto-opetuksen työläys ovat vähentä-

neet tällaisia käytäntöjä. Haanperän (2012) mukaan maasto-opetus mainiosti maantieteen oppitunneille, koska maantieteessä tutustutaan maapallon ilmiöihin.

4.2 Suomessa vietetyt vuodet ratkaisevat

Haastatellut maantieteen opettajat olivat yksimielisiä siitä, että maantieteen opiskelu koulussa on maahanmuuttajataustaisille oppilaille pääsääntöisesti sitä helpompaa, mitä pidempään he ovat olleet Suomessa. Tämä tulos ei ole yllätys, sillä uuden kielen oppiminen on hidas prosessi, ja se kestää yleensä kuudesta seitsemään vuotta (Talib, Löfström & Meri 2004, 104). Kielitaidon kehittymiseen vaikuttaa myös se, että oppilaat saattavat käyttää arjessa eri kieliä eri yhteyksissä. Perheen ja lähipiirin kanssa saatetaan käyttää eri kieltä tai kieliä kuin esimerkiksi kaveripiirin kanssa. Lisäksi koulussa käytetään koulun omaa kieltä. Jos maahanmuuttajataustainen oppilas käyttää suomen kieltä vain koulussa ja koulun kontekstissa, niin ympäristöt ja kohtaamiset suomen kielen oppimiselle ovat harvassa. Lisäksi oppilaat saattavat käyttää keskenään vähemmän virallista suomen kieltä, ja luokassa opettajan kanssa formaalimpaa kieltä (Jokinen 2010, 74). Nämä voivat aiheuttaa sen, että myös Suomessa syntyneillä toisen polven maahanmuuttajataustaisilla oppilailta voi olla puutteellinen suomen kielen taito (Kyttälän & Ylinampa 2013, 14–15). Maantieteen opettajat ovat yksimielisiä siitä, että vain muutaman vuoden Suomessa ollut maahanmuuttajataustainen oppilas ei saavuta sellaista kielitaidon tasoja, että hän pärjäisi maantieteen oppitunneilla:

HJos ei osaa suomea yhtään, ja meille tulee varsinkin valmistavasta opetuksesta oppilaita, jotka on tullut vuos sitten Suomeen ja heidän kanssaan ei ole välttämättä yhtään yhteistä kieltä sen vuoden aikana. Ne osaa 'lehmä', 'kana', 'kissa', 'koira'. Aikamääreet on vaikeita 'huomenna' ja 'eilen' ja niin edelleen. Ollaan semmosella tasolla, että alakoulun ykkös-kakkoset niinku osaa ja ymmärtää ne asiat paremmin. Sit on kasin ja ysin jälkeen sillain, että asiat pitäis eriyttää, mikä tarkoittaa, että pitäis rakentaa heidän tasoistaan opetusta. (H4)

Toki poikkeuksiakin löytyy. Oppilaiden kesken on suuria henkilökohtaisia eroja siinä kuinka paljon he saavat opiskeluvalmiuksia valmistavasta opetuksesta, mikä käy ilmi muun muassa opettajan H4 vastauksesta:

HMitä myöhemmin on tultu systeemiin mukaan, pääsääntöisesti sitä huonommin (pärjää). Mutta meillä oli yks kiinalaistyttö, joka lähti vuosi tai kaksi sitten. Tuli seiskalla tai kutosella Suomeen. Oli vuoden valmistavassa. Niin nää on yksittäistapauksia. Meille tulee samanlaisia oppilaita vuodessa vaikka kuin paljon, mutta yksittäistapaus on se, että hän lähti kiittävän papereilla meiltä ulos xxx luki-oon, jossa on aika korkea tavoitevaatimus. Ja hän oli oikeesti hyvä. Mä veikkaan, että hän pääsee jatkaa sinne minne hän haluaa. (H4)

Opettajat pitävät valmistavaa opetusta pääsääntöisesti riittämättömänä maantieteen opetuksen ja opiskelun näkökulmasta. Tämä riittämättömyys on tosin ollut yleisesti tiedossa muissakin oppiaineissa yleisesti jo aiemmin (mm. Soilamo 2008, 138). Keskeisimmät ongelmakohdat ovat jo aiemmin mainitun suomen kielen taidon lisäksi ylipäätään suomalaiseseen koulumaailmaan sisään pääseminen. Maantieteen opettajat kuitenkin tunnustavat, että ilman valmistavaa opetusta maantieteen opiskelu olisi vielä hankalampaa. Kielellisistä haasteista huolimatta maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat yleisesti olleet motivoituneita maantieteeseen, ja opettajien mukaan kokevat oppiaineen innostavaksi ja mielenkiintoiseksi.

4.3 Usealla kielellä opiskelu?

Jos oppilaan suomen kielen taito ei riitä maantieteen oppitunnilla opetuksen seuraamiseen tai opetukseen osallistumiseen, hän saattaa käyttää joissain tilanteissa itselleen vahvempaa toista kieltä. Elmerothin (2017: 79) mukaan oppilaan vahvempi äidinkieli mahdollistaa vankemman kognitiivisen ja kokemuksiin sidotun pohjan oppimiselle. Maantieteen opettajien mielestä kahdella kielellä opiskelu sopii maantieteen oppitunnille. Toinen kieli voi olla joko opettajan osaama toinen kieli kuten englanti. Toinen kieli voi olla

myös maahanmuuttajataustaisen oppilaan sellainen vahva kieli, jota opettaja ei osaa. Tällöin oppilas voi maantieteen oppitunnin aikana keskustella opetettavasta aiheesta samaa kieltä puhuvien luokkatovereiden kanssa ja saada näin tukea opiskeluunsa.

Kaiken kaikkiaan maantieteen opettajat näkevät hyvänä, että oppilaat keskustelevat opetettavasta aiheesta keskenään omalla äidinkielellään. Toisaalta oppilas myös voi käyttää oman äidinkielenä sanastoja tai sanalistoja apuna. Lisäksi maantieteen opettajat antavat joskus maahanmuuttajille mahdollisuuden käyttää sanakirjaa tai internetin käännoisivustoja oppitunnin aikana. Ovatpa jotkut jopa tarjonneet valmiita sanalistoja, mikäli sellaisia on ollut saatavilla. Valitettavasti oppimateriaalien tuotanto ei ole pysynyt kielellisen moninaisuuden lisääntymisen mukana (Pitkänen-Huh-ta & Mäntylä 2014, 102). Haastatellut opettajat pitivät tätä valitettavana asiana. Tämä puutos heikentää maahanmuuttajataustaisten oppilaiden mahdollisuuksia käyttää omaa äidinkieltään opiskelun tukena.

Haastatteluiden perusteella oppilaan oman äidinkielen tuominen mukaan opetustilanteeseen ei ole välttämätöntä kaikissa tilanteissa – riippuen tietenkin oppilaiden suomen kielen taidoista. Havainnot maantieteen opetuksen arjesta kertovat, että opettajat mielellään tukisivat kahdella kielellä opiskelua, mikäli luokassa esiintyy siihen tarvetta. Usealla kielellä opiskelua puoltaisi myös se, että opetussuunnitelmien mukaan opetuksessa tulisi huomioida sekä oppilaan oman kieliyhteisön jäsenyyden ja oman kulttuuridentiteettinsä muotoutuminen että toisaalta myös suomalaisen kieliyhteisön jäsenyyden vahvistuminen. Laaksosen (2008, 47) havaintojen mukaan oppilaiden oman äidinkielen hyödyntäminen on kuitenkin vielä ollut vähäistä.

4.4 Samassa luokassa vai erillään?

Heikommin suomea osaavien tulisi vaikeuksistaan huolimatta opiskella integroituina tavalliseen luokkaan yhdessä paremmin suomea osaavien kanssa (Sinkkonen & Kyttälä 2014). Samassa luokassa ja paremmin kieltä osaavien oppilaiden kanssa opiskelles-

saan maahanmuuttajataustaisella oppilaalla on mahdollisuus oppia taitavammiltaan ja äidinkielenään suomea puhuvilta ja heidän kanssaan vuorovaikutuksessa, jolloin kielitaito kehittyy (ks. Elmeroth 2017: 83). Kielitaidon kehittymisen myötä maantieteen opiskelu ja oppiminen helpottuvat. Lisäksi kulttuurisesti moninaisessa maantieteen luokassa tarjoutuu runsaammin mahdollisuuksia linkittää oppitunnin aihe oppilaiden omiin kokemuksiin (Muukkonen 2017b). Huonon suomen kielen taidon ei pitäisi siis olla peruste siirtämiselle erityisluokalle (Sinkkonen & Kyttälä 2014). Usein moni maahanmuuttajataustainen oppilas, jolla on ollut haasteita vain suomen kielen kanssa, on silti siirretty erityisopetukseen (Karppinen, Hagman & Kuusela 2008; Sinkkonen, Kyttälä, Karvinen ja Aunio 2011). Puutteellista kielitaitoa ei siis aina osata tulkita oikein (Arvonen 2011). Maantieteen opettajan tulisi ymmärtää, että luokassa on erilaisia oppijoita ja erilaisia oppilaita. Kielitaito on vain yksi ominaisuus, joka voi vaihdella suuresti eri oppilaiden kesken. Maahanmuuttajataustaiset ovat hyvin moninainen ryhmä, jonka maantieteen opettajat haluavat haastatteluiden perusteella parhaansa mukaan integroida mukaan muun luokan opetukseen. Toisaalta jotkut maantieteen opettajat mieltävät integroinnin siten, että päästetään heikon kielitaidon omaavat maahanmuuttajataustaiset oppilaat peruskoulusta muiden mukana läpi (kenties ilman arvosanoja), ja siirretään vastuu oppimisen edistymisestä tuleviin opintoihin, kuten eräs opettajista kertoi:

HUseinhan me integroidaan sen takia, että menee sitten tota avoimiin oppilaitoksiin jatkossa, jonka takia pidetään tunnilla aina taktiikaksi, että ei anneta numeroa, vaan annetaan arvioksi 'yritit hyvin' ja sitten plaa plaa plaa. Mutta tota, siltä niinku arvosanoja ei anneta koskaan. Ehkä ei mitään järkeä antaa, koska ei se ois mikään arvosana mikä sieltä tulis. Eikä siinä oo mitään mahdollisuutta saadaakaan. Että koitetaan integroida sitä, että he osallistuu tunnille mukaan muitten kanssa täällä. Että sitten se seuraava paikka on semmonen, että koitetaan mennä vähän eteenpäin. (H4)

Tällaiseen opettajan ajattelutapaan on syynä ennen kaikkea resurssien riittämättömyys. Opettajat haluaisivat auttaa heikosti suomen kieltä osaavia maahanmuuttajataustaisia oppilaita enemmän,

mutta siihen ei ole riittävästi mahdollisuuksia. Ensinnäkin monilla maahanmuuttajataustaisilla oppilailta on sen verran suuria hankaluuksia oppia suomen kieltä, että he eivät selviydy ikätasoaan vastaavalla luokalla (Talib ym. 2004, 104). Siksi opetusresurssien vähäisyys estää tehokkaan opetuksen. Vaikka koulunkäyntiavustajien käyttö koettiin hyväksi resurssiksi auttaa heikosti suomea osaavia maantieteen oppitunneilla, opettajat kuitenkin kokivat, että heille ei annettu koulunkäyntiavustajien resursseja riittävästi käyttöön suhteessa toisiin oppiaineisiin. Opettajat kokivat tulleen kohdelluiksi epätasapuolisesti:

HJos on huono kielitaito, niin sitä tarttis tunnilla enemmän sitä apua, mutt ett koulun resurssit on kyl niin pienet että... Ja yhä pienemmäks käy. Että valoa ei oo kyllä näkyvissä täällä opetuksen puolella kyllä että... Mutta se on niinku pienenevä tuikku, joka häviää kohta. Niitähän on vähennetty (koulunkäyntiavustajat). Nehän tulee vähenemään ja luokat tulee suurenemaan. Että mulla on harvoin - koskaan - ketään täällä apuna. Että on niitä tärkeämpiäkin aineita. (H3)

4.5 Koetilanteet ja arvioinnit

Koetilanteet ja oppilaiden arviointi asettavat erityisiä haasteita maantieteen opettajille, mikäli luokassa on heikosti suomen kieltä osaavia maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Sama koskee myös muita oppiaineita (mm. Virta & Tuittu 2013, 122). Kaikki haastattelemani maantieteen opettajat käyvät ennen koetilannetta läpi kokeen kysymykset ja niiden keskeiset käsitteet, kuten opettaja H5 totesi: ”... ja avaan niitten käsitteiden merkitystä siinä mitä tällä kysymyksellä haetaan”. Maantieteen opettajat ovat todenneet tämän hyödyttävän samalla myös kaikkia luokan oppilaita.

Itse koekysymysten ymmärtämisen lisäksi haasteita on koevastauksien tuottamisessa. Opettaja H5 jatkoi, että: ”Että oppilaat on niinkun motivoituneita ja kiinnostuneita, että tietää paljon asioita, mutta se tieto ei esimerkiksi siihen paperille tuu ihan samalla lailla, koska se käsitteistö menee välillä sekaisin.” Opettaja H6 totesi, että:

HJoku oppilas on sanonu, että kun kokeeseen pitää kirjottaa jotaki, mutta kyllä hän osais sen vaikka venäjäksi kirjoittaa, mutta hän ei muista sitä sanaa suomen kielellä. Että se jää välillä siitä suomen kielestä kiinni. Ja sitt välillä on vaikee ymmärtää sitä, ett opettaja on vaikka saanu käsityksen, että eikö tämä oppilas oo ymmärtänyt tätä asiaa, vai eikö se osaa kirjottaa sitä. (H6)

Maantieteen opettajan on tällöin vaikea arvioida oppilaan osaamisen ja ymmärryksen tasoa, jos kielivaikeuksien takia oppilas ei saa kirjallisesti tuotua esille todellista osaamistaan. Tämä on yleinen ongelma kaikissa oppiaineissa (Soilamo 2008, 150; Virta, Räsänen & Tuittu 2011, 197–199). Ratkaisuna tähän maantieteen opettajat antavat joskus oppilaalle mahdollisuuden täydentää vastauksiaan suullisesti (vrt. Elmeroth 2017: 90–91), tai oppilas on voinut vastauksessaan tukeutua piirroksiin. Piirroukset ja kartat sopivat muutenkin hyvin maantieteen opetuksessa käytettäväksi, koska Highlanderin ja Välimaan (2014, 48) mukaan karttojen piirtäminen ei edellytä hyvää kielitaitoa ja sopii siksi erilaisista taustoista tuleville maantieteen oppijoille. Piirroksista ja kuvista opettaja saa käsityksen siitä, onko oppilas ymmärtänyt kysytyyn maantieteellisen ilmiön. Maantieteelliset ilmiöt sopivat hyvin siihen, että koevastauksissa hyödynnetään piirroksia. Toisaalta tekstimuotoisia vastauksia arvioidessaan opettajan tulisi Virran (2008: 79–80) mukaan kyetä arvioimaan vajavaisellakin suomen kielellä kirjoitetun vastauksen sisältöä eikä niinkään kirjoitusvirheitä. Lisäksi opettajat ovat tarvittaessa antaneet luvan käyttää esimerkiksi englannin kieltä vastauksissa.

Yleinen asenne haastateltujen maantieteen opettajien kesken on se, että he pyrkivät olemaan reiluja ja oikeudenmukaisia oppilaita kohtaan arvioidessaan heidän osaamistaan. Opettajat haluavat antaa jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden osoittaa osaamistaan tavalla tai toisella. Maantieteen opettajien käsitykset arvioinnin tavoitteista ja heidän käyttämänsä monipuoliset arviointikäytännöt noudattavat jo nyt hyvin uusia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014 (2014, 48). Toisaalta osa haastatelluista opettajista on laskenut tavoitetasoa joidenkin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla, kun suomen kielen taito on rajoittanut opiskelua liikaa. Tavoitetason laskusta oppitunneilla ovat ra-

portoineet myös Virta & Tuittu (2013, 121). Kuten teoriataustassa aiemmin kirjoitin, tämä ei ole Delpitin (1995) sekä Cohenin ja Lotanin (2004) mukaan kognitiivisesti järkevää oppilaan kehittymisen kannalta.

Osa opettajista käyttää arvioinnissaan mahdollisuutta arvioida oppilaan osaaminen sanallisesti numeroarvostelun sijaan. Myös Soilamo (2008, 151–152) on havainnut, että opettajien mielestä tämä on hyvä menettelytapa varsinkin vähän aikaa Suomessa asuneiden oppilaiden kanssa. Toisaalta haastatteluideni perusteella tämä saattaa lisätä opettajien taipumuksia laskea tietämättään tai tietoisesti vaatimustasoa yksittäisen oppilaan kohdalla. Virran ja Tuittun (2013, 122) mukaan opettajien toiminta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arvioinnissa saattaa synnyttää epäoikeudenmukaisuutta suhteessa suomen kieltä hyvin osaaviin oppilaisiin. Virta ja Tuittu (2013) jatkavat, että eri koulujen käytännöt maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arvioinnissa eivät ole aina selkeät.

4.6 Opetussuunnitelmat elävät

Tuloksia tulkitessa tulee ottaa huomioon, että perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet ovat juuri muuttuneet. Edellisen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 (2004) mukaan kaikille oppilaille tuli opettaa samaa. Opetussuunnitelmien tavoite saman opettamisesta kaikille muodostui maantieteen oppitunneilla ongelmaksi, koska maantieteen opetettavat asiat ja teemat ovat useimmissa tapauksissa käsitesidonnaisia. Uudet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (2014) ovat olleet käytössä vasta vähän aikaa, minkä takia haastatellut maantieteen opettajat ovat vastauksissaan peilanneet kokemuksiaan pääasiassa vanhan vuoden 2004 opetussuunnitelman mukaisiin käytäntöihin. Vielä ei voida varmuudella sanoa kuinka maantieteen opettajien opetus työ on muuttunut tai muuttuu, kun uusien Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (2014, 28) mukaisesti:

Koulu oppivana yhteisönä on osa kulttuurisesti muuntuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa, jossa paikallinen ja globaali limittyvät. Eri-laiset identiteetit, kielet, uskonnot ja katsomukset elävät rinnakkain ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Oppivassa yhteisössä kotikansainvälisyys on tärkeä voimavara.

Nykyään kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus nähdään siis rik-kautena ja voimavarana.

Vaikka perusopetuksen tavoitteet ovat muuttuneet aivan viime aikoina, tulokseni maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisistä haasteista ja opettajien kertomista opetuskäytännöistä maantieteen oppitunneilla säilyvät valideina. Tämä johtuu siitä, että opetus tapahtuu käytännössä edelleen pääasiassa suomeksi. Lisäksi maantiede koulun oppiaineena on sellainen, mikä haastatteluideni perusteella edellyttää oppilailta paljon lukemista – aivan kuten monissa muissakin reaaliaineissa (ks. Ahtineva ym. 2010, 15). Saario (2012, 87–88) on yhteiskuntaopin oppimista ja kielellisiä vaikeuksia käsittelevässä tutkimuksessaan listannut, että oppilaiden tulisi hallita monipuolista tekstien käyttöä. Oppilaiden tulisi muun muassa ymmärtää lukemaansa, löytää tarvitsemansa tieto, osata tulkita ja arvioida tätä tietoa, kyetä soveltamaan tätä sekä kyetä vertailemaan eri vaihtoehtoja. Myös omien näkemysten tuominen esille on tärkeää. Saario (2012) jatkaa, että oppilaan pitäisi kyetä näihin sekä suullisesti että kirjallisesti. Nämä tavoitteet soveltuvat myös maantieteen opetuksen tavoitteisiin, ja siksi ne vaikuttavat maantieteen opettajan toimintaan luokassa. Oppiaineelle ominaisen tekstien käyttö on oppilaalle haastavaa, jos hän ei hallitse oppiaineelle oleellista käsitteistöä ja kielellisiä käytäntöjä.

5. Yhteenvedo

Tutkimukseni keskeisin tulos on se, että maantieteen opettajat kokevat, että puutteellinen suomen kielen taito vaikeuttaa merkittävästi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden maantieteen opiskelua. Tämä johtuu siitä, että usein maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sanavarasto ei ole riittävän laaja, ja maantieteen

oppitunneillaneilla käytetään runsaasti oppiaineelle spesifejä käsitteitä. Pidempään Suomessa asuneet oppilaat pärjäävät pääsääntöisesti paremmin, mutta yksilöllisiäkin eroja löytyy.

Kielelliset haasteet vaikuttavat maantieteen opettajan työhön luokassa ja hänen käyttämiinsä opetuskäytäntöihin. Opettajat joutuvat käymään oppitunnin aikana maantieteen käsitteitä useaan kertaan läpi heikosti suomen kieltä osaavien oppilaiden takia. Tällainen verbaalisten abstraktien käsitteiden kertaaminen ei kuitenkaan välttämättä auta oppilaita ymmärtämään syvällisemmin tarpeellisia käsitteitä. Oppiaineelle spesifin sanaston ja käsitteistön hallinta voi olla laajaa, mutta jäädä kuitenkin pinnalliseksi. Jos opettaja pystyisi vähentämään käsitteen opetuksessa abstraktisuuden tasoa ja liittämään käsitteen esimerkiksi oppilaan omiin kokemuksiin tai konkreettisiin esimerkkeihin, niin heikon kielitaidon omaavalla oppilaalla voisi olla paremmat edellytykset käsitteiden syvällisemmälle ymmärtämiselle. Maantieteen opettajat pyrkivät mahdollisuuksien mukaan toimimaan juuri näin. Opettajat sanovat pyrkivänsä käyttämään piirroksia, kuvia, karttoja ja muita visuaalisia esityksiä opetuksensa tukena. Tämä sopii hyvin maantieteellisten ilmiöiden opettamiseen.

Opettajat sanovat sallivansa joko englannin kielen tai oppilaan oman äidinkielen käytön opetustilanteissa. Tämä tapahtuu joko sanalistojen muodossa tai oppilaiden kesken käytävänä keskusteluna. Opettajat myös sallivat oppilaan täydentää tehtävissään, puheessaan ja arvioinneissa puutteellista suomen kielen sanavarastoa hänelle vahvemmalla kielellä. Oppilaita arvioidessaan maantieteen opettajat haluavat toimia tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti ja sallivat esimerkiksi vastausten täydentämisen suullisesti tai piirroksin. Heikosti suomen kieltä osaavilla oppilailta voi olla vaikeuksia tuottaa kirjallisia vastauksia, vaikka he hallitsisivatkin asian.

Koska kaikki edellä mainitut opetuksen eriyttämisen keinot työllistävät maantieteen opettajia, he kokevat tarvitsevänsä lisää resursseja kuten koulunkäyntiavustajia. Kaiken kaikkiaan maantieteen opettajat kokevat työnsä haastavaksi, jos luokassa on heikosti suomen kieltä osaavia oppilaita, jotka eivät ymmärrä maantieteen opetuksessa käytettäviä suomenkielisiä käsitteitä. Muihin oppi-

aineisiin verrattuna tämän tutkimuksen tulokset pelkän maantieteen näkökulmasta ovat muuten yleistettävissä, mutta maantieteen erityispiirteitä ovat vahva visuaalisten aineistojen ja medioiden käyttö. Myös luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuva maasto-opetus ja konkreettisten esimerkkien hakeminen oppilaiden lähiympäristöstä ja kokemuksista erottaa maantieteen teoreettisemmista oppiaineista. Opettajalla on maantieteen opetuksessa siis mahdollisuus käyttää monipuolisia opetuskäytäntöjä ja -menetelmiä heikosti suomen kieltä osaavien oppilaiden oppimisen tukemisessa.

Lähteet

- Ahola, S. & Lammervo, T. 2013. Venäjää äidinkielenään puhuvien maahanmuuttajien suomen kielen taito yleisten kielitutkintojen tulosten valossa. *Siirtolaisuus-Migration* 1/2013, 30–39.
- Ahtineva, A., Asanti, R., Järvinen, H-M., Kaartinen, V., Virta, A. & Yli-Panula, E. 2010. Eri oppiaineiden kielelliset haasteet S2-oppilaalle: opettajaopiskelijoiden havaintoja. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (toim.) *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 11–24.
- Ansala, L., Hämäläinen, U. & Sarvimäki, M. 2014. Integroitumista vai eriytymistä? Maahanmuuttajalapsen ja -nuoren Suomessa. *Kela, Työpapereita* 56/2014. Helsinki: Kela.
- Arvonen, A. 2011. Maahanmuuttajanuorten oppimisvaikeuksien tunnistaminen. *Niilo Mäki Institute Bulletin* 21 (1), 33–42.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Kucan, L. 2002. *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: The Guilford Press.
- Bernelius, V. 2013a. Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspuolelta erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. *Helsingin kaupungin tietokeskuksen Tutkimuksia* 1/2013.
- Bernelius, V. 2013b. Koulut ja kaupunkikehitys: Helsingin peruskoulujen kytökset naapurustojen sosiaaliseen ja etniseen eriytymiseen. *Terra* 125 (1), 3–18.
- Brinbaum, Y. & Cebolla-Boado, H. 2007. The school careers of ethnic minority youth in France: success or disillusion? *Ethnicities* 7 (3), 445–474.
- Cantell, H. & Hakonen, R. 2012. Vaikeuksia ilmiöiden selittämisessä ja soveltamisessa – maantiedon oppimistuloksia yhdeksäsluokkalaisten kansallisesta arvioinnista. *Terra* 123 (3), 141–149.
- Cantell, H., Rikkinen, H. & Tani, S. 2007. *Maailma minussa – minä maailmassa: maantieteen opettajan käsikirja*. *Studia Paedagogica* 33. Helsinki: Soveltavan kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto.
- Casinader, N. 2016. A lost conduit for intercultural education: school geography and the potential for transformation in the Australian curriculum. *Intercultural Education* 27 (3), 257–273.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. Research methods in education. London: Routledge.
- Cohen, E. G. & Lotan, R. A. 2004. Equity in heterogeneous classrooms. Teoksessa J. A. Banks & C. A. McGee Banks (toim.) Handbook of research on multicultural education. (2. painos) New York: Macmillan Publishing, 736–750.
- Dale, E. 1969. Audiovisual methods in teaching. (3. painos) New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Delpit, L. 1995. Other people's children: cultural conflict in the classroom. New York: The New Press.
- Elmeroth, E. 2017. Möte med andraspråkselever. Lund: Studentlitteratur.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fekjær, S.N. 2007. New differences, old explanations: can educational differences between ethnic groups in Norway be explained by social background? *Ethnicities* 7 (3), 367–389.
- Gagné, R.M. 1987. The conditions of learning and theory of instruction. (4. painos). New York: CBS Publishing Asia Ltd.
- Haanperä, H. 2012. Maantieteen maasto-opetus koulussa. *Terra* 124 (3), 185–190.
- Hilander, M. 2012. Kuvatulkinta ja maantieteellisten merkitysten muodostuminen: nuorten tulkintoja eteläafrikkalaisista ja newyorkilaisista maiseista. *Terra* 124 (2), 73–84.
- Hilander, M. 2016. Reading the geographical content of media images as part of young people's geo-media skills. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 2016 (2), 69–92.
- Hilander, M. 2017a. Havaintoja geomedian tulkinnoista. *Terra* 129 (4), 223–229.
- Hilander, M. 2017b. Kuvatulkinta ja maantieteellinen tarkkaavaisuus: semioottinen ajattelutapa nuorten visuaalisen lukutaidon osana. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 5. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hilander, M. & Välimaa, I. 2014. Kohti elämiss maailmaa: maantieteellisen miellekartan piirtäminen eksistentiaalisen semiotiikan näkökulmasta. *Alue ja Ympäristö* 43 (2), 46–56.
- Houtsonen, L. 2002. Geographical education for environmental and cultural diversity. *International Research in Geographical and Environmental Education* 11 (3), 213–217.
- Ikonen, K. 2005. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetus suunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus, 10–23.
- Indikaattoripankki Sotkanet. 2015. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. <https://www.sotkanet.fi/>. (Luettu 20.10.2015.)
- Jauhiainen, J.S. 2017a. Turvapaikanhakijoiden tulo Euroopan unioniin ja Suomeen vuonna 2015. Teoksessa J.S. Jauhiainen (toim.) Turvapaikka Suomesta? Vuoden 2015 turvapaikanhakijat ja turvapaikkaprosessit

- Suomessa. Turun yliopiston maantieteen ja geologian laitoksen julkaisu- ja 5, 19–30.
- Jauhiainen, J.S. 2017b. Vuoden 2015 turvapaikanhakijoiden muuttoliike Suomessa. Teoksessa J.S. Jauhiainen (toim.) Turvapaikka Suomesta? Vuoden 2015 turvapaikanhakijat ja turvapaikkaprosessit Suomessa. Turun yliopiston maantieteen ja geologian laitoksen julkaisuja 5, 119–132.
- Jauhiainen, N. & Luostarinen, S. 2004. Maahanmuuttajaoppilaan opettamisen rikkaus ja raskaus: Perusopetuksen 1.-6.-luokan luokanopettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta yleisopetuksen luokassa. Julkaisematon pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Jokinen, P. 2010. Suomenoppijan alkavat luku-, kirjoitus- ja tekstitaidot perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. *Finnish Journal of Ethnicity and Migration* 5 (3), 71–86.
- Karppinen, K., Hagman, Å & Kuusela, J. 2008. Maahanmuuttajaoppilaiden määrät peruskoulun päättöluokalla. Teoksessa J. Kuusela, A. Etelälahti, Å. Hagman, R. Hievanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönneberg & M. Siniharju (toim.) Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Helsinki: Edita Prima, 57–71.
- Kristen, C. & Granato, N. 2007. The educational attainment of the second generation in Germany: Social origins and ethnic inequality. *Ethnicities* 7 (3), 343–366.
- Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å, Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönneberg, U. & Siniharju, M. 2008. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä. Helsinki: Opetushallitus.
- Kyttälä, M. & K. Ylinampa. 2013. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut – oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. Niilo Mäki Institute Bulletin 23 (3), 13–31.
- Laaksonen, A. 2008. Maahanmuuttajaoppilaat erityiskouluissa. *Finnish Journal of Ethnicity and Migration* 3 (1), 45–48.
- Lilja, N. 2014. Matematiikkaa vai suomea? S2-oppijoiden oma-aloitteiset kysymykset peruskoulun matematiikan oppitunneilla. Teoksessa M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.) Tulevaisuuden kielenkäyttäjät. *Language users of tomorrow. AFinLAN vuosikirja* 2014. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 72, 25–48.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. 2015. Helsinki: Opetushallitus.
- Luomanen, J. 2010. Straussilainen Grounded theory -menetelmä. Teoksessa Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 351–371.
- Malin, M., Kinnunen, J. M. & Rimpelä, A. 2015. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden elinolot, hyvinvointi ja koulumenestys. Teoksessa M. Vainikainen & A. Rimpelä (toim.) Nuorten kehitysympäristö muutoksessa: peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla. Tutkimuksia / Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos 363, 69–92.

- Martin, F. 2013. What is geography's place in the primary school curriculum? Teoksessa D. Lambert & M. Jones (toim.) *Debates in geography education*. London: Routledge, 17–28.
- Miettinen, M. 2001. "Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä": pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 67.
- Mortimer, E. & Scott, P. 2003. *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead: Open University Press.
- Munter, A. 2005. Pääkaupunkiseudun maahanmuuttajat tilastoissa. Teoksessa T. Joronen (toim.) *Maahanmuuttajien elinolot pääkaupunkiseudulla*. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus, 11–23.
- Muukkonen, P. 2016. Kansainvälistyminen heittää haasteen – maantiede vastaa. *Yliopistopedagogiikka* 23 (1), 45–47.
- Muukkonen, P. 2017a. Maahanmuuttajataustaisten nuorten kotoutumisen paikat ja maantiede: asuinympäristö, koulu ja maantieteen luokka. *Terra* 129 (1), 29–37.
- Muukkonen, P. 2017b. Maantieteen oppituntien sisällöt ja niiden käsittely kulttuurisesti moninaisessa luokassa: opettajien kokemuksia mahdollisuuksista ja haasteista. *Terra* 129 (1), 17–27.
- Muukkonen, P. 2017c. Moninaisuus, monikulttuurisuus vai kansainvälisyys? *Terra* 129 (1), 1–2.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. 1998. <http://www.finlex.fi>. (Luettu 26.2.2017.)
- Phillips, R. & Johns, J. 2012. *Fieldwork for human geography*. London: SAGE Publications.
- Pitkänen-Huhta, A. & Mäntylä, K. 2014. Maahanmuuttajat vieraan kielen oppijoina monikielisen oppilaan kielirepertuaarin tunnistaminen ja hyödyntäminen vieraan kielen oppitunnilla. Teoksessa M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.) *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät. Language users of tomorrow*. AFinLAN vuosikirja 2014. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 72, 89–108.
- Powell, D. L. & Powell, R. G. 2016. *Classroom communication and diversity*. New York: Routledge.
- Päivärinta, M. 2005a. Eri oppiaineiden opetus valmistavassa opetuksessa. Teoksessa K. Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus, 50–53.
- Päivärinta, M. 2005b. Oppilaan integroiminen perusopetuksen ryhmiin. Teoksessa K. Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus, 54–57.
- Rastas, A. 2013. *Ethnic identities and transnational subjectivities*. Teokses-

- sa P. R. Spickard (toim.) *Multiple identities: migrants, ethnicity, and membership*. Indianapolis: Indiana University Press, 41–60.
- Riitaoja, A. 2010. Asuinalueiden ja koulujen eriytyminen Helsingissä – yhteiskunnalliset ja kasvatukselliset haasteet. *Terra* 122 (3), 137–151.
- Rothon, C. 2007. Can achievement differentials be explained by social class alone?: an examination of minority ethnic educational performance in England and Wales at the end of compulsory schooling. *Ethnicities* 7 (3), 306–322.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysit. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9–39.
- Saario, J. 2012. Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet: toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet. *Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities* 172.
- Salinas, C., Fránquiz, M. E. & Reidel, M. 2008. Teaching world geography to late-arrival immigrant students: highlighting practice and content. *The Social Studies* 99 (2), 71–76.
- Sime, D. & Fox, R. 2014. Migrant children, social capital and access to services post-migration: transitions, negotiations and complex agencies. *Children & Society* 29 (6), 524–534.
- Sinkkonen, H., Kyttälä, M., Karvinen, O. & Aunio, P. 2011. Maahanmuuttajalasten erityisluokkasiirrot – syynä todelliset oppimisvaikeudet vai heikko kielitaito? *Niilo Mäki Institute Bulletin* 21 (1), 14–25.
- Sinkkonen, H. & Kyttälä, M. 2014. Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education* 29 (2), 167–183.
- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. *Turun yliopiston julkaisu*, sarja C 267. Turku: Opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto.
- Souto, A.-M. 2011. *Arkipäivän rasismi koulussa: etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 110.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): muuttoliike (verkkojulkaisu). 2015a. Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/til/muutl/>. (Luettu 11.9.2015.)
- Suomen virallinen tilasto (SVT): väestörakenne (verkkojulkaisu). 2015b. Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/til/vaerak/>. (Luettu 11.9.2015.)
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. 2004. *Kulttuurit ja koulu: avaimia opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Tani, S. 2017. Maantieteen opetuksen haasteita: digitalisaatio, opetuksen eheyttäminen ja opettajan roolin murros. *Terra* 129 (4), 211–222.
- The convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions. 2005. Paris: UNESCO.
- Teräs, M. & Kilpi-Jakonen, E. 2013. *Maahanmuuttajien lapset ja koulutus*, Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat: kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudemus. 184–202.
- Tuittu, A., Klemelä, K., Rinne, R. & Räsänen, M. 2011. *Tutkimiskohteena maahanmuuttajien koulutus*. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta &

- R. Rinne (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A 211, 9–34.
- Valtonen, K. 1999. Pakolaisten kotoutuminen Suomeen 1990-luvulla. Työhallinnon julkaisu 228. Helsinki: Työministeriö.
- van De Werfhorst, H. G. & Van Tubergen, F. 2007. Ethnicity, schooling, and merit in the Netherlands. *Ethnicities* 7 (3), 416–444.
- Vilkama, K. 2011. Yhteinen kaupunki, eriytyvät kaupunginosat? Kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten asukkaiden alueellinen eriytyminen ja muuttoliike pääkaupunkiseudulla. Helsingin kaupungin tietokeskuksen Tutkimuksia 1/2011.
- Virrankoski, O. 1994. Muukalaisuuden kohtaaminen peruskoulun päättöloukalla: moraalikasvatus peruskoulussa ja päättöloukan oppilaiden kansalliset muukalaiskokemukset sekä ennakkoluulot sosio-kognitiivisena rakenteena. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C 107.
- Virta, A. 2008. Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa. Kasvatusalan tutkimuksia 39.
- Virta, A. 2011. Ainedidaktiikan tutkimushaasteet monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa L. Tainio, K. Juuti, A. Kallioniemi, P. Seitamaa-Hakkarainen & A. Uitto (toim.) Näkökulmia tutkimusperustaiseen opetukseen. Ainedidaktisia tutkimuksia 1, 11–21.
- Virta, A., Räsänen, M. & Tuittu, A. 2011. Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A 211, 159–233.
- Virta, A. & Tuittu, A. 2013. Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.) Maailman osaavin kansa 2020 – koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Koulutus tutkimusfoorumin julkaisu. Raportit ja selvitykset 2013: 8. Helsinki: Opetushallitus, 116–131.

Liite 1. Teemahaastattelun teemat ja runko.

Teemahaastattelussa kysyttiin seuraavia asioita:

1. Taustatiedot
 - Onko opettaja taustaltaan biologi vai maantieteilijä?
 - Kuinka suuri osuus oppilaista on maahanmuuttajia (%)?
 - Miten suuressa koulussa opettaja opettaa?
 - Mitä kansallisuuksia opettaja opettaa?
2. Onko maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lähtötiedot samalla tasolla kuin suomalaisilla oppilailailla?

- Suomen aluemaantieteessä
 - Suomen luonnonmaantieteessä
 - Suomen yhteiskuntamaantieteessä
 - Globaali tietämyksessä
 - Ympäristötietämyksessä
 - Spatiaalisessa hahmotuskyvyssä
3. Oppivatko maahanmuuttajaoppilaat maantiedettä samalla tavalla kuin suomalaiset oppilaat?
 - Millaista on maantieteen oppiminen verrattuna suomalaisiin oppilaisiin?
 4. Suomen kielen taito
 - Miten maahanmuuttajaoppilaan kielitaito vaikuttaa hänen maantieteen opiskeluunsa?
 5. Vaikuttaako maahanmuuttajaoppilaiden läsnäolo opetettaviin aiheisiin tai aiheiden käsittelyyn?
 - Tuoko lisäpanosta, kulttuurista moninaisuutta tai sen tietämystä opetukseen?
 - Vältetäänkö jonkin aiheen käsittelyä?
 - Asettaako opettaja odotuksia oppilaidensa osaamiselle alueista, joissa heillä on juuria?
 - Leimataanko maantieteen opetuksessa tietyltä alueelta tuleva oppilas kyseisen alueen käsittelyn yhteydessä?
 6. Antaako opettajankoulutus tai täydentävä koulutus eväitä kulttuurisesti moninaiseen opettajan työhön?